

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

ARTHUR FELIPE MOREIRA DE MELO

ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: PONDERAÇÕES SOBRE  
ASPECTOS DIALÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

SÃO LEOPOLDO

2014

ARTHUR FELIPE MOREIRA DE MELO

ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: PONDERAÇÕES SOBRE  
ASPECTOS DIALÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Dissertação de Mestrado  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Área de Concentração: Religião e Educação

Orientador: Prof. Dr. Remí Klein

SÃO LEOPOLDO

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M528e Melo, Arthur Felipe Moreira de  
Ensino religioso escolar: ponderações sobre  
aspectos dialógicos e epistemológicos / Arthur Felipe  
Moreira de Melo ; orientador Remí Klein. – São  
Leopoldo : EST/PPG, 2014.

111 p.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de  
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em  
Teologia. São Leopoldo, 2013.

1. Ensino religioso. 2. Prática de ensino. 3.  
Epistemologia. I. Klein, Remí. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ARTHUR FELIPE MOREIRA DE MELO

ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: PONDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS  
DIALÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Dissertação de Mestrado  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Área de Concentração: Religião e Educação

Data: 24 de fevereiro de 2014

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Remí Klein – Faculdades EST

---

Profa. Dra. Laude Erandi Brandenburg – Faculdades EST

---

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

---

## RESUMO

Este trabalho examina possíveis aportes epistemológicos à prática docente do Ensino Religioso na escola pública, priorizando o professor como principal interlocutor. A dissertação divide-se em três capítulos. O primeiro deles é dedicado ao histórico do Ensino Religioso no Brasil e possui um enfoque mais político. Procura cobrir a história do Ensino Religioso no Brasil desde o período colonial até os dias de hoje, apontando para algumas de suas questões mais atuais. No segundo capítulo é abordada a questão epistemológica do Ensino Religioso, a partir de uma interface entre a fenomenologia e a linguagem. São enfocados alguns pressupostos relacionados à docência do Ensino Religioso, bem como os aspectos de limite e profundidade no trato do fenômeno religioso. Este capítulo contempla ainda a análise de alguns aportes que a perspectiva da interculturalidade oferece ao Ensino Religioso. No terceiro e último capítulo são analisados alguns reflexos epistemológicos na práxis docente do Ensino Religioso. São analisados pontos como a linguagem na literatura de apoio ao Ensino Religioso, a aproximação aos universos semânticos das diferentes tradições religiosas que se fazem representar em sala de aula, as condições gerais do diálogo inter-religioso em sala de aula, a questão do ceticismo na aula de Ensino Religioso e, finalmente, a abordagem do fenômeno do sincretismo.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Epistemologia, Fenomenologia, Linguagem.

## **ABSTRACT**

This paper examines possible epistemological contributions to the teaching practice of Religious Education in public schools, prioritizing the teacher as the main interlocutor. The dissertation is divided into three chapters. The first is devoted to the history of Religious Education in Brazil and has rather a political approach. It attempts to cover the history of Religious Education in Brazil from the colonial period to the present day, pointing to some of the most current queries on the subject. The second chapter discusses the epistemological query of Religious Education from an interface between phenomenology and language. Some of the presuppositions related to the Religious Education teaching practice are addressed as well as the threshold and depth dimensions in the treatment of religious phenomena. This chapter also includes an analysis of some contributions offered by the cross-culture studies to the Religious Education. The third and last chapter analyzes some epistemological reflections on the teaching praxis of Religious Education. Some subjects are analyzed, like the language used in Religious Education supporting literature, the approach to the semantic universe of different religious traditions that are represented in the classroom, general conditions of cross-religious dialogue in the classroom, the issue of skepticism in Religious Education class, and, finally, the approach to the phenomenon of syncretism.

Keywords : Religious Education, Epistemology, Phenomenology, Language .

## SUMÁRIO

### ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: PONDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS DIALÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

INTRODUÇÃO.....	07
1. ASPECTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DO ER NO BRASIL .	11
1.1. O ER do Brasil Colônia.....	13
1.2. O ER no Brasil Império.....	17
1.3. O ER no Brasil Republicano.....	20
2. PONDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DO ER ATRAVÉS DA INTERFACE HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA.....	43
2.1. Considerações sobre os pressupostos do ER .....	44
2.2. Fenomenologia e Linguagem .....	55
2.3. O conceito de religião de Tillich.....	67
2.4. A perspectiva da interculturalidade .....	70
3. REFLEXOS EPISTEMOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE DO ER .....	75
3.1. Linguagem na literatura do ER.....	75
3.2. Intimidade com o universo simbólico das tradições .....	79
3.3. Fenômeno religioso e ceticismo: distâncias simbólicas .....	82
3.4. 'Mito' e condições gerais para o diálogo inter-religioso.....	85
3.5. Quando o sincretismo entra no diálogo inter-religioso .....	94
CONCLUSÃO.....	100
Referências .....	104

## INTRODUÇÃO

Antes de tudo, a quem se destina este trabalho? Quem é esse interlocutor que desejo sensibilizar ao falar sobre Ensino Religioso (ER) na escola pública? Quem é esse ator social sobre o qual deposito minhas 'leituras da realidade', ao mesmo tempo em que projeto minhas expectativas de transformação dessa realidade? Quem é esse profissional capaz de esposar princípios e transformá-los em moldura para a prática docente? Aqui, creio que já 'entreguei' a resposta. Minha prioridade absoluta neste trabalho é o professor de ER. E não poderia ser diferente. Quem quisesse, assim como eu, buscar formação específica para o exercício docente no ER aqui no Rio Grande do Sul, acabaria passando pelo mesmo tipo de escolha que eu passei. Afinal, o sistema estadual de ensino exige que o professor de ER, além de uma licenciatura, possua formação específica na área do ER, formação essa que deve ser adquirida em curso(s) destinado(s) para tal, perfazendo, conjunta ou individualmente, ao menos, quatrocentas horas. Os sistemas de ensino municipais no estado, em geral, acompanham essa mesma lógica, variando, às vezes, a carga horária exigida. A escolha não tão fácil por que passa o futuro professor de ER é, pois, que curso(s) específico(s) buscar. Afinal, não há disposição alguma que normatize a 'especificidade' desses cursos.

Esse trabalho é fruto dessa escolha que tive de fazer. Ainda em 2011 aproximei-me do tema do ER decidido a começar o Mestrado em Teologia no início do ano seguinte. Assim o fiz. Tive a possibilidade de atender às aulas do mestrado acadêmico e pesquisar sobre o tema sem o peso, às vezes inevitável para alguns professores, da profissionalização precoce. Mas isso foi também motivo de uma contradição da qual não consegui me isentar. Por um lado, via-me como o 'candidato' a professor de ER que queria buscar formação específica antes de entrar em sala de aula. Por outro lado, via-me como pesquisador obrigado a produzir conhecimento sobre um assunto que era indissociável da prática docente. De qualquer forma, esse parece ser o tributo que qualquer um que busque a pós-graduação como via de formação específica à docência do ER deva pagar.

Os temas abordados nessa pesquisa, de alguma maneira, tentam amenizar essa contradição, diminuindo minha dívida com o leitor. Ao longo do texto, ficará claro que o próprio contexto do ER no país ainda justifica uma pesquisa de cunho epistemológico, em detrimento de uma abordagem, por exemplo, puramente

pedagógica ou metodológica. De fato, esta pesquisa possui um acento bem mais epistemológico, como sugere o próprio título, embora não esteja alienada da dimensão pedagógica. A abordagem desde a perspectiva dialógica, por exemplo, que é contemplada neste estudo, muito se aproxima das preocupações quotidianas do professor de ER. Acredito que o professor poderá identificar a si mesmo nas reflexões que serão levantadas adiante.

Pelo seu caráter epistemológico, esta é uma pesquisa bibliográfica. Baseia-se, principalmente, em livros, teses, dissertações, artigos e anais de congressos, mas também em CD-ROMs e DVDs. Tenho pensado neste trabalho como uma coletânea de reflexões, todas elas de teor epistemológico, a que eu mesmo gostaria de ter acesso na condição de professor de ER. Todavia, para que essas várias ideias e reflexões pudessem ser organizadas e sistematizadas de forma a integrar um 'todo' coerente e inteligível, utilizei ainda, como fonte auxiliar e informal de dados, anotações escritas concernentes aos temas pesquisados. Essas anotações constituem-se, justamente, de reflexões que venho colecionando sobre o objeto de pesquisa, ao longo dos dois últimos anos, suscitadas pelo contato com a literatura, com professores e com colegas.

Mas de que trata, especificamente, este trabalho? Se quiséssemos delimitar um objeto de estudo para esta pesquisa, poderíamos dizer que ela trata de alguns aportes epistemológicos e seus respectivos desdobramentos na linguagem e no diálogo inter-religioso dentro do espaço do ER. Também poderíamos dizer que seu objetivo mais geral é, justamente, o de analisar algumas dessas alternativas epistemológicas para o ER, juntamente com suas implicações nas dimensões da comunicação e do diálogo inter-religioso. Vejamos como isso se dará ao longo dos capítulos da dissertação.

Confesso que uma dúvida me assaltou já no primeiro capítulo. Manter ou não um capítulo dedicado aos aspectos históricos do ER. Afinal, muitos dos trabalhos com que me deparei sobre o ER traziam pelo menos um subtítulo sobre a história do ER no Brasil. Pareceu-me, inicialmente, que seria redundante reproduzir eu também essa tendência. Ao mesmo tempo em que ficava evidente que os pesquisadores da área não careciam de consciência histórica, esse mesmo assunto mostrava-se um pouco desgastado. Entretanto, depois de ponderar um pouco mais, resolvi mantê-lo na dissertação. Alguns fatores pesaram na decisão. O primeiro deles, como já disse anteriormente, é que o professor de ER é o interlocutor que privilegio. Um trabalho

de natureza propositiva para o ER dificilmente teria potencial mobilizador se não contemplasse a dimensão histórica desse componente curricular. A consciência histórica, nesse sentido, é uma preliminar de qualquer tipo de mobilidade social ou política. Outro ponto importante é que essa consciência histórica é algo muito relevante em minha própria formação, sobretudo porque neste trabalho adoto sem maiores reservas a perspectiva fenomenológica, geralmente acusada de não levar em consideração a dimensão histórica daquilo que analisa. Além disso, procurei fugir da mera reprodução da narrativa histórica, buscando uma interface desta com a epistemologia. Acredito que isso seja um diferencial capaz de ensejar novas reflexões.

Já o segundo capítulo reflete sobre os processos comunicativos que se estabelecem no espaço do ER a partir de pressupostos distintos, tentando apontar suas implicações na dimensão da linguagem, ao mesmo tempo em que analisa a extensão de sua afinidade com os preceitos legais. É, sem dúvida, o capítulo mais 'denso' da dissertação. Aí analiso alguns impactos que certos pressupostos epistemológicos têm para o professor de ER, relacionando-os com possíveis preocupações suas. Em seguida, procuro demonstrar alguns aportes que a fenomenologia, em interface com a linguagem, pode oferecer ao ER. Mais adiante, recorro ao enfoque da interculturalidade e ao conceito tillichiano de religião, traçando algumas consequências destes na prática docente. De forma geral, o capítulo está orientado no sentido de explorar as dimensões de limite e profundidade implícitas no estudo do fenômeno religioso, seja do ponto de vista fenomenológico, seja da perspectiva hermenêutica.

O terceiro e último capítulo possui um enfoque mais prático, apontando para questões específicas do universo de sala de aula. Nem por isso poderia ser confundido com uma proposta com vistas à elaboração de planos de aulas ou com um texto de cunho pedagógico-metodológico. É, antes de tudo, uma reflexão sobre a linguagem própria à dimensão religiosa e sobre a forma como o professor se relaciona com essa linguagem. O aspecto prático dessa abordagem encontra-se no fato de terem sido selecionadas posturas linguísticas e dialógicas com os quais, muito provavelmente, o professor de ER terá de se deparar em sala de aula. De certa forma, o aporte que este capítulo pretende oferecer ao professor de ER é de torná-lo mais consciente, mais consequente em relação a sua própria postura linguística. Nesse sentido, os temas abordados nesse capítulo vão desde a

linguagem na literatura do ER, passando pela questão da alteridade no trato com o universo semântico-religioso dos alunos e pela questão do ceticismo em sala de aula, incluindo ainda uma análise das condições para um diálogo inter-religioso e a abordagem do fenômeno do sincretismo.

Essa é a estrutura básica deste trabalho. Será bem mais fácil se o leitor seguir o texto na ordem como se apresenta, pois há vários conceitos que serão empregados sequencialmente, servindo uns como ponto de partida para outros. Alguns desses conceitos, embora possam fazer parte do universo simbólico do leitor, afastam-se bastante de suas acepções de senso comum. Assim evitaremos mal-entendidos desnecessários. Passemos, pois, sem mais demoras, à pesquisa.

## **1. ASPECTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DO ER NO BRASIL**

Quem teve a oportunidade de acompanhar, de alguma forma, o desenvolvimento das discussões sobre o ER no país nos últimos anos sabe que, por meio dos novos paradigmas epistemológicos, tem se procurado legitimar a presença do ER na escola pela via da relevância e da visibilidade de seu objeto próprio de estudo. Essa iniciativa pretende colocar o ER numa nova condição, para além das contendas políticas históricas entre confissões e Estado. Ao mesmo tempo, a ambiguidade das disposições legais que regulam o ER tem sido motivo de muitas dificuldades administrativas para as escolas. Tem sido ainda um desafio bastante grande a sensibilização dos professores para com a abordagem do ER, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER, sobretudo porque esse professor chega em sala de aula com formações as mais distintas. Nesse sentido, é muito importante que se mostrem resultados positivos da boa prática do ER para que sua perspectiva epistemológica atual possa ser reconhecida, não somente em seu próprio meio, mas diante das demais áreas de conhecimento escolar e, sobretudo, diante do aparelho do Estado e da sociedade como um todo. Por isso mesmo, a maior preocupação da área atualmente continua sendo a questão da necessidade de uma base nacional comum de formação docente para o ER, quesito sem o qual sabe-se que outras conquistas futuras da área não conseguirão lograr realização. Todavia, a articulação dessa e de qualquer outra questão de ordem política exige certa consciência histórica.

Ao longo das próximas páginas, tentar-se-á discutir os aspectos históricos e epistemológicos do ER, desde o período colonial até a atualidade. Como já dito anteriormente, este trabalho foi pensado para o professor de ER. Portanto, espera-se que a perspectiva histórica possa subsidiar esse professor em sua atuação como educador e como ator social que é. Obviamente que toda narrativa que tenha pretensão de historicidade deve reconhecer que essa história sempre será contada a partir de algum lugar, e que o simples destaque de um fato, ao invés de outro qualquer, já configura uma leitura específica da realidade, um direcionamento do texto. Nesse sentido, convém explicitar o que se pretende aqui. São três os objetivos principais deste capítulo: 1) introduzir àqueles que se interessam pela área do ER as discussões sobre esse tema; 2) conduzir o leitor ao reconhecimento dos polos envolvidos nas discussões sobre o ER; e 3) grifar algumas questões já desgastadas

na área – que por ora não têm ou têm pouco potencial de alavancar melhorias para o ER – bem como salientar pontos sensíveis que sejam capazes de catalisar avanços futuros para a área.

Chamaremos simplesmente de ensino religioso – ‘ER’ as práticas educativas escolares ou anteriores à instituição escolar, centradas no tema ‘religião’. Haverá, sem dúvida, certa imprecisão semântica ao se falar, por exemplo, de ‘ER do período colonial’. Quando são comparadas as práticas catequéticas dos jesuítas no Brasil com a atual concepção do ER como componente curricular da escola, veremos que há expressiva distância epistemológica, pedagógica, metodológica e legal entre as abordagens que apenas forçosamente podemos falar em ‘ensino religioso’ para nos referir a práticas educativas tão distintas. Há, entretanto, certo limite para essas diferenças e é justamente a perspectiva histórica que melhor nos auxilia a perceber o que ainda há de resquícios da prática do ER de outrora e o quão desejáveis ou indesejáveis esses resquícios podem ser.

Evidentemente que, ao procurar distinguir certos preceitos ainda hoje observados no campo das religiões daqueles que devem embasar a prática atual do ER, conforme as disposições legais, evitaremos cair na ‘crítica pela crítica’ dos primeiros em favor dos últimos, que aqui nos serão mais úteis do ponto de vista epistemológico. Trata-se muito mais de uma tentativa de delineamento e de clareza em relação a essas duas pautas (das instituições religiosas e do ER atual) do que um questionamento sobre sua legitimidade. Cada uma dessas agendas é legítima dentro de seu próprio âmbito, isto é, quando os atores sociais estão intersubjetivamente legitimados a falar a partir de pressupostos *consensuados* em seu meio. É, pois, preciso que se tenha clareza quanto à diferença dessas duas pautas. Digo isso, reitero, porque esta pesquisa é dedicada ao professor de ER. Quem transita pela área do ER sabe que o trabalho de sensibilização do professor para com o exercício de um ER plural não é algo fácil, sobretudo quando são consideradas as diversas iniciativas de formação docente ou, lamentavelmente, a ausência delas. As agendas do ER e das religiosidades dos professores frequentemente se confundem. Quando isso ocorre, o diálogo inter-religioso em sala de aula se obstaculiza. Põe-se, então, a perder o único espaço público de acesso universal onde o fenômeno religioso pode ser dialogado – ao menos teoricamente – com garantias mínimas de não coerção.

Mas, longe de perder o otimismo, o que se espera aqui é também instigar o professor de ER, provocá-lo, fazê-lo comprometer-se com algumas das questões mais atuais da área e, sobretudo, ajudá-lo a se apaixonar pelo objeto de estudo do ER: o ‘fenômeno religioso’.

### **1.1.O ER do Brasil Colônia**

Para compreender o porquê das pautas das religiões e do ER ainda hoje se imbricarem na prática docente, é preciso considerar os vários séculos em que o ER esteve atrelado à confessionalidade. Convém recordar que já no século XVI, encontramos o Brasil colonizado por Portugal recebendo forte influência da cultura europeia, sobretudo, a partir da chegada dos jesuítas e do estabelecimento do catolicismo. Em 1549, com o desembarque de Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, em companhia da primeira leva de jesuítas (três padres, incluindo o Pe. Manoel da Nóbrega)<sup>1</sup>, institucionalizou-se a catequese no Brasil. Naquela época, havia sido conferido ao Rei de Portugal o direito e o dever de ensinar a religião católica em todas as terras que Portugal dominasse. A Igreja estava num período denominado *Cristandade*, no qual todas as pessoas deveriam abraçar a fé cristã e, por força disso, eram obrigadas a se batizar.<sup>2</sup>

Por efeito de um acordo com o papado, a coroa portuguesa preconizava seu papel como colaboradora na construção do ‘*Reino de Deus*’ sobre a terra, instaurando, assim, no Brasil, um ER que era o ensino da religião oficial. Tal acordo entre o papado e a coroa, então chamado de ‘*Regime do Padroado*’, era justamente a concessão de poder por parte do papa aos países ibéricos para que estes exercessem o controle da Igreja em seus respectivos domínios, isto é, em todos os territórios que conquistassem. Cabia, então, às coroas ibéricas a organização de sua igreja local, podendo, para tanto, inclusive, nomear seus padres e bispos. Em função dessas circunstâncias, o ER vigente desde o início da colonização era o ensino da

---

<sup>1</sup> GHIRALDELLI JR., Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação – Versão Prévia*, 2001. p.13. Disponível em: <[http://200.189.113.123/diaadia/diaadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/EDUCACAO/INTRODU\\_EDU\\_BRA.PDF](http://200.189.113.123/diaadia/diaadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/EDUCACAO/INTRODU_EDU_BRA.PDF)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

<sup>2</sup> 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*. São Paulo: PUC, 2009. p. 22.

doutrina da religião Católica Apostólica Romana, a única admitida no Brasil naquela época.

Do ponto de vista epistemológico, pode-se dizer que o objeto de estudo deste ER era a própria doutrina da Igreja Católica e que sua aprendizagem se dava através do catecismo, isto é, por meio de perguntas e respostas que deveriam ser memorizadas pelos alunos. Na catequese dos indígenas, era utilizado pelos missionários o catecismo composto pelo Pe. Antônio Vieira, considerado bastante criativo e de boa didática para a época.<sup>3</sup>

Nesse contexto de máxima expressão da relação Estado-Igreja, a catequese era combinada com outras aulas, igualmente ministradas pelos missionários, que também compunham o plano de ensino colonial.<sup>4</sup> A ênfase desse plano de ensino estava na “[...] integração entre escola, Igreja, sociedade política e econômica”<sup>5</sup> e a sua frente se encontravam os jesuítas, imbuídos de uma tríplice missão:

A catequização dos índios, que, apesar de estarem envoltos com o paganismo, eram suscetíveis da salvação; oferecer uma formação básica (ler e escrever) para os filhos dos colonos que aqui chegaram para desbravarem as terras brasileiras, mantendo-os dentro da hegemonia da Igreja; e, por fim, a missão de manter todos afastados da influência protestante, que começava a se alastrar por outras colônias deste continente. E a melhor forma de prevenir para que isso não ocorresse era através da educação.<sup>6</sup>

Deve-se aqui mencionar que, em 1540, apenas nove anos antes dos primeiros padres se transferirem para o território brasileiro, oficializara-se por legitimação pontifícia a *Companhia de Jesus*, ordem fundada em 1534 por Inácio de Loyola, cujo objetivo principal era defender o catolicismo da ameaça protestante. Para melhor contextualização da efervescência dos movimentos reformistas na Europa, lembre-se ainda que havia apenas trinta e dois anos desde que Martinho Lutero afixara ‘*As noventa e cinco teses*’, apenas quinze anos do Ato de Supremacia

---

<sup>3</sup> STIGAR, 2009, p. 24.

<sup>4</sup> O Pe. Manuel da Nóbrega havia organizado um plano de ensino adaptado à realidade brasileira. Numa primeira etapa, continha o ensino do português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever”. Previa ainda, numa segunda etapa, o ensino da música instrumental e do canto orfeônico. Esta segunda etapa evoluía em determinado momento da vida do estudante para uma saída com duas opções: ou terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa. (GHIRALDELLI JR., 2001, p.13).

<sup>5</sup> Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. p. 22.

<sup>6</sup> STIGAR, 2009, p. 23.

de Henrique VII na Inglaterra e somente treze anos da publicação de '*As instituições da religião cristã*' de João Calvino.<sup>7</sup> Assim, casara-se muito bem o interesse da coroa com o interesse da Igreja. Para o primeiro, era prioridade absoluta defender o território brasileiro da invasão estrangeira. Para a segunda, era imperioso assegurar o estabelecimento da fé católica e impedir a possível invasão protestante. Não era possível, pois, naquele período, identificar uma linha divisória clara entre os interesses do Estado e da Igreja. Os objetivos de ambos podiam ser consubstanciados no projeto político de colonização.

Por motivos evidentes, todos os padres que aportaram no Brasil em 1549, incluindo o Pe. Manoel da Nóbrega, pertenciam à Companhia de Jesus, isto é, eram jesuítas. Assim, o ofício de educar no Brasil Colônia coube, por delegação da própria coroa, à comunidade eclesial, primeiramente aos jesuítas, os primeiros a chegar ao Brasil, e posteriormente aos carmelitas, franciscanos e beneditinos, que mais tarde também aportaram nas praias brasileiras.

Por isso não se pode falar sobre ER no Brasil Colonial sem falar sobre educação em seu sentido mais amplo, e vice-versa. Educação e religião se entremeavam completamente. Saliente-se ainda que, quando da chegada dos primeiros missionários às terras brasileiras, praticamente não havia discussões acerca do tema 'epistemologia'. A Igreja preconizava sua autonomia e exclusiva idoneidade para o ensino das questões morais, ontológicas, soteriológicas e escatológicas. Por conta dessa 'absolutização' da idoneidade da Igreja, a educação do Brasil Colônia foi marcada pelo

[...] apego à autoridade, pela transmissão disciplinada de uma cultura literária, retórica, enciclopédica e mnemônica que inibia a criatividade e toda a atividade inovadora, [...] ação [esta que] foi fortemente apoiada pelo governo, vez que era necessário manter o povo numa condição de submissão.<sup>8</sup>

Mas a missão jesuítica também teve suas inovações. Enquanto que aos colonizadores portugueses já evangelizados era oferecida a Catequese Clássica, tal qual havia na Europa, aos índios, e mais tarde a alguns negros, oferecia-se uma Catequese Missionária, imbuída de uma preocupação civilizatória, social e humana.

---

<sup>7</sup> CURTIS, A. Kenneth, LANG, J. Stephen, PETERSEN, Randy. *Os 100 acontecimentos mais importantes da história do cristianismo*: do incêndio de Roma ao crescimento da Igreja na China. São Paulo: Ed.Vida, 2003.

<sup>8</sup> STIGAR, 2009, p. 23.

Aí já se percebia uma movimentação epistemológica que começava a se interessar pelo sujeito. Era, sem dúvida, uma catequese com vistas à ‘conversão’, à conversão para o cristianismo daqueles que nunca tinham ouvido da mensagem de Cristo. Esses missionários deparavam-se com a dificuldade dos severos maus tratos impostos pelos colonizadores aos escravos da Colônia. Frequentemente os índios acabavam fugindo da evangelização e da Igreja, pois, se ali permaneciam, tinham de adotar a vida de escravos. O problema da tirania dos colonizadores foi tão longe que, após inúmeras denúncias pelos missionários, o Papa Urbano VIII acabou escrevendo, em 1638, a bula *Commissum Nobis*, em defesa dos indígenas.<sup>9</sup>

Este modelo de ER foi mais tarde chamado de ‘modelo catequético’ ou ‘confessional’. Em síntese, era um modelo comprometido com os projetos políticos de colonização e com o projeto de aquisição de fiéis pela Igreja. Perdurou no Brasil durante todo o período colonial, se bem que de forma mais ou menos velada a partir de 1759, quando os jesuítas foram expulsos dos territórios brasileiro e português, por exigência do Marquês de Pombal, então primeiro ministro de Portugal. A providência de Pombal representara as primeiras mudanças educacionais significativas e os primeiros raios da alvorada iluminista no Brasil Colônia. Pombal queria modernizar o Estado Português de acordo com ideais que guardavam bastante proximidade com o então emergente movimento iluminista e acreditava que uma mudança no paradigma educacional era o melhor meio de realizá-lo. Iniciava-se a tentativa de laicizar o ensino. Entretanto, por conta da influência dos líderes eclesiais que ficaram em solo brasileiro, o ensino confessional prosseguiu, só que de maneira não oficial, realizando-se a evangelização nas fazendas e colônias. Tal situação perdurou até 1810, por ocasião da reforma católica no país, que abriu espaço para que os missionários leigos dessem continuidade ao modelo catequético nas instituições de ensino.<sup>10</sup>

Já no cenário europeu, as discussões epistemológicas começavam a ganhar força. Muitos pensadores europeus passaram a dar especial importância à teorização sobre o conhecimento. A reflexão sobre a relação existente entre sujeito e objeto, a possibilidade ou a impossibilidade do objeto ser conhecido pelo sujeito, a validade daquilo que é tido como conhecimento, bem como a origem desse

---

<sup>9</sup> STIGAR, 2009, p. 25.

<sup>10</sup> STIGAR, 2009, p. 26.

conhecimento, todas essas questões tornaram-se correntes nos círculos filosóficos da Europa.<sup>11</sup> A discussão epistemológica entre ‘verdade empírica’ e ‘verdade racional’, que compunha o cenário iluminista europeu, levou ao inevitável empalidecimento da ‘verdade revelada’ e da autoridade da Igreja.<sup>12</sup> Tudo isso concorrendo com uma forte reflexão de natureza social, política e econômica.<sup>13</sup>

De regresso ao Brasil Colônia de 1808, observara-se a chegada da família real no território brasileiro, em fuga de Portugal por circunstância da invasão dos exércitos napoleônicos, tornando o Rio de Janeiro a sede do reino português. Apenas dois anos depois, em 1810, em função da reforma católica no Brasil, a catequese volta a institucionalizar-se, mas agora aberta à iniciativa leiga, desencadeando o início das movimentações pastorais.

Ainda em 1810, em função de um tratado de livre comércio entre Portugal e Inglaterra, começaram a desembarcar e fixar residência em solo brasileiro os primeiros imigrantes ingleses. Sendo estes protestantes, com a natural necessidade de viver em conformidade com sua fé, promoveram-se as primeiras discussões no Brasil sobre a questão da liberdade religiosa, o que mais tarde encontraria expressão na Carta Magna de 1824.

## 1.2. O Brasil Império

Em 1822, logo após o retorno da corte para Portugal<sup>14</sup>, consolidava-se o Império Brasileiro por meio do ato da proclamação de Dom Pedro I. Dois anos

---

<sup>11</sup> A perspectiva racionalista fora defendida por René Descartes (1596-1650), seguida por Baruch Spinoza (1632-1677) e Gottfried Leibniz (1646-1716). Em 1690, John Locke (1632-1704) publicara *An Essay Concerning Human Understanding*, estabelecendo os princípios da Epistemologia. Locke ficara conhecido pela insistente valorização da experiência sensorial como ponto de partida do conhecimento e por refutar explicitamente o conceito de ‘ideias inatas’ (*inatismo*), conceito esse que fora empregado anteriormente por pensadores como Platão, Santo Agostinho e Descartes. Formando a corrente empiricista, somaram-se mais tarde George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1776), culminando com Immanuel Kant (1724-1804), que se afastou do estudo da origem psicológica do conhecimento para enfatizar o estudo de sua validade lógica naquilo que ele denominou de *Método Transcendental*.

<sup>12</sup> Para uma descrição sintética e mais específica dos pensadores e epistemólogos iluministas, vide: COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia – para uma Geração Consciente*. São Paulo: Saraiva, 1991.

<sup>13</sup> Mencione-se ainda que, apenas onze anos antes de Pombal expulsar os jesuítas do território brasileiro, Montesquieu (1689-1755) publicara o seu *l’Esprit des Lois (O Espírito das Leis)*, defendendo a separação dos poderes do Estado em Legislativo, Executivo e Judiciário; e apenas três anos depois fora publicado *Du Contrat Social, Principes du droit politique (O contrato social)* de Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), tecendo os fundamentos do Estado Democrático.

<sup>14</sup> A corte portuguesa retorna a Portugal no ano de 1821.

depois, por efeito da Carta Magna de 1824, reafirmava-se a condição do catolicismo como religião oficial do Brasil. Desta vez, porém, resguardando-se a submissão da Igreja perante o Estado. No entanto, não se deduza daí que a relação Estado-Igreja estivesse enfraquecida. O que ocorrera fora simplesmente uma inversão de papéis. O poder do Estado passara à frente do poder da Igreja por efeito das inadiáveis mudanças inspiradas no iluminismo e do novo cenário econômico que aos poucos se configurava. Entretanto, na referida Carta Magna já se fazia reconhecer a necessidade de certa liberdade de culto no território brasileiro. Constava no artigo 5º da Constituição Imperial:

Art. 5º - A religião romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo.<sup>15</sup>

Estado e Igreja passaram a ter uma forte relação de reciprocidade. A Igreja fora utilizada como “[...] instrumento ideológico, principalmente quanto à questão da escravidão negra, [em] uma tentativa de confortar os negros em sua condição de submissão”.<sup>16</sup> É também nesse período que, constatada a diversidade da população brasileira, aparecem as primeiras discussões sobre a inclusão ou não inclusão do ER como componente do currículo escolar.

Da perspectiva epistemológica, o ER continuou com uma orientação nos moldes confessionais, valendo-se sobretudo dos catecismos e da Bíblia, com um forte apelo moral.

As explicações privilegiavam o sentido das palavras e não necessariamente o conteúdo. O caráter intelectual ou cognitivo dessa catequese era absolutamente dominante. A formulação exata e integral desse código doutrinal era reservada ao magistério da Igreja – e aprofundada pela Teologia.<sup>17</sup>

A primeira lei de ensino à nível nacional, o decreto imperial de 15 de outubro de 1827, destacava como um dos enfoques da instrução religiosa os *princípios [...]*

---

<sup>15</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição Política do Império do Brasil*. 25 mar. 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2012.

<sup>16</sup> STIGAR, 2009, p.27.

<sup>17</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira. Ensino Religioso na perspectiva da escola: uma identidade pedagógica. *Interações – Cultura e Comunidade*, v.4, n.5, 2009. p.247-248.

da doutrina da religião católica apostólica romana.<sup>18</sup> Continuava o modelo do ‘aprender de memória’, através da recitação de perguntas e respostas do catecismo oficial. Entre os catecismos e compêndios mais recomendados estavam o *Catecismo de Montpellier*, os *Ditos da Doutrina* e o *Compêndio da doutrina cristã*, todos eles pensados para a instrução primária.<sup>19</sup>

Ao mesmo tempo, no cenário europeu, instaurava-se uma tensão cada vez maior entre ciência e religião, principalmente a partir da publicação de *Cours de Philosophie Positive* (Curso de Filosofia Positiva) de Augusto Comte (1798-1857), em 1830. Sua lei dos três estados<sup>20</sup>, exposta na referida obra, fora a crítica epistemológica mais severa que o saber religioso sofrera até então. Embora a influência do positivismo não tenha chegado imediatamente ao Brasil, acabou infiltrando-se principalmente por intermédio dos intelectuais que voltavam da Europa depois de terem completado seu período de estudos no exterior. Dessa forma, com certa defasagem em relação ao velho mundo, a influência positivista também fora percebida no Brasil.

Alcançando o ano de 1840, a partir da assunção do trono por Dom Pedro II, verifica-se a manutenção de uma política conciliatória com a Igreja. O culto exterior de outras religiões continua sendo proibido no país. O ER segue nas escolas quase sem modificações, senão pela “[...] conotação *tridentina*, cuja natureza é doutrinal e sacramental, substituindo as antigas devoções e rezas”.<sup>21</sup>

A relação Estado-Igreja só começa a perder força com o início das influências liberais e por efeito da vinda maciça de imigrantes não católicos para o país. Estado e Igreja começavam a ter interesses divergentes. O primeiro desejava a vinda de

---

<sup>18</sup> RUEDELL, Pedro. *Trajetória do ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul*; legislação e prática. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unilasalle, 2005. p. 36.

<sup>19</sup> RUEDELL, 2009, p. 37.

<sup>20</sup> Segundo Comte, há três estados pelos quais passam todos os ramos do nosso saber. O primeiro consiste no *estado teológico* ou *fictício*, onde o espírito humano dirige suas investigações essencialmente para a natureza íntima dos seres, para as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, atribuindo aos fenômenos causas sobrenaturais. Esse estado se transforma, por sua vez, no *estado metafísico*, que consiste em uma simples modificação do estado anterior: os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas capazes de justificar todos os fenômenos observados. Por fim, o saber humano evolui ao *estado positivo*, quando o espírito humano reconhece sua incapacidade de obter noções absolutas e renuncia à busca da origem e do fim do universo, bem como à busca pelas causas íntimas dos fenômenos. Preocupa-se, então, em descobrir as leis efetivas que regem os fenômenos, em suas relações invariáveis de sucessão e de similitude, através do raciocínio e da observação. (Para obter uma visão sucinta e precisa do assunto vide: COTRIM, 1991, p. 179).

<sup>21</sup> STIGAR, 2009, p.28.

imigrantes europeus, de vez que era necessário fomentar o desenvolvimento social e econômico da nação, e assim se sucedeu. A segunda, já sem o mesmo poder e influência, nada podia fazer para evitar a vinda e o alastramento dos não-católicos, senão tentar administrá-la.

Deve-se também salientar que é no segundo reinado que se inicia a história da escola pública brasileira, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Depois dele, várias outras escolas foram criadas para atender os filhos da elite brasileira, merecendo destaque no Rio Grande do Sul o Liceu Dom Afonso da Província de São Pedro. Foi justamente nessas instituições de ensino que se notaram as primeiras pressões positivistas no Brasil. Ghiraldelli Jr., retratando parte da própria história do Colégio Pedro II, revela que:

Ao longo do Império ela sofreu várias reformas curriculares, que ora acentuaram a formação literária dos alunos em detrimento da sua formação científica ora agiram de modo oposto, segundo as disputas do ideário positivista contra o ideal humanista-jesuítico. Quando o ideário positivista levava vantagem, na medida em que crescentemente tangenciava os gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais disciplinas científicas. Quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se a uma grade curricular de cunho mais literário.<sup>22</sup>

Já em 1882, no final do Império Brasileiro, reaparece a discussão acerca da inclusão ou exclusão do ER como componente curricular da escola, desta vez, levantada por Rui Barbosa. A segunda metade do século XIX fora marcada pela prolixidade das discussões políticas, econômicas, sociais e também epistemológicas. É nesse tempo que florescem na Europa o materialismo dialético e o enfoque epistemológico da análise histórica de Karl Marx (1818-1883), que se tornara, de forma mais ou menos direta, um reforço às ideias positivistas.<sup>23</sup>

Todavia, no Brasil do final do século XIX, realmente marcantes foram os ideais iluministas e positivistas. Foram essas as influências que redundaram no ato de proclamação da República e na assunção determinante da laicidade do Estado como condição de modernidade. O ER, por conseguinte, continuaria sendo objeto de novas discussões.

---

<sup>22</sup> GHIRALDELLI JR., 2001, p.28.

<sup>23</sup> Em 1848, Marx vira publicado seu *Manifesto Comunista* e em 1867, a obra *O Capital*.

### 1.3. O ER no Brasil Republicano

Somente com o surgimento da República é que a relação Estado-Igreja se rompe oficialmente, passando-se à liberdade de culto no Brasil. Extingue-se o regime do padroado, proibem-se os órgãos públicos de expedir leis, atos administrativos ou regulamentações que dirimissem ou afirmassem qualquer religião, e institui-se a liberdade de culto e de religião como direito de todo brasileiro. O Brasil deixa de ter uma religião oficial, não obstante ser ainda forte a influência da Igreja Católica diante do Estado.<sup>24</sup> Embora não constasse nenhuma referência explícita ao ER na Constituição Republicana de 1891, salientara-se os ideais de liberdade religiosa e laicidade que até hoje perduram. Conforme o artigo 72 da referida Constituição:

[...] Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

[...] Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados [...].<sup>25</sup>

É exatamente nesse período que o ER passou a sofrer os primeiros efeitos do positivismo e da secularização do Estado. Conferindo-se à educação brasileira a condição de 'leiga', após amplas discussões, acaba-se por entender o ER como componente curricular facultativo, resguardando-se a garantia de formação religiosa ao educando que, por efeito de deliberação dos pais ou responsáveis, por ela optasse.

Ainda nesse mesmo período é que foram cunhadas no Brasil as denominações de escola 'pública' e 'particular'. A primeira, símbolo da laicidade do Estado, ainda não era estruturada suficientemente para oferecer uma educação consistente; a segunda, quase que exclusivamente confessional, dividia-se em dois sistemas: o católico (para os católicos) e o protestante (que incluía metodistas, presbiterianos, luteranos, anglicanos, batistas e adventistas).<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> STIGAR, 2009, p.31.

<sup>25</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 24 fev. 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)> Acesso em: 04 jul. 2012.

<sup>26</sup> STIGAR, 2009, p.32.

As três primeiras décadas do século XX foram marcadas por muitas discussões sobre a inclusão ou exclusão do ER como componente curricular da escola pública. Grupos sociais articulados em torno da questão da educação expressavam distintos posicionamentos e concepções de ensino. Dentre essas correntes, destacara-se o movimento renovador inspirado no pragmatismo norte-americano, que levou um grupo de educadores a fundar, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que visava a uma educação nova. Os chamados *escolanovistas* eram contrários à inclusão do ER na escola e patrocinavam a laicidade do ensino público.<sup>27</sup> A contenda sobre a presença do ER no currículo escolar não se acalmou nem com a publicação do decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931, por ocasião da Reforma Francisco Campos. O referido decreto parece ter sido uma consequência política do apoio que Getúlio Vargas buscara na Igreja Católica, não obstante sua justificativa filosófica, em suma, de que a educação necessita de uma base moral, que, por sua vez, requer um fundamento religioso.<sup>28</sup> Apenas um ano após o supracitado decreto, publicava-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.<sup>29</sup> Tal manifesto preconizava que

[...] a laicidade, que coloca o ambiente escolar acima das crenças e disputas religiosas, alheio a todo dogmatismo sectário, subtrai o educando [...] à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> KLEIN, Remi. Os desafios do Ensino Religioso na escola pública. In: JACOBSEN, Eneida, SINNER, Rudolf von, ZWETSCH, Roberto E. (orgs.). *Teologia Pública – Desafios sociais e culturais*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2012. p. 95.

<sup>28</sup> STIGAR, 2009, p. 35.

<sup>29</sup> No hemisfério norte, no terreno da epistemologia, novas vertentes se firmavam em desfavor ao positivismo de Comte, passando a influenciar a educação brasileira, ainda que com certa defasagem em relação à Europa e aos Estados Unidos. Entre essas correntes podemos citar o existencialismo europeu de Soren Aabye Kierkegaard (1813-1855) e Martin Heidegger (1889-1976), a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) e Max Scheler (1874-1928), o pragmatismo americano de William James (1842-1910), Charles Peirce (1839-1914) e John Dewey (1859-1952). Esses sistemas, ainda que de forma indireta, contribuíram para a revalidação do saber religioso, na medida em que passaram a desconstruir o modelo positivista marcado pelo desdenho a todo meta-discurso. A primeira dessas influências a ser sentida no Brasil foi o pragmatismo, por meio dos *escolanovistas*, sobretudo através de Anísio Teixeira, que fora aluno de John Dewey nos EUA. Não obstante a abertura do pragmatismo americano ao tema religião – vale lembrar que William James foi o precursor daquilo que veio a ser chamado de Psicologia da Religião – os *escolanovistas* não acreditavam que a escola pública pudesse se constituir de um espaço adequado para o ER, pelo menos nos moldes do ER de então.

<sup>30</sup> O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

Como resultado a efervescência desse debate em âmbito nacional, dois anos mais tarde, reafirmou-se por meio da Constituição de 1934 a condição do ER como componente curricular escolar, respeitando-se o preceito de liberdade religiosa, traduzido na facultatividade da disciplina diante da opção do aluno:

O ensino religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>31</sup>

De certa forma, a Constituição de 1934 foi uma espécie de reconciliação entre Estado e Igreja, cuja ruptura resultara do ato de proclamação da República em 1889, quando da laicização do Estado. Lembremos, sobretudo, que a Constituição anterior, de 1891, não fazia nenhuma alusão explícita sobre o ER.<sup>32</sup> O tratamento dado pela Constituição de 1934 à questão do ER representa um dos momentos mais importantes na história do ER, sobretudo pela assunção por parte do Estado da premissa da facultatividade desse componente curricular. O ER facultativo (mais especificamente aos alunos), a partir de 1934, passa a ser uma constante nas Constituições brasileiras que virão a seguir. De certa forma, essa Constituição consubstanciou a necessidade de liberdade defendida pelos *escolanovistas* e o argumento do episcopado brasileiro de que a liberdade religiosa também se deveria evidenciar na possibilidade de um ER para o indivíduo que o desejasse.

Mas esse preceito da facultatividade quase sempre implica no entendimento de uma epistemologia do ER em moldes confessionais. Implica no entendimento de que esse componente curricular ainda não possui objeto de estudo algum que mereça ser tratado universalmente, tal qual ocorre com os demais componentes curriculares pautados pela obrigatoriedade de oferta e acesso de matrícula. Mas, por enquanto, deixaremos esse ponto em suspenso. Mais adiante tornaremos a analisar alguns dos efeitos que a facultatividade do ER tem gerado atualmente. Terminemos essa digressão limitando-nos à inferência de que a facultatividade do ER é, ao mesmo tempo, sua garantia de custódia pelo Estado – na medida em que justifica a permanência do ER na escola em consonância com o preceito da liberdade religiosa

---

<sup>31</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 16 jul. 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao34.htm>> Acesso em: 04 jul. 2012.

<sup>32</sup> Fora também através desta Constituição que, por exemplo, se oficializara Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil.

– e seu mal epistemológico – na medida em que escancara a qualidade subjetiva e relativa de todo saber religioso.

A subsequente valorização do ensino profissional e da formação militar, como prioridades de Estado, levou, três anos mais tarde, a uma reconsideração do ER no espaço escolar. No artigo 133 da Constituição de 1937 constava:

O ensino religioso **poderá** ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.<sup>33</sup> (grifo nosso).

Nesta Constituição, reafirmou-se a tendência de desobrigação do Estado para com o ER, que passara a ser facultativo, não somente aos educandos, mas também às instituições educacionais e aos próprios educadores. O contexto histórico justifica essas disposições constitucionais sobre o ER. Apesar do início do processo de educação pública em massa movido pelas disposições constitucionais de 1934, que previam a obrigatoriedade do primário, a influência da Igreja continuava forte, sobretudo porque esta possuía monopólio no ensino secundário. A Igreja, nesse período, reafirmara o caráter confessional do ER, defendendo a educação como extensão do direito familiar, considerando, portanto, que o ER deveria ser dado em conformidade com a família do aluno.<sup>34</sup> Em síntese, “a laicidade do Estado é legítima, mas não excludente do tipo de educação pleiteado pelo cidadão que frequenta a escola pública”.<sup>35</sup> Mas, por um lado, se esse reforço da confessionalidade se tornou um forte apelo no sentido de atestar a relevância do ER como extensão do direito da família, por outro lado, concorreu para que, ainda mais, o Estado se visse desobrigado em relação a esse componente curricular, que, por seus próprios moldes, só podia ser incumbência das igrejas.

No campo epistemológico, a herança positivista da República Velha, mantenedora da dicotomia entre saber científico e não-científico, ainda era forte. Todavia, na mesma década de 1930, também seriam observados novos aportes

---

<sup>33</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 10 nov. 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao37.htm>> Acesso em: 04 jul. 2012.

<sup>34</sup> STRECK, Gisela Waechter. O ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. *Rev. Pistis Prax; Teologia Pastoral*, Curitiba, v.4, n1, jun. 2012. p. 264.

<sup>35</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais; Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. p. 27.

vindos do exterior, que questionariam o purismo epistemológico da ciência, ainda demasiadamente centrada em sua 'superioridade' metodológica.<sup>36</sup> Ao mesmo tempo,

[...] com o progresso científico, industrial e tecnológico, a autonomia e a liberdade de pensamento e de ação, em nível pessoal e social, frente às instituições gerenciadoras do sagrado, tornaram-se uma afirmação claramente laical e uma característica do mundo moderno.<sup>37</sup>

No ano de 1946, temos promulgada uma nova Constituição, que dispunha em seu artigo 168:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.<sup>38</sup>

A partir da Constituição de 1946, a educação passou a ser regulada pelas então chamadas Leis Orgânicas da Educação, onde o ER seria tratado ora como 'prática educativa', ora como 'parte dos estudos', ou ainda como 'disciplina'. Também nesse período, irromperam as discussões e controversas acerca da escola pública e privada. Dois grupos principais alimentavam esse debate. A Igreja Católica, autodenominando-se 'partidária da democracia', sustentava que os 'direitos naturais' da pessoa humana deveriam ser respeitados pelo Estado, posto que a promoção da educação deveria caber, prioritariamente, à Igreja e à família e, subsidiariamente, ao Estado. No outro polo dessa discussão, estavam os então denominados pela Igreja como 'partidários da filosofia do fascismo e congêneres', que argumentavam que o indivíduo só possui os direitos que o Estado lhe concede. Esses últimos acreditavam que era errado a educação continuar nas mãos de particulares, na medida em que estes faziam da escola objeto de fins econômicos, de privilégio para os ricos e de manutenção das desigualdades de classes econômicas, além de obstar ao progresso cultural do povo.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> No hemisfério norte, ligadas à matemática e à física, apareceram a Teoria da Relatividade de Albert Einstein (1879-1955) e o Princípio da Incerteza de Werner Heisenberg (1901-1976), que extrapolaram e atestaram a insipiência do determinismo material esposado pela ciência.

<sup>37</sup> RUEDELL, 2005, p.74.

<sup>38</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 18 set. 1946. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao46.htm>> Acesso em: 04 jul. 2012.

<sup>39</sup> A discussão que apresento de forma sucinta neste parágrafo se encontra aprofundada em: STRECK, 2012, p. 264-265.

As Leis Orgânicas da Educação perduraram até 1961, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4024/61). O teor do artigo 168 da Constituição de 1946 fora transferido, quase integralmente, para essa LDB:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. A formação da classe para o ensino religioso independe do número mínimo de alunos. O registro dos professores do ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. Parágrafo 1º: A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos. Parágrafo 2º: O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.<sup>40</sup>

Por decorrência dessas disposições legais, o ER teve de lidar com um novo episódio em sua história de ‘desvalorização epistemológica’: a abstenção do Estado em subsidiá-lo explicitado nas disposições legais. Atribuíra-se um caráter acessório ao ER, dados seus moldes confessionais, diante dos currículos oficiais. O ER fora excluído do sistema escolar, embora continuasse como componente da educação. Na prática, o Estado não reconheceria esse componente curricular como válido em si mesmo. O ER continuara na escola, não por ser uma disciplina cuja validade estivesse em seu próprio objeto de estudo, mas porque o Estado reconheceria a validade da reivindicação (para não dizer o *lobby*), vindo principalmente do meio católico. Embora tenha mudado o texto, a lógica por detrás dessa decisão era a mesma da Constituição de 1937, cujo entendimento era de que a escola ‘poderia’ servir ao propósito do ER. Se a lógica da laicidade do Estado pudesse ser resumida em poucas palavras, seria mais ou menos assim: Se as instituições religiosas, que prezam pela manutenção do ER, desejam se utilizar do tempo e do espaço da escola para oferecer aulas de ER, assim devem fazer. O Estado concederá esse espaço e esse tempo. Mas, como são as instituições religiosas que sustentam a importância desse componente curricular, e não o Estado, são as próprias instituições que devem arcar com as implicações dessas aulas.

---

<sup>40</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N. 4024. 20 dez. 1961*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2012.

Aquém dessas disposições legais, os professores do ER viram-se relegados à subordinação e ao amparo das próprias instituições religiosas, sem que houvesse qualquer referência oficial norteadora para a disciplina ou que garantisse sua qualidade. O professor de ER tornara-se um ator social marginalizado, alienado do sistema escolar. Se, por um lado, se exaltava o princípio da liberdade demonstrado na facultatividade da disciplina, por outro lado, reforçava-se ainda mais sua natureza confessional e doutrinária.

Contudo, a partir de 1964, por conta da instalação da ditadura no Brasil, tais princípios de liberdade foram reavaliados. Pela necessidade de criar políticas de segurança ‘convenientes’ ao país, tanto interna quanto externamente, instaurara-se um regime militarista de censura. No que tange ao ER, esse período foi marcado por novas discussões sobre o preceito de liberdade, desta vez, no sentido de destacar a pluralidade religiosa nacional, passando a ser ‘intolerável’ o uso da escola como espaço de doutrinação.

Entretanto, na Constituição de 1967, produto das preocupações do novo regime, a disciplina recebe um novo aporte, passando a ser incluída no sistema oficial de ensino: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.”<sup>41</sup> Este mesmo texto, fora quase integralmente transposto para o artigo 7º da Lei Nº 5692/71, fruto da Reforma do Ensino no país: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.”<sup>42</sup>

Epistemologicamente, esse período é bastante sensível para o ER. É justamente aí que chega a termo, ao menos conceitualmente, o modelo catequético que prosseguira até a LDB 5692/71, quando o modelo teológico passa a dar um enfoque mais antropológico e axiológico à disciplina. Essas transformações vão concorrendo com a ‘secularização’ da sociedade e com a crescente pluralização das cosmovisões religiosas.

---

<sup>41</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao67.htm>> Acesso em: 04 jul. 2012.

<sup>42</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N. 5.692*. 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L5692.htm>> Acesso em: 04 jul. 2012.

A partir da Lei Nº 5692/71, os entes federativos passaram a organizar suas leis educacionais próprias, o que levou à aceleração das discussões sobre o ER, sobretudo nos estados do sul do país.<sup>43</sup> O Paraná viu surgir, em 1973, a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC), que procurou propor às escolas de Curitiba um ER interconfessional. Em 1985, esse projeto fora implantado em todo o estado. Em Santa Catarina, esse componente curricular passou a ser chamado de Educação Religiosa Escolar (ERE), com um caráter ecumênico. Por iniciativa católica, em 1970, diversas igrejas cristãs reuniram-se na Assembleia de Confissões Religiosas para a Educação Religiosa de Florianópolis e criaram o Conselho Interconfessional para a Educação Religiosa - CIER. Do mesmo modo, no Rio Grande do Sul, em 1972, a Igreja Católica reuniu-se com outras denominações cristãs com o fim de elaborar uma proposta interconfessional de ER para as escolas públicas.<sup>44</sup>

Seria impreciso falar em um único modelo de ER no período entre a Reforma do Ensino de 1971 e a atual Lei de Diretrizes e Bases, sobretudo quando são levados em consideração os diversos estados com suas propostas epistêmico-metodológicas próprias. Alguns teóricos, entretanto, como João Décio Passos, costumam chamá-lo simplesmente de 'modelo teológico', uma vez que a presença do ER na escola pública, neste período, estava fundamentada não mais na confessionalidade estrita, mas em preceitos teológicos ou axiológicos que buscavam uma justificativa mais universal para o ER.<sup>45</sup> Este componente curricular podia ser justificado pelo pressuposto de que, sendo o ser humano inerentemente religioso, os alunos deveriam ter sua religiosidade educada e aperfeiçoada na escola. Ou ainda pela assunção da visão da dimensão religiosa como o fundamento último dos valores que direcionam a educação. Essa justificativa podia também ter um teor

---

<sup>43</sup> Embora essa realidade esteja mudando, as discussões sobre o ER ainda se concentram mais na região sul do país. Acessando o site do FONAPER na internet, na página '*links*', pode-se notar que há apenas três entidades ligadas ao ER referendadas. Certamente, não por casualidade, lá constam a Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC), a Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC) e o Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul (CONER-RS), respectivamente.

<sup>44</sup> STRECK, 2012, p. 265-266.

<sup>45</sup> PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso – construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 60.

político, quando o ER era visto como direito do cidadão que confessasse uma fé, devendo, portanto, ser apoiado pelo Estado.<sup>46</sup>

Evitando digressões desnecessárias quanto à validade desses pressupostos – que no âmbito individual muito bem poderiam funcionar como fundamentos da realidade – registremos apenas que eles não tinham, como ainda não têm, condições de consubstanciar um consenso intersubjetivo. Sobretudo os dois primeiros pressupostos – da religiosidade inerente ao ser humano e da dimensão religiosa como fundamento último – na prática, diante da perspectiva de laicidade do Estado, esses pressupostos dificilmente poderiam galgar outra posição senão de ‘indiferentes jurídicos’. De forma geral, o que pode ser dito é que todos esses argumentos procuravam fundamentar o ER em ideais mais ou menos extrínsecos ao ideário da escola, tornando-se, pois, alvo das controvérsias que reapareceram vez após outra nas constituições brasileiras.

Todavia, ainda que a responsabilidade por esse componente curricular permanecesse nas mãos das denominações religiosas, este ER fora marcado pela mudança visível do paradigma unirreligioso para o paradigma plurirreligioso. O método mnemônico comum ao modelo catequético ou doutrinário fora substituído por uma abordagem mais indutiva, que geralmente recorria a uma teologia pluralista ou à antropologia da religião. Expressões como ‘interconfessional’ e ‘ecumênico’ eram frequentemente utilizadas como adjetivos para esse ER, mas o risco que se percebeu nessa abordagem, não obstante suas bases teológicas, axiológicas ou antropológicas, conforme mais tarde se verificaria, era de que esse ER se pudesse transformar em ‘catequese disfarçada’.<sup>47</sup>

Em um nível epistemológico mais geral, muitas mudanças seriam observadas ainda nesse período entre LDBs. As transformações que o ER sofrerá daí em diante serão, de certa forma, o produto de toda essa movimentação intelectual concomitante à ditadura militar no país. Façamos, pois, uma pequena digressão para sinalizar alguns aspectos da efervescência intelectual dessas décadas. Podemos dizer que foi nesse período da ditadura militar brasileira que se iniciara

---

<sup>46</sup> PASSOS, 2007, p. 65.

<sup>47</sup> STIGAR, 2009, p. 41.

aquilo que veio a ser chamado de ‘inchamento epistemológico’<sup>48</sup>. As teorias de cunho epistemológico adquiriram grande prolixidade. Saliente-se o reaparecimento das teorias críticas, em contraposição direta à opressão imposta pelo regime ditatorial militar e aos males deflagrados pelo capitalismo. De roldão com essas teorias de cunho neomarxista, apareceram os estudos críticos do currículo. Esse campo de estudo, que aos poucos foi tendo sua autonomia reconhecida sob a designação de ‘Teorias do Currículo’, passaria a influenciar significativamente a instituição escolar brasileira. Esses teóricos do currículo tiveram papel importante pela amálgama que fizeram das teorias críticas da época.<sup>49</sup> Fora ainda no período da ditadura brasileira que muitos dos paradigmas ligados à razão instrumental do Estado e da economia seriam questionados, dentro e fora do país. A problemática do ‘sujeito, do saber e do poder’, bem como os processos de ‘sujeição e subjetivação’<sup>50</sup> foram muito bem explorados por Michel Foucault (1926-1984), refletindo na área da educação de forma irrefreável na questão das relações de poder/liberdade de escolha daquilo que ‘importa’ nos currículos escolares. Hans-Georg Gadamer (1900-2002), em sua obra *Verdade e Método*, chamara atenção para o desafio autocrítico do exercício hermenêutico, ao mesmo tempo em que ‘reabilitara o pré-conceito’ como condição de conhecimento. Cada vez mais, a pretensão de imparcialidade discursiva presente em muitas instâncias sociais tinha de ceder, reconhecendo que, ‘quem fala, sempre o faz desde algum lugar’. Nesse mesmo período, Jürgen Habermas (1929-), um dos maiores estudiosos da democracia, fizera o contraponto da hermenêutica de Gadamer com sua *Crítica das Ideologias* e com sua *Teoria da Ação Comunicativa*, onde identificara com agudeza os problemas gerados pela razão instrumental do Estado e das corporações, a se expressar naquilo que chamou de ‘colonização do mundo da vida’, denunciando a linguagem sistematicamente distorcida empregada em quase todas as instâncias sociais. Vale ainda mencionar o destaque que Habermas dera à questão da

---

<sup>48</sup> Apresento ‘inchamento epistemológico’ entre aspas para fazer lembrança à professora Laude Erandi Brandenburg que cunhou essa expressão.

<sup>49</sup> Entre esses teóricos do Currículo, podemos citar: Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971); Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido* (1970); Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*; Michael Apple, *Ideologia e currículo* (1979).

<sup>50</sup> Uma boa compilação com diversos ângulos da obra de Foucault pode ser lida em: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Org. MOTA, Manuel Barros da. Col. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

intersubjetividade como base para o consenso, apontando para o interlocutor como prioridade do processo comunicativo. Estes aportes selariam o princípio da alteridade como imperativo epistemológico, preparando o terreno para as diversas políticas de afirmação de identidade que viriam a seguir. Essas reflexões, à medida em que chegavam ao país, passaram a nortear uma nova mentalidade que, paulatinamente, ia sendo construída e que mais tarde também seria incorporada à prática do ER.

No território nacional, possivelmente, o autor crítico mais influente – embora comente-se que ele tenha sido mais estudado no exterior do que dentro do próprio país – fora Paulo Freire (1921-1997), o educador que legou de seu consórcio com a Teologia da Libertação o chamamento para uma educação voltada para a ‘leitura da realidade’ e comprometida com a transformação dessa realidade a partir de uma pedagogia fortemente comprometida com a alteridade. Em síntese, todas essas perspectivas que chegavam ao país ou que aqui eram produzidas foram oxigenando as reflexões sobre educação, ao mesmo tempo em que começavam a desconstruir a maneira monológica com que essa educação era feita. As chamadas abordagens estruturalistas que buscavam métodos cabais para lidar com objetos de estudo bem delimitados, aos poucos, vão se mostrando cada vez menos a contento, precisando ceder espaço a abordagens que garantissem um número crescente de perspectivas para um mesmo fenômeno cada vez mais difícil de demarcar. Estava preparado o terreno para a prática fenomenológica do ER.

Com o início do processo constituinte, em 1987, novamente o ER passara a ser alvo de intensas discussões. Tramitaram pelo congresso nacional vários projetos contra e a favor do ER como componente do currículo escolar. Paralelamente, ia-se tentando construir uma nova identidade para a disciplina – processo que, aliás, é considerado inacabado ainda hoje. Embora existissem muitos *lobbies* em torno das disposições que apareceriam na futura Constituição sobre o ER, a anuência que se confirmou mais tarde nessa Constituição quanto à permanência desse componente curricular não pode ser tomada apenas como fruto de tais *lobbies*. O ER começara a ser entendido como um componente importante na formação integral do ser humano. A aparente controvérsia entre laicidade e oferta do ER fora sendo superada, à medida em que a dificuldade por trás da prática do ER começou a ser entendida mais como um problema epistemológico/pedagógico/metodológico do que como um problema próprio das religiões.

Em 1988, chegara-se à promulgação da atual Constituição Federal, fazendo constar em seu artigo 210, §1º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.<sup>51</sup> As discussões acerca do ER, obviamente, não terminaram com a Constituição em 1988. Por força dos enunciados constitucionais que previam a elaboração de legislação própria para a educação, um grande debate ainda estaria por vir.

No ano de 1996, quando da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9394/96, evidenciara-se a diversidade de opiniões sobre o ER no Brasil. Na primeira redação do texto do artigo 33 da referida lei o princípio da laicidade mostrou-se preponderante sobre os *lobbies* da Igreja e de outros órgãos interessados na isonomia do ER frente aos outros componentes curriculares. Nessa primeira redação do artigo 33 da atual LDB constava:

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

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

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

O maior problema dessa primeira redação estava na disposição “sem ônus para os cofres públicos”, que foi recebida por educadores, bem como por instituições religiosas e entidades diversas interessadas na área, como um retrocesso à lógica da Constituição de 1946. Tampouco agradou o caráter confessional ou interconfessional atribuído a esse componente curricular e a respectiva incumbência das entidades religiosas ou inter-religiosas na elaboração dos programas. Essas insatisfações resultaram em esforços para uma nova redação do artigo 33.

A desobrigação do Estado quanto ao financiamento deste componente curricular relegava o ER novamente à condição de apêndice do currículo escolar, demasiado distante das demais áreas de conhecimento que compunham a base

---

<sup>51</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>> Acesso em: 04 jul. 2012.

nacional comum. Apareceram, entretanto, novas perspectivas que pretendiam fundamentar a presença do ER na escola a partir de uma identidade epistemológica própria, que livrasse o ER das disputas meramente políticas entre denominações religiosas e Estado. Um exemplo disso foi a abordagem fenomenológica que passara a ser sustentada pela ASSINTEC, em substituição ao modelo interconfessional. Desde a perspectiva fenomenológica, que iremos discutir mais demoradamente no próximo capítulo, a presença do ER na escola pôde ser justificada pelo simples fato de que todos os fenômenos sobre os quais nossa consciência se projeta podem e merecem se tornar objeto de estudo da escola, inclusive o fenômeno religioso, objeto do ER. Esse argumento tem ainda um forte apelo pragmático, na medida em que faz reconhecer que a ingerência dos fenômenos religiosos na vida individual e coletiva seja demasiado grande, para não dizer universal, para ser ignorada pela escola. Na prática, essa perspectiva passa a exigir da escola uma palavra ponderada sobre o fenômeno religioso. De fato, a importância da abordagem fenomenológica verificar-se-ia mais tarde nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER.<sup>52</sup>

Façamos um pequeno anacronismo, voltando ao ano de 1995, quando, em Florianópolis, se reunia a nona Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso – CIER, por ocasião das comemorações pelos 25 anos de articulação ecumênica. A importância desta solenidade para a história do ER no Brasil encontra-se no fato de que aí foi proposta a instalação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, organização voluntária, de âmbito nacional, composta por membros de diversas culturas e tradições religiosas interessadas em discutir a questão do ER no país. A preocupação imediata do FONAPER era justamente a da manutenção do ER como ‘disciplina’ – eixo essencial – e não apenas como um elemento transversal.<sup>53</sup> Já na primeira sessão do Fórum, em março de 1996, decidiu-se elaborar um texto preliminar para compor os PCNER,

---

<sup>52</sup> A influência da ASSINTEC foi bastante grande dentro do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. Os dois primeiros presidentes do Fórum pertenciam à ASSINTEC. (Lizete Viesser e Frei Vicente Volker, respectivamente).

<sup>53</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, WAGNER, Raul. Uma breve história do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, WAGNER, Raul. (orgs.) *O ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 86.

uma vez que o ER não constava nos planos do MEC de elaboração dos PCNs. A versão final do texto fora entregue ao MEC em 5 de novembro do mesmo ano.

A reação da equipe do MEC, ao receber o documento elaborado pelo Fórum, foi de que o Ensino Religioso, preconizado neste novo paradigma, não poderia ser tema transversal e sim disciplina constante da grade [...] <sup>54</sup>

Neste ínterim, o FONAPER articulava deputados na tentativa de suprimir a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, que constava na proposta de redação da LDB, ora em tramitação no legislativo. Entretanto, em 1996 foi aprovado o texto da LDB, que mantinha a expressão. Previsivelmente, essa primeira redação do artigo 33 da LDB de 1996 não conseguiu lograr a integração de todos os interesses conflitantes por detrás do ER. O resultado disso é que foi dada entrada de três novos textos na Câmara dos Deputados que pretendiam substituir o texto do referido artigo por meio de lei que o revogasse. <sup>55</sup>

Após inúmeros debates no legislativo, o artigo 33 da LDB assumiu o texto que está em vigor até os dias atuais por efeito da Lei Nº 9475/97. Proposição do deputado federal Pe. Roque Zimmermann, o texto foi aprovado como segue:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. <sup>56</sup>

Segundo Stigar, a formatação final do texto supracitado teria sido “uma saída estratégica e política para agradar os vários grupos religiosos e não religiosos existentes na sociedade brasileira”. <sup>57</sup> Entre esses grupos, estariam a Conferência

---

<sup>54</sup> JUNQUEIRA, 2011, p. 87.

<sup>55</sup> Um desses textos era de autoria do próprio FONAPER, encaminhado pelo deputado Maurício Requião. Os outros dois projetos eram, respectivamente, do deputado Nelson Marchezan (que propunha apenas a supressão da expressão “sem ônus para os cofres públicos”) e do próprio Poder Executivo, cujo relator foi o deputado Pe. Roque Zimmermann. (JUNQUEIRA, 2011, p. 88.)

<sup>56</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N. 9394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996 [com atualizações referentes ao período entre a publicação e a data de acesso]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/L9394.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2012.

<sup>57</sup> STIGAR, 2009, p. 141.

Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o FONAPER, os evangélicos, as demais instituições religiosas e ainda o chamado 'grupo do não', que desejava a exclusão do ER do espaço escolar. A natureza ambígua do artigo 33, que foi bastante criticada, não causa surpresa. Ela reflete a necessidade de atender interesses muito divergentes.

De certa forma, 'o grupo do não', cujo desejo era o de acabar com o ER na escola, teve de aquiescer com o texto que, ao menos, resguardou a menção ao princípio constitucional da matrícula facultativa.<sup>58</sup> Do outro lado, o conjunto dos vários grupos religiosos da sociedade teve de anuir com a matrícula facultativa, além da disposição de garantia do ER apenas ao ensino fundamental. Para esses últimos a vitória principal foi a derrubada da expressão "sem ônus para os cofres públicos", vitória que resultou na assunção compulsória do ER pelos respectivos sistemas de ensino.

Apesar das limitações inerentes à qualquer disposição legal, o artigo 33 da LDB reflete, de alguma forma, princípios que estão sendo amadurecidos em nossa democracia. As poucos vai-se reconhecendo que a laicidade do Estado não significa, *a priori*, oposição às tradições religiosas. Essa laicidade vai, isso sim, sendo vista como condição necessária à convivência das religiões, como o princípio que zela e faz zelar por aquilo que nos une como humanidade, em detrimento daquilo que nos distancia. Ainda que não aponte tão diretamente para 'fins últimos', ela implica no reconhecimento da necessidade de objetivos comuns aos cidadãos e, por extensão, à humanidade como um todo. Nesse sentido, a laicidade apresenta-se como condição subjacente ao estudo do fenômeno religioso e jamais como empecilho a ela.

Do ponto de vista prático, com essa nova redação, outras questões passaram a ocupar pesquisadores, professores e interessados no ER. Os pontos mais importantes nessa nova pauta passaram a ser as disposições legais que relegam aos respectivos sistemas de ensino a incumbência pela definição dos conteúdos do ER e pelos critérios de formação docente.

O primeiro ponto, a definição dos conteúdos, é um pouco problemático. Embora, na leitura da maior parte dos estudiosos da área, seja bastante consensual

---

<sup>58</sup> Art. 210 da Constituição Federal.

que os PCNER, formulados pelo FONAPER, componham um bom referencial para o ER, cada sistema de ensino, juntamente com a entidade civil composta por representantes de diversas denominações religiosas, tem autonomia para deliberar sobre os conteúdos do ER, podendo, inclusive, afastar-se da proposta do FONAPER. Os PCNER pretendem cumprir o papel de horizonte comum de inteligibilidade epistemológica para o ER a nível nacional. Todavia, o problema não está no teor do documento, mas no fato de não possuir caráter regulamentar. Os PCNER são ‘parâmetros’ e não ‘diretrizes’. Isto é, pode-se, como no caso do Estado do Rio de Janeiro, simplesmente ignorar os PCNER, insistindo na prática de um ER confessional, com várias consequências administrativas e políticas pouco desejáveis.<sup>59</sup> Nesse sentido, a variedade de propostas de ER que existem pelo país resulta, por conta da autonomia dos sistemas de ensino, na impossibilidade de uma identidade epistemológica para este componente curricular. Em função da inexistência de uma base nacional comum de formação docente para o ER, o corpo docente para esse componente curricular é constituído por professores muito diferentes, desde aqueles cujo interesse na disciplina se encontra em vivências religiosas significativas àqueles que optaram pelo ER como forma de preencher a carga horária. Há ainda, obviamente, aqueles professores para os quais a assunção deste componente curricular só aconteceu por coerção da direção escolar. A autonomia dos sistemas de ensino quanto à definição da qualificação docente para atuação no ER abre um leque enorme de ‘perfis’ para essa docência.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Atualmente, a preocupação na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro é, na contramão do que sugerem os PCNER, de garantir a prática de um ER confessional. Esse modelo tem gerado inegável sobrecarga administrativa, pela quantidade e pela variedade de profissionais que o estado e as escolas precisam gerir. Grupos de alunos que conviviam juntos, às vezes, com pouca ou sem nenhuma consciência de divergência religiosa, são separados pelo impositivo institucional do ER. Esse tipo de ER, direta ou indiretamente, acaba promovendo entre os alunos a descrença na possibilidade construtiva do diálogo inter-religioso e da convivência fraterna. Se, ao menos, ele coexistisse com outra prática plural de ER. Mas aí já teríamos outra história... Não faremos maiores digressões aqui para tratar especificamente do caso do Rio de Janeiro. Uma síntese da atual situação política do ER nesse estado pode ser lida em: MENDONÇA, Amanda André de. Ensino Religioso: registros e polêmicas envolvidas em sua implantação na rede estadual do Rio de Janeiro. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1799d.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

<sup>60</sup> No caso do Rio Grande do Sul, por exemplo, o sistema estadual de ensino regulamentou um mínimo de quatrocentas horas em curso de formação específico. Esses cursos, obviamente, não possuem uma diretriz curricular comum - e nem poderiam, pois não há - embora haja sempre a possibilidade de serem pensados de forma que o professor consiga ‘dar conta’ em sala de aula dos PCNER. Aqui cabe uma observação que gostaria de fazer da forma mais altera e simpática possível. Não obstante a grande contribuição desses cursos, que em muitos casos têm sido a ‘tábua de

É importante salientar aqui que, no cenário político nacional, há ainda grupos fortes que desejam a implantação do ER nos moldes confessionais. Façamos uma pequena pausa aqui, pois essa observação exige – em função da responsabilidade de um trabalho dessa natureza, que não pode desconsiderar nenhum posicionamento que represente a boa vontade do professor ou futuro professor quanto ao ER – que uma posição clara o bastante seja enunciada sobre a matéria. Não se trata, pois, de negar o possível proveito que o ER em moldes confessionais pudesse auferir aos alunos, e tampouco negar a demanda que, porventura, exista, como interesse da família e das tradições religiosas, de oferecer um estudo com vistas ao aprofundamento dos princípios de fé da tradição de pertença dos alunos. Como vimos anteriormente, a permanência do ER na escola aí se justificaria por meios políticos, neste caso, como extensão do direito da família, estando, portanto, inerentemente atrelado ao dispositivo da facultatividade. Entretanto, os estudiosos da área sabem que a independência epistemológica do ER – a ser realizada na forma de seu estabelecimento como área de conhecimento do currículo escolar que goze das mesmas prerrogativas dos demais componentes curriculares – só poderá concretizar-se na medida em que seja reconhecido que o ER possui um objeto de estudo, cuja necessidade de estudo possua pretensões de universalidade. Esse argumento pode ser sintetizado nas palavras de Junqueira:

Mesmo que muitas pessoas neguem ser religiosos, existe um dado histórico que toda pessoa é preparada para ser religiosa, do mesmo modo que é preparada para falar determinada língua, gostar disso ou daquilo, do modo de vestir, acreditar ou não, pois o ser religioso é um dado antropológico, cultural. [...] Essa disciplina é parte integrante do convívio social dos educandos, para que se respeite a tradição religiosa que já trazem de suas famílias e se salguarde a liberdade de expressão religiosa de cada um, porque é no respeito mútuo que se cultiva a reverência ao Transcendente (Deus), que é *um*, mas é *mais*, pelas muitas formas de expressão, conforme as culturas. <sup>61</sup>

---

salvação' de quantos professores que chegam à docência do ER de forma 'inesperada', ainda assim é difícil crer que, de forma geral, esse tipo de formação consiga oferecer aos professores de ER uma mobilidade linguística suficiente para 'dar conta', por exemplo, de Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís, Teologias, Ritos e Ethos (os cinco eixos organizadores dos conteúdos do ER na proposta do FONAPER). Partimos aqui da premissa de que essa necessária mobilidade linguística não pode ser conquistada senão através do movimento de socialização implícito no próprio diálogo inter-religioso.

<sup>61</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio, USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013. p. 612.

Ainda que a Resolução nº 07/2010 do Conselho Nacional de Educação - CNE<sup>62</sup>, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, situe o ER como componente curricular exclusivo da quinta área de conhecimento, apesar desse reconhecimento, na prática, há uma profunda e histórica desvalorização desse componente curricular em relação aos demais. Nesse sentido, é inadiável que o ER passe a ser reconhecido como uma atividade educacional legitimada em si mesma, livre dos *lobbies* de qualquer tipo, capaz de abarcar estudantes de diversas orientações religiosas e mesmo aqueles que negam o fundamento do fenômeno religioso.

Na tentativa de sensibilização dos professores para com o modelo fenomenológico dos PCNER, às vezes, tenta-se diferenciar conceitualmente o Ensino Religioso (fenomenológico, hermenêutico/fenomenológico) das práticas educativas doutrinárias (confessionais), que passam a ser chamadas por outros nomes, por exemplo, 'Educação Religiosa', 'Catequese', 'Doutrinação', ou outro nome afim. Nessas iniciativas de sensibilização, geralmente, não se contrapõe uma prática à outra. Apenas dá-se a entender que são propostas diferentes, que pretendem atender necessidades diferentes. A primeira, imperativo da escola pública que precisa dar conta de toda a pluralidade religiosa brasileira e que reconhece a preciosidade do contato com 'o outro' na construção da identidade dos educandos. A segunda, como ajuda valiosa das comunidades de fé em seu próprio âmbito, como suporte à família que deseja uma educação alicerçada nos valores duradouros das tradições. Dá-se a entender que essas duas práticas possuem pautas diferentes e que, quando essas pautas são confundidas, como dizíamos no início deste capítulo, se arrisca perder o único espaço público designado para o diálogo inter-religioso com garantias mínimas de liberdade de expressão.

O segundo ponto que tem ocupado os interessados na área do ER é a problemática da definição dos critérios de formação docente pelos sistemas de ensino. Os diversos entes federativos têm adotado critérios de formação bastante variados para o professor de ER. Há professores advindos da Teologia ou do curso de Ciências da Religião. Às vezes, além do curso de licenciatura, geralmente na área das 'humanas', os sistemas de ensino exigem certo número de horas em

---

<sup>62</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 05/10/13.

cursos específicos de formação docente. Outras vezes, proporcionam-se disciplinas pedagógicas preparatórias para a docência do ER dentro dessas licenciaturas ou mesmo como um apêndice do curso de pedagogia. Ou ainda, como no caso do Estado Rio de Janeiro, o critério para o credenciamento dos professores de ER compete apenas às instituições religiosas.

A iniciativa mais recente do FONAPER sobre a matéria consta de uma proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em 'Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso'. Essa proposta, que foi entregue em 2008, em mãos, à então presidente do CNE, Profa. Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, propõe a graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso como base nacional comum de formação docente para o ER. Conforme salientado no próprio *site* do FONAPER,

[...] a formação específica pretendida para o educador de ER, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, se estrutura em dois pressupostos: um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos das Ciências da Educação. Assim, o Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso não está vinculado a uma religião ou a uma teologia, mas às Ciências da Religião enquanto aporte teórico que lhe oferece possibilidade de investigação das diversas manifestações do fenômeno religioso na história e nas sociedades, ao mesmo tempo em que é regido por princípios e fundamentos das Ciências da Educação, enquanto área de conhecimento, levando em conta todas as áreas, subáreas e especialidades. [...] As Ciências da Religião, ao se constituírem como uma das bases epistemológicas para o ER, contribuem para a compreensão do humano enquanto ser em/de busca, aberto à transcendência e histórico-culturalmente situado dentro de referências religiosas, influenciadas por elas de múltiplas maneiras e, muitas vezes, agindo a partir delas. Nesse sentido, o estudo do fenômeno religioso num Estado laico, a partir de pressupostos científicos, visa à formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos, que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial. [...] As diferentes crenças, grupos e tradições religiosas e/ou a ausência delas são aspectos da realidade que não devem ser meramente classificados como negativos ou positivos, mas sim como dados antropológicos e socioculturais capazes de fundamentar e interpretar as ações humanas.<sup>63</sup>

Pena que essa proposta não tenha ainda entrado na pauta do CNE. Sem a concretização de diretrizes de formação docente para o ER, será difícil falar de identidade epistemológica para o ER e muito mais remota ainda será a intenção de

---

<sup>63</sup> FONAPER. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso*. Disponível em: <[http://www.fonaper.com.br/documentos\\_propostas.php](http://www.fonaper.com.br/documentos_propostas.php)>. Acesso em: 10 out. 2013.

superar a disposição sobre matrícula facultativa.<sup>64</sup> É preciso notar também que, ainda que o MEC aderisse à proposta do FONAPER imediatamente, os sistemas de ensino precisariam de certo tempo para conseguirem colocar em prática essa mudança. Os cursos de Ciências da Religião não estão representados em todos os estados do país. Na verdade, há uma grande disparidade na oferta desses cursos. Consideremos apenas a região sul, que tem sido a mais atuante nas discussões sobre o ER. Enquanto, por exemplo, Santa Catarina possui mais de uma dezena de cursos de Ciências da Religião (ou congêneres), o Rio Grande do Sul não possui nenhum.<sup>65</sup> Por isso, quando essa mudança vier, deverão ser equacionados o tempo para o início da oferta desse curso pelas instituições de ensino superior, bem como o tempo de formação dos primeiros profissionais.

Uma última alusão à epistemologia faz-se ainda necessária. À medida que o objeto de estudo do ER passa a ser o 'fenômeno religioso', a perspectiva fenomenológica passa a ser preponderante sobre as demais. Não que isso implique no total abandono das abordagens axiológica, antropológica, sociológica, histórica, para citar só algumas. Nessa era em que 'gerir a complexidade' se torna um imperativo epistemológico para todas as áreas do conhecimento que necessitam se reaproximar mutuamente, o mais correto parece ser a coexistência dessas abordagens, mas o que ocorre é um reconhecimento de que o tratamento fenomenológico oferecido às questões religiosas é o que tem maiores condições de possibilitar à experiência religiosa que fale de si mesma. A análise fenomenológica é aquela que tenta, justamente, contemplar tantas perspectivas quantas forem possíveis, sem nenhuma exclusão, visto que todas as 'aparências' são evocações simbólicas que atestam uma 'identidade em potencial' objetivamente válida daquilo que é estudado. Parafraseando Sokolowsky: [...] em contraste com a compreensão pós-modernista sobre aparência, a fenomenologia, em sua forma clássica, insiste

---

<sup>64</sup> Obviamente que a superação da matrícula facultativa implica em movimento muito mais profundo. Considerando que o dispositivo da facultatividade de matrícula para o ER aparece artigo 210 da Constituição Federal, essa mudança só poderia ser realizada através de uma emenda constitucional. Além disso, não se trataria da mudança de algo específico da Constituição atual, mas de um dispositivo que vem aparecendo ao longo da história das constituições brasileiras. Essa, certamente, não é uma mudança que possa ser sonhada para curto prazo. Não creio que virá antes de consolidada a boa prática do ER hermenêutico/fenomenológico.

<sup>65</sup> Um panorama sobre os cursos de licenciatura em Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso no país pode ser encontrado em: KLEIN, Remí. Formação docente para o Ensino Religioso. In: *Ensino Religioso e Docência e(m) Formação*. BRANDENBURG, Laude, KLEIN, Remí, REBLIN, Iuri Andréas, STRECK, Gisela I. W. (orgs). São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013. p. 24-34.

que as 'partes' só podem ser entendidas através do fundo de 'totalidades' apropriadas, aquelas inúmeras aparências abrigam identidades [...].<sup>66</sup> Em poucas palavras, a perspectiva fenomenológica é a que mais diretamente concorre na direção da 'busca de sentido', cobrindo melhor as particularidades religiosas. Todavia,

[...] é, justamente, o direito à particularidade religiosa que coloca o ER na berlinda de seus defensores e opositores na escola pública. Os argumentos a favor destacam o desenvolvimento integral, a pertinência da dimensão religiosa ao substrato cultural. Já os opositores questionam a capacidade docente de tratar a questão religiosa com a isonomia que se requer.<sup>67</sup>

De fato, é sabido que existe ainda uma distância enorme entre as propostas teóricas do ER e a realidade dentro daqueles cinquenta minutos semanais, muitas vezes distribuídos, numa mesma instituição educacional, na carga horária de vários professores. Essa distância entre proposta e prática do ER não poderia ser diferente atualmente, considerada a esmagadora maioria de professores que chegam à docência do ER sem formação adequada. Nesse sentido, a capacidade docente de tratar a questão religiosa com isonomia só poderá ser avaliada quando houver garantias de uma formação que trabalhe nesse sentido, não antes.

Para todos os efeitos, essas dificuldades não devem abortar as iniciativas que procuram situar o ER numa nova condição epistemológica. Tal abordagem do 'fenômeno religioso', como dizíamos antes, traz implícita a ideia de superação dos modelos confessional e teológico, mostrando maior consonância com o modelo das Ciências da Religião. Esse último modelo também possui seus riscos. O principal deles é o de cair numa 'neutralidade científica' que esterilize a ingerência do saber religioso na vida prática dos educandos. No entanto, não é possível fazer educação sem risco algum.

Por ora, deixemos essas considerações que começam a extrapolar os objetivos desse primeiro capítulo. A seguir, trataremos especificamente da questão epistemológica do ER. Nesse mister, lançar-se-á mão de uma interface entre a fenomenologia e a hermenêutica, relacionando o estudo do fenômeno religioso com

---

<sup>66</sup> SOKOLOWSKY, Robert. *Introduction to phenomenology*. New York: Cambridge University Press, 2007, *location* 67. E-book disponível em: <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>. [não consta o nº da página pois os e-books não trazem esse tipo de numeração. Usa-se o sistema de posição (*location*)].

<sup>67</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 61.

suas implicações na linguagem e nos processos comunicativos, sobretudo nas dimensões de limite e profundidade aí envolvidas. Desta forma, tentaremos abordar algumas 'preocupações de fundo' comuns a muitos professores de ER que, diante da 'complexidade' envolvida na abordagem do ER e, principalmente, diante do fenômeno de 'inchamento epistemológico', às vezes, encontram dificuldades em dar sentido à sua prática docente.

## 2. PONDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DO ER ATRAVÉS DA INTERFACE HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA

Mas o que significa mesmo epistemologia? Eis a pergunta que, a essa altura, bem poderia ter assaltado professores e interessados no ER. Vale a pena gastarmos algumas linhas com esse conceito que será central daqui em diante, sobretudo porque, embora se relacione diretamente com a educação, esse é um conceito empregado mais comumente nos círculos da filosofia, às vezes estranho ao professor de ER.

Conhecida também por *gnosilogia* ou simplesmente por *teoria do conhecimento*, a epistemologia é o ramo da filosofia e da ciência interessado na natureza, nas fontes, nas etapas, nos limites, na validade do conhecimento humano.<sup>68</sup> Em outras palavras, trata de questões como: O que é o conhecimento? O que pode ser tomado como objeto de conhecimento? Como acontece o processo de apreensão do conhecimento? Quais são as bases que definem a validade do conhecimento? etc. Tais questões vêm sendo discutidas desde a antiguidade, mas é, principalmente, a partir do século XVII, que elas adquirem maior relevância no âmbito do conhecimento científico.

Hoje em dia, entretanto, a epistemologia já não se inclina mais à tentativa de encontrar ‘métodos infalíveis’ que deem conta de responder todas as questões que mencionamos acima. Há o reconhecimento da necessidade de certa mobilidade metodológica, isto é, de que certas perspectivas epistemológicas consigam privilegiar melhor certos tipos de objetos de estudo. Racionalismo, empirismo, positivismo, pragmatismo e mesmo a fenomenologia e a hermenêutica, etc, se mostraram incapazes de dar conta de tudo ‘aquilo que importa para o ser humano’. Na atitude dita ‘pós-moderna’, também se tem buscado uma justaposição de perspectivas, de forma que, ao se analisar um determinado objeto de estudo, se conte com um número maior de ângulos. Desta forma, evita-se cair naquilo que ficou

---

<sup>68</sup>Parafrazeando os seguintes autores:

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia* – para uma Geração Consciente. São Paulo: Saraiva, 1991, p. 61;

COSTELLA, Domenico, OLIVEIRA, Ednilson Turozi de. *Epistemologia do Ensino Religioso*, p. 1. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/noticias/bfa91f1ca43f3b31ca9d2dbea0db037c.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

conhecido como ‘modismo epistemológico’, ao mesmo tempo em que se contribui para a ‘relição dos saberes’.

Ao longo deste capítulo, acompanharemos essa tendência pluralista ao tentar analisar alguns fundamentos epistemológicos do ER desde as perspectivas da linguagem e da fenomenologia. Como veremos adiante, essa interface tem se mostrado muito pertinente no caso do ER atual. Considero-a como o produto mesmo de todas as discussões que o ER absorveu ao longo de sua história e que tornou possível legitimar a presença do ER no currículo escolar por meio da relevância de seu próprio objeto de estudo. As perspectivas fenomenológica e da linguagem são importantes não só do ponto de vista da boa prática do ER, mas também em função dos avanços políticos que elas podem suscitar.

## 2.1. Considerações sobre os pressupostos do ER

Da elaboração do texto atual do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96)<sup>69</sup> até hoje, apesar do considerável volume de trabalhos publicados como aporte à área do ER<sup>70</sup>, há razoável consenso de que esse componente curricular, mais do que qualquer outro, seja um campo de conhecimento em construção, com uma epistemologia inacabada. Também se reconhece que a falta de uma base nacional comum de formação docente seja provavelmente o maior obstáculo para o amadurecimento da identidade epistemológica do ER.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> Que, na verdade, é do ano de 1997, pois o artigo 33 da LDB foi alterado por força da Lei nº 9475 de 22/07/1997, que teve como relator o Deputado Pe. Roque Zimmermann.

<sup>70</sup> Uma boa ideia do volume de eventos, publicações, bem como dos principais autores da área em nível nacional até o ano de 2010 pode ser encontrada em: 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, v. 50, n.1, p.164-186.

<sup>71</sup> Como já exposto no capítulo anterior, consta no artigo da atual LDB: “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.” BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N. 9394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996. [com atualizações referentes ao período de publicação e à data de acesso]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/L9394.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2012. O tema ‘formação de professores para o ER’, além de representar uma lacuna nos dispositivos legais, parece não ter sido suficientemente explorado no âmbito das pesquisas acadêmicas. Por ocasião do IV Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Teologia e Ciências da Religião – ANPTECRE, em Recife, no ano de 2013, o Prof. Dr. Sérgio Junqueira destacou que, apesar de já haver razoável número de textos de eventos, artigos em periódicos, dissertações, etc, há apenas dois livros e duas teses que tratam especificamente do tema. E no que se refere a essas

Neste capítulo, apresento as reflexões que venho colecionando sobre a epistemologia do ER, pensando, sobretudo, em compartilhá-las com os professores e interessados no ER. Tendo em vista a impossibilidade de cobrir todo o tema epistemologia num trabalho dessa natureza, a abordagem aqui limitar-se-á a um recorte específico entre vários possíveis na epistemologia do ER: a interface entre linguagem e fenomenologia, em suas dimensões de limite e profundidade.

Mas, antes de entrar no tema em questão, é preciso considerar o porquê da escolha da linguagem como fio condutor deste trabalho sobre epistemologia. Primeiramente, porque refletir sobre linguagem implica em exteriorizar ao nível da consciência a própria maneira de ler e avaliar a realidade, de forma a não se perder de vista a parcialidade, a temporalidade e o contexto que fixam os limites intrínsecos de qualquer discurso de natureza propositiva como este. Especialmente no caso do ER, em que sua legitimidade no espaço escolar só é compreendida com clareza dentro da própria área – e aqui, obviamente, concordo com Passos no sentido de que essa legitimidade não se deva dar apenas pela via de um acordo político entre denominações religiosas e Estado<sup>72</sup> – faz-se necessário identificar, analisar e apontar as consequências derivadas de cada um dos pressupostos que são adotados como ‘fundo de sentido’ na prática do ER.

A perspectiva da linguagem, sem dúvida, beneficia esse tipo de reflexão. Parece-me que nenhum componente escolar precisa tanto se analisar a partir dessa perspectiva de ‘reflexão da reflexão’ quanto o ER. Nenhum possui tantos pressupostos imbricados como o ER. Via de regra, os demais componentes curriculares podem ser legitimados dentro do pragmatismo instrumental do Estado. O ER, do ponto de vista legal, bem poderia ser justificado da mesma forma, mas tanto no âmbito da pertença como no da manifestada não-pertença religiosa (ateísmo, agnosticismo, ‘religiosidades particulares’), isto é, desde a perspectiva de

---

teses, se não me falha a memória, o referido pesquisador comentou ainda que uma delas possui enfoque confessional. Para maiores detalhes, vide: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A formação de professores para o ensino religioso: mapeamento da produção científica no cenário brasileiro (1995 – 2010). Congresso da Associação Brasileira de Programas de Pós-Graduação em Teologia e Ciências da Religião – ANPTECRE, 4., 2013, Recife. *Anais do Congresso da ANPTECRE*. Disponível em: <[www.unicap.br/anptecre/wp-content/uploads/2013/12/ANPTECRE\\_IV-Congresso.pdf](http://www.unicap.br/anptecre/wp-content/uploads/2013/12/ANPTECRE_IV-Congresso.pdf)>. Acesso em: 02 dez. 2013.

<sup>72</sup> PASSOS, 2007, p. 67.

grande parte dos atores sociais, a presença do ER na escola não se torna evidente pelos mesmos princípios.

Quando a epistemologia do ER entra no diálogo, essa ‘imbricação preceitual’ tende a levar os interlocutores a acentuar pressupostos distintos (não necessariamente excludentes entre si) que deixam uma marca que não passa despercebida na linguagem. É natural que muitas impressões sejam projetadas já nas primeiras linhas de um texto ou nas primeiras frases de um discurso qualquer.<sup>73</sup> Um exemplo disso talvez possa ser evocado por este mesmo texto. Para alguns leitores, o simples fato de se privilegiar aqui a perspectiva ‘desde a linguagem’ – especialmente pelas reiteradas alusões a Habermas que se verificarão adiante e em função de uma provável evocação teórica que poderia remeter até a dialética – possivelmente, levante a suspeita de que neste trabalho possa haver uma ruptura com a dimensão simbólica própria à religião e, talvez, de um comprometimento ‘estritamente legal’ sobre a questão, ou de outro comprometimento qualquer, dos muitos que um discurso acadêmico pode assumir. Evidentemente que não é essa minha intenção aqui como pesquisador e autor. Creio que seja importante dizer isso para que o leitor não infira que aqui seja desconhecido o risco de se cair em uma racionalidade monológica. De fato, como em qualquer texto no qual se busca uma linguagem compreensível a um número maior de pessoas, aqui pretendo valer-me do mínimo possível de pressupostos, sejam eles religiosos ou filosóficos, que extrapolem o âmbito do ‘intersubjetivamente consensuável’, de forma a evitar essas rupturas linguísticas que tendem a surgir sempre que se exorbita o universo de significados dos interlocutores.

O fato é que, para a atual epistemologia do ER, apesar do início de seu processo de construção estar situado na década de 1990, ainda não é possível uma previsão de quando chegará a termo. A razão disso, como já vimos, é que, desde a própria concepção do ER nos moldes atuais, parece não ter havido um horizonte

---

<sup>73</sup> Todo o texto sempre implica numa ‘projeção’ por parte do leitor. Claro que esse projetar só se torna um empecilho quando patrocina o abortamento da tentativa de aprofundamento da compreensão, pois, como salienta Gadamer, “Quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo. [...] A compreensão do que está exposto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido.” GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1960/1986, 2000. vol.1, p.402.

comum de inteligibilidade pacificamente compartilhado por todas as partes envolvidas em sua elaboração.<sup>74</sup> Em função disso, quando, por exemplo, se pondera sobre o ‘objeto próprio’ ou sobre as ‘finalidades’ desse componente curricular, há um ‘coro em verdadeira heterofonia’.<sup>75</sup> É claro que existem consensos mínimos, pois sem eles sequer teria sido possível a instituição do ER. Todavia – continuando com a analogia musical – é preciso que se diga que as ‘vozes extremas’ ainda se fazem ouvir. Poderíamos representá-las, de um lado, pelos ‘cânones’ da tradição, com suas ‘melodias’ irredutíveis. Neste polo, como mencionamos anteriormente, não é possível distinguir entre o projeto da escola e o projeto das instituições religiosas, e nem se deseja fazê-lo. Essas duas pautas estão imbricadas.

De outro lado, está o ‘contraponto’, às vezes tão afastado da ‘melodia’ a ponto de perder o sentido da ‘harmonia’ que deveria estar implícita no conjunto, elevando a ‘dissonância’ ao nível de regra unívoca. Neste último caso, a ‘dissonância’ funciona na forma de um ‘preconceito de precipitação’, “que leva a descartar precipitadamente as verdades sem outro motivo que o de serem antigas e o de serem atestadas pelas autoridades”.<sup>76</sup> Desde esse ponto de vista, o ER só se mantém na escola pública por causa dos *lobbies* das denominações religiosas e por nenhum outro motivo.

---

<sup>74</sup> Como vimos no capítulo anterior, há muito que o ER tem sido objeto de intensos debates em âmbito nacional. Sua discussão permeia a elaboração de todas as constituições brasileiras. Mas foi precisamente a partir do ano de 1996 que o assunto reapareceu com força, de roldão com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96). A partir de sua publicação o debate se intensificou, pois o texto inicial da referida lei não conseguiu acomodar todos os interesses envolvidos na questão do ER. O descontentamento em torno dessas disposições legais redundou, apenas um ano após sua publicação e depois de exaustivas discussões no legislativo, na lei n. 9.475 de julho de 1997, que modificou o texto do artigo 33 da atual LDB, dando ao ensino religioso status epistemológico e pedagógico no currículo do ensino fundamental. Manteve-se o ER como componente curricular, só que na desfavorável condição de amálgama de interesses divergentes de setores diversos da sociedade civil, inevitável consequência dos litígios presentes em seu processo de construção. Esta é a conclusão a que chega Stigar em: 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] São Paulo: PUC/SP, 2009.

<sup>75</sup> Sem dúvida que nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)\* são apontados tanto as finalidades quanto o objeto próprio de estudo do ER a desdobrar-se na forma dos cinco eixos organizadores dos conteúdos, mas esses apontamentos ainda não conseguem representar aquilo que de pronto os professores de ER refletem. Isso pode ser inferido no contato com professores e interessados na área. A mesma impressão pode ser lida em: SCHOCK, Marlon Leandro. Tese. *Aportes epistemológicos para o ensino religioso na escola: um estudo analítico-propositivo*. São Leopoldo, 2012. p.59-82.

\* FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

<sup>76</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1960/1986, 2000. vol.1. p.417.

Evidentemente, quando pensamos numa epistemologia para o ER, devemos ser capazes de ponderar que, assim como se torna pouco útil uma proposição demasiadamente apartada das tradições, a ponto de relativizar quase tudo que nelas funciona como ‘aspecto de segurança’, da mesma forma, se torna pouco operante no nível mais geral da sociedade qualquer proposição que deliberadamente lance mão de um discurso monológico, que não aceda em suspender nenhum de seus pressupostos em favor de consensos mais elementares capazes de articular tarefas para o bem comum. Neste último caso, quando as tradições assumem um discurso marcado pela irreducibilidade preceitual, ainda que possam estar embasadas numa perspectiva que consiga vislumbrar uma projeção de futuro melhor para a humanidade, ainda assim, parece não haver um prospecto que equacione o trajeto até lá, com seus vários obstáculos.

Quanto ao professor de ER, é preciso que ele atente para o fato de que, desde a dimensão da linguagem, abrir mão de alguns pressupostos num discurso não significa abandoná-los ou negá-los, mas simplesmente priorizar o processo de compreensão e permitir que cada pequena conquista venha paulatinamente. E a primeira conquista que se deve ter em vista é, precisamente, o fato de haver no currículo escolar um espaço onde o tema religião possa ser dialogado com garantias mínimas de não-coerção e respeito pela diversidade religiosa brasileira. Valorizar essa conquista é requisito mínimo para se pensar numa epistemologia que coloque o ER para além das justificativas meramente políticas.

Para alguns, podem parecer suficientes as disposições legais sobre esse componente curricular para que se inicie sua articulação em sala de aula da forma como foi idealizado nos PCNER. Porém, quando se proporciona um espaço que privilegie o diálogo sobre o ER, duas preocupações nem um pouco pacíficas quase sempre reaparecem: de um lado, a preocupação de que, apesar dos novos enfoques epistemológicos, o ER não consiga eficazmente transcender a confessionalidade e, de outro, o medo de que a força normativa das tradições seja ainda mais enfraquecida num contexto de ‘sociedade [dita] secularizada’.

Essa discussão, por certo, já se encontra um pouco desgastada e, sem dúvida, há o imperativo de que nos movamos em direção à superação do debate

entre o universalismo e o relativismo cultural<sup>77</sup> se quisermos oferecer algum aporte à epistemologia do ER. Todavia, considerando que essa superação deva ser pautada na acomodação simbólica dos pressupostos envolvidos na proposta do ER e não em mera omissão ou negação de aspectos da realidade ainda não equacionados pelas disposições legais, vale a pena investir um pouco mais nessas duas preocupações mencionadas anteriormente, mesmo porque elas são um indicativo da característica *sui generis* da epistemologia do ER.

Por detrás do sentimento de pertença religiosa, que representa a maior fatia de atores sociais interessados e comprometidos com o ER, há ainda o receio natural e responsável, ou pelo menos a suspeita de que, ao se estabelecer um espaço que privilegie a justaposição de todas as tradições religiosas, de que caíamos num relativismo radical e estagnante que dê margem à ‘justificação de sentido’ de toda e qualquer ‘leitura’ que se faça da realidade. Isso, na prática, funcionaria como uma espécie de absolutização do princípio democrático da liberdade. Receia-se que a religião passaria a ser algo intrinsecamente subjetivo, relegado a uma ‘escolha’ de foro íntimo. O processo dialógico em torno das questões mais profundas do espírito humano acabaria tornando-se algo marginal e de menor importância, na medida em ganharia força a ideia de que cada um pode acreditar no que quiser desde que na vida social se mantenha ‘a ordem e o progresso’.

Quem se permite esse tipo de reflexão talvez tenha dúvidas sobre o bem real que o ER possa oferecer aos estudantes. Afinal, não se pode negar que a religião tem sido um dos principais institutos sociais a fornecer fundamentos de significação da realidade e, por decorrência, que possua uma natureza ética imperativa. Pois, na medida em que o ER considera a pluralidade religiosa brasileira e, em função disso, pressupõe no espaço escolar um diálogo inter-religioso que parta da suspensão das verdades absolutizadas pelas tradições, como esse processo, que deliberadamente enfraquece a força normativa das tradições, pode concorrer no aproveitamento dos estudantes? A questão é bastante razoável, quando posta desde a dimensão da pertença religiosa, e aponta para uma especificidade epistemológica do ER que, sem dúvida, representa a inquietação de

---

<sup>77</sup> A defesa desse posicionamento pode ser lido em: CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.13 n.37 jan./abr. 2008, p.48.

quantos estejam envolvidos com a sua prática. Porém, antes de nos aprofundarmos nesta questão, deixemos também em suspensão um dos pressupostos adotados na reflexão recém exposta: Será mesmo que esse diálogo inter-religioso privilegiado no espaço escolar implique, necessariamente, no enfraquecimento da força normativa das tradições?

Equacionar todas essas variáveis, sem dúvida, não é algo fácil, mas é relativamente consensual a necessidade do ER como componente curricular escolar.<sup>78</sup> É evidente que, se o Estado relegasse toda a discussão sobre religião/religiosidade à esfera privada, tratando-a como mero dado da fé, considerando ser impossível um consenso sobre questões religiosas no espaço público, isso concorreria de forma ainda mais intensa no sentido da relativização do saber religioso. O problema do consenso sobre as questões de fundo da vida humana, no posicionamento das várias tradições religiosas, não contraria de forma alguma as finalidades da escola, que tem muito mais afinidade com a ideia de ‘disponibilizar’ saberes do que com intenção de ‘universalizá-los’.<sup>79</sup> Contudo, ainda que se aponte o consenso como o fim mesmo de um processo dialético maduro, aqui poderia ser lembrada a possibilidade de um consenso mais geral que compreenda a impossibilidade imediata de certos consensos específicos.

Por outro lado, achar que as forças normativas que vêm do interior das religiões possam permanecer indefinidamente em pé de igualdade não passa de utopia. Embora os preceitos religiosos não pareçam congelar as pessoas em determinados padrões culturais, se nós pensarmos que absolutamente tudo é móvel nas tradições religiosas, nós não teríamos sequer condições de dialogar, nem encontraríamos razão para dialogar, na medida em que teríamos de aceitar que toda e qualquer proposição sobre as questões de fundo da vida, por mais abarcante e basilar que fosse, deveria, necessariamente, ser substituída por outra nova no futuro. Isto é, estaríamos diante de um relativismo absoluto e esterilizante, inconsciente da necessidade imperativa de ‘projetar’ os próprios ‘pré-conceitos’

---

<sup>78</sup> Obviamente que não se pode ignorar a existência do chamado ‘grupo do não’, que defende a exclusão do ER do currículo escolar e cujo *lobby* indiscutivelmente patrocinou ambiguidades na redação do texto do artigo 33 da atual LDB que dispõe sobre o ER.

<sup>79</sup> Saliente-se o artigo 3º da atual LDB, onde se lê: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber [...] pluralismo de idéias e concepções pedagógicas [...] respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]”. BRASIL, 1996.

diante de qualquer tentame de interpretação da realidade. Lançando mão do conhecido preceito da hermenêutica filosófica de Gadamer<sup>80</sup>, pode-se dizer que, na ausência de 'pré-conceitos' comuns e inegociáveis, sequer seria possível o fenômeno da compreensão tão indispensável à relação dialética que se pretende construir no espaço do ER.

É claro que essa percepção não deve favorecer um abortamento dos princípios democráticos presentes no ER que, de certa forma, visam garantir a isonomia das diversas tradições religiosas no espaço e no tempo do ER. Pelo contrário, é justamente através de um diálogo livre da coerção comum aos círculos de pertença religiosa que nós poderemos nos aproximar de uma perspectiva desde a qual se note com mais precisão quais aspectos das tradições são inegociáveis e quais são meras reproduções transgeracionais exercendo funções sociais coercivas.<sup>81</sup>

A apreensão natural por parte das tradições religiosas, derivada dessa justaposição preceitual, parece ser de que, uma vez que se assuma essa linguagem comprometida com o 'politicamento correto' - linguagem essa à qual estão expostos os alunos que atendem ao ER - que não se consiga mais transcendê-la, nem mesmo noutras esferas da vida social e privada para além da escola. Isso empurraria para longe, para o domínio da utopia, a possibilidade de uma verdade transcendente compartilhável intersubjetivamente. Na prática, pode ser questionado se o aluno irá auferir benefícios reais ao esposar uma linguagem baseada em uma suspensão/justaposição preceitual.

Aqui, creio que deva ser feita uma diferenciação entre as dimensões social e individual do problema. Na dimensão social, evidentemente, soaria quase utópica a descrição de uma realidade em que os atores sociais já estivessem coletivamente conscientes dos limites entre os preceitos inegociáveis das tradições e suas estruturas de coerção, isto é, uma realidade em que, por suas próprias certezas, prescindisse de qualquer tipo de suspensão pré-conceitual no discurso religioso em espaço público.

---

<sup>80</sup> GADAMER, 2000, p.416.

<sup>81</sup> Para Gadamer é necessário que se encontre o caminho do meio entre o preconceito de precipitação e o preconceito de autoridade. GADAMER, 2000, p.417.

As tradições religiosas podem e devem, sem dúvida, delatar a incompletude pré-conceitual e axiológica presente na 'razão instrumental'<sup>82</sup> do estado, mas não podem esperar ampliações súbitas na ordem dos valores. Aumentar ou modificar a gama de valores que pautam a vida social implica, num primeiro momento, na sensibilização dos atores sociais para tais valores. Uma mudança repentina e compulsória dos valores por imposição do Estado tende a ser efêmera e indicativo de grandes perturbações comunicativas no seio da sociedade, de vez que, provavelmente, não refletiria um anseio coletivo, senão minoritário ou partidário.

Nesse sentido, a própria linguagem interpõe-se como obstáculo natural a avanços rápidos e imaturos e, ao mesmo tempo, funciona como garantia de que a sensibilização para novos valores (morais/religiosos/espirituais) ocorra num nível mais coletivo. Há suficiente experiência humana acumulada para inferir que nenhuma sociedade pode se transformar equilibradamente naquilo que não seja capaz de apreciar ou valorizar. Parece imperativo que toda mudança de paradigma, para ser madura, deva ser construída com o concurso do tempo, até que se concretize como anseio da consciência social coletiva.

Essa suspensão preceitual não precisa ser uma 'dor de cabeça' para o professor de ER. Como foi dito anteriormente, quando o professor deixa de arrolar em seu discurso certos pressupostos, isso não implica na negação desses pressupostos, nem na negação da própria identidade religiosa. Como bem apontado por Habermas:

Compreender uma manifestação simbólica significa saber sob que condições sua pretensão de validade poderia ser aceita. [...] O estar de acordo não é de maneira alguma, a condição necessária de uma atitude dialógica para com aquilo que se quer compreender.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Para Habermas, razão instrumental é aquele tipo de racionalidade que se expressa linguisticamente na forma de uma priorização de propósitos estratégicos/instrumentais sobre o propósito comunicativo que o uso da linguagem pressupõe. Essa razão instrumental se manifesta como linguagem distorcida, onde o mais importante deixa de ser a compreensão do conteúdo semântico daquilo que se pronuncia, mas o efeito que a linguagem é capaz produzir na forma de um sucesso escuso do seu emissor, geralmente inconsciente ao destinatário. Esse termo cunhado por Habermas, é geralmente usado como antônimo de 'razão comunicativa'. Uma bom resumo dessas ideias de Habermas pode ser encontrado em: PINENT, Carlos Eduardo da Cunha. Sobre os mundos de Habermas e sua ação comunicativa. *FAMAT - Revista da ADPPUCRS*. Porto Alegre, n.5, p.49-56, dez. 2004.

<sup>83</sup> HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica* - para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: LP&M, 1987. p.94-95.

Não somente isso, tal suspensão também assume um caráter afirmativo na medida em que essa suspensão traz consigo a aderência a outra estrutura preceitual num nível mais básico de inteligibilidade, isto é, a aderência aos pressupostos constitucionais. Também aí ocorre um processo identitário afirmativo, mas não no sentido estrito da vida em comunidade religiosa, e sim de uma ‘identidade nacional de ser humano que vive socialmente’. Na prática, esses preceitos constitucionais funcionam como aspectos de uma tradição social macro-compartilhada, que se movimenta através de um horizonte mais básico de significados e, portanto, mais facilmente compartilhável.

No nível individual, o sentido de uma suspensão/justaposição preconceitual terá vida bem mais curta. É claro que sempre há o risco desse princípio válido para o discurso em espaço público assumir um *status* privado de significação como ‘fim em si mesmo’ e, por consequência, fazer com que os alunos desistam da premissa epistemológica que considera possível a ‘busca de uma verdade’, em proveito de um comprometimento restrito ao ‘evitar o erro’.<sup>84</sup>

Por outro lado, as consequências mais previsíveis desse processo são, de um lado, o amadurecimento da identidade religiosa por efeito da exposição ao ‘diferente’ e, de outro, o aumento das chamadas ‘fontes de bricolagem’ dos alunos, bem como o aumento de sua ‘capacidade bricolante’.<sup>85</sup> Se há uma tendência ‘pós-moderna’ que aponta para tal fenômeno, quer a consideremos positiva ou não, o ER poderá instrumentalizar os alunos para um trato mais responsável com os universos simbólicos alheios.

Aqui podemos voltar à questão que deixamos em suspenso anteriormente. O pressuposto de que o diálogo inter-religioso implique no enfraquecimento da força normativa do discurso produzido pelas tradições religiosas possui validade restrita. Aquilo que se sustenta após o encontro com os pares dialogais se revela fortificado;

---

<sup>84</sup> Esses dois polos preceituais da epistemologia são apontados com bastante eloquência em: JAMES, William. *The will to believe*. [1896]. In: JAMES, William. *Works of William James - from MobileReference*, posição 19193/23874. [obras completas]. E-book versão 12.1. Disponível em: <www.amazon.com>. [não cito o número de página pois, nas versões em e-book essa numeração é substituída pelo sistema de location (posição)].

<sup>85</sup> O termo bricolagem sugere o processo de ‘escolha’ individual na construção de um sistema de crenças privado que se vale das fontes simbólicas diversas a que se tem acesso. Visto que esse processo de bricolagem suscita significações muito variadas, deixo para o capítulo seguinte sua reflexão, quando for abordada a questão do sincretismo religioso na perspectiva da linguagem, de forma a evitar uma digressão desnecessária aqui. Leia-se também: RIBEIRO, Jorge Claudio. *Religiosidade jovem: pesquisa entre universitários*. São Paulo: Loyola/Olho D’água, 2009. p.87-88.

aquilo que limita e aprisiona o indivíduo, isto é, que não consegue abarcar a totalidade da experiência de realidade vivida pelo indivíduo, isso tende a 'cair por terra'. Qualquer desconforto ou crise identitária que possa advir do contato com 'o outro' é sempre alavanca de crescimento e indicativo de uma sincera tentativa de equacionar na cosmovisão individual novos aspectos da realidade que até então não eram significados. Como bem apontado por Schock, "[...] quando a crise causa crescimento, não só é suportável, como desejável".<sup>86</sup> Ou ainda, conforme Habermas:

A consciência de algo é, ao mesmo tempo, consciência de si e a consciência humana de maneira geral só se sustenta e mantém sua unidade se constantemente se relaciona com conteúdos estranhos a ela. Os dois aspectos da relação consigo e da relação com o outro constituem, de certa forma, a estrutura da reflexão que está na base da consciência.<sup>87</sup>

Há a chance, como já mencionado, de que o aluno espouse, a partir do contato com os professores de ER, uma postura linguística de suspensão preceitual como 'fim em si mesma'. Essa possibilidade deve ser aventada. Porém, só se o próprio professor não tiver esclarecido para si mesmo e para sua classe que esse tipo de linguagem cumpre uma função pública, e não privada.<sup>88</sup> Nesse último caso, a escola estaria servindo inconscientemente para fomentar o mesmo mecanismo de coerção limitante que busca superar e que vem dedurando nas tradições religiosas. Estaria contribuindo para que as aspirações e iniciativas de significação religiosa no cosmo individual se diluíssem em um novo movimento coercivo que sugere ingenuamente a possibilidade de restringir o ideal espiritual individual nos limites de um ideal dialógico-religioso compartilhado socialmente.

Obviamente que, nesse 'cromatismo' epistemológico do ER, a postura do professor terá papel crucial. Uma das tarefas das quais o professor não poderá se eximir é a de propiciar condições no ambiente escolar para que os alunos exercitem a atitude de 'assumir-se', de assumir-se perante a vida, perante seus colegas, como seres transformadores da realidade que são, diante dos desafios comuns, diante dos desafios pessoais suscitados pelos ideais que esposam. Ao se propiciar esse

---

<sup>86</sup> SCHOCK, 2012, p.40.

<sup>87</sup> HABERMAS, 1987, p.102.

<sup>88</sup> Considero aqui, obviamente, superados os excessos comuns à linguagem dita 'pós-moderna' de elevar a postura de suspensão preceitual a nível quase unívoco, a se estender na vida privada e a concorrer na supressão da possibilidade de uma verdade sobrenatural compreensível intersubjetivamente.

‘projetar-se’, esse ‘expor-se’, é que se torna profícuo o processo dialógico como instrumento que é de maturação pessoal e social.

## 2.2. Fenomenologia e Linguagem

A Fenomenologia é uma matéria ampla, geralmente restrita aos círculos de especialistas. Como um tema, poderia dar margem a trabalhos inteiros sem que seus elementos conceituais fossem exauridos. Por isso, nosso objetivo aqui será, simplesmente, de aproximar os professores e interessados no ER da atitude fenomenológica, no trato com seu objeto de estudo. Iremos, pois, limitar-nos a alguns poucos conceitos que nos auxiliem nesse propósito.

Os PCNER apontam mais ou menos diretamente para dois ‘objetos’ de estudo próprios ao ER. O primeiro deles, o ‘Transcendente’<sup>89</sup>, possui uma peculiaridade: em si mesmo, não se pode tornar objeto de estudo, pois seu conceito aponta para aquilo que transpõe qualquer objetificação e subentende a extrapolação da própria linguagem. Noutras palavras, sua conotação prevê a insuficiência e a necessidade de exceder os próprios símbolos que, por sua vez, Lhe emprestam sentido semântico. Há, entretanto, ao menos, três vias através das quais o professor de ER poderia ‘transformar’ o Transcendente em objeto de estudo.

Antes de realizar esse exercício de análise, será importante que consigamos abstrair esse objeto primeiro de estudo do ER dos demais conteúdos (como, por exemplo, aqueles descritos como eixos nos PCNER) e de suas possíveis abordagens (fenomenológica, histórica, teológica, etc.), que, inegavelmente, também Lhe interessam. Uma primeira via para ‘abordar’ o Transcendente seria através do estudo dos atributos que Lhe são endereçados, das características que Lhe são projetadas e que ornamentam a natureza absoluta subentendida em Seu conceito, tornando assim possível o uso da linguagem, dos símbolos. Pois, como bem apontado por Klein:

Os símbolos são [...] a primeira e a principal forma de expressão religiosa, visto que o ser humano só consegue compreender e expressar sua fé utilizando-se do visível para falar do invisível, do presente para falar do

---

<sup>89</sup> FONAPER, 2009, p.13.

ausente, do humano para falar do divino, do imanente para falar do transcendente.<sup>90</sup>

Esse estudo poderia abarcar toda a riqueza semântica envolvida no conceito 'Transcendente', bem como nos outros conceitos que dele derivam sentido. Neste caso, o 'Transcendente' passaria a funcionar como símbolo linguístico essencial, que sinaliza um horizonte elementar de inteligibilidade para o ER.

Decerto que os símbolos possuem uma natureza imprópria *a priori*, como representações que são, na medida em que tentam descrever coisas que são extrínsecas a eles mesmos. E quão mais verdadeiro é ainda esse pressuposto quando aplicado à descrição do 'Transcendente', do 'Indizível'. Nesse sentido, pode ser subentendida uma segunda forma de transformar o Transcendente em objeto de estudo que complementa a primeira, valendo-se de certa consciência hermenêutica. Se, por um lado, o Transcendente não pode ser estudado em si mesmo, aquilo que se diz sobre o Transcendente pode. Aí, Ele continuaria como categoria fundamental ou princípio irreduzível ao redor do qual se constroem os discursos a serem estudados num certo exercício hermenêutico. Nesta abordagem, como objeto de estudo, o que se diz sobre o Transcendente passa a ser mais importante que o próprio Transcendente.

Existe, entretanto, uma crítica a esta segunda abordagem e que pode ser também estendida à primeira. Costuma-se dizer que a expressão 'Transcendente' não possui par semântico em todas as culturas religiosas e que, portanto, não é para todas elas o centro ao redor do qual se movem suas preocupações. Em poucas palavras, o Transcendente não é um denominador comum a todas as religiões e religiosidades. Analisemos essa questão complexa com cautela. Entendido em sentido restrito, o Transcendente, de fato, não possui paralelo simbólico em todas as culturas, sobretudo nas culturas orientais, que tendem a se ocupar mais com o 'Imanente'. Mas, por outro lado, abandonar totalmente o Transcendente enquanto símbolo essencial para o ER seria o mesmo que reconhecer que nenhum outro símbolo de natureza religiosa pudesse ser útil, de fato, para designar o objeto de estudo do ER. Seria difícil encontrar outro símbolo com a mesma elasticidade semântica. A consequência mais óbvia de abandonar um símbolo de natureza

---

<sup>90</sup> KLEIN, Remí. O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso. In: *Estudos Teológicos*, ano 2006, vol. 46, n.2, p.81.

religiosa para designar o objeto primeiro do ER seria de imbricar sua epistemologia com a de outras áreas do conhecimento que não reconhecem o fato religioso como um *a priori*.

É mais prudente, pois, que não se renuncie de imediato ao Transcendente como possível objeto de estudo do ER. Mesmo porque a interrogação anterior só se sustenta quando se considera que não há meios outros de ressignificá-Lo. Contudo, o fato é que a dinâmica da linguagem impõe constantemente a construção de novos sentidos para os mesmos símbolos. Dessa forma, uma ampliação semântica da expressão 'Transcendente' poderia resolver o problema, tal como, por exemplo, ocorreu com o termo 'Teologia' – historicamente ligado à tradição clássica-cristã – cujo significado foi ampliado para abarcar a sistematização doutrinal de qualquer tradição religiosa. É por meio desse processo que hoje os PCNER podem falar, por exemplo, em 'Teologias' (no plural) como um dos cinco eixos organizadores dos conteúdos do ER.<sup>91</sup> Além do mais, há de se considerar ainda que, à exceção de ateus e agnósticos, o âmbito subjetivo do fenômeno religioso implica em vincular através da linguagem a ideia do 'Transcendente', do 'Sagrado', ou de outro conceito análogo que aponte para uma extrapolação da própria linguagem. Um ER sem um fundamento simbólico próprio à religião que o garantisse a inteligibilidade, provavelmente, degradaria numa espécie de 'academicismo fora de lugar'.

É interessante observar que toda essa dificuldade na abordagem linguística do 'Transcendente' parece ter sido percebida pelo FONAPER. Nos PCNER, o FONAPER aponta para um segundo objeto de estudo, o 'fenômeno religioso', que, na análise que estamos fazendo, poderia bem ser encaixado como uma terceira via de objetificação do Transcendente. Esse 'Transcendente' pode ser transformado em 'objeto' de um processo dialético, tal qual ocorre na escola, quando se torna patente sua interferência no mundo observável, isto é, quando se transubstancia no 'fenômeno religioso', naquilo 'que se mostra', naquilo 'ao qual a consciência pode ser projetada'. De fato, este tem se mostrado como o 'objeto de estudo' mais promissor para o ER, pois possui um apelo universal capaz de validar a presença deste componente curricular na escola a partir da relevância de seu próprio objeto de estudo. Pode-se negar uma conceituação específica do que seja *a priori* o

---

<sup>91</sup> FONAPER, 2009, p. 53.

Transcendente, mas seria bem mais difícil negar Sua expressão no ‘fenômeno religioso’. Ou, para colocar de outra forma, a ‘universalidade’ do que chamamos genericamente por ‘fato religioso’ ou ‘fenômeno religioso’ reside no reconhecimento de que fenômenos correlatos podem ocorrer distribuídos geograficamente em todo o globo, permeando todos os períodos históricos que somos capazes de remontar. Sua ingerência na vida humana é demasiado grande para que a escola simplesmente o exclua de sua pauta.

Por sua relevância, iremos dedicar um espaço especial à questão do fenômeno religioso a seguir. Contudo, convém lembrar que, apesar das diferenças evidentes nessas três possibilidades epistemológicas de fundamentação do ER, todas têm algo em comum: buscam um sentido linguístico com potencial de consenso intersubjetivo.

Uma vez considerado o ‘fenômeno religioso’ como objeto primeiro de estudo do ER, a próxima questão a ser colocada poderia ser com que ‘feição’ a abordagem do fenômeno religioso entra no espaço escolar. E aí a fenomenologia pode oferecer alguns aportes relevantes. Nosso legado fenomenológico, ao menos teoricamente, lembra-nos que não deveria haver indisposição das instituições educacionais frente a qualquer assunto ou temática. Todo e qualquer fenômeno a que se projeta a consciência humana deveria ser passível de tratamento como objeto legítimo do processo dialético que se efetiva no espaço escolar. Isso inclui, evidentemente, o segundo e mais enfatizado objeto de estudo apontado pelos PCNER, o ‘fenômeno religioso’. Essa perspectiva, fundamentalmente fenomenológica, na qual se busca contemplar a íntegra das ‘projeções’ da consciência humana, representa uma das melhores fundamentações epistemológicas para o ER, sobretudo pelo seu potencial intersubjetivo de aceitação. É essa perspectiva, juntamente com a observação da ingerência da dimensão religiosa na esfera humana, que nos faculta ler em nossa atual LDB que o ER é “[...] parte integrante da formação básica do cidadão [...]”.<sup>92</sup>

Porém, esse ‘fenômeno religioso’, privilegiado pelos PCNER como objeto próprio do ER, especialmente em sua dimensão de profundidade, não é fácil de abordar a partir da linguagem. Seria relativamente mais simples abordar o fenômeno religioso se contemplássemos apenas seus aspectos sociológicos, antropológicos,

---

<sup>92</sup> BRASIL, 1996.

históricos, etc, isto é, suas manifestações de natureza cultural e, portanto, mais facilmente observáveis. Contudo, há razoável concordância de que o ER não possa se restringir a abordagens somente dessa natureza, por mais relevantes que sejam, em detrimento do seu aspecto de profundidade. É necessário contemplar o fenômeno religioso não só como fenômeno cultural, mas no nível da pessoa, no microcosmo do indivíduo. Sem essa dimensão, o ER se alienaria demais da vida real dos estudantes, dos seus interesses e da sua linguagem. Como bem apontado por Hock:

A religião como fenômeno cultural é tão amalgamada com outras áreas da cultura - economia, direito, arte, ordem política e social etc. - que não pode ser contemplada como fenômeno autônomo, mas somente nessa interdependência: como parte da economia (por exemplo, proibição de trabalhar aos domingos), como parte do direito (por exemplo, como direito islâmico do estado pessoal), como parte da arte (por exemplo, uma pintura com motivos religiosos), como parte da ordem social e política (por exemplo, como uma cerimônia de coroação)", Portanto, a religião não pode ser fixada em conteúdos inequívocos, não pode ser captada conforme sua 'essência'.<sup>93</sup>

Para William James, o precursor da chamada Psicologia da Religião, esse aspecto de profundidade do fato religioso deveria ser preponderante sobre os demais. Para o pragmatista americano, ao analisamos o fenômeno religioso dentro das diversas tradições religiosas, "nós devemos, preferencialmente, procurar pelas experiências originais que regularam os modelos de toda essa massa de sentimentos sugeridos e conduta imitada".<sup>94</sup> (tradução nossa).

---

<sup>93</sup> HOCK, Claus. *Introdução à Ciência da Religião*. São Paulo: Edições Loedo, 2010. p. 27.

<sup>94</sup> "We must make search rather for the original experiences which were the pattern-setters to all this mass of suggested feeling and imitated conduct. This experiences we can only find in individuals for whom religion exists not as a dull habit, but as an acute fever rather." JAMES, William. *The Varieties of Religious Experiences*. [1902]. In: JAMES, William. *Works of William James* – from MobileReference, posição 12446/23874. [obras completas]. E-book Versão12.1. Disponível em: <www.amazon.com>. James considerava que uma vida religiosa, exclusivamente buscada, tende a gerar uma pessoa excepcional e excêntrica. Não se referia ao religioso, no sentido mais comum do termo, que segue as observações convencionais do seu país, sejam budistas, cristãos ou muçulmanos, etc. James dizia que, no caso desses últimos, a religião foi produzida para eles por outros, comunicada a eles pela tradição, determinada por formas fixadas por imitação, e retida pelo hábito. Referia-se, pois, aos prodígios espirituais que todas as tradições religiosas produziram ao longo da história. Nesse sentido, para James, seria muito mais profícuo o estudo da vida destes últimos do que o estudo de uma vida religiosa de 'segunda mão'. Parafraseando-o, as experiências 'originais' de natureza religiosa podem ser encontradas apenas em indivíduos para os quais a religião não existe somente como um costume sem sentido, mas como uma 'necessidade febril de realização'. James argumentava ser necessário descrevê-los, nomeá-los, isto é, tratar de suas biografias tal qual fazemos com os homens que contribuíram para o progresso humano nas outras áreas do saber, reconhecendo sua genialidade espiritual, assim como se reconhece a genialidade humana nas artes ou nas ciências.<sup>94</sup> (JAMES, 1902, posição 12443/23874).

Esse enfoque possui bastante consonância com a perspectiva fenomenológica, muito embora o pragmatismo de William James a tenha precedido cronologicamente.<sup>95</sup> Aí busca-se reconhecer os padrões constantes que possam aparecer em indivíduos de diferentes orientações religiosas. Porém, se o fenômeno religioso não pode ser transformado em simples fenômeno cultural, tampouco pode ser limitado a uma abordagem exclusiva de nível pessoal. Em qualquer um desses polos, o ER correria o risco de assumir uma condição alienante em relação ao cotidiano dos alunos. Há que se buscar um equilíbrio entre essas duas dimensões.

Passemos, agora, à fenomenologia, propriamente dita. Embora os pressupostos fenomenológicos não formem um quadro conceitual fechado e compartilhado por todos os fenomenólogos, alguns preceitos básicos são bastante consensuais.<sup>96</sup> Começemos, pois, pelo entendimento do que seja fenomenologia. Nas palavras de Sokolowsky, “a fenomenologia é o estudo da experiência humana e da maneira como as coisas se apresentam a nós, na e através da consciência”<sup>97</sup> (tradução nossa). Em poucas palavras, tudo aquilo do qual se ocupa a consciência humana interessa à fenomenologia, inclusive o ‘fenômeno religioso’.

Outro enunciado fenomenológico, não raro mal compreendido, merece nossa atenção. Trata-se do pressuposto da ‘intencionalidade’ da consciência, isto é, da proposição de que toda a ação da consciência que realizamos seja intencional, na medida em que nada poderia ser percebido ou experimentado por nós sem uma

---

<sup>95</sup> Hoje em dia, o termo ‘pragmático’ tem sido usado levemente, às vezes, significando um utilitarismo baseado na visão estreita do homem. Contudo, segundo o próprio William James, “o método pragmático é, primeiramente, um método de assentar disputas metafísicas que, de outro modo, estender-se-iam interminavelmente. É o mundo um ou muitos? – Predestinado ou livre? – material ou espiritual? – eis aqui noções, quaisquer das quais podem ser verdadeiras ou não para o mundo; e as disputas em relação a tais questões são intermináveis. O método pragmático nesses casos é tentar interpretar cada noção traçando as suas consequências práticas respectivas. Que diferença haveria para alguém se essa noção, de preferência àquela outra, fosse verdadeira? Se não pode ser traçada nenhuma diferença prática qualquer, então as alternativas significam praticamente a mesma coisa, e toda disputa é vã. Sempre que uma disputa é séria, devemos estar em condições de mostrar alguma diferença prática que decorra necessariamente de um lado, ou o outro está correto.” JAMES, William. Pragmatism. [1907]. In: JAMES, William. *Works of William James – from MobileReference*, posição 8205/23874. [obras completas]. E-book Versão12.1. Disponível em: <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>.

<sup>96</sup> Desde as obras de Husserl, a fenomenologia já se reinventou muito. Adoto a perspectiva de Sokolowsky (vide nota de rodapé 66) como referencial teórico sobre fenomenologia por sua atualidade, pela visão ponderada que apresenta sobre o assunto e, sobretudo, pela consciência que demonstra ter sobre o estado de arte desta área de conhecimento.

<sup>97</sup> “*Phenomenology is the study of human experience and of the way things presents themselves to us in and through such experience.*” SOKOLOWSKY, Robert. *Introduction to phenomenology*. New York: Cambridge University Press, 2007, posição 42/3172. E-book disponível em: <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>.

vontade de significar e construir essa experiência na maneira como o fazemos, a partir dos recursos simbólicos de que dispomos.

A confusão acontece porque, tomado isoladamente, esse enunciado parece contradizer os aspectos de profundidade do fenômeno religioso, uma vez que dá margem a uma interpretação que poderia funcionar como uma apologia ao relativismo dos pressupostos religiosos. Se toda projeção da consciência é intencional - poder-se-ia pensar - então, todo fenômeno, inclusive o fenômeno religioso, não passa de dado meramente subjetivo, de mera projeção da mente humana. Todavia, não é assim. A perspectiva fenomenológica não implica em tal subjetivismo. Ao contrário, essa intencionalidade ou vontade da consciência só pode manifestar-se por força da própria identidade essencial do 'objeto' observado ou deduzido. Em poucas palavras, é a identidade essencial e legítima de um determinado objeto que possibilita que nossas percepções sejam 'evocadas'. Por exemplo, várias pessoas podem colocar-se ao redor de uma árvore e observá-la desde variadas perspectivas. No entanto, apesar de seus vários ângulos de visão, todas elas concordam absoluta e intersubjetivamente que o que veem se trata de uma árvore. É a própria identidade inerente à árvore que 'evoca' nas pessoas a percepção significada como 'visão da árvore'. No caso do ER, em se reconhecendo o potencial da experiência religiosa, mesmo em seus aspectos de profundidade, de manifestar seus atributos identitários inerentes, abre-se espaço para a aceitação de um fenômeno religioso objetivamente válido. Abandona-se a ideia de que a experiência religiosa seja mera 'subjetividade criada no interior da mente' dos indivíduos. Essa experiência passa a ganhar um novo *status*: a de 'fenômeno religioso'.

Lembro-me aqui de uma anedota que contei noutra trabalho:

Certa vez um famoso antropólogo foi convidado a dirigir uma palestra numa determinada universidade. O tema da exposição deveria ser 'Aparições Marianas'. Naturalmente o antropólogo consentiu em proferir a palestra e no dia e na hora marcados lá compareceu. Falou durante bastante tempo a um grande número de ouvintes. Passadas duas horas, marcadas por um monólogo cheio de eloquências, já se aproximando do final, um dos ouvintes timidamente levantou o braço e lançou uma questão: - Mas professor, afinal de contas, Maria apareceu ou não apareceu? O antropólogo, sem titubear, respondeu: - Para nós, pouco importa se Maria apareceu ou não. Afinal de contas, a gente não vai conseguir provar

mesmo. O que importa para nós é saber como as pessoas colocam em prática essa crença na aparição de Maria. - arrematou.<sup>98</sup>

Tomei esse exemplo de fenômeno religioso, entre outros quaisquer, pelo caráter jocoso e pelas considerações interessantes que ele pode suscitar. Se o leitor tomasse esse exemplo e o relacionasse com aquilo que foi apresentado anteriormente, poderia inferir o seguinte: o antropólogo segue preceitos fenomenológicos ao se deter 'naquilo que se mostra', isto é, no fenômeno religioso, abdicando de uma tentativa de averiguação objetiva da experiência de natureza 'mística'. Noutras palavras, o estudioso prioriza o comportamento das pessoas, que é a parte tangível do fenômeno, aquilo a que ele tem acesso. Deveras, a fenomenologia reconhece a incapacidade humana de 'apreender', de fato, o 'objeto' observado. Porém, a consonância da postura do antropólogo fictício com os pressupostos fenomenológicos parece terminar por aí.

Apesar de a pluralidade dos 'lados, aspectos e perfis'<sup>99</sup> atestar a verdade objetiva de um determinado fenômeno, seja ele religioso ou não, isso não torna razoavelmente mais fácil a tarefa de analisá-lo. Pudera, ao mesmo tempo em que se reconhece que há uma diversidade de perspectivas possíveis para se mirar um mesmo fenômeno religioso, a abordagem fenomenológica não pretende interromper sua investigação ao encontrar apenas esses 'aspectos' suscitados pelo fenômeno desde vários ângulos. Pretende, ao contrário, dirigir-se àquilo que chama de 'redução eidética' ou, parafraseando o dicionário Houaiss, de uma descrição da realidade vivida na consciência, expurgando as características factuais ou empíricas de suas manifestações, considerando-as, assim, desde o plano da 'generalidade essencial'.<sup>100</sup> Em poucas palavras, redução eidética é o que nos permite reconhecer a identidade essencial de um determinado objeto dentro do conjunto de aparências que ele pode evocar.

Quando o antropólogo da anedota toma como *a priori* a irrelevância da realidade possível por detrás do fenômeno religioso, ele já desistiu em parte do *eidós* do fenômeno, isto é, já desistiu daquilo que foi capaz de 'evocar' as

---

<sup>98</sup> MELO, Arthur Felipe Moreira de. Novas leituras sobre o fenômeno religioso. In: *Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST*. São Leopoldo: EST, 2012.

<sup>99</sup> Uma boa e sucinta noção da terminologia própria à fenomenologia pode ser encontrada no segundo capítulo de: SOKOLOWSKY, 2007.

<sup>100</sup> INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0, CD-ROM, 2001.

percepções que compõem o fenômeno. Em outras palavras, a contradição pode ser expressa da seguinte forma: no primeiro fenômeno, em que se observava a árvore, era a própria árvore que ‘evocava’ as percepções significadas como ‘visão da árvore’, de forma que a identidade inerente da árvore não se colocava em questão; mas no caso das ‘Aparições Marianas’, a identidade inerente da ‘Aparecida’, que evocou as percepções, é tomada, *a priori*, como irrelevante.

Do ponto de vista da linguagem, o primeiro símbolo, designado ‘árvore’, não somente era passível de significação por aqueles que observaram a árvore desde ângulos diversos naquele dado momento, mas por qualquer outra pessoa, na medida em que ‘árvore’ é um símbolo compartilhado intersubjetivamente por todos que se comunicam de forma normal em linguagem corrente. Já o segundo símbolo, ‘Aparecida’, embora se conceba a possibilidade de que tenha sido observada num determinado momento por alguns poucos, por ora, não há potencial neste símbolo de ser significado para além do círculo onde o fenômeno se processou ou até onde sensibilizou. Na prática, equivale a dizer que não há ninguém socialmente habilitado para demarcar os limites entre fenômeno e imaginário religioso.

Todavia, com bem nos lembra Brandenburg, o método fenomenológico é essencialmente descritivo. O que se pode fazer é persistir “observando os fenômenos do ponto de vista das próprias pessoas envolvidas, e procura[r] discernir nas religiões modelos ou padrões constantes”.<sup>101</sup> Desta forma, permitir-se-ia que o próprio fenômeno religioso falasse por si mesmo. Em linguagem fenomenológica, esse ‘falar por si mesmo’ tem um nome. Chama-se ‘intuição eidética’, isto é, ‘estar na presença’ ou ‘ser confrontado’ pelo objeto de estudo, que se mostrou pela indicação de todos os aspectos suscitados pelo fenômeno em questão.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> CRAWFORD, Robert, apud BRANDENBURG, Laude Erandi. A fenomenologia religiosa e os espaços educativos. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos, KLEIN, Remí, REBLIN, Iuri Andréas. (orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias* - IV Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. p.70.

<sup>102</sup> No meio acadêmico se comenta que há na Alemanha, entre os cientistas da religião, certa resistência contra a fenomenologia, que aí tem se tornado cada vez menos influente. Não creio que isso se deva a uma descrença na possibilidade real do processo de ‘redução eidética’ em relação ao fenômeno religioso. Parece, outrossim, haver uma descrença na possibilidade de que o *eidós* intuído do fenômeno religioso possa galgar qualquer posição de consenso intersubjetivo. De fato, não se pode esperar nenhuma ingerência direta na vida social decorrente do estudo do fenômeno religioso no nível da pessoa, mas indiretamente, esse estudo em larga escala, como no ER, possivelmente, patrocinaria uma nova forma de ler a realidade e de se relacionar com o tema religioso.

Confrontados com suas essências eidéticas, todos os demais conteúdos dispostos nos cinco eixos do PCNER poderão ser mais significativos para os alunos. Até certo ponto, isso pode ser uma garantia de que a disciplina não caia em mero subjetivismo, superando a visão que toda e qualquer prerrogativa de natureza religiosa seja meramente um preceito historicamente condicionado.

Por outro lado, há aí uma grande dificuldade que permeia a fenomenologia da religião, a se refletir em seus recursos de linguagem. A experiência religiosa (especialmente em seus aspectos de profundidade), que deveria funcionar na análise fenomenológica como aproximação do *eidós* ou 'generalidade essencial', não é uma experiência qualquer acessível à inferência casual e à observação comum. Dessa limitada acessibilidade do fenômeno religioso de profundidade, em relação a outros fenômenos cotidianos, se desencadeiam, por sua vez, outras complicações de natureza comunicativa. Quanto mais 'profunda' for a projeção da consciência na experiência vivida como fenômeno religioso – e aqui obviamente se considera tal possibilidade – maiores serão as rupturas com a linguagem corrente. Quando isso ocorre, os portadores da experiência que se encontram ligados ao *eidós* do fenômeno, tendem a criar uma linguagem privada, difícil de ser significada 'desde fora', dada a limitação inerente das analogias possíveis. Por mais que alguns dos axiomas derivados de tais experiências possam refletir aspectos da realidade que serão desvelados no futuro, ainda que a religião aí funcione como uma espécie de vanguarda na significação de novos valores e aspectos da realidade, toda projeção de futuro acaba funcionando no âmbito das coletividades humanas como uma ruptura na dimensão simbólica da linguagem corrente. Quanto maior o espaço de tempo que nos separa de conquistas futuras, mais a exposição de tais conquistas soa como alienante em relação à nossa condição atual e, portanto, acabam sendo socialmente menos significativas.

Há também aquelas tradições em que o saber religioso tende a ser resguardado, como nas religiões de matriz africana, onde praticamente só a própria comunidade de pertença se aproxima do *eidós* ou quando o 'passivo' da experiência decide simplesmente calar, renunciando ao desejo de se fazer compreendido ou, em certos casos, renunciando à tentativa de significar para si mesmo tal experiência. Por isso, quando os processos comunicativos ocupam-se do fenômeno religioso de profundidade, que ocorrem no nível da pessoa, a forma como ele é tratado será intensamente influenciada pelo horizonte de significados dos interlocutores. O

distanciamento em relação ao *eidos* tende a gerar toda sorte de interpretações antagônicas, caso não existam elementos análogos ao fenômeno religioso em questão dentro da tradição dos interlocutores. Um mesmo fenômeno religioso pode significar desde a ‘constatação’ de uma patologia - que pode ser justificada pela interpretação precipitada da linguagem particular como uma alienação oriunda da dessignificação de certos símbolos linguísticos socialmente compartilhados, que supostamente teriam assumido uma condição de paleossímbolos<sup>103</sup> - até as interpretações demasiado êmicas, que tendem a significar tais fenômenos sempre e somente pela via da tradição de pertença.

Agora, se o fenômeno religioso de profundidade é de difícil interpretação para psicólogos, antropólogos, teólogos e cientistas da religião, entre outros, o que esperar do professor de ER que, não raro, sequer conhece os PCNER e que na maioria das vezes não possui formação adequada ao exercício de sua profissão?

É claro que aqui não há a intenção de desestimular o professor de ER por meio da revelação de aspectos irrealizáveis do empreendimento pedagógico. Antes, este trabalho pretende nortear a atuação docente ao balizar algumas limitações que, em verdade, são inerentes a qualquer projeto epistemológico. Quer-se acreditar aqui que a consciência dessas limitações, obtida pelo estudo que se serve da perspectiva da linguagem, possa auferir, ao menos, algumas vantagens pedagógicas aos professores de ER. Afinal de contas, se a fenomenologia pudesse dar conta de todo problema epistemológico do ER sozinha, pesquisadores como Junqueira não teriam frisado que “o item que melhor se adapta ao Ensino Religioso se move no horizonte do modelo fenomenológico-hermenêutico.”<sup>104</sup> (grifo nosso).

Há, todavia, um recurso ainda dentro da própria fenomenologia que pode servir como um rico instrumento para os professores de ER no sentido de atenuar essa dificuldade de aproximação em relação ao *eidos* do fenômeno religioso. Vejamos. É preciso lembrar aqui o princípio da intencionalidade. “[...] Toda ação da consciência é sempre dirigida para algum tipo de objeto. Consciência é essencialmente consciência ‘de’ uma coisa ou outra”.<sup>105</sup> (tradução nossa) Até aqui,

---

<sup>103</sup> HABERMAS, 1987, p.26-69.

<sup>104</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Objeto do Ensino Religioso: uma identidade. In: *Rever*. Ano 12, n.1, Jan/Jun 2012, p.186.

<sup>105</sup> “[...] *Every act of consciousness is directed towards an object of some kind. Consciousness is essentially consciousness ‘of’ something or other*”. SOKOLOVSKY, 2007, posição 122/3172.

tratamos do princípio da suspensão preceitual apenas como exigência do processo comunicativo que ocorre no espaço público da escola. Contudo, a partir de agora, consideraremos essa 'suspensão preceitual' como consequência de um novo preceito, o preceito fenomenológico da *epoché*. A *epoché* nada mais é do que a tentativa de neutralizar as intenções da atitude natural de significação dos fenômenos. Essa intencionalidade natural deve ceder lugar a uma atitude fenomenológica que coloca nossos preceitos 'entre parênteses', de forma que aquilo que se quer estudar não seja visto apenas através do lado subjetivo da consciência. A abordagem fenomenológica passa a ser um caminho de sentido duplo. Ao mesmo tempo em que se realiza a *epoché*, que nos permite escapar parcialmente dos condicionamentos meramente subjetivos da consciência, realiza-se a redução *eidética*, que culmina na presença da identidade inerente ao objeto, identidade essa que fora capaz de evocar todas as aparências.

A tradução dessa atitude fenomenológica para a linguagem do ER traz resultados interessantes. Vejamos como esses princípios fenomenológicos oferecem meios preciosos de abordar do fenômeno religioso. O princípio da neutralização das intenções naturais – *epoché* – é importantíssimo no estudo do fenômeno religioso, sobretudo porque estes são frequentemente significados antagonicamente dentro e fora do círculo de pertença onde se mostram. Um mesmo fenômeno pode ser exaltado dentro de determinada tradição religiosa e hostilizado por outra. Da perspectiva da linguagem, pode-se dizer que, frequentemente, as religiões se utilizam do método da diferenciação como forma de persuasão. Em outras palavras, tenta-se valorizar determinados aspectos da tradição contrastando-os com aspectos normativos análogos em outras tradições. Por isso, é possível que na aula de ER surja entre os alunos aquilo que Gadamer chamava de 'preconceito de autoridade'. Nesse sentido, quando se quiser dialogar em sala de aula sobre um fenômeno religioso qualquer, é preciso trabalhar no sentido de remover essas lentes forjadas em meios coercivos, de forma que as cores do fenômeno religioso não sejam distorcidas em subjetividades que não são, de fato, aparências evocadas pelo fenômeno em questão. Uma vez assumida essa atitude fenomenológica para com o fenômeno religioso, buscar-se-á, então, a intuição *eidética*, isto é, a inferência de uma identidade essencial para o fenômeno em questão. Essa parece ser a forma mais segura de os alunos discernirem o fato religioso.

### 2.3. O conceito de religião de Tillich

Temos tentado, até aqui, valer-nos do menor número possível de pressupostos, articulando-os, na medida do possível, com certa consciência hermenêutica. Aqui, iremos tratar de um novo pressuposto que se mostra indispensável à abordagem epistemológica do ER, a saber: aquilo que *a priori* tomamos como significado de ‘religião’. Evidente que hoje se colecionem muitas, de fato, muitas tentativas conceituais de abarcar tudo aquilo que ‘religião’ pode significar.<sup>106</sup> Como neste trabalho nos interessam, sobretudo, os aspectos de limite e profundidade da linguagem própria ao ER, entre os diversos conceitos que a literatura oferece, um, especificamente, faculta-nos condições simbólicas especiais no trato com nosso objeto. É aqui que parafraseio Tillich, ao considerar religião como a dimensão de profundidade comum a todas as funções da vida espiritual humana.<sup>107</sup>

O interessante desse conceito, apresentado de forma eloquente por Tillich em seu *Theology of Culture*, é que, ao fazer seu enunciado, para poder dizer o que significa religião, o autor lança mão de uma análise perspicaz daquilo que religião não pode ser e também daquilo ao qual não pode estar circunscrita. Tillich negou a possibilidade de que ‘religião’ pudesse se relacionar com alguma função específica na vida espiritual humana, demonstrando como ela exorbita o plano dessas funções, quais sejam, moral, cognitiva, estética ou emocional. A partir daí, infere, então, que religião seja precisamente a ‘dimensão de profundidade’ comum a todas essas funções, dimensão essa que aponta para aquilo que é ‘derradeiro’, ‘infinito’, ‘incondicionado’, ou, simplesmente, para aquilo que chamou de ‘preocupações últimas’ do espírito humano.<sup>108</sup>

Do ponto de vista epistemológico para o ER, esse conceito traz consequências muito interessantes. Permite que ‘religião’ suba a um *status* de ‘dimensão’ *sui generis* da vida humana, constituída independente, dispensando assim o ‘apoio’ de outro objeto de estudo qualquer. Tornar-se-ia muito difícil, senão

---

<sup>106</sup> Uma interessante coleção de ‘conceitos de religião’ pode ser encontrada em: HOCK, 2010, p. 17-30.

<sup>107</sup> TILLICH, Paul. *Theology of Culture*. New York: Oxford University Press, 1959, p.5. [Kindle Version, disponível em <www.amazon.com>, posição 57].

<sup>108</sup> TILLICH, 1959, p.7 [posição 80].

impossível, a mobilidade linguística dentro dos universos simbólico-religiosos sem a apreciação dessa ‘dimensão de profundidade’. Isso porque, sem essa dimensão, a religião tende a se marginalizar como mero dado antropológico, sociológico, histórico ou psicológico, simplificada aos pressupostos e às finalidades próprias a essas ciências. Somado a isso, a dessignificação do conceito de religião especificamente em relação às funções moral, estética, cognitiva e emocional da vida humana redonda na explícita necessidade de se criar de um espaço epistemológico orientado para a reflexão desse ‘sentido de profundidade’ comum a todas essas funções. Um espaço que possibilite aos alunos exercitar sua vontade de trazer ao nível da consciência suas ‘preocupações últimas’.

Mas é na dimensão da linguagem que esse conceito oferece seu melhor aporte ao ER, ao indicar outra de suas especificidades epistemológicas. O sentido de profundidade alocado no conceito tillichiano de religião aponta, em consonância com o conceito de ‘Transcendente’ que analisamos anteriormente, para um objeto de estudo que extrapola o domínio da linguagem. Nenhuma das ciências atuais contabiliza dentro de seus pressupostos a objetividade de algo que possa extrapolar a linguagem, isto é, que possa exceder aquilo que nelas serve de veículo, a menos, é claro, quando vão em direção à metafísica. Todas as ciências bastam-se pela linguagem, pelos significados que produzem e pelas analogias estendidas de que lançam mão. Mas, no estudo da religião, não se pode prescindir do conceito de transcendência<sup>109</sup> ou, lembrando Tillich, de ‘infinito’, de ‘incondicionado’. No âmbito da linguagem, equivale a dizer que o ER concebe, entre outras coisas, pensar sobre o ‘indizível’, sobre aquilo que torna qualquer pretensão de analogia impossível, valendo-se, para tanto, dos mesmos símbolos que reconhece a limitação.<sup>110</sup> A consequência imediata desse processo não pode ser outra senão a ampliação do universo simbólico dos alunos que atendem ao ER a lhes instrumentalizar a produção de sentido da própria vida.

---

<sup>109</sup> Lê-se na apresentação dos 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.” FONAPER, 2009, p.13.

<sup>110</sup> Aqui, bem se poderia apresentar uma nova função da vida espiritual humana, igualmente permeável à dimensão de profundidade tillichiana: a função relacional que se dá através dos símbolos.

É claro que o diálogo inter-religioso não pode entrar ‘na coisa em si’ e toda pretensão por parte dos interlocutores presentes no ER de tê-lo feito acarretaria uma disfunção linguística que a escola não seria capaz de comportar sem abrir mão de suas próprias finalidades. A contradição, obviamente, intransponível nesse momento, encontra-se no fato de que o único sujeito que o ER não consegue acomodar em seu círculo dialogal seja justamente aquele que represente a possibilidade de validação de seu ‘objeto’, isto é, aquele que pretendesse falar como *medium* do Transcendente. Noutras palavras, no ER é preciso considerar a possibilidade de o Transcendente tornar-se manifesto à consciência humana, mas também tem de se reconhecer que, por ora, não existem meios linguísticos intersubjetivamente compartilhados que possam legitimar esse fenômeno no espaço escolar. Essa contradição, evidentemente, não aborta as finalidades a que se propõe o ER<sup>111</sup>, apenas indica seus limites.<sup>112</sup>

Ao se reconhecer a existência dessa dimensão de profundidade implícita no conceito de religião, deve-se também aceitar que o ER nos exigirá uma grande capacidade de abstração, uma prudência imperiosa no trato com o universo simbólico das tradições religiosas e das religiosidades dos indivíduos. Daí que uma compreensão dos processos comunicativos que se desdobram por meio da linguagem nas interações inter-religiosas seja imprescindível numa epistemologia que pretenda dar conta da diversidade religiosa brasileira e que esteja comprometida com a alteridade. Essa alteridade, em seu reflexo na linguagem, encontra sua realização na tentativa de compreender o universo de significados dos interlocutores e na sensibilidade no trato com esses significados, de vez que é sobre eles que repousam as nossas ‘leituras da realidade’ e as nossas ‘preocupações últimas’.

---

<sup>111</sup> Conforme os PCNER: “Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos do fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.” FONAPER, 2009, p.47.

<sup>112</sup> “Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso compreendem a limitação do espaço da Escola, reconhecendo como um lugar privilegiado para a experiência de fé e opção religiosa, a família e a comunidade religiosa.” FONAPER, 2009, p.15.

## 2.4.A perspectiva da interculturalidade

Afastando-nos um pouco da fenomenologia, passemos agora a analisar algumas características linguísticas próprias ao diálogo inter-religioso, cuja análise a perspectiva intercultural é capaz de privilegiar. O ER, como espaço público de diálogo inter-religioso, deverá ser capaz de equilibrar o inevitável aparecimento da tensão entre identidade e diferença. Se, por um lado, a escola não pode escapar à exigência de uma abordagem que dê conta da diversidade do universo religioso brasileiro, por outro lado, alunos e professores, indivíduos que são, possuem suas próprias cosmovisões que, não raro, são excludentes entre si. De que forma, então, equilibrar essas duas forças no papel de professor de ER? Um aporte significativo pode advir das discussões postas nos estudos culturais.<sup>113</sup> Recorro a Vera Candau:

Todas as culturas [e poderíamos incluir aqui as tradições religiosas] [...] têm valores e idéias, elementos que aspiram a comunicar a outros e universalizar, mas o universalismo é incorreto, enquanto uma única cultura predomine e queira se impor a todos. No outro polo está o relativismo cultural, que afirma que todas as culturas são relativas, nenhuma é absoluta, nenhuma é completa, mas é necessário propor diálogos interculturais sobre preocupações convergentes, ainda que expressas a partir de diversos universos culturais. [...] [Portanto] é necessário negar tanto o universalismo quanto o relativismo absolutos.<sup>114</sup>

Disso não deve ser inferido, obviamente, que a crença do indivíduo na suficiência de sua própria tradição religiosa seja ilegítima, por exemplo, diante das dimensões soteriológica ou ontológica da vida. A crença nessa suficiência só assume um caráter incapacitante quando leva o sujeito a negar a necessidade geral do diálogo inter-religioso, isto é, quando o sujeito considera *a priori* que esse diálogo seja de todo improfícuo. Neste último caso, contrariar-se-ia a perspectiva intercultural, que entende ser necessário o reconhecimento de que nenhuma

---

<sup>113</sup> Limitar-me-ei a um recorte bem específico dentro dos estudos culturais, privilegiando a perspectiva de Vera Candau, que representa uma posição bastante central e ponderada sobre o assunto. A referida autora lida com o conceito de 'interculturalidade', ao invés, por exemplo, dos conceitos de 'pluriculturalismo' ou 'multiculturalismo', que geralmente apontam para dois pólos distintos dos estudos culturais. Esses pólos representam genericamente movimentos linguísticos que sugerem, respectivamente, uma propensão ao assimilacionismo cultural universalista e uma tendência ao relativismo cultural.

<sup>114</sup> CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.13 n.37 jan./abr. 2008. p. 48.

tradição abrigue sozinha toda a riqueza contida no conceito de ‘humano’. “Nenhuma dá conta do humano.”<sup>115</sup>

Porém, ao se considerar o sentimento de pertença religiosa, a perspectiva dos estudos culturais pode causar certo desconforto. É que aí a noção de religiosidade tende a se limitar a um aspecto entre outros dentro da generalidade do conceito de cultura, desprivilegiando no diálogo suas especificidades.

A cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.<sup>116</sup>

Nessa passagem da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, fica claro o respaldo da dimensão espiritual da vida humana dentro do conceito de cultura. Isso, certamente, representa uma tentativa relevante de aproximação da ‘integralidade do humano’. Os estudos culturais beneficiam-se muito desse conceito. Contudo, o que transparece na linguagem é que, quando se fala pelo viés das culturas, não se tem a mesma mobilidade linguística no tratamento do universo simbólico próprio à religião que aquela possível por meio de uma abordagem especificamente voltada à religião.

Todavia, o que nos interessa aqui são aqueles aportes, aquelas reflexões que a cultura, como macro-categoria de análise da realidade, propicia. Subentendendo dentro do termo ‘cultura’ as noções de ‘tradição religiosa’, ‘espiritualidade’, ‘religiosidade’, etc., enumeremos alguns subsídios teóricos que a perspectiva intercultural pode emprestar ao ER:

I - Há a necessidade de nos movermos em direção à “superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural”.<sup>117</sup> Como já foi dito, isso é patente para o ER, fundamento sem o qual sequer seria possível qualquer pretensão epistemológica capaz de abranger a diversidade religiosa da sociedade brasileira.

---

<sup>115</sup> CANDAU, 2008, p.49.

<sup>116</sup> DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

<sup>117</sup> SANTOS apud CANDAU, 2008, p.48.

II - “Todas as culturas possuem concepções da dignidade humana.”<sup>118</sup> Sendo assim, antes de tentar universalizá-las, convém que essas concepções passem pelo ‘crivo’ do teste do contato com ‘o outro’.

III - “Os grupos culturais não são homogêneos e padronizados. [...] É necessário identificar e potencializar aquelas versões mais abertas, [...] que favoreçam o diálogo com outras culturas”.<sup>119</sup> A motivação por detrás da iniciativa do diálogo inter-religioso pode dar-se ao se constatar a existência de problemas e preocupações convergentes.

IV - “Os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas”.<sup>120</sup> Aqui a autora pressupõe que as culturas não são puras, salientando que toda tentativa de natureza social de promover a pureza cultural e étnica redundou em resultados desastrosos, no prejuízo das noções de dignidade humana.

Trazendo esses aspectos para dentro do ER, há razões de sobra aí para que se fomente deliberadamente a inter-relação de alunos advindos das diferentes tradições religiosas que se possam fazer representar no espaço escolar. Facultar essa inter-relação passa, nesse sentido, a ser um dos objetivos do ER. É nesse diálogo inter-religioso que os pólos ‘identidade’ e ‘diferença’ começam a convergir para preocupações comuns. Para Vera Candau:

[...] Essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais [e religiosas] específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas, que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais [e religiosas]. [...] Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e de reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes [sobretudo na dimensão religiosa], mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.<sup>121</sup>

Transferindo a reflexão para o campo do ER, podemos inferir que toda vez que o sentimento de pertença circunscrito a determinada comunidade religiosa exorbita o sentimento de pertença em relação à ‘comunidade humana’, corre-se o risco de cair na formação de guetos culturais e religiosos, de ‘*apartheids*’ sócio-

<sup>118</sup> SANTOS apud CANDAU, 2008, p. 48.

<sup>119</sup> SANTOS apud CANDAU, 2008, p. 49.

<sup>120</sup> CANDAU, 2008, p. 51.

<sup>121</sup> CANDAU, 2008, p. 51.

culturais'. Habermas reconhece que, historicamente, coube à religião o papel de coesão social<sup>122</sup>, isto é, de que a religião era aquela dimensão capaz de dar sentido à vida coletiva. Contudo, atualmente, essa coesão se dá por meio de uma 'ação comunicativa'<sup>123</sup> voltada para um consenso intersubjetivo. Isso passou a ser possível quando as forças coercivas da Igreja começaram a diminuir. No caso do diálogo inter-religioso, esses consensos intersubjetivos aparecem na medida em que se consegue convergir o diálogo para preocupações comuns às diversas tradições religiosas. Afinal, não se pode unir as pessoas a menos que exista um interesse comum a elas. Todavia, contrariando esse fluxo estão os chamados 'processos radicais de afirmação de identidades', que vão, precisamente, na contramão de um nexos social. É importante que o professor esteja atento a isso, pois, em sala de aula, esses processos podem apresentar-se na forma de um discurso trazido pelos alunos, discurso esse que tende a ser marcado por um tom coercivo.

Em relação ao próprio professor de ER, contanto que sua identidade religiosa não seja um impedimento ao acesso aos saberes produzidos e acumulados pela humanidade, função essa primordial da escola, não há, teoricamente, nenhum problema em se ter um embasamento exclusivista da fé na esfera pessoal. Todavia, isso implica em que saibamos ouvir e disponibilizar para os alunos as perspectivas que não compartilhamos, no melhor de seus argumentos.

Se, por um lado, não é razoável e nem saudável que o professor abra mão de sua identidade religiosa para poder integrar um diálogo inter-religioso, por outro, o que se percebe é que o diálogo entre pessoas de diferentes tradições religiosas, como bem lembrado por Schock, "supõe um desenvolvimento dinâmico, cujo decorrer e cujas consequências não podem ser fixadas no início do processo".<sup>124</sup> Em poucas palavras, não podemos valorizar o que desconhecemos e, portanto, não podemos ter ideia daquilo que passaremos a valorizar, visto que não sabemos e nem temos o controle daquilo que passaremos a conhecer depois da interação com

---

<sup>122</sup> MENEZES, Anderson de Alencar. *Habermas e a religião*. Coleção Habermas vol.1. DVD. São Paulo: Paulus, 2012.

<sup>123</sup> "Ação comunicativa ou competência comunicativa é uma forma de ação social em que os participantes se envolvem em igualdade de condições para expressar ou para produzir opiniões pessoais, sem qualquer coerção [exceto aquela exercida pela própria força do argumento], e decidir, pelo princípio do melhor argumento, ações que visam determinar a sua vida social". (PINENT, 2004, p.51).

<sup>124</sup> PIVA apud Schock, 2012, p. 40.

o outro. Dessa forma, devemos também considerar que, ao final dessa interação entre pessoas diferentes, cada um possa ter recebido aportes aos seus pontos de vista e à sua cosmovisão. Quando esses aportes são periféricos em relação à cosmovisão do indivíduo, eles reforçam a identidade religiosa que já existia. Quando esses aportes são 'essenciais', mas não ferem de todo as bases da cosmovisão individual, eles podem funcionar como germes de sentimentos de dupla ou múltipla pertença religiosa, com base numa cosmovisão sincretista. Quando esses aportes são capazes de derrubar os pilares mais essenciais da fé ligada à identidade religiosa, dizemos que há uma 'conversão'.

Embora a escola não possa ter nenhum comprometimento direto com esses processos, a meu ver, todos eles são legítimos e, de certa forma, representam sinteticamente a dinâmica da interação religiosa humana. Todos eles são produtos de 'crises de significação da realidade' e todos são bem-vindos, contanto que não sejam frutos de uma 'pseudo-comunicação'.<sup>125</sup> Nenhum desses modelos implica na 'perda da identidade', como às vezes se procura afirmar, mas tão-somente num 'deslocamento da identidade'. Mesmo o sincretista possui uma identidade religiosa, mesmo que sua cosmovisão contemple aspectos da fé inconciliáveis aos olhos do outro. Só que, nesse caso, essa identidade não tem amparo e não pode ser significada pela via de uma única tradição.<sup>126</sup>

---

<sup>125</sup> Pseudo-comunicação, na acepção habermasiana, é o resultado de um processo dialogal onde existem perturbações na comunicação não reconhecíveis pelos interlocutores, gerando com isso mal-entendidos que são tomados na aparência de um consenso ilusório.

<sup>126</sup> Para evitar maiores digressões, deixo a questão do sincretismo religioso para ser abordada no capítulo seguinte.

### **3. REFLEXOS EPISTEMOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE DO ER**

#### **3.1. Linguagem na literatura do ER**

Que bom se não fosse assim, mas em boa parte da literatura que pretende ou pretendeu servir de aporte ao ER são encontrados muitos problemas na dimensão da linguagem e no âmbito dos pressupostos adotados. Isso exigirá discernimento por parte dos professores.

Não me refiro aqui à contenda já desgastada entre os preceitos da teologia e das ciências da religião. Mesmo porque, em função da complementaridade de seus enfoques, ambas perspectivas sejam importantes do ponto de vista epistemológico para o ER. Façamos uma pequena digressão para considerar essa complementaridade. A Teologia, não raro, tem sido apontada pelas Ciências da Religião como ponto de apoio de leituras monológicas da realidade. Nesse sentido, as Ciências da Religião têm ajudado a Teologia a se reinventar, na medida em que coloca em pauta questões outrora consideradas como ‘simplesmente dadas’. Porém, se, por um lado, as Ciências da Religião têm a vantagem de contemplar o fenômeno religioso ‘desde fora’ das tradições religiosas, privilegiando seus aspectos antropológicos, sociológicos, fenomenológicos, etc., por outro lado, falta às Ciências da Religião, justamente, a ‘visão de dentro’. A ciência precisa abdicar de viver aquilo que escolhe por objeto de estudo. Contudo, se nós, de fato, desejamos estar comprometidos com a alteridade e com o respeito à realidade do outro, é fundamental que conheçamos os aspectos de profundidade das tradições religiosas, isto é, os aspectos de profundidade contemplados em suas ‘teologias’. Como poderíamos desenvolver a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro em assuntos de religiosidade se não possuíssemos nenhum entendimento da dinâmica interna da vida religiosa do outro. Simplesmente não podemos nos colocar num lugar que não conhecemos. Quando, por exemplo, os cientistas da religião apontam para a superação do relativismo religioso, a isso equivale reconhecer a necessidade de frentes teológicas de diversas tradições religiosas exercitando uma aproximação a verdades irreduzíveis. Dessa forma, ainda que hoje a literatura a nível nacional esteja apontado para a graduação em Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso como o mais adequado para a formação do professor de ER, fato esse que não deixamos de endossar aqui, ainda assim, não poderíamos prescindir do estudo das ‘teologias’, dimensão esta que, aliás, corresponde a um dos eixos

organizadores dos conteúdos apontados pelos PCNER. A literatura que é produzida com clareza, seja com preceitos das ciências da religião, seja com preceitos teológicos, pode e deve ser bem recebida e incluída no processo dialógico do ER, desde que se resguarde a isonomia entre as tradições. O problema começa quando aparecem nessa literatura elementos que geram uma ‘comunicação sistematicamente distorcida’.<sup>127</sup>

Muita literatura foi produzida para o ER após a LDB de 1971 (Lei n. 5692/71), por ocasião da Reforma do Ensino no país. Com o fim do então ‘modelo catequético’ do ER e com o surgimento do ‘modelo axiológico’ ou ‘teológico’ que pretendia atender melhor a pluralidade religiosa brasileira<sup>128</sup>, iniciou-se um período em que muitos autores do campo da religião se lançaram ao estudo de tradições religiosas alheias. A literatura produzida como aporte ao ER nesse período entre LDBs (de 71 e 96), por vezes referenciada até hoje, foi marcada por muitas perturbações linguísticas que podem passar despercebidas pelo professor de ER.

Para ilustrar essas distorções na linguagem, sem a necessidade de um caso em específico, apresento um exemplo genérico expressivamente recorrente na literatura a que tive acesso, talvez com alguns exageros caricaturais. Determinado autor, pertencente a certa tradição religiosa, introduz seu texto expondo sua intenção de analisar outra tradição religiosa. Ainda na apresentação do trabalho o autor delimita seu enfoque dentro de alguma das perspectivas mais comuns hoje às Ciências da Religião (note-se que são evitados pressupostos teológicos) como, por exemplo, os aspectos históricos ou sociológicos da tradição religiosa a ser

---

<sup>127</sup> Termo empregado por Jürgen Habermas para designar a comunicação com perturbações linguísticas intencionais de uma das partes, geralmente não percebidas pelo interlocutor.

<sup>128</sup> Como vimos no primeiro capítulo, esses modelos não eram chamados assim na sua época, mas atualmente há razoável consenso na interpretação desses períodos históricos do ER no Brasil. Os termos empregados para designá-los podem variar um pouco, mas, em geral, representam características contextuais semelhantes. Recapitulando, o ‘modelo catequético’ é empregado aqui para representar a prática do ER naquele “[...] contexto histórico, no qual o Brasil mantinha ligação com a Igreja Católica. Em outras palavras, referente ao Estado Brasileiro enquanto Estado Religioso. Diz respeito tanto ao período Colonial quanto ao seguinte, com a instituição do Império do Brasil que adotou o catolicismo como religião oficial.” Já o modelo teológico ou axiológico é aquele cuja “principal característica é a vinculação teológica com as tradições religiosas, que podem ocorrer com referência explícita a doutrinas, dogmas de fé, etc, ou mesmo pela pressuposição de uma antropologia teológica expressa por meio da alteridade e da transcendência”. [RAMOS, William Marcos. *Modelos de Ensino Religioso: Contribuições das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade*. Belo Horizonte: PUC, 2010. p. 100-101.]

Para um aprofundamento sobre os modelos do ER, sugere-se ainda: PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso - Construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 49-68.

abordada. Não raro, o autor compromete-se a não tecer comparações ou julgamentos de valores entre a sua tradição religiosa e aquela que irá abordar, de forma a buscar credibilidade pela via de uma ‘imparcialidade’ discursiva. Por vezes, passa a tratar da matéria com agudeza intelectual tamanha que o leitor leigo quase se sente diminuído diante do texto. Esse texto geralmente aparece recheado com símbolos extrínsecos ao mundo da vida<sup>129</sup> do leitor ao qual se dirige. O autor, evidentemente, expõe os significados de suas importações linguísticas, só que de forma parcial e no aproveitamento de suas conclusões, mas o leitor não sabe disso e, portanto, nem suspeita de que precisa se aprofundar nos significados daquele universo simbólico distante. Em certa altura do texto, o leitor, se incauto, já esposou os argumentos do autor e acredita ter aprendido algo ‘substancial’ sobre a tradição religiosa estranha. Para terminar, nas considerações finais, o autor põe-se um pouco mais à vontade para ajuizar sobre a matéria e, deliberadamente, hostiliza o seu discurso em detrimento da tradição religiosa abordada.

Exageros a parte, difícil que nós, interessados na área do ER, não tenhamos nos deparado com trabalhos que reproduzam esse clichê linguístico. Vale lembrar que não estou aqui fazendo uma crítica em prejuízo da Teologia e em favor das Ciências da Religião, mesmo porque, exemplos de linguagem sistematicamente distorcida também são encontrados entre os trabalhos produzidos no meio das Ciências da Religião. O que quero evidenciar são esses disfarces linguísticos que só favorecem os preconceitos e a manutenção dos estereótipos culturais e religiosos. Quando um discurso de natureza crítica se reveste de ‘imparcialidade’, tratando de forma leviana o universo simbólico alheio, corre-se o risco de que essa crítica se acabe tornando não uma crítica da realidade (minimamente passível de ser consensuada dialeticamente), mas a crítica de uma ‘projeção’ distorcida da realidade.

---

<sup>129</sup> Embora a expressão ‘mundo da vida’ tenha sido cunhada por Husserl, emprego aqui o sentido elaborado por Habermas: “‘Mundo da vida’ ou ‘mundo vivido’ é a dimensão da vida ligada à reprodução simbólica e, portanto, à interação social. Refere-se “à maneira como os atores percebem e vivenciam sua realidade social. O mundo vivido compõe-se da experiência comum a todos os atores, da língua, das tradições e da cultura partilhada por eles. [...] representa aquela parte da vida social cotidiana na qual se reflete o ‘óbvio’, aquilo que sempre foi, o inquestionado. O mundo vivido apresenta contudo duas facetas: a faceta da continuidade e das ‘certezas’ intuitivas e a faceta da mudança e do questionamento dessas mesmas certezas, que, portanto, é objeto da crítica numa ação comunicativa.” (FREITAG, Bárbara. *Habermas e a teoria da modernidade*. Cad. CRH, Salvador, n. 22, p.138-163, jan/jun 1995, p.141).

Evidentemente que a crítica é necessária, sobretudo no espaço escolar, mas ela deve ser intencional e honesta para com o leitor e em relação àquilo que se critica. Uma crítica teológica ‘desde fora’ pode ser bastante útil quando pautada em uma leitura profunda e respeitosa da realidade alheia e quando se assume o horizonte de significados do qual se fala. Mas isso não é tarefa fácil! Antropólogos dedicam longos períodos em processos de socialização e aprendizagem da língua dos grupos que estudam, pois sabem que a língua não é mero meio de comunicação, mas o meio de transporte da própria cultura, com todas as suas especificidades, inclusive sua espiritualidade. Nesse sentido, a ‘leitura da realidade’ de uma determinada tradição, via de regra, será mais autêntica e substancial quando descrita ‘desde dentro’, contanto, evidentemente, que a perspectiva adotada não prescindia de um horizonte de significados mais amplo.

Esse tipo de comunicação sistematicamente distorcida exemplificada acima atesta de forma contundente aquilo que Habermas denunciava como ‘consideração da pessoa como meio e não como fim’.<sup>130</sup> Em poucas palavras, o leitor deixa de ser prioridade no processo comunicativo junto com o conteúdo semântico do texto que passa a servir apenas para promover um ‘entendimento’ planejado e mais ou menos velado que convenha ao emissor.<sup>131</sup> Esses interesses escusos são tomados como mais importantes do que a necessidade de entendimento própria ao ato comunicativo e, portanto, passam a gerar toda sorte de pseudo-comunicação.<sup>132</sup>

Decerto que os processos de pseudo-comunicação gerados por essas perturbações linguísticas não se restrinjam ao âmbito da pertença religiosa. Também o ateu e o agnóstico podem valer-se do distanciamento permitido pelos pressupostos ‘científicos’, como no exemplo caricatural supramencionado, para

---

<sup>130</sup> MENEZES, 2012.

<sup>131</sup> Parafraseando Cardoso, para Habermas, são quatro os níveis de validade que uso da linguagem deveria pressupor: 1) que o que é dito é inteligível; 2) que o conteúdo expresso em linguagem é verdadeiro; 3) que o emissor justifica-se por certos direitos sociais ou normas que são invocadas no uso do idioma; 4) que o emissor é sincero no que diz, não tentando enganar o interlocutor. CARDOSO, Ézio João. *Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e suas implicações no processo educativo*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1073-2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013, p.5.

<sup>132</sup> Uso a expressão ‘pseudo-comunicação’ no sentido apontado por Habermas, como aqueles processos em que, mesmo havendo da parte dos interlocutores a intenção de se chegar a um entendimento, não se consegue na prática verificar a existência real de comunicação em função de distúrbios linguísticos imperceptíveis às partes envolvidas. Os interlocutores pensam que se compreendem, mas se encontram imersos num sistema de mal-entendidos que por vezes tomam a forma de um falso-consenso. (HABERMAS, 1987, p.41-42).

diminuir, obscurecer, simplificar ou tornar superficiais um fenômeno ou preceito religioso qualquer, sem a devida 'responsabilidade simbólica'. Para todos os efeitos, esses distúrbios na linguagem, tenham eles origens confessionais ou abertamente não confessionais, parecem funcionar como mecanismo de defesa no qual o narrador busca dessignificar o universo simbólico alheio, sobretudo aqueles aspectos que não tenha conseguido equilibrar dentro de sua própria cosmovisão ou através de sua tradição, com o fim de encontrar uma confirmação de sua perspectiva na realidade. Evidentemente, aqui consideraremos que a crítica pontual e com objetivos construtivos não necessita de tais mecanismos de distorção da linguagem para ser enunciada.<sup>133</sup>

### 3.2. Intimidade com o universo simbólico das tradições

A polissemia dos termos empregados para descrever determinados fenômenos religiosos também contribui para que se reproduza essa tendência à pseudo-comunicação. Professor e alunos podem dedicar bastante tempo a questões específicas dentro do espaço de diálogo inter-religioso, mas isso não significa que, necessariamente, haja comunicação real. Um longo diálogo inter-religioso pode terminar sem que nenhum dos interlocutores perceba que vários termos de que se utilizavam para se expressar, eram traduzidos pelo receptor em sentido bastante distinto daquele que se pretendia imprimir ao emiti-lo.

Consideremos dois exemplos. Tomemos primeiramente a palavra 'intuição'. Em seu sentido mais comum no ocidente, intuição pode significar um pressentimento ou talvez um *insight* de natureza anímica sobre alguma coisa que se quer realizar, solucionar, propor, etc. Já no contexto da fenomenologia, a mesma palavra significa - parafraseando Sokolowsky - simplesmente estar na 'presença' daquilo ao qual se projeta a consciência.<sup>134</sup> Por sua vez, na linguagem mística, tanto do ocidente quanto do oriente, intuição pode referir-se à possibilidade de contato da

---

<sup>133</sup> É claro que essa afirmação só pode ter pretensões de validade na sociedade moderna em que uma racionalidade intersubjetiva começa a ser valorizada através de garantias mínimas à livre expressão do pensamento, sem as estruturas coercivas a atuar no prejuízo dos falantes. Ainda assim, vale lembrar que, em circunstâncias onde a comunicação é perturbada por muitos elementos coercivos, além do próprio argumento, o mais comum é que se lance mão de uma linguagem sistematicamente distorcida. Lembre-se, por exemplo, de que esse foi um dos recursos utilizados por alguns artistas brasileiros durante o período da ditadura militar no Brasil ao veicularem seus versos com duplo sentido.

<sup>134</sup> SOKOLOWSKY, 2007, posição 461/3172.

consciência com a esfera sobrenatural, seja com uma ‘força’, seja com um ser sobrenatural. No espiritismo, consideremos ainda, intuição é geralmente entendida como sinônimo de mediunidade, isto é, como capacidade de ‘sintonizar’ consciente ou inconscientemente com as sugestões de outra ‘inteligência’ que vive na erraticidade espiritual.

Um outro exemplo de polissemia é o da palavra ‘meditação’. Na tradição ocidental cristã, a palavra meditação geralmente sugere um momento a que se reserva o indivíduo para refletir sobre os feitos de um dia ou de uma etapa da vida, no qual se busca ponderar quais atitudes, palavras ou pensamentos devem ser repetidos e quais devem ser evitados. Isto é, meditação aqui pode ser entendida como sinônimo de auto-análise. Já na perspectiva oriental, meditação é bem outra coisa. Na tradição budista e na tradição indiana de *Patanjali*, meditação significa geralmente a ‘fusão’ ou ‘integração’ da consciência individual com o ‘objeto’ sobre o qual se medita, implicando um sentido de unidade. Deriva-se daí ainda outro sentido, veiculado corriqueiramente na linguagem tanto no ocidente como no oriente, o da meditação não como ‘fim’, mas como tentativa ou ‘prática’ na qual se busca uma aproximação ou a realização dessa unidade implícita no meditar.

Esses são pequenos exemplos de símbolos linguísticos dos quais os alunos podem se valer no ato discursivo sem conseguir, todavia, produzir comunicação real. A menos que entre aí uma terceira pessoa, neste caso, o professor, que deveria estar habilitado para tal, não há maneira imediata de os alunos tomarem consciência de seus sistemas de mal-entendidos. É aqui que se mostra imperativa a presença de um profissional que tenha um mínimo de mobilidade linguística nos universos simbólicos das tradições religiosas que entram no processo dialógico da escola.

Por tradições religiosas aqui se compreende a sistematização do fenômeno religioso a partir de suas raízes orientais, ocidentais, africanas e indígenas, que exige para o seu ministério (ou mister) um profissional de educação sensível à pluralidade, consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa e que garanta a liberdade do educando sem proselitismo.<sup>135</sup>

Mas o fato é que esse tipo de profissional ainda é bem escasso. E provavelmente continuará a ser enquanto não houver uma base nacional comum de formação docente para o ER, formação essa pensada hoje diferentemente por cada

---

<sup>135</sup> FONAPER, 2009, p.13.

sistema de ensino, como já vimos, em consonância com as disposições da atual LDB.

Considerando isso, qual será, então, a maneira mais profícua de abordar o fenômeno religioso em seu sentido profundo e subjetivo de fé, e fazer disso algo proveitoso para os alunos? Penso que seja mais proveitoso que se tome como ponto de partida o discurso (escrito ou falado) produzido dentro da tradição religiosa em questão<sup>136</sup>, com sua fundamentação teológica, atentando, obviamente, para que esse discurso não seja êmico a ponto de desconsiderar as finalidades da escola. Deverá ser ético<sup>137</sup> em suas formulações e, sobretudo, pensado como tentativa de aproximação ao universo simbólico de alunos e professores. A crítica, por sua vez, parece ser melhor administrada como consequência de uma primeira abordagem 'desde dentro' e dosada de forma consoante com o princípio da alteridade. Na prática, isso significa priorizar um contato inicial com o fenômeno religioso amparado nas teologias que o signifiquem positivamente, para somente depois partir para uma 'compensação dialógica'.

Na escola, onde se valoriza bastante a capacidade crítica dos alunos com vistas à superação das endemias e injustiças sociais, há que se ter cuidado com a crítica de aspectos de universos simbólicos que não se dominem, em que ainda não se possua a devida mobilidade linguística. Assim evita-se cair, como dizíamos antes, na crítica de uma projeção distorcida da realidade alheia, reprodutora de esteriótipos culturais. Afinal, ainda que se quisesse, como seria possível sair apontando de imediato para os possíveis déficits de racionalidade das culturas e religiosidades, sem sequer conhecer o contexto de seus pressupostos, isto é, suas origens e o tipo de necessidade a que parecem ter respondido historicamente?

Vale ainda lembrar que, em matéria de religião, a crítica não poderá ser veiculada da maneira como fazemos em outras áreas de conhecimento. Se uma

---

<sup>136</sup> Obviamente que aqueles que já entraram em contato com tradições religiosas alheias e que aprenderam a valorizar esse contato, geralmente, se tornam bons interlocutores dessas tradições, na medida em que dominam o universo simbólico de sua tradição e, portanto, conhecem e preveem as dificuldades de significação que a sua comunidade poderia encontrar diante do universo simbólico estranho. Todavia, como veremos mais adiante, esses interlocutores não conseguem entrar no horizonte mais básico de inteligibilidade, isto é, nos mitos dessas culturas e, portanto, sua linguagem quase sempre apresentará com algumas alienações em relação a realidade que se quer abordar.

<sup>137</sup> Uso o vocábulo 'ético' como antônimo de 'êmico', isto é, o discurso deverá levar em consideração não somente os parâmetros e valores correspondentes à cultura de origem, mas também aqueles que lhe são extrínsecos, compartilhados no meio em que se quer veicular o discurso.

crítica é feita a um cálculo matemático, a uma inferência da física ou a outras experiências de observação comuns à ciência, os interlocutores que as defendem não são tão afetados, porque, via de regra, esses conhecimentos não embasam suas 'leituras da realidade'. Digo 'via de regra' porque, quando aceitamos o primeiro pressuposto apresentado neste capítulo, parafraseando Tillich, de que religião é a dimensão de profundidade comum a todas as funções da vida espiritual humana, então, não é difícil reconhecer que toda vez que cada área do conhecimento humano ou cada ramo da ciência se aproxima dessa dimensão de profundidade subjacente, então, esse saber passa a funcionar como um 'mito'<sup>138</sup> sobre o qual se assenta a 'leitura da realidade'. E neste caso a crítica a esse tipo de saber se igualaria à crítica de pressupostos religiosos, que tendem a mobilizar nos interlocutores seus recursos de linguagem mais intensos a atuar na conservação da própria identidade.

Agora, se aceitamos que o contato com outras tradições religiosas deva ser introduzido por meio de uma abordagem que desfrute de mobilidade linguística dentro da cultura em questão, então, a conclusão é uma só: a produção da literatura de apoio ao ER necessita ser redigida por muitas, muitas mãos.

### **3.3. Fenômeno religioso e ceticismo: distâncias simbólicas**

Embora o fenômeno religioso, pela própria indicação dos PCNER, seja valorizado como 'objeto' passível de análise no espaço e no tempo do ER, ainda assim, a escola, como espaço democrático que é, deverá contemplar também aqueles que não acreditam na utilidade da interpretação de tais fenômenos e também aqueles que o tomem por mera hipóstase. Falo, respectivamente, de agnósticos e ateus. Claro que aqui me refiro aos aspectos de profundidade do fenômeno religioso, pois a ingerência de preceitos e vivências religiosas na esfera sociológica, antropológica, psicológica, etc, é incontestável, tornando incontestável

---

<sup>138</sup> Emprego aqui o termo 'mito' no sentido explicitado por Panikkar "[...] como o horizonte mais básico de inteligibilidade. Mito é aquilo em que se crê sem crer que se crê [...] o ponto último de referência, a pedra de toque da verdade pela qual os feitos são reconhecidos como verdades. O mito, quando nele se crê e se vive desde dentro, não exige ser examinado mais profundamente, isto é, ser transcendido na busca de algum fundo ulterior; unicamente exige que se faça cada vez mais explícito, pois expressa o próprio fundamento de nossa convicção sobre a verdade" (tradução nossa). PANIKKAR, Raimon. *La intuición cosmoteándrica - Las tres dimensiones de la realidad*. Madrid: Trotta, 1999. p.33.

também a necessidade de seu estudo. Porém, como já vimos, o estudo do 'fenômeno religioso de profundidade' tem uma séria implicação epistemológica para o ER. Sem ele, a presença do ER no currículo escolar estaria alicerçada apenas em categorias mais ou menos materiais, numa espécie de utilitarismo baseado em aspectos sobrejacentes da religião aos quais se atribuem interferências patentes na vida humana.

Contudo, quando voltamos ao *eidos* do fenômeno religioso, em sua dimensão subjetiva traduzida como experiência religiosa, então, torna-se bastante delicado o diálogo. Para o ateu que desacredita na possibilidade de uma significação positiva da experiência religiosa de profundidade, sua perspectiva em sala de aula acabará sendo, por exemplo, como aquela do indivíduo que mantém uma postura cética em relação à chegada do ser humano ao solo lunar. Deveras, qualquer um de nós tem o direito de não acreditar nessa façanha humana e mesmo de expressar nossa descrença em relação a ela, concluindo pela irrelevância do assunto. Todavia, isso não significa que as escolas deverão desconsiderar esse evento, excluindo-o do currículo, mesmo porque tal posicionamento é bastante peculiar e minoritário e, portanto, absolutamente distante de um consenso intersubjetivo. Ao professor, evidentemente, caberá o difícil papel de mediador desse processo dialógico, balizando a fronteira entre um ceticismo saudável e um ceticismo destrutivo que se inclina ao repúdio de tudo aquilo que provenha das tradições.

Tal atitude ponderada do professor será igualmente importante em situações análogas como, por exemplo, na análise de certos textos que aparecem nas diversas escrituras onde não é possível precisar se o conteúdo semântico foi escrito com o fim de transmitir uma mensagem de forma literal ou se o texto pode ser reconhecido como alegórico. Nesses casos, o limiar entre a literalidade e a alegoria é algo extremamente controverso. Quando esse tipo de contenda surge em sala de aula, espera-se que o professor possa oferecer uma palavra mediadora e ponderada, que mantenha o horizonte de significados aberto e, ao mesmo tempo, sem com isso cair num relativismo hermenêutico absoluto, que esterilize o saber religioso em sua ingerência no aspecto prático da vida.

A inferência do conteúdo das escrituras como factual ou alegórico sempre estará condicionada à capacidade individual ou coletiva de atribuir significados a essas narrativas, relacionando-as com a leitura da realidade oferecida pela tradição a que se pertence. Os riscos sempre aparecem nos extremos. De um lado, as mais

forçadas e elásticas interpretações que justificam cada pequena passagem escriturística em sua literalidade, frutos de uma hermenêutica desprovida de uma dimensão autocrítica. No polo oposto, a perspectiva que contempla tudo como alegoria, incapaz de ultrapassar o limite das categorias materiais de análise.

No primeiro caso, o intérprete parece não ser capaz de perceber o espaço que existe entre a sua compreensão do contexto do autor e o contexto real do autor. Antes, o intérprete subentende que ‘apreendeu’ por completo a intenção do autor e pensa que compartilha dela. Não se tornou capaz de ‘se afastar’ minimamente na tentativa de interrogar ou inferir os contornos desse contexto que o texto pressupõe ao considerar o mundo da vida do autor e de seus destinatários.

No segundo caso, o intérprete, em seu ceticismo, parece esquecer-se da função mediadora da tradição, subentendendo-se capaz de ‘apreender’ a realidade através de uma postura que supervaloriza a crítica, postura essa que geralmente deixa à margem o propósito do entendimento mútuo implícito no processo comunicativo. Aqui, o intérprete talvez compreenda a identidade equivocada do contexto do autor com o da tradição, mas não enxerga que seu ceticismo opera a serviço da desconstrução daquilo que ele próprio não conseguiu equilibrar em suas categorias materiais de análise. Assim fazendo, corre o risco de tornar-se vítima de outra tradição que inconscientemente vai ajudando a forjar: a da crítica pela crítica, isto é, da crítica que se contenta com a etapa da desconstrução, descomprometida com a oferta de uma ‘leitura da realidade’ diferente daquela que critica. “Se a crítica se afirma basicamente na diferença e no contraste com aquilo sobre o qual reflete, a hermenêutica visa primeiro a mediação e a unificação com o mesmo [...]. Um não pode operar sem o outro.”<sup>139</sup>

Nos dois casos, parece haver uma nota comum: ambas as formas de se relacionar com os escrituras parecem trabalhar no sentido da economia da cosmovisão individual afetada – mais ou menos compartilhada na vida em comunidade – impedindo que se expandam os limites da ‘leitura’ que se faz da realidade.

---

<sup>139</sup> HABERMAS, 1983, p.103.

### 3.4. 'Mito' e condições gerais para o diálogo inter-religioso

O diálogo inter-religioso não é algo simples, mas também não representa nenhuma barreira intransponível. Convém ao professor de ER evitar esses polos que tendem a denotar o diálogo inter-religioso em sentidos opostos. Podem ser identificadas duas tendências que costumam reaparecer no discurso quando se aborda o tema 'diálogo inter-religioso'. De um lado, a noção ingênua de que as diferenças entre as tradições religiosas sejam insignificantes e que se deem apenas num nível 'exterior', sendo, portanto, facilmente acomodáveis debaixo de uma Verdade que as exceda. Decerto que a ingenuidade aí não se dê por conta da abertura à possibilidade de uma verdade sobrenatural, fundamento epistemológico do ER, mas sim em função da 'facilidade' inferida no processo dialógico, tomado, *a priori*, como algo simples e tranquilo.

Do outro lado, há a significação do diálogo inter-religioso como algo 'pouco proveitoso'. Aí, geralmente, infere-se que, em função da irredutibilidade preceitual da própria fé, o diálogo inter-religioso, por si só, não tenha a capacidade de gerar aportes significativos às cosmovisões individuais. Ao contrário, procura-se até evitá-lo no intuito de salvaguardar a fé ameaçada pela relativização do saber religioso que, como já vimos, se receia decorrer da suspensão preceitual implícita no processo comunicativo. A forma como o professor de ER significa o diálogo inter-religioso interfere muito na condução desse. Por isso, convém evitar esses dois extremos: a 'romantização' e o pessimismo.

Para que o professor se posicione melhor diante desse diálogo inter-religioso e consiga equilibrar os impulsos que podem surgir inopinadamente diante de questões sensíveis no diálogo, pode ser bastante útil conhecer a função linguística do 'mito', no entendimento de Raimon Panikkar. Por sua importância, de agora em diante, sempre que falarmos em 'mito', estaremos fazendo-o na acepção que segue: Segundo Panikkar, todos nós vivemos imersos em mitos, na medida em que o mito "constitui-se do conjunto de contextos que se toma como simplesmente dado"<sup>140</sup> e, portanto, "representa o horizonte invisível sobre o qual projetamos nossas noções da

---

<sup>140</sup> Essa, bem como as demais citações desse autor, são traduções minhas de: PANIKKAR, Raimon. *Faith, myth and hermeneutics* - Cross-cultural studies. New York/Ramsey/Toronto: Paulist Press, 1979. p.20.

realidade”.<sup>141</sup> Aqui, o verbete ‘mito’ não traduz necessariamente a ideia de algo fantasioso ou fictício, mas resguarda dentro de si a possibilidade da verdade ou, pelo menos, de referência à realidade. Mito é aquilo que não sentimos necessidade de debater,<sup>142</sup> é aquilo que podemos compartilhar intersubjetivamente sem que o percebamos e é, portanto, também aquilo que torna possível o próprio processo de compreensão. Nas palavras de Panikkar, mito pode ser ainda entendido

[...] como o horizonte mais básico de inteligibilidade. Mito é aquilo em que se crê sem crer que se crê [...] o ponto último de referência, a pedra de toque da verdade pela qual os feitos são reconhecidos como verdades. O mito, quando nele se crê e se vive desde dentro, não exige ser examinado mais profundamente, isto é, ser transcendido na busca de algum fundo ulterior; unicamente exige que se faça cada vez mais explícito, pois expressa o próprio fundamento de nossa convicção sobre a verdade.<sup>143</sup>

Daí deduz-se que a comunicação dentro de uma mesma tradição de fé seja notadamente mais fácil do que aquela entre indivíduos de tradições diferentes. Outro exemplo disso percebe-se também, por exemplo, nas igrejas cristãs, onde se acredita ser mais fácil participar de um diálogo com outras confissões cristãs do que de um diálogo ‘macro-ecumênico’. O mesmo vale para as tradições de matriz africana ou para outras tradições que se relacionem analogamente. Embora possa haver pontos específicos de distinção em questões de fé, há um horizonte comum de inteligibilidade que só é compartilhado por elas e que, justamente por existir, permite que essas diferenças sejam pontuadas.

Nesse sentido, é muito importante que o professor de ER esteja consciente de que a chance dos interlocutores viverem mitos distintos aumenta na mesma proporção da distância entre os universos simbólicos envolvidos. Por isso, é fácil compreender por que “é sempre o outro que parece estar falando a partir de pressupostos não examinados.”<sup>144</sup> (tradução nossa). E isso não representa um risco apenas da parte dos alunos. Esse caráter ‘subliminar’ do mito exige que o professor se mantenha vigilante consigo mesmo.

---

<sup>141</sup> PANIKKAR, 1979, p.30.

<sup>142</sup> PANIKKAR, Raimon. *La intuición cosmoteándrica* - Las tres dimensiones de la realidad. Madrid: Editorial Trotta.1999, p. 33.

<sup>143</sup> PANIKKAR, 1999, p. 33.

<sup>144</sup> “*It is always the other whom I surprise speaking from unexamined presuppositions.*” PANIKKAR, 1979, p. 20.

A ideia de 'mito', entendido na acepção acima, aponta para uma sensibilidade e um profundo comprometimento com a alteridade no contato com o outro, sobretudo quando entram no diálogo as questões de profundidade da vida humana inseparáveis da linguagem própria à religião. Essa alteridade, como já dissemos, expressa-se numa linguagem cuidadosa e respeitosa para com o universo simbólico alheio. Essa, talvez, seja a principal especificidade epistemológica do ER. Quando se quer realizar um diálogo profundo e profícuo entre indivíduos com diferentes visões de mundo, como sugere Panikkar, devemos caminhar em direção à superação da ideia de uma relação puramente dialética entre os interlocutores, movendo-nos na direção de uma postura dialógica.<sup>145</sup> A necessária postura crítica dos alunos, tão incentivada pela escola em seu ideal de formação para a cidadania, visando a transformação da realidade, se tomada isoladamente, atua com efeitos esterilizantes sobre o diálogo inter-religioso. Justamente porque na pauta do diálogo inter-religioso, frequentemente, entram aquelas questões que funcionam como mito (no sentido de Panikkar), geralmente carregadas com muitos sentimentos que operam como fundamento e sentido da existência. A simples exposição dos preceitos de uma tradição religiosa, geralmente articulados através de outros preceitos mais profundos que não são postos em questão, esse simples processo já implica em certo movimento de 'desmitologização' dos mitos vividos pelos interlocutores. A prova de fogo do diálogo inter-religioso reside justamente aí: Conseguir conviver com o outro mesmo quando não haja concordância nos aspectos mais básicos de inteligibilidade, quando não se concorda sobre o próprio fundamento da realidade. Vale mais uma vez lembrar-nos de Habermas:

Compreender uma manifestação simbólica significa saber sob que condições sua pretensão de validade poderia ser aceita [...] O estar de

---

<sup>145</sup> Mesmo para Jürgen Habermas, que tanto insistiu no poder do melhor argumento como única expressão de coerção aceitável no processo comunicativo, a crítica também encontra seus limites. No caso do ER, ela mostra-se bastante limitada, pois não consegue fomentar o diálogo inter-religioso; ao contrário, tende a patrocinar certa retração nos interlocutores. Embora seu ponto de vista emoldure um ideal de comunicação necessário à resolução dos problemas comuns a qualquer espaço democrático, como método isolado, mostra-se pouco profícuo quando, seja no ambiente escolar, seja além desse, entram no processo comunicativo os símbolos de fundamentação da realidade. Talvez por isso, esse exímio pensador tenha ponderado: "Se a crítica se afirma basicamente na diferença e no contraste com aquilo sobre o qual reflete, a hermenêutica visa primeiro a mediação e a unificação com o mesmo [...] Um não pode operar sem o outro". (HABERMAS, 1983, p.103.)

acordo não é, de maneira alguma, a condição necessária de uma postura dialógica para com aquilo que se quer compreender.<sup>146</sup>

Essa afirmação de Habermas representa uma chave epistemológica para o ER que resume as condições e as pré-disposições que deverão ser fomentadas preliminarmente ao diálogo inter-religioso em sala de aula. Para o professor de ER, isso não é tarefa fácil, pois na escola certos padrões culturais exclusivistas tendem a aparecer mais caricaturizados. Via de regra, o adulto já possui uma noção mais nítida dos limites que o interlocutor impõe ao diálogo. Porém, as crianças e os adolescentes, por possuírem mobilidade mais restrita nos pressupostos intersubjetivamente compartilhados, costumam ser reprodutores transgeracionais mais espontâneos. Se o professor quiser tratar o diálogo inter-religioso como outro diálogo qualquer, dispensando a construção de um horizonte simbólico passível de ser compartilhado pelos alunos e que atenda às finalidades da escola, é bastante provável que nesse diálogo sejam deflagradas rixas e desgastes desnecessários.

Ao passo em que na relação dialética se pressupõe a razão como agente extrínseco aos interlocutores, no diálogo, as regras que irão reger o processo comunicativo deverão ser elencadas e consensuadas dentro do próprio diálogo pelos interlocutores. Daí que o professor de ER deva ir além da mera racionalidade dialética - que não ultrapassa a barreira do primeiro mito não compartilhado com os interlocutores - movendo-se em direção ao diálogo – que traz implícito a necessidade da empatia e da afabilidade.<sup>147</sup>

É tarefa do professor oferecer aos alunos o devido espaço para que estes se comuniquem com espontaneidade, isto é, proporcionar um espaço adequado para que a singularidade de cada aluno possa ser expressada sem coerção. O diálogo que abre sua pauta às ‘preocupações últimas’ dos alunos e às suas percepções dos

---

<sup>146</sup> HABERMAS, 1987, p.94-95.

<sup>147</sup> A ideia habermasiana de um consenso livre de coerção, à exceção da coerção do melhor argumento, pouco pode fazer pelo diálogo quando na sua pauta entra a dimensão de profundidade da vida humana. Para que se pudesse alcançar um patamar comunicativo em que as pessoas estivessem preparadas e abertas à crítica de seus mitos, seria necessário que todos os interlocutores tivessem um apego inabalável pela verdade e uma tenacidade imutável por aproximar-se dela. Mas o que parece é que a religiosidade de que se serve a atual sociedade ‘secularizada’ esteja muito mais em função de um ‘buscar consolo’ do que de um ‘buscar a verdade’. O ideal apontado por Habermas, do ‘interlocutor como prioridade do processo comunicativo’, embora seja um pilar ético imperativo das relações comunicativas humanas, não garantiria que os interlocutores pudessem avançar na apropriação mútua de novos significados religiosos. Para que isso seja possível no diálogo inter-religioso, é preciso ainda que cada um dos interlocutores considere *a priori* que ‘o outro’ possua algum aspecto da realidade já significada que ele mesmo não possua.

‘fundamentos da realidade’ exige uma abordagem muito especial. Sem uma linguagem apropriada não avança.

Há, certamente, alguns riscos implícitos em qualquer diálogo de cunho inter-religioso, inclusive naquele que se opera dentro da escola. Apontemos dois deles:

I - A exposição a situações de diálogo inter-religioso sem regras claramente consensuadas preliminarmente pode gerar a percepção de que as ‘subjetividades’ ou os ‘mitos’ (na acepção já exposta) sejam inabordáveis pela natureza desgastante desse tipo de diálogo.

II - Há a dúvida se a abordagem do fenômeno religioso, seja no âmbito da pessoa, seja na dimensão cultural, conseguirá, de fato, ser isenta da inclinação ao proselitismo disfarçado na forma de uma linguagem sistematicamente distorcida. Pesa o fato de que interpretar os fenômenos religiosos implique, quase sempre, numa atitude afirmativa e apologética para com determinada(s) tradição(ões) religiosa(s) e em detrimento de outra(s).

Ponderemos sobre essas possíveis dificuldades. Quanto ao primeiro receio, fica difícil inferir outra solução senão a exposição a experiências outras de diálogo inter-religioso na qual haja maior alteridade na abordagem do universo simbólico dos interlocutores, a partir da assunção de preceitos básicos, comuns e inegociáveis por todos os interlocutores. Já o segundo caso mostra-se um pouco mais complicado. Seria uma solução simplista e ingênua se o professor tentasse omitir sua identidade religiosa ou se tentasse se omitir como agente do diálogo inter-religioso em sala de aula, assumindo a atitude de um simples moderador.<sup>148</sup> Neste caso, sem o perceber, estaria fugindo da exposição de seus ‘mitos’, caindo noutra, caindo no mito que se alimenta da crença numa imparcialidade total. Teria, assim, desistido de uma conduta pró-ativa enquanto ser social que deveria transformar a realidade ou, pelo menos, estaria limitando sua contribuição nessa transformação à formação de reprodutores satisfeitos com esse ‘mito da imparcialidade’.

Um processo de interpretação qualquer, de fato, implica em certa exposição da pessoa, como bem sabem os hermeneutas. Porém, a interpretação dos fenômenos religiosos em seus aspectos mais pessoais e subjetivos implica num verdadeiro ‘desnudar-se’ diante do outro, na medida em que somos obrigados a falar

---

<sup>148</sup> Já ouvi relatos a respeito de tais posturas.

sempre ‘desde algum lugar’, sem que haja, necessariamente, um horizonte de inteligibilidade compartilhado. O limiar entre a omissão e a atitude pró-ativa ninguém pode demarcar. Todo ser humano só pode reconhecer-se como ser social enquanto viva mitos e os consequentes ideais que não pode tratar como objeto de negociação.<sup>149</sup>

Por sua vez, o fato de um mesmo fenômeno religioso ser significado positivamente dentro de uma tradição enquanto é desaprovado por outra não deveria assustar o professor de ER. Se, como vimos no capítulo anterior, mesmo depois de lançar mão da *epoché* e da exposição de vários aspectos do mesmo fenômeno, não for possível significar coletivamente o *eidos* do fenômeno com uma acepção positiva, então, esta mesma situação se mostrará como oportunidade valiosa para que os alunos desenvolvam a capacidade de cultivar uma atitude respeitosa reciprocamente, ainda que, abertamente, discordem entre si. Afinal, ser altero não implica num abortamento total da crítica, mas em saber colocá-la com toda a consideração que o interlocutor merece. Há muito o que se aprender com esse processo.

É muito importante que o professor tenha a clareza de que, enquanto se fizer presente em sala de aula, estará representando, consciente ou inconscientemente, uma forma de viver segundo seus próprios mitos. Raimon Panikkar diz enfaticamente que o ser humano não consegue viver sem mitos.

O que sobra do mito uma vez que nós o ‘desmitologizamos’? Nada. Nós teremos talvez extraído algumas verdades ou lições morais, mas do mito, propriamente dito, nada resta. Mas o homem não pode viver sem mitos. Quando os mitos primordiais são ‘desmitologizados’ [...] o ser humano procura outros.<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup> Para que sejamos, de fato, atores sociais é preciso que vivamos certezas, ainda que no futuro algumas delas venham a cair. Isso vai um pouco na contramão da certeza pós-moderna de encarar a realidade mais com incertezas do que com certezas. Sem os aspectos inegociáveis do saber, toda iniciativa transformadora se esterilizaria.

<sup>150</sup> “*What remains of myth once we have demythicized it? Nothing. We have perhaps extracted some truth or moral lesson, but of the myth itself nothing remains. Now man cannot live without myths. When the primordial myths are demythicized [...] man seeks others.*” PANIKKAR, 1979, p. 44. Alguns exemplos de mitos vividos na modernidade poderiam ser mencionados aqui: o cientista que investe boa parte de sua vida em pesquisas precisa crer, por exemplo, que é apenas uma questão de tempo até que a ciência, com a sua parafernália, descubra os segredos últimos do cosmos e da vida; o ateu, que crê no ‘nada’ depois da morte, não cogita que uma experiência religiosa significativa possa estremecer sua crença e toma esse ‘nada’ por ‘inquestionável’; o político precisa continuar acreditando que é através da política que as maiores mudanças na realidade poderão ser operadas;

Isso significa dizer que uma vida em condições normais não se sustenta sem um fundo de inteligibilidade, isto é, sem 'mitos'. Esse processo de 'desmitologização', a que se referia Panikkar, implica na assunção, não necessariamente consciente, de novos mitos que podem ser mais abertos ou mais fechados simbolicamente do que seus antecessores. Na dinâmica do diálogo inter-religioso em sala de aula esses processos são contínuos. Refletem-se, respectivamente, no aluno que descobre algum prazer em expressar suas 'preocupações últimas' e no aluno que se retrai ao diálogo.

Contudo, uma vez que, realmente, tenha ocorrido esse processo de desmitologização, do mito em si, nada sobra senão a sua contraparte, a ideologia. Aquilo que era 'simplesmente dado' passa a ser 'racionalizado' e aí reside um certo risco. Toda a ideologia, nesse sentido, passa a ser entendida como resultado desses processos de desmitologização.

Quando esse processo de desmitologização ocorre fora de um espaço de diálogo inter-religioso, há uma tendência bastante forte de que o indivíduo se torne menos tolerante quando porventura surjam nos processos comunicativos alusões aos seus novos mitos. Em outras palavras, esses novos mitos tendem a ser 'blindados' por 'argumentos sentinelas'. Esse é o caso, por exemplo, do indivíduo que desmitologiza aspectos de outras tradições religiosas no intento de ratificar a sua própria tradição, ou do indivíduo que desmitologiza aspectos de sua própria tradição com a finalidade de oferecer a ela novas chaves de interpretação.

O processo de desmitologização no diálogo inter-religioso, entretanto, é diferente, pois o 'outro' é real e dialoga comigo. Por isso mesmo, há uma chance menor de que um processo de fechamento simbólico ocorra. Ao contrário, quanto mais os alunos de diferentes orientações religiosas convivam e dialoguem juntos, mais patente se tornará que o outro é fundamental na construção da própria identidade. É claro que o objetivo do diálogo inter-religioso no ER não pode ser desmitologizar o outro. Ao invés disso, é sempre melhor levar os alunos a exteriorizar ao nível da consciência seus próprios mitos.

Nós só começamos a tolerar o outro quando nós acreditamos em suas boas intenções, mesmo sem compartilhar as suas ideias. Mas isso só é possível

---

o religioso, por vezes, acredita que, no devido tempo, todos deverão se confessar crentes de uma mesma 'encarnação' ; etc.

quando o ideal (o mito) não é identificado com a ideia (logos). [...] Eu tolero enquanto eu compartilho com o outro alguma coisa que está fora do domínio intelectual, na medida em que nós comungamos algo, sem a necessidade de sabê-lo explicitamente. Eu tolero você enquanto eu confio em você, enquanto eu não julgo você. Enquanto nós vivemos no mesmo mito, a tolerância é possível. Mas, no momento em que eu 'desmitologizo' você ou você me 'desmitologiza', eu não posso mais concordar plenamente com você, já que o meu 'conceito' é o minha 'concepção', portanto, minha e não sua. O relacionamento da razão é dialético; o do mito, dialógico.<sup>151</sup>

De fato, o 'mito' não pode ser tratado como um objeto qualquer de conhecimento, mas como um instrumento de conhecimento.<sup>152</sup> Por isso, quando passamos a esposar determinado discurso, sempre o fazemos em detrimento de outro. O professor de ER, como indivíduo que é, também vive seus preceitos inegociáveis. Contudo, da parte do professor, é importante que ele permita aos alunos ter acesso às contrapartes discursivas que, não raro, podem ter sido utilizadas pelo próprio professor, ajudando-o a construir sua identidade enquanto indivíduo situado no mundo. Quando o professor evita, por exemplo, que certas questões, em privilégio de outras quaisquer, entrem na pauta do ER, ele poderá estar negando possíveis recursos simbólicos ao aluno, que o poderiam ajudar a construir seu próprio caminho identitário, seja no sentido de uma composição semântica, seja no sentido de uma referência simbólica de contraste consigo mesmo.

Embora não saibamos e nem tenhamos o controle daquilo que passaremos a conhecer e valorizar depois da interação com 'o outro', uma pequena exposição positiva dentro de um espaço de diálogo inter-religioso já é capaz de produzir boa vontade para com esse mesmo processo dialógico, fazendo com que os indivíduos mantenham o horizonte de significados aberto – ou ao menos não totalmente fechado – e uma certa reserva epistemológica. Em linguagem freireana, isso se igualaria ao reconhecimento de que somos 'seres inacabados'. Por isso, o diálogo

---

<sup>151</sup> *"We only begin to tolerate the other when we believe in his good intentions without sharing his ideas. But this is only possible if the ideal (the myth) is not identified with the idea (the logos). [...] I tolerate inasmuch as I share with you another something that is outside the intellectual domain, insofar as we commune without needing to know it explicitly. I tolerate you as long as I trust you, as long as I do not judge you. As long as we live the same myth, tolerance is possible. But the moment a demythicize you or you demythicize me, I can no longer fully agree with you since my 'concept' is my 'conception', hence mine and not yours. The relationship of reason is dialectical; that of myth, dialogical."* PANIKKAR, 1979, p. 31-32.

<sup>152</sup> PANIKKAR, 1979, p. 39.

inter-religioso não pode ser valorizado enquanto não for experimentado suficientemente.

Uma última questão ainda merece atenção por consideração ao professor de ER e de sua busca por um sentido para a prática docente. Será que a assunção de um diálogo com tantas prerrogativas, que dá tanta prioridade ao 'outro', colocando a alteridade na frente de tantas coisas, pode conferir realização ao professor de ER? O professor que vive dentro de uma comunidade de fé bem poderia criar uma dicotomia entre o juízo missiológico de sua fé e a proposta do ER. O professor que, de alguma forma, 'se coloca a caminho' bem poderia se questionar se o projeto do ER vale a pena, depois de pesar bem todas essas coisas que tratamos aqui.

É verdade que o ER nesses moldes implique em grande 'doação' dos professores. O diálogo inter-religioso, tal qual se propõe no ER, às vezes, pode ser dolorido e implica em grande renúncia da parte de todos os envolvidos para que se possam auferir os benefícios desejados. Implica que seus interlocutores não tenham desistido da possibilidade epistemológica de uma verdade que os exceda. Isso porque, um comprometimento epistemológico apenas com o 'evitar o erro' não mobilizaria nos professores e alunos razão ou sentido para investir num processo dialógico no qual o desconforto causado pelo contato com 'o outro' seja, pelo menos inicialmente, possivelmente mais regra do que exceção. Implica também no imperativo de 'saber ouvir', mais do que simplesmente replicar. O trabalho a ser feito não é apenas o de dialogar aquilo que entra na pauta em matéria de religiosidade, mas construir as condições necessárias para o próprio diálogo. Mobilizar nos alunos tolerância diante de situações de exposição de seus mitos representa uma das tarefas mais nobres dessa docência do ER. Essa conquista é uma ótima instrumentalização para os futuros atores sociais.

Para a boa prática do ER é preciso, sobretudo, que o próprio projeto do ER seja significado positivamente pelos professores. Nesse sentido, vale salientar aquilo que, provavelmente, de mais especial o ER pode fazer pelos alunos e professores: aproximá-los. Como espaço onde o tema religião consegue entrar com garantias mínimas de não coerção, o ER poderá contribuir para que alunos e professores dissolvam suas sobreposições de precipitação com 'o outro'. As tradições tendem a produzir significados negativos àqueles aspectos da realidade que não conseguiram acomodar dentro de seu universo simbólico ou, pelo menos, os omitir do ato discursivo. O ER poderá ajudar professores e alunos a se aproximarem de um

sentido de 'totalidade', de 'unidade'. Ou, para usar a expressão cunhada por Panikkar, ajudará professores e alunos a se aproximarem de um 'mito universal' que abrigue dentro de si um sentido para qualquer aspecto da realidade a que se projete a consciência. Depois de todo esse processo de desmitologização implícito no diálogo inter-religioso, o que sobra é ainda um mito – nunca totalmente fechado, não necessariamente diferente daquele que subjazia inicialmente – mas um mito capaz de oferecer um horizonte de inteligibilidade para qualquer inferência de realidade, ao mesmo tempo em que promove a iniciativa individual e coletiva de aperfeiçoar aquilo que se mostra mais urgente nesta nova e ampla leitura da realidade. Nesse sentido, a prática do diálogo inter-religioso no ER não compromete o professor em sua dimensão de fé, ao contrário, o faz mais próximo e mais consciente de seus mitos. Afinal, não é possível viver sem acreditar em coisa alguma. Há sempre um ponto em que a racionalidade mostra seus limites. Quando não houver mais nenhum outro 'por que' ulterior, o indivíduo estará vivendo intensa e conscientemente dentro daquilo que para ele passa a ser um 'mito universal'.

### **3.5. Quando o sincretismo entra no diálogo inter-religioso**

Usando um axioma pedagógico freireano, é preciso que o professor saiba o que os alunos já sabem para, a partir daí, ajudá-los a saberem mais. No ER, da mesma forma, o professor só poderá contribuir no aprofundamento e na construção da identidade religiosa dos alunos se conseguir exercitar a alteridade e se tiver alguma noção da dinâmica interna da vida religiosa de seus alunos. Alteridade na dimensão da religiosidade pressupõe certa mobilidade linguística dentro do universo simbólico do outro.<sup>153</sup> O recente fenômeno da dupla ou múltipla pertença religiosa e a eclosão dos chamados 'sem religião' já não permitem ao professor inferir adequadamente o subterrâneo religioso dos alunos com questionamentos simples do tipo 'qual a tua religião?'. É o contato prévio com a experiência do diálogo inter-religioso, além do estudo das teologias, das escrituras/tradições orais, etc, que facultará ao professor de ER uma mobilidade linguística mínima para que, por meio dos símbolos religiosos que o aluno articula em seu discurso, possam ser inferidas

---

<sup>153</sup> Por isso tenho batido tanto na tecla de que deve haver, já na formação docente para o ER, experiências de diálogo inter-religioso. Elas são grandes produtoras de significados.

as referências de sua religiosidade/espiritualidade, especialmente quando esta exorbita o âmbito de uma única tradição.

O fenômeno do sincretismo certamente não é novo, mas há pouco tem sido possível ressignificá-lo de forma a dar conta de uma interpretação mais coerente da realidade. Tenho desejado que o professor se desarme em relação a esse fenômeno que historicamente tem sido significado negativamente. Ainda hoje, há quem veja esse fenômeno apenas como uma 'mistura indesejável', pelo viés da corruptibilidade da própria tradição.<sup>154</sup> Neste caso, há uma analogia que vem sendo bastante empregada para descrevê-lo. Compara-se o fenômeno do sincretismo a um grande *buffet* simbólico, onde o indivíduo pode servir-se a vontade. O indivíduo escolhe o que quer ingerir e descarta o resto. Traduzindo isso na linguagem do ER, a religião perde seu caráter de produtora de sentido para a existência humana, passando à condição de 'justificadora' de sentido, isto é, o sincretismo torna possível que o indivíduo justifique suas idiosincrasias e concessões individuais pela via da relativização do saber religioso, apoiando-se na primeira tradição que puder endossar suas escolhas. Essa crítica cáustica, que certamente encontra confirmação na realidade, apoia-se na desconfiança, até certo ponto legítima, de que esse tipo de processo sincrético implique em certa 'leviandade simbólica'. Torna-se difícil crer que o indivíduo tenha conseguido acomodar, aglutinar, sintetizar, etc, todos os dados simbólicos implícitos tanto no sistema de crença matriz quanto no sistema incorporado, dados esses que, muitas vezes, são considerados 'inconciliáveis'.

Embora esse tipo de fenômeno seja bastante recorrente, se o professor de ER tratar o sincretismo apenas desde essa perspectiva, certamente incorrerá na simplificação da realidade de seus alunos. Ninguém pode afirmar que a 'justificação de sentido', como apontada anteriormente, se restrinja ao fenômeno do sincretismo. Mesmo dentro de tradições circunscritas a uma única escritura sagrada, é curioso observar quantas leituras distintas podem ser obtidas, valorizando-se pontos específicos muito diferentes, cada um deles a atuar na manutenção e na economia das cosmovisões individuais e coletivas.

---

<sup>154</sup> Geralmente, os discursos marcados por afirmações radicais de identidade tratam o fenômeno do sincretismo pejorativamente.

Assim como podem ser consideradas precipitadas e superficiais muitas das fusões simbólico-religiosas comuns nos processos sincretistas em que não há um horizonte claro de inteligibilidade, da mesma forma, considerar a incompatibilidade preceitual como condição *a priori* entre a própria religiosidade e a religiosidade alheia implica num tipo semelhante de equívoco, a precipitação que desconsidera a infinita plasticidade com que o Transcendente pode atuar através do humano. No primeiro caso, do sincretismo leviano de 'justificação de sentido', os mitos vividos pelos indivíduos possuem uma estrutura amorfa, sem, necessariamente, se legitimarem reciprocamente. Contudo, há que se considerar também o caso do sincretismo produzido em função de uma 'busca de sentido'. Aí, há uma verdadeira fusão dos mitos que, em conjunto, operam gerando um novo mito que dá sentido a aspectos da realidade que não poderiam ser significados, isoladamente, através dos mitos vividos anteriormente.

Por isso, é preciso que o professor de ER se mantenha aberto para a possibilidade de uma aceção positiva para o termo sincretismo, considerando que essa reestruturação simbólica que acontece no microcosmo individual possa ter como fim não apenas uma licenciosa 'justificação de sentido', mas que possa representar algum tipo de acréscimo de responsabilidade ao indivíduo. É aqui que gostaria de me reportar a Pierre Sanchis, lembrando que o professor que tentasse abordar o tema do sincretismo em sala de aula

[...] não procuraria mais diretamente identificar confusões e misturas, paralelismos inovadores e empréstimos - muito menos degradações - entre elementos de conjuntos religiosos, ou até entre estes conjuntos como sistema, mas, num primeiro momento, se aproximaria do fenômeno como de um universal dos grupos humanos quando em contato com outros: a tendência a utilizar relações apreendidas no mundo do outro para ressemantizar seu próprio universo. Ou, ainda, o modo pelo qual as sociedades humanas [...] são levadas a entrar num processo de redifinição de sua própria identidade, quando confrontadas com o sistema simbólico de outra sociedade, seja ela de nível classificatório, homólogo ao seu ou não.<sup>155</sup>

---

<sup>155</sup> SANCHIS, Pierre. *As tramas sincréticas da história* - Sincretismo e modernidades no espaço luso-brasileiro. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_28/rbcs28\\_10](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_10)>. Acesso em: 10 jul. 2013, p.2.

Por conta disso, falar em “sincretismo correto” em sala de aula, apontando seus limites, por exemplo, na inculturação<sup>156</sup>, estaria bem aquém da complexidade desse processo que Sanchis tenta elevar ao nível de um “universal dos grupos humanos quando em contato com outros”. Interessante notar que mesmo o fundamentalismo poderia ser interpretado desde essa perspectiva, na medida em que o fechamento simbólico à influência alheia também é uma consequência do contato com ‘o outro’.<sup>157</sup>

Por isso, convém lembrar ao professor de ER que ‘ser altero’ não é apenas questão de boa vontade ou de ser ‘bonzinho’ com os alunos, por mais que isso seja importante. Há, pois, que se penetrar no universo simbólico dos alunos, descobrindo o que eles já sabem, para ajudá-los a saberem mais, para valorizá-los melhor, para não os ferir inocente e despercebidamente.

De forma geral, o que se pode perceber é que a questão do sincretismo tende a ser abordada diferentemente de professor para professor, dependendo da própria história desse professor. Aqueles que tenham vivido dentro de comunidades de fé, por exemplo, sabem o quanto é necessário zelar pelos aspectos canônicos da tradição. Sabem o quanto é necessária a manutenção de uma identidade religiosa coletiva para que possam ser articuladas tarefas para o bem comum, tarefas muitas das quais só se realizam quando se compartilha o mesmo ‘espírito e propósito’. Afinal, de que valeria uma postura altamente reflexiva e ‘desmitologizante’, quando esse processo se mostra como uma força desagregadora? Por isso mesmo, uma vida em comunidade pressupõe uma tentativa incessante de delimitação daquilo em que se pode crer e um certo ‘sacrifício das individualidades’. Aí, geralmente, a postura reflexiva é vista com suspeita e o sincretismo como algo hostil.

Do outro lado, há aquele professor cuja religiosidade não pode ser descrita pela via de uma tradição em específico. Para ele, talvez, a vida vinculada a uma tradição que confine o indivíduo dentro de uma leitura exclusivista ou monológica da realidade não parece viável. Esse professor, possivelmente, não construiu sua identidade dentro de uma comunidade de fé em específico. Ao contrário, precisou,

---

<sup>156</sup> Soares aponta a improficua tentativa de banir o termo sincretismo do vocabulário religioso, substituindo-o pelo termo inculturação. SOARES, Afonso Maria Ligório. Sincretismo e teologia interconfessional. *Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura*, ano VI, n.27, p.34.

<sup>157</sup> MELANDER, Verônica. Sincretismo religioso. Entrevista. *Revista IHU ON-LINE*. São Leopoldo: Unisinos, dez. 2005. Disponível em <[www.unisinos.br/ihu](http://www.unisinos.br/ihu)>. Acesso em: 10 ago. 2012, p.96.

provavelmente, ir em busca de algo que não lhe foi 'simplesmente dado'. Nessa busca, talvez depois de inúmeras lutas simbólicas em seu microcosmo, reuniu muitas referências que ampliaram seu universo simbólico. Uma vez que esse processo tenha ocorrido, ainda que desejasse, esse professor não poderia simplesmente voltar a encolher seu universo semântico de forma a se adaptar a uma identidade compartilhada, sob o risco de alienação em relação às suas próprias referências e experiências. Ainda que esse professor confesse uma determinada fé, ele terá simpatia pelo processo sincrético, pois se identifica com ele, e não valorizará tanto aquilo que se legitima apenas por meio da vida em comunidade.

Em poucas palavras, nossa própria trajetória nos leva a valorizar aspectos diferentes da realidade. No espaço do ER, o professor não está legitimado para desvalorizar qualquer uma dessas posturas, pois, fundamentalmente, nelas não está implícita uma questão de 'certo ou errado', mas uma questão de perspectiva e de resposta frente aos desafios da vida. Tampouco poderia, deliberadamente, apoiar ou rechaçar os processos sincréticos. Se o fizesse, provavelmente, acabaria se afastando de parte dos alunos, em função do distanciamento simbólico que criaria, ou com uma parte ou com outra. Afinal, o sincretismo, tal qual exposto na acepção acima, é algo que simplesmente acontece, aberta ou inconscientemente. Qualquer religiosidade, bem como qualquer tradição religiosa, tem suas bases em processos sincréticos históricos, isto é, todas sofreram direta ou indiretamente as influências do contato com 'o outro'.

Para o ER, essa é, antes de qualquer coisa, uma questão pedagógica. Não se pode falar em aprendizagem significativa quando não se parte do próprio universo simbólico do aluno. Quando se nega a dimensão subjetiva do aluno, não se nega somente seu universo simbólico, mas os sentimentos atribuídos a esses símbolos religiosos e também suas experiências originais. O professor de ER pode não hostilizar abertamente a religiosidade dos alunos, mas, no exercício do poder, às vezes pode deixar de contemplar aqueles conteúdos que lhes poderiam ser significativos. O professor, obviamente, não faz isso em prejuízo do aluno, mas por querê-lo bem. Isso pode ser fruto, como discutimos anteriormente, de uma imbricação nas pautas do ER e da própria religiosidade do professor.

O alunos, por sua vez, bem poderão submeter-se a um 'processo de ensino' monológico, apesar de um provável distanciamento simbólico em relação ao professor de ER, mas não se pode esperar que esse ER tenha um potencial

mobilizador nos alunos. Pois, como bem sabem os piagetianos<sup>158</sup>, o simples conhecimento daquilo que deveria ser feito – neste caso, aquilo que o professor apresenta como correto – por si só, não consegue mobilizar nos alunos seus recursos de vontade e autonomia para reproduzir esse conhecimento em ações concretas. Para que determinado conhecimento tenha ingerência prática na vida dos alunos e indivíduos em geral, é preciso que ele esteja associado a um sentimento. Um valor, seja de natureza religiosa ou não, só é praticado autonomamente quando a ele se associa um sentimento com potencial de dignificação ou de aproximação em relação ao ideal esposado. Nesse sentido, os alunos, futuros atores sociais, serão melhores ‘transformadores da realidade’ se lhes não for negada a possibilidade de viver e assumir a própria identidade, não raro banida ao subterrâneo religioso.

Gostaria de terminar com uma analogia: a do professor como construtor de pontes. Seria ingenuidade propor que o professor ‘aterrasse’ todas as ‘depressões’ entre os ‘platôs’ das identidades construídas historicamente, através de um ‘mito da igualdade’. Seria igualmente infrutífero tentar ‘isolar’ esses ‘platôs’ sulcando abismos simbólicos por meio de processos inequívocos de delimitação de identidades, baseando-se num ‘mito do purismo’. Mas é possível ‘construir pontes’ entre esses ‘platôs’, de forma que os alunos ‘tenham acesso’ à perspectiva de seus pares dialogais, compartilhando intersubjetivamente de um ‘mito da pluralidade capaz de aceder à singularidade do indivíduo’. Quem sabe, assim, algum dia, a poeira que cai das sandálias dos interlocutores que atravessam essas pontes possa preencher os abismos sulcados pelos preconceitos precipitados e pela intolerância religiosa, transformando essas funduras simbólicas abissais e hostis em leitos semânticos inofensivos e acessíveis, que sirvam apenas para situar indivíduos e identidades.

---

<sup>158</sup> Falo da psicologia piagetiana mais especificamente voltada ao estudo do desenvolvimento moral. No Brasil, dois nomes vêm à cabeça: VINHA, Telma. *A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores*. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/295\\_902.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/295_902.pdf)>. Acesso em: 04 mai. 2013; TAILLE, Yves de La. *Pensando a ética*. Entrevista disponível em: <<http://www.simpro-rs.org.br/extraclasse/mar07/entrevista.asp.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2013.



## CONCLUSÃO

A natureza qualitativa dessa pesquisa nos dispensa de um epílogo que tentasse recapitular ponto a ponto cada uma das várias questões tratadas anteriormente. Ao longo deste trabalho, procuramos tratar de maneira consequente os vários princípios apresentados, de forma que a tarefa de sensibilização do professor de ER pudesse ter alguma pretensão de realidade. Entretanto, cabem ainda algumas considerações.

Como vimos, nenhum suporte teórico, em si mesmo, seria o bastante para garantir uma prática docente comprometida com a alteridade ou para mobilizar qualquer outra iniciativa no professor que fosse diferente daquelas que lhe são significativas e que o comovem. O professor, como qualquer outro indivíduo, por um lado, compreende a si mesmo atribuindo sentido àquilo que o identifica como 'humano', significando todos os atributos que tem em comum com a humanidade. Por outro lado, precisa reconhecer qual o seu papel na dimensão social, isto é, precisa discriminar aquilo que lhe diferencia dos demais e os aportes que pode oferecer à coletividade humana por intermédio de sua própria singularidade. O equilíbrio entre esses dois movimentos de autocompreensão representa, do ponto de vista psicológico, um axioma que denota uma vida saudável.

Todavia, o ER que viemos discutindo ao longo dos últimos capítulos partiu da intuição sutil de que há certa disfunção quando esse processo de autocompreensão se relaciona com a religiosidade. No âmbito social, o modo que encontramos para viver pacificamente foi relegar à esfera privada a dimensão religiosa da autocompreensão, apartando-a do cotidiano social. A consequência desse confinamento parece ser de que, em matéria de religiosidade, tendemos a nos autointerpretar quase sempre pela via da diferenciação, garantindo que o nosso senso de identidade não exorbite nosso círculo mais íntimo, seja familiar, seja de comunidade de fé. Embora essa não seja a única tendência que possa ser observada a nível coletivo, de alguma forma, a capacidade de interpretar nossa religiosidade a partir de um fundo humano comum parece estar enfraquecida.

Eis aí a grande relevância que o ER pode ter a nível social. Ele pode desarmar os preconceitos de precipitação relacionados às identidades religiosas e ajudar a dissolver os estereótipos culturais e religiosos. Todavia, para isso, é preciso que o professor de ER priorize esse movimento de autointerpretação a partir de um

fundo comum. A lógica, já muito arraigada, de tentar isolar cada pequeno aspecto da realidade para só então defini-lo com base em suas 'diferenças' não pode ser aplicada ao ER. As espiritualidades não podem ser analisadas desta forma. Esse procedimento, na prática, funcionaria como um antônimo da alteridade e, portanto, abortaria o diálogo inter-religioso em sala de aula. Por outro lado, se o professor realimenta constantemente aquele aspecto de sua identidade que é compartilhado com a humanidade, o mito exclusivista acaba cedendo espaço ao mito pluralista e o diálogo faz-se possível. A limitação que reconhecemos aqui é que essa atitude não pode ser posta em movimento por efeito de uma simples imposição exterior de natureza heteronômica. Nenhum trabalho terá a capacidade de mobilizar essa postura no professor de ER se não se relacionar com os seus mitos e com todas as evocações desses mitos no campo dos sentimentos. Em poucas palavras, isso equivale a dizer que essa alteridade de que tanto falamos, bem como aquilo que dela deriva, só poderá tornar-se um compromisso para o professor de ER quando, de alguma forma, mostrar-se como um meio de satisfazer suas preocupações últimas. Se essa alteridade não se mostra como um pré-requisito para esse fim último que o professor projeta para a realidade, na melhor das hipóteses, a alteridade será uma intenção frágil que sucumbe tão logo se depare com as primeiras dificuldades. Por isso é tão difícil sensibilizar o professor de ER. O que podemos fazer aqui é reafirmar que a valorização daquilo que advém do contato com 'o outro' só pode ser obtida a partir desse mesmo contato. Na área das letras costuma-se dizer que aprendermos melhor nosso próprio idioma, quando estudamos outros idiomas. O mesmo vale sobre nossa religião ou religiosidade.

Há ainda uma contradição gerada pelo texto que, se o leitor esteve suficientemente atento, o deve ter incomodado. Esta pesquisa procurou levar em consideração alguns aspectos gerais das possíveis identidades religiosas do leitor. Falamos também durante este trabalho em desfavor da supressão da identidade religiosa dos interlocutores no diálogo inter-religioso em sala de aula, sejam eles alunos ou professor. Por que, então, até aqui, o autor desta pesquisa não trouxe para dentro do texto sua própria identidade religiosa, de forma a sinalizar com mais clareza desde onde falava? Pretendo solucionar essa contradição agora nessas últimas palavras que dirijo ao leitor.

Acredito que minha religiosidade esteve presente durante toda a elaboração desse texto. Acho mesmo que essa pesquisa foi uma espécie de exercício espiritual,

onde pude explorar várias consequências de minhas leituras da realidade. O fato de não ter explicitado minha identidade religiosa até aqui tem um propósito. Tive a vontade de testar o 'grau de universalidade' da proposta fenomenológico-hermenêutica que espousei como fio condutor desse trabalho. Nesse sentido, a possível dúvida do leitor quanto à minha identidade religiosa poderia oferecer-me uma resposta positiva a essa indagação. Se o leitor 'faz o tipo' curioso, creio que deva estar se perguntando qual é a identidade religiosa do autor. Será ele católico, evangélico, budista, ou será umbandista... Talvez seja espírita, ou quem sabe judeu... Se não expus abertamente minha identidade religiosa até aqui, certamente, não é por precipitar-me no mito da imparcialidade, nem porque tenho receio de lidar com a consequências da assunção dessa identidade. De fato, não tenho esse medo, mas devo confessar que sempre há o receio de ter de lidar com as 'projeções' que os outros fazem quando digo 'esta é minha religiosidade'. Se digo, por exemplo, sou 'isso'. 'Isso' significa para meu interlocutor algo bem diferente do que significa para mim, caso não compartilhemos dessa identidade. Há sempre uma barreira semântica entre mim e aquele para quem sou estranho.

Sem mais demoras, apesar de certo anacronismo, espero agora contentar o leitor descrevendo minha curta trajetória religiosa. Nasci em Rio Pardo, interior do Rio Grande do Sul, em família de tradição católica. Recebi os três primeiros sacramentos católicos e participei no início da adolescência do grupo de 'coroinhas' de minha paróquia. Ainda na adolescência, descomprometido com qualquer iniciativa de preservação de uma identidade religiosa comunitária, passei a me autocompreender como ateu – com todo o respeito aos meus amigos ateus, gosto muito de rir daquela piada que diz que ser ateu é sinal de inteligência... ...até os vinte anos! E, coincidência ou não, lá por volta dos vinte anos minha leitura da realidade ateu ruiu! Desde então, passei a ler a realidade com as lentes do hinduísmo, sem que isso me levasse à aculturação total em relação à minha tradição de origem. Talvez a melhor descrição de minha religiosidade esteja na palavra 'sincretismo', ainda que o mito dentro do qual eu viva seja fundamentalmente hindu. Isso explica, antes que o leitor venha a desconfiar de que lancei mão de uma linguagem sistematicamente distorcida, o porquê do acento na possibilidade de uma acepção positiva para o termo sincretismo, entre outras coisas.

Considero aqui, pois, quitadas minhas dívidas com o leitor. Deixo ainda as sementes para uma próxima pesquisa, lembrando da necessidade de trabalhos que

analisem a transposição didática das Ciências da Religião para dentro do ER, assunto que não conseguimos abordar nesta pesquisa. Para o professor que nos acompanhou até aqui, deixo uma última reflexão que poderá ser útil na interação inter-religiosa em sala de aula. Trata-se de uma exortação curta, que sintetiza o próprio conceito de alteridade, a que Panikkar chamou de regra de ouro da hermenêutica: “[...] A interpretação deve ser reconhecida como válida pelos interpretados.”<sup>159</sup> Quem conseguiu interpretar minha realidade, conseguiu também colocar-se em meu lugar, possivelmente subtraíndo-se das suas próprias verdades inerrantes. O fim de um processo dialógico maduro não é obter a posse da razão. Tampouco significa desfilar verdades indigestas para os interlocutores. “É preciso diluir gotas de verdade em litros e litros de amor”.<sup>160</sup>

---

<sup>159</sup> PANIKKAR, Raimon. *Espiritualidad Hindú - Sanāthana Dharma*. Barcelona: Editorial Kairós, 2010. [Posição 349/9468]. Versão Digital. Disponível em: <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>.

<sup>160</sup> Frase atribuída a Chico Xavier.

## Referências

BRANDENBURG, Laude Erandi. A fenomenologia religiosa e os espaços educativos. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos, KLEIN, Remí, REBLIN, Iuri Andréas. (orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias - IV Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.

\_\_\_\_\_, Laude Erandi. *A interação pedagógica no ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição Política do Império do Brasil*. 25 mar. 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2012.

CARDOSO, Ézio João. *Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e suas implicações no processo educativo*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1073-2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 24 fev. 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 16 jul. 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao34.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 10 nov. 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao37.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 18 set. 1946. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao46.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N. 4024*. 20 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao67.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N. 5,692*. 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L5692.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [com atualizações referentes ao período entre a publicação e a data de acesso]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N. 9394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996 [com atualizações referentes ao período entre a publicação e a data de acesso]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/L9394.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.13 n.37 jan./abr. 2008.

CARDOSO, Ézio João. *Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e suas implicações no processo educativo*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1073-2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia – para uma Geração Consciente*. São Paulo: Saraiva, 1991.

COSTELLA, Domenico, OLIVEIRA, Ednilson Turozi de. *Epistemologia do Ensino Religioso*. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/noticias/bfa91f1ca43f3b31ca9d2d2bea0db037c.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CURTIS, A. Kenneth, LANG, J. Stephen, PETERSEN, Randy. *Os 100 acontecimentos mais importantes da história do cristianismo: do incêndio de Roma ao crescimento da Igreja na China*. São Paulo: Vida, 2003.

DECLARAÇÃO universal sobre a diversidade cultural. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso*. Disponível em: <[http://www.fonaper.com.br/documentos\\_propostas.php](http://www.fonaper.com.br/documentos_propostas.php)>. Acesso em: 10 out. 2013.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Org. MOTA, Manuel Barros da. Col. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREITAG, Bárbara. *Habermas e a teoria da modernidade*. Cad. CRH, Salvador, nº22, p.138-163, jan/jun 1995.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1960/1986, 2000. 2 vols.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação – Versão Prévia*, 2001. Disponível em: <[http://200.189.113.123/diaadia/diaadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/EDUC\\_ACAO/INTRODU\\_EDU\\_BRA.PDF](http://200.189.113.123/diaadia/diaadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/EDUC_ACAO/INTRODU_EDU_BRA.PDF)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

GPERNEWS. Newsletter n. 420, ano 9, 13 jul 2013. Disponível em: <http://www.gper.com.br/newsletter.php?id=347>. Acesso em: 24 nov. 2013.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica - para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: LP&M, 1987.

HOCK, Claus. *Introdução à Ciência da Religião*. São Paulo: Edições Loedo, 2010.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0, CD- ROM, 2001.

JAMES, William. The Will to Believe. In: JAMES, William. [1896]. *Works of William James – from MobileReference [obras completas]*. E-book Versão12.1. Disponível em: <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>.

\_\_\_\_\_, William. The Varieties of Religious Experiences. [1902]. In: JAMES, William. *Works of William James – from MobileReference [obras completas]*. E-book Versão12.1. Disponível em: <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>.

\_\_\_\_\_, William. Pragmatism. [1907] In: JAMES, William. *Works of William James – from MobileReference [obras completas]*. E-book Versão12.1. Disponível em: <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; 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, v. 50, n. 1.

\_\_\_\_\_, Sérgio Rogério Azevedo. Objeto do Ensino Religioso: uma identidade. In: *Rever*. Ano 12, no.1, Jan/Jun 2012.

\_\_\_\_\_, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso na perspectiva da escola: uma identidade pedagógica. *Interações – Cultura e Comunidade*, v.4, n.5, 2009, p.245-256.

\_\_\_\_\_, Sérgio Rogério Azevedo, WAGNER, Raul (orgs.) *O ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011.

KLEIN, Remí. Os desafios do Ensino Religioso na escola pública. In: JACOBSEN, Eneida, SINNER, Rudolf von, ZWETSCH, Roberto E. (orgs.) *Teologia Pública – Desafios sociais e culturais*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2012.

\_\_\_\_\_, Remí. O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso. In: *Estudos Teológicos*, ano 2006, vol. 46, no.2, p.74-83.

\_\_\_\_\_, Remí. Formação docente para o Ensino Religioso. In: *Ensino Religioso e Docência e(m) Formação*. BRANDENBURG, Laude, KLEIN, Remí, REBLIN, Iuri Andréas, STRECK, Gisela I. W. (orgs). São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.

LOCKE, John. An Essay Concerning Human Understanding – Volume 1. In: *The Ultimate Anthology of Philosophy*, 2010 [obras completas de 16 filósofos]. E-book disponível em: <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>.

MENDONÇA, Amanda André de. Ensino Religioso: registros e polêmicas envolvidas em sua implantação na rede estadual do Rio de Janeiro. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/1799d.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

MELANDER, Verônica. Sincretismo religioso. Entrevista. *Revista IHU ON-LINE*. São Leopoldo: Unisinos, dez. 2005. Disponível em <[www.unisinos.br/ihu](http://www.unisinos.br/ihu)>. Acesso em: 10 ago. 2012.

MELO, Arthur Felipe Moreira de. Novas leituras sobre o fenômeno religioso. *Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST*. São Leopoldo: EST, 2012.

MENEZES, Anderson de Alencar. Habermas e a religião. *Coleção Habermas*. vol.1. DVD. São Paulo: Paulus, 2012.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: <[www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2012.

PANIKKAR, Raimon. *La intuition cosmoteándrica - Las tres dimensiones de la realidad*. Madrid: Trotta, 1999.

\_\_\_\_\_, Raimon. *Myth, faith and hermeneutics – Cross-cultural studies*. New York: Paulist Press, 1979.

\_\_\_\_\_, Raimon. *Espiritualidad Hindú - Sanāthana Dharma*. Barcelona: Editorial Kairós, 2010. [Posição 349/9468]. Versão Digital. Disponível em: <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>.

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

\_\_\_\_\_, João Décio, USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

PINENT, Carlos Eduardo da Cunha. Sobre os mundos de Habermas e sua ação comunicativa. *FAMAT - Revista da ADPPUCRS*. Porto Alegre, no.5, p.49-56, dez. 2004.

RAMOS, William Marcos. *Modelos de Ensino Religioso: Contribuições das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade*. Belo Horizonte: PUC, 2010.

RIBEIRO, Jorge Claudio. *Religiosidade jovem: pesquisa entre universitários*. São Paulo: Loyola/Olho D'água, 2009.

RUEDELL, Pedro. *Trajatória do ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul; legislação e prática*. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unilasalle, 2005.

SANCHIS, Pierre. *As tramas sincréticas da história - Sincretismo e modernidades no espaço luso-brasileiro*. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_28/rbcs28\\_10](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_10)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

SCHOCK, Marlon Leandro. Tese. *Aportes epistemológicos para o ensino religioso na escola: um estudo analítico-propositivo*. São Leopoldo, 2012.

SOARES, Afonso Maria Ligório. Sincretismo e teologia interconfessional. *Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura*, ano VI, n.27, p.32-52.

SOKOLOWSKI, Robert. *Introduction to phenomenology*. New York: Cambridge University Press, 2007. E-book disponível em: <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>.

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*. São Paulo: PUC, 2009.

STRECK, Gisela Waechter, LAUX, Núbia M. (orgs.) *Manual de Normas para Trabalhos Científicos*. São Leopoldo: EST/ISM, 2009.

\_\_\_\_\_, Gisela Waechter. O ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. *Rev. Pistis & Praxis; Teologia Pastoral*, Curitiba, v.4, n1, jun. 2012, p. 261-276.

THISELTON, Anthony C. *A concise encyclopedia of the philosophy of religion*. Oxford: One World, 2002.

TILLICH, Paul. *Theology of Culture*. New York: Oxford University Press, 1959. Kindle Version, E-book disponível em <[www.amazon.com](http://www.amazon.com)>.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Divino que tudo transcende, que tudo permeia e que tudo conduz.

A Sri Sathya Sai, que me forneceu os fundamentos de minha atual compreensão da realidade.

As três gerações de mulheres da minha vida, minha mãe Eloiza, minha esposa Andréa e minha filhinha Clara Yasmin, que me ajudam a viver de forma mais plena.

À querida Célia, cujo auxílio no reino doméstico facultou-me tempo para dedicar-me a este trabalho.

Ao caríssimo professor e orientador Dr. Remí Klein, credor das minhas mais sinceras considerações pela sensibilidade e pelo incentivo constante ao longo de toda a pesquisa.

À professora Dra. Laude Erandi Brandenburg, cujo espírito motivador inspirou-me desde a primeira aula que presenciei na EST.

Ao professor Dr. Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira, pela disposição e pelo tempo dedicado a essa banca de mestrado.

Aos demais professores e colegas cuja agradável companhia desfrutei ao longo dos dois últimos anos.

À sociedade como um todo, que financiou essa pesquisa por intermédio da bolsa da CAPES.