

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

VALMIR PONTES DO NASCIMENTO

DO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO À CONSTRUÇÃO DA ESPIRITUALIDADE: UMA
ANÁLISE DE PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS EM AULAS DE ENSINO
RELIGIOSO

São Leopoldo

2014

VALMIR PONTES DO NASCIMENTO

DO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO À CONSTRUÇÃO DA ESPIRITUALIDADE: UMA
ANÁLISE DE PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS EM AULAS DE ENSINO
RELIGIOSO

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

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N244d Nascimento, Valmir Pontes do

Do diálogo inter-religioso à construção da espiritualidade: uma análise de procedimentos pedagógicos em aulas de ensino religioso / Valmir Pontes do Nascimento ; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.
143 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Ensino religioso – Brasil. 2. Pós-modernismo – Aspectos religiosos. 3. Pluralismo religioso – Brasil. 4. Diálogo – Aspectos religiosos. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

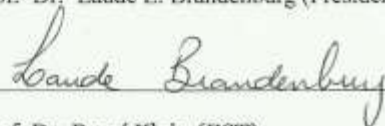
VALMIR PONTES DO NASCIMENTO

**DO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO À CONSTRUÇÃO DA ESPIRITUALIDADE:
UMA ANÁLISE DE PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS EM AULAS DE ENSINO
RELIGIOSO.**

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestre/a em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 25 de agosto de 2014

Prof.ª Dr.ª Laude E. Brandenburg (Presidente)



Prof. Dr. Remj Klein (EST)



Prof. Dr. José Ivo Follmann (Unisinos)



RESUMO

Objetiva-se, neste trabalho, refletir sobre a alteridade e o diálogo inter-religioso presentes na interação como fundamentos de procedimentos pedagógicos em aulas de Ensino Religioso (ER), em interface com políticas públicas relacionadas a este componente curricular e em interlocução com diferentes autores sobre dialogicidade em educação. A pedagogia dialógica é examinada em conexão com a dinâmica das expressões religiosas, sobretudo brasileiras, e buscando entender como educadores/as podem tirar proveito pedagógico dessas manifestações de espiritualidade no espaço escolar, em Ensino Religioso (ER). Os enfoques conceituais verificados na pesquisa bibliográfica são feitos de modo integrado e em conexão com resultados de uma pesquisa de campo realizada numa escola da rede privada da região metropolitana de Porto Alegre – RS. No primeiro capítulo, mostram-se os resultados da pesquisa empírica, que verifica uma metodologia de ensino baseada na alteridade e na interação e suas implicações na construção da espiritualidade do/a discente. No segundo capítulo, reflete-se sobre religião e pós-modernidade, buscando entender o que significa ser religioso neste contexto social. Verifica-se como acontecem as expressões religiosas brasileiras e como o capital simbólico religioso tem sido oferecido no contexto pós-moderno. Observa-se o cenário religioso plural, identifica-se a diversidade e a mobilidade religiosas e examina-se o diálogo inter-religioso em suas perspectivas e possibilidades, sobretudo no Brasil. No terceiro capítulo, discorre-se sobre o Ensino Religioso frente ao contexto multifacetado e complexo atual, observando a realidade escolar plural. Buscam-se conceitos de interação, alteridade e espiritualidade, apresentando-se perspectivas de uma pedagogia dialógica. O ER é verificado em seu processo histórico, no Brasil, e analisado em termos epistêmico-pedagógicos, sendo a pedagogia dialógica examinada em suas possibilidades de aplicação neste componente curricular, em sua atual configuração.

Palavras-chave: Diálogo inter-religioso; pedagogia dialógica; metodologia de ensino; alteridade; interação pedagógica.

ABSTRACT

The goal of this paper is to reflect about the otherness and inter-religious dialog which are present in interactions as foundations for pedagogical procedures in Religious Education classes (ER), in interfaces with public policies related to this curricular component and in interlocutions with different authors about dialogism in education. Dialogic pedagogy is examined in connection with the dynamic of religious expressions, specifically the Brazilian ones, and seeking to understand how educators can gain pedagogical benefits from these manifestations of spirituality in the school space, in Religious Education (ER). The conceptual foci verified in the bibliographic research are made in an integrated way and in connection with the results of a field research carried out in a school of the private network of the metropolitan region of Porto Alegre – RS. In the first chapter the results of the empirical research are presented, which verify a methodology of teaching based on otherness and on interaction and its implications on the construction of the spirituality of the student. In the second chapter the reflection is on religion and post-modernity, seeking to understand what being religious means in this social context. The plural religious scenario is observed, religious diversity and mobility are identified and the inter-religious dialog in its perspectives and possibilities, specifically in Brazil, is examined. In the third chapter, the discourse is about Religious Education in the face of this multifaceted and complex current context, observing the plural school reality. Concepts of interaction, otherness and spirituality are sought, presenting perspectives of a dialogic pedagogy. ER is studied in its historic process, in Brazil, and analyzed in pedagogical-epistemological terms, thus examining dialogic pedagogy in its possibilities of application in this curricular component, in its current configuration.

Keywords: Inter-religious dialog; dialogic pedagogy; teaching methodology; otherness; pedagogical interaction.

Agradecimentos

A *Deus*, Criador de todas as coisas, Senhor e Salvador, pela graça sobre mim derramada e pelo auxílio concedido na travessia deste mestrado. A Ele honra e glória.

Aos meus pais, *Waldemar Francisco do Nascimento* (in memoriam) e *Eurides Pontes do Nascimento*, pelo apoio ao longo da vida e pelo constante incentivo à busca do conhecimento.

A minha esposa, *Rosângela Carvalho*, árvore a cuja sombra obtive forças para a realização deste empreendimento, pelo encorajamento recebido nestes 31 anos de convivência, pelo sorriso diuturno, franco e aberto, pela oportunidade de compartilhar caminhos e descaminhos, pela cumplicidade no decorrer da trajetória simples ou complexa, pela postura sempre amiga e pelas palavras de estímulo recebidas.

A meu filho, *Tiago Dias*, sentido e inspiração para a vida, que se prolongam no tempo, pelos gestos de ajuda, ânimo e exemplo no decorrer dos nossos grandes projetos e conquistas.

À *Flaviana Oliveira*, aluna emérita do Curso de Capacitação Missiológica – CCM, de que fui professor, pelas orações e incentivos recebidos ao longo do meu mestrado.

A todos/as os meus/minhas alunos/as do CCM, pela chance da socialização de vivências e por me proporcionarem uma ímpar experiência pedagógica interativa e alteritária.

Aos professores Dr. *Remí Klein* e Dr. *Rudolf von Sinner* e à professora Dr^a *Gisela Streck*, pela pedagogia dialógica oferecida ao longo do curso.

À professora Dr^a *Laude Erandi Brandenburg*, pela interlocução e interação constantes propiciadas nas aulas e na orientação individual recebida.

Ao pastor e amigo *Eduardo Leandro*, pelo exemplo de vida acadêmica, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento das coisas de Deus.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A POLIFONIA CULTURAL RELIGIOSA DA SALA DE AULA	15
1.1 Delineamento da pesquisa empírica	15
1.2 Resultados da pesquisa de campo	20
2 AS EXPRESSÕES RELIGIOSAS BRASILEIRAS NA PÓS-MODERNIDADE	45
2.1 Religião e pós-modernidade: aproximações e relações	45
2.2 Oferta de capital simbólico e mercado religioso	47
2.2.1 Pluralismo religioso: crise de sentido?.....	48
2.2.2 Expressões religiosas na pós-modernidade.....	62
3 PEDAGOGIA DIALÓGICA E ENSINO RELIGIOSO	73
3.1 O Ensino Religioso frente à pluralidade e à complexidade.....	73
3.1.1 Desafios do ambiente escolar multicultural	74
3.1.2 Interação, alteridade e espiritualidade: buscando conceitos	77
3.1.3 Perspectivas de uma pedagogia dialógica.....	104
3.2 O Ensino Religioso reconfigurado: dimensões da travessia	109
3.2.1 A contextualização de sua trajetória	109
3.2.2 O <i>locus</i> epistêmico-pedagógico do Ensino Religioso.....	111
3.2.3 Possibilidades de uma pedagogia dialógica.....	118
CONCLUSÃO.....	125
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO	137
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	141

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, reflete-se sobre a alteridade e o diálogo inter-religioso presentes na interação como fundamentos de procedimentos pedagógicos em aulas de Ensino Religioso (ER),¹ em interface com políticas públicas a este relacionadas e em interlocução com ponderações de diferentes autores sobre dialogicidade em educação.

No decorrer da pesquisa analisam-se aspectos, percepções e pressupostos ligados à pedagogia dialógica, tencionando verificar implicações, possibilidades, perspectivas e desafios contemporâneos quanto ao uso da interlocução e da interação na prática educativa em geral, e na práxis do ER, em particular. Em contraponto, igualmente são examinadas expressões religiosas no contexto pós-moderno, buscando identificar aspectos desta configuração sócio-histórica e cultural e descobrir seus possíveis influxos e implicações sobre o fazer e o ser religioso, sobretudo no Brasil.

A investigação sobre as expressões religiosas foi feita no sentido da compreensão destas espiritualidades, em seus diferentes gestos, como forma de obtenção de chaves para entendimento do fenômeno religioso e de percepção de mecanismos para aproveitamento da presença dessas religiosidades no contexto escolar. Assim, a investigação como um todo examina a pedagogia dialógica em conexão com a forma como as expressões religiosas vêm acontecendo e como educadores/as podem tirar proveito pedagógico dessas manifestações de espiritualidade no ambiente escolar, em Ensino Religioso (ER).

A ideia de investigar pedagogia dialógica em ER residiu no interesse em aprofundar investigações sobre fenômeno religioso e prática educativa e buscando entender políticas, processos e práxis educativas, sobretudo em instituições escolares. A análise, realizada mediante pesquisa bibliográfica e empírica, buscou observar como os conceitos de diálogo, alteridade e interação aproximam-se entre si na formação de uma metodologia de ensino que se aproprie destas entidades. Em seguida, verifica-se como a aplicação deste método pode contribuir para uma aula mais dinâmica e influenciar no fortalecimento e na construção da espiritualidade da pessoa discente, em Ensino Religioso.

O interesse em pesquisar sobre esse tema nasceu de dois momentos distintos vividos na experiência educativa. O primeiro, como professor de Ensino Religioso, em rede pública estadual de ensino, observando, na prática educativa cotidiana, carências no fazer pedagógico na esfera do Ensino Religioso: o componente curricular não era encarado com naturalidade, não possuía o *status* dos outros e fora oferecido como carga horária complementar. Além

¹ A expressão ER poderá aparecer em outros momentos desta dissertação, significando Ensino Religioso.

disso, havia problemas representados pela ausência de material didático, pela rejeição do componente curricular por parte dos alunos e pela carga horária exígua, que, somados, dificultavam a aplicação de um método pedagógico propiciador de interação.

O segundo momento significou uma experiência positiva: o pesquisador atuou como professor num curso de missões denominado *Curso de Capacitação Missiológica*, oferecido pela Secretaria de Missões da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, em João Pessoa – PB, como trabalho educativo de caráter confessional: ali havia um bom material didático, interesse dos alunos no tema e tempo adequado para aplicação de métodos de ensino interativos. Durante seis anos e meio, teve-se a oportunidade de lecionar diferentes disciplinas da área de missiologia, utilizando uma metodologia de ensino baseada em alteridade e interação. Os resultados foram satisfatórios, com ampla participação dos alunos, através de narrativas de testemunhos, compartilhamentos e expressão de suas vivências religiosas, gerando envolvimento dos discentes nas disciplinas oferecidas.

A disposição para averiguar pedagogia dialógica em Ensino Religioso surgiu, portanto, a partir dessas experiências anteriores tidas como educador, como também da necessidade de que fossem respondidas perguntas presentes neste componente curricular: Considerado um contexto que parece supervalorizar saberes tecnológicos, que metodologia de ensino utilizar em ER, de forma a estimular o aluno a expressar sua espiritualidade? Quais procedimentos didáticos podem ser implementados para assegurar equilíbrio na apresentação de conteúdos, de forma a evitar os extremos do niilismo religioso ou do proselitismo? Como atuar pedagogicamente para que as atividades docentes não transformem a sala de aula em espaço de catequese, mas de valorização e construção da espiritualidade? Um procedimento pedagógico fundamentado na alteridade e na interação ofereceria ao aluno de ER maior oportunidade de expressão, de fortalecimento e de formação de sua espiritualidade?

O problema de pesquisa deste trabalho constitui-se a partir do fato que muitos educadores declaram desconhecer um modo adequado de fazer pedagógico em ER e alguns deles, embora dotados de experiência, têm dúvidas ao atuar nessa área. Evidenciando a complexidade que orbita a realidade atual, em Ensino Religioso, sobretudo quando observadas suas nuances epistêmico-metodológicas, cabe verificar um caminho metodológico capaz de promover uma aula de ER adequada às demandas do contexto plural em que se insere o ambiente escolar.

O problema aqui formulado leva a uma pergunta central: Como atuar pedagogicamente em ER, a partir da alteridade e do diálogo inter-religioso, de forma a promover um Ensino Religioso capaz de melhor contribuir na construção da espiritualidade

do discente e de prepará-lo de forma mais efetiva para a vivência da ética e da tolerância religiosa, para a convivência com iguais e diferentes e para o exercício da cidadania? É possível, em contrapartida, indagar: Oferecendo uma aula de ER baseada na alteridade e na interação poderíamos melhor ajudar o aluno a construir sua espiritualidade? O fator epistêmico-metodológico é fundamental entre as razões que dificultam uma atuação pedagógica adequada em Ensino Religioso? As perguntas apresentadas pedem resposta e mobilizam para a busca de uma melhor compreensão das questões expostas pela realidade educacional em ER, e desafia na procura de soluções para os problemas presentes nessa área.

É importante salientar que essa insuficiência no fazer pedagógico em ER, originada em contratempos de caráter epistêmico-metodológico, pode contribuir para a formação de um aluno despreparado para responder aos desafios e chamamentos requeridos pela cidadania, pelas situações sociais (que demandam uma postura crítica), pela urgência do diálogo frente ao pluralismo cultural e religioso, pela necessidade do conhecimento equilibrado de si próprio e de um sentimento de confiança em suas potencialidades afetiva, ética e de inter-relação pessoal, gerando-se, a partir da deficiência na oferta de uma educação integral, custos individuais e sociais consideráveis.

Dessa forma, o problema de pesquisa apresentado requereu um estudo sobre Ensino Religioso no contexto escolar, verificando-se, sobretudo, acerca de seus pressupostos epistemológicos e pedagógicos, visando a uma melhor compreensão da práxis educativa nesse componente curricular. A pesquisa realizada, ao analisar esses pressupostos, procura contribuir para o esclarecimento de conceitos na esfera do Ensino Religioso, bem como para a aquisição de conhecimentos na área de atuação pedagógica em ER, buscando proporcionar um maior entendimento de seus mecanismos, processos e práticas de ensino-aprendizagem, principalmente no aspecto metodológico.

Após a leitura de aportes sobre pedagogia dialógica, levantaram-se pelos menos três hipóteses, interligadas num todo. A primeira traz a suposição de que se o/a educador/a utilizar na aula de ER uma metodologia de ensino que contemple intervenções pedagógicas centralizadas no discente e baseadas no diálogo, na alteridade e na interação, a dimensão espiritual do aluno seria manifestada e trabalhada com mais intensidade. A segunda presume que, se for efetivada, em Ensino Religioso, a aplicação de uma metodologia que contemple maior participação de alunos/as em “conversa em roda”, em exposição dialogada dos conteúdos, em compartilhamentos e em diálogos interconfessionais e inter-religiosos, ocorreria maior percepção de semelhanças e diferenças de religiosidade, contribuindo-se com o processo de formação da espiritualidade do discente. A terceira supõe que o fator

epistêmico-metodológico é preponderante entre as razões que dificultam uma atuação pedagógica adequada em ER, imaginando-se que o reconhecimento do Ensino Religioso como componente curricular legítimo contribuiria para a apresentação de uma aula metodologicamente mais consistente e produtiva.

Deste modo, discorre-se acerca de pedagogia dialógica em Ensino Religioso, apresentando o assunto da seguinte forma: no capítulo primeiro, mostram-se os resultados de uma pesquisa de campo sobre procedimentos pedagógicos em ER, realizada em uma escola da rede privada de São Leopoldo – RS; no segundo capítulo, reflete-se sobre religião e pós-modernidade, buscando entender o que significa ser religioso neste contexto social e como acontecem as expressões religiosas brasileiras no pós-moderno. O conceito de pós-modernidade é verificado na busca de vínculos entre este fenômeno e a religião e no sentido de compreender como o capital simbólico religioso tem sido oferecido no contexto pós-moderno. Observa-se o cenário religioso plural, identificando itens sobre a diversidade e mobilidade religiosas, ao tempo em que são examinados desafios, perspectivas e possibilidades do diálogo inter-religioso, sobretudo no Brasil.

Os dados coletados na pesquisa de campo são apresentados em conexão com os aportes da pesquisa bibliográfica, de forma integrada.

No terceiro capítulo, discorre-se sobre o Ensino Religioso frente ao contexto multifacetado e complexo atual, observando a realidade escolar plural e buscando conceitos de interação, alteridade e espiritualidade, apresentando-se perspectivas de uma pedagogia dialógica. O ER é verificado em seu processo histórico, no Brasil, e analisado em sua epistemologia/pedagogia, sendo a pedagogia dialógica buscada em suas possibilidades, naquilo que se relaciona com este componente curricular, em sua atual configuração. Neste capítulo, comentários sobre dados da pesquisa social são igualmente incorporados ao texto e apresentados em vinculação com aportes teóricos consultados.

1 A POLIFONIA CULTURAL RELIGIOSA DA SALA DE AULA

Neste capítulo, descreve-se a pesquisa de campo realizada numa escola da rede privada, em São Leopoldo-RS. A análise dos dados apresentada constitui um trabalho que complementa e se conjuga com a investigação bibliográfica realizada no âmbito do Mestrado em Teologia, na área de concentração *Religião e Educação*.

As informações sobre a tarefa efetivada serão relatadas da seguinte forma: no primeiro tópico, apontam-se as vias metodológicas usadas na investigação empírica, as razões que levaram ao uso da técnica e do instrumento escolhidos, a forma de organização e análise dos dados, bem como os detalhes sobre o campo de investigação e sobre os indivíduos pesquisados; no segundo, apresentam-se os elementos colhidos no campo verificado, com comentários sobre os resultados obtidos a partir do questionário aplicado e da observação participante realizada.²

1.1 Delineamento da pesquisa empírica

A presente investigação, de cunho qualitativo, contemplou a realização de uma pesquisa de campo numa escola da rede privada da região metropolitana de Porto Alegre - RS. O trabalho empírico descrito neste capítulo teve como caminhos metodológicos a *observação participante* e a aplicação de um *questionário*, como técnica e instrumento de pesquisa, respectivamente, junto a alunos/as da escola onde se realizou a tarefa investigativa.

A observação participante foi feita em sala de aula, para verificação do processo pedagógico no componente curricular Ensino Religioso (ER). Tendo em vista a não devolução, por parte de questionados, de alguns dos instrumentos de pesquisa, a aplicação do questionário, que originalmente seria feita junto a 15 alunos/as, acabou por ser efetivada junto a 9 deles/as. Os/as respondentes do questionário de pesquisa eram estudantes da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e situavam-se na faixa etária entre 13 e 14 anos. Os nomes dos alunos/as e do colégio envolvidos na pesquisa foram omitidos em todas as etapas da investigação e nas produções textuais correspondentes. O colégio onde foi feito o trabalho de campo abrange o Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries, equivalentes a 6º ao 9º ano,

² Os comentários aos dados estatísticos apresentados no tópico 1.2 referem-se, basicamente, a constatações iniciais verificadas. Outros apontamentos aparecem nos capítulos 2 e 3 deste trabalho, onde se interpretam elementos examinados através da observação participante e dos questionários analisados. Os comentários oferecidos nos diferentes tópicos desta dissertação, portanto, conjugam-se e complementam-se, permitindo caminhos para pareceres mais conclusivos.

em sua nomenclatura atual), realizando-se a pesquisa no ano de 2013, durante os meses de junho a dezembro.

O interesse em investigar no citado colégio nasceu de uma pesquisa informal em que se buscava uma escola de referência na região metropolitana de Porto Alegre - RS ou cercanias, onde a pesquisa pudesse ser concretizada. As informações obtidas por meio de conversas informais com pais, de observação de matérias divulgadas em meios de comunicação e mediante leituras do site oficial da escola, levaram a que ela fosse selecionada como lugar da pesquisa: descobriu-se que, entre os valores e princípios que norteiam a instituição de ensino na obtenção dos seus objetivos estão o desafio das pessoas na aceitação da diversidade cultural, a oferta de uma educação integral e a perspectiva de que o ensino e o aprendizado aconteçam de forma comprometida com valores éticos e morais.

Associados à linha pedagógica da escola, cuja ação educativa se diz de caráter sociointeracionista, esses valores e princípios priorizam, entre outros elementos, a criatividade, a liberdade de expressão, o senso crítico, a sensibilidade, a autonomia e a solidariedade. Estes componentes despertaram o interesse em eleger aquele espaço escolar para a realização da pesquisa. Aquele ambiente educativo, como local onde a construção do conhecimento efetiva-se mediante relações significativas estabelecidas entre professor/aluno e aluno/aluno, reunia as condições necessárias à investigação pretendida, já que o tema deste estudo envolve questões de Ensino Religioso nas escolas, de pluralidade cultural, de valores éticos e morais e de educação integral.

Além dos pontos salientados, o sociointeracionismo em que se baseia a prática educativa da escola levou a entender que ela, ao oferecer uma maior interação entre professor/aluno e aluno/aluno, teria as condições ideais para a aplicação de atividades que envolvem compartilhamentos, testemunhos e manifestação de religiosidades/espiritualidades dos alunos, em aulas de Ensino Religioso. Estes exercícios, que contemplam elementos como criatividade, expressão, senso crítico e sensibilidade, facilitariam a verificação das nuances de uma metodologia de ensino e suas implicações em Ensino Religioso.

Os dados da pesquisa foram coletados mediante a aplicação de um mesmo questionário, em duas ocasiões distintas: em junho/2013 (no começo do primeiro semestre) e em dezembro/2013 (dias antes do final do ano letivo). O questionário foi elaborado pelo próprio pesquisador, contendo 11 perguntas, sendo 5 abertas, 4 fechadas e 2 mistas, estas últimas combinando as duas possibilidades.³

³ GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa - projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 153.

Escolheu-se pesquisar discentes da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, tendo em vista que a idade dos pesquisados situa-se entre 13 e 15 anos. Partindo do conceito piagetiano de estágio operatório-formal⁴, entende-se que esta faixa etária oferece melhores condições de resposta às questões propostas no questionário a ser usado na pesquisa. Nesta fase, o adolescente já raciocina de forma lógico-sistemática, faz suposições, é capaz de averiguar possibilidades, abstrair e criar ideias, conceitos e mundos imaginários. Portanto, as capacidades presentes neste estágio dariam aos pesquisados condições para melhor comentar/reagir a perguntas sobre religião, Deus, natureza, amor, paz, amigos, etc., pontos abordados no questionário de pesquisa.⁵

O uso de questionário e demais procedimentos da investigação obedecem às diretrizes e normas que orientam pesquisas com seres humanos, estando de conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.⁶ Dos sujeitos da pesquisa (ou dos seus representantes legais), foram colhidas autorizações sobre a participação voluntária dos indivíduos da pesquisa. Essas anuências foram dadas mediante assinatura em um Termo de Consentimento, documento onde se acham explicados os detalhes da pesquisa, quanto a sua natureza, seus objetivos, sua metodologia e os benefícios que dela advirão. Foram colhidas autorizações de cada um/uma dos representantes legais das pessoas discentes envolvidas na pesquisa. O professor de Ensino Religioso da turma também assinou um termo de compromisso, concordando com sua participação voluntária e autorizando a observação participante do pesquisador.

A escolha pelo uso do questionário deveu-se às vantagens apresentadas por esse instrumento de pesquisa, para coleta dos dados, em termos de celeridade e de baixo custo, bem como de sua versatilidade, quanto à possibilidade de anonimato dos pesquisados e a uma maior liberdade de manifestação de opiniões.⁷

Embora nesta pesquisa como um todo tenham sido utilizadas muitas vezes a palavra espiritualidade, o termo foi evitado nas perguntas inseridas no questionário: optou-se por usar as palavras religião, religioso/a, visando à clareza das questões para respondentes daquela faixa etária (entre 13 e 14 anos) e seu grau de escolaridade (8ª série). Além de se considerar esses pontos, na formulação das questões, procurou-se observar sugestões elencadas por

⁴ PIAGET, Jean; INHELDER Bärbel. *A psicologia da criança*. Tradução Octavio Mendes Cajado. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007. p. 117-134.

⁵ BEARD, Ruth Mary. *Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais*. Tradução de Aydano Arruda. 5. ed. São Paulo: IBRASA, 1978. p. 194-203.

⁶ CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE – Resolução 196/96, de 10.10.96. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96htm> Acesso em 10.12.12.

⁷ GRESSLER, 2003, p. 153.

teóricos, no tocante ao número de perguntas e sua natureza, bem assim a seu agrupamento lógico.⁸

As perguntas inseridas no questionário giram em torno de sentimentos, experiências, motivações e desejos em relação a pessoas, à natureza e ao Transcendente, e em que nível essas dimensões processam-se. Neste sentido, essas questões auxiliaram, sobretudo, na mensuração da espiritualidade, sendo a alteridade e a interação focos a serem visualizados mediante a observação participante.⁹

O questionário foi aplicado antecipadamente junto a dois alunos, como pré-teste para verificação da eficácia daquele instrumento de pesquisa ou para descoberta de seus possíveis pontos fracos ou distorções. Uma vez realizada esta averiguação e concluindo-se pela não necessidade de alterações/correções, o instrumento foi aplicado em junho/2013: naquele primeiro momento, foram colhidos os primeiros dados sobre o grau de espiritualidade dos/as alunos/as, indivíduos da pesquisa. Em dezembro/2013, o questionário – com o mesmo teor de perguntas – foi novamente aplicado e suas respostas comparadas com aquelas dadas nos instrumentos aplicados em junho/2013.

Os dados, mediante confronto e comparação do questionário aplicado em junho/2013 e em dezembro/2013, foram analisados e interpretados no sentido de se compreender como e em que medida o nível de espiritualidade dos alunos pesquisados variou. O cotejo buscou verificar se e como a metodologia baseada na alteridade e na interação, aplicada em sala de aula, em Ensino Religioso, pode contribuir para a construção da espiritualidade dos/as discentes pesquisados/as.

Conforme assinalado anteriormente, combinada à aplicação do questionário já descrito, optou-se pelo uso da técnica de observação participante¹⁰, para coleta das informações da pesquisa. Ao aplicar essa técnica, os dados foram colhidos mediante anotações, uma vez por mês, no momento da aula de Ensino Religioso, na escola onde foi feita a pesquisa de campo.

Por sugestão do pesquisador, em uma dessas aulas, foi aplicada pelo professor de Ensino Religioso uma atividade intitulada “Falando sobre minha espiritualidade”. O exercício

⁸ GRESSLER, 2003, p. 157.

⁹ Seguindo a tendência no conceito de espiritualidade/religiosidade, estes termos foram compreendidos em sentido amplo, para efeito desta análise, e para um maior aproveitamento dos instrumentos de investigação aqui usados. Na observação de pesquisa e na análise dos dados coletados, quando da verificação dos elementos de religiosidade/espiritualidade dos pesquisados, foram considerados os sujeitos em suas práticas individuais, em seus gestos, experimentações e mística próprios, em seus rituais particulares e em suas reflexões pessoais sobre a vida, na sua busca da transcendência.

¹⁰ LAVILLE, Christian, DIONE, Jean. *A construção do saber; manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 176-183.

durou cerca de cinquenta minutos e envolveu tarefas orais e escritas, objetivando-se levar os/as alunos/as a escrever e falar sobre sua espiritualidade/religiosidade. Os conteúdos apresentados em aulas anteriores e os elementos da própria aula em que se desenvolveu a dinâmica serviram como fios condutores.

A aplicação da atividade contemplou os seguintes passos: (1) Foram apresentadas aos/às estudantes fotografias que retratavam místicas e espiritualidades diversas. Além das fotografias, uma folha branca de papel compunha o material mostrado; (2) Os/as alunos/as examinaram as fotos/papel e cada um deles/delas escolheu aquela com a qual mais se identificou, no que se referia à sua religiosidade/não religiosidade. Uma mesma foto (ou o papel em branco) poderia ser escolhida/o por mais de um/a aluno/a e este/esta tinha também o direito de *não* escolher qualquer segmento do material apresentado; (3) Cada foto escolhida gerou um pequeno grupo. Usando a foto/papel escolhida/o como ponto de partida, os/as estudantes compartilharam entre si suas experiências religiosas, tentando responder às seguintes perguntas: Em que minha religião mais me ajuda? Quem é Deus para mim? Minha religião me ajuda muito no convívio com as pessoas e no meu respeito à natureza?; (4) Os pequenos grupos foram organizados num grande e único grupo, num momento em que cada um dos/das alunos/as teve a chance de falar sobre sua espiritualidade.

A atividade foi encerrada e avaliada em conjunto com os/as discentes. Na oportunidade foram verificados benefícios e possibilidades do diálogo e do compartilhamento de experiências de religiosidades, sobretudo em sala de aula, no sentido da descoberta de caminhos para o respeito à diversidade religiosa, o convívio pacífico entre as pessoas e o respeito à natureza.

O processo de observação participante consistiu de rápidas anotações registradas ao vivo e de outras adicionadas ao longo da pesquisa. Relatórios maiores foram produzidos em forma de notas descritivas¹¹. Essas notas serviram para registro de fatos e fenômenos verificados na sala de aula, em Ensino Religioso, relacionados, sobretudo, à alteridade e a interação pedagógica como fundamentos de uma metodologia de ensino. Foram compostas, além disso, notas analíticas¹², que brotaram a partir de achados, concepções e noções surgidas no momento mesmo da ação. Esses lembretes, somados a outros textos mais aprimorados, produzidos fora do ambiente de observação, visaram ao aperfeiçoamento da pesquisa, no campo teórico. A essas iniciativas de observação associou-se, também, o uso de um diário de

¹¹ LAVILLE e DIONE, 1999, p. 180.

¹² LAVILLE e DIONE, 1999, p. 180.

bordo, bem como notas de planejamento.¹³ No diário, anotaram-se detalhes relevantes da vivência no decurso da pesquisa e nas anotações de planejamento escreveu-se a linha de ação observadora.

As notas de planejamento nortearam a investigação, em termos de pré-operacionalidade: uma vez conhecido o conteúdo e a forma de apresentação da aula, quadros e esquemas eram montados previamente e a partir das notas de planejamento. O pesquisador entrava no campo de pesquisa com esquemas apropriados ao trabalho de anotações a ser realizado, facilitando-se o registro por escrito de atitudes, gestos e expressões do professor e dos alunos/as.

As notas descritivas possibilitaram anotações sobre a (re)ação dos/as alunos/as frente aos procedimentos pedagógicos do professor. Foram registradas, o mais minuciosamente possível, informações que revelassem o nível de participação, interação, alteridade e comunicação em sala de aula, na relação <aluno/a-aluno/a>, <aluno/a-professor> e <professor-aluno/a>. Estes apontamentos propiciaram, em conjunto com outras notas, uma avaliação de como e em que medida os/as estudantes perceberam e exercitaram a interação e a alteridade, no processo didático.

As notas analíticas permitiram o registro de descobertas e concepções ocorridas no contexto escolar observado. Em confronto com aportes teóricos e com pormenores encontrados nas notas descritivas, as notas analíticas pavimentaram caminhos para a compreensão e o aprofundamento de conceitos como alteridade, espiritualidade, interação, sociointeracionismo, etc, pesquisados na área de Ensino Religioso e de educação. Os achados foram registrados em forma de tópicos, na atmosfera do campo de pesquisa, e depois analisados e expandidos, fora do espaço escolar, sempre em associação com enfoques teóricos e com detalhes buscados nas notas descritivas.

O diário de bordo revelou o ambiente favorável do campo da pesquisa: o professor e os/as alunos/as observados/as mostraram-se simpáticos e acolhedores, recebendo o pesquisador com espontaneidade e atenção. O trabalho de campo desenrolou-se satisfatoriamente, de modo que o pesquisador pode, de fato, sentir-se um componente do processo de investigação. O docente e os/as discentes foram amigáveis durante todo o processo de pesquisa. A presença do pesquisador em sala de aula foi encarada com naturalidade pelos/as investigados/as, o que criou condições para relacionamentos saudáveis entre ele, o professor e os/as alunos/as e abriu caminhos, inclusive, para uma melhor

¹³ LAVILLE e DIONE, 1999, p. 180.

percepção/compreensão de fatos e fenômenos interativo-alteritários e para crescimento do pesquisador como ser humano.

A opção pela técnica de observação residiu no fato de que esse procedimento dá maior espaço para a investigação, permitindo verificar diferentes aspectos de uma realidade e perceber de perto o comportamento dos pesquisados, tendo em vista o pesquisador estar inserido de forma direta no contexto deles.¹⁴ As descrições contidas na observação participante não redundaram num relatório específico, mas estão presentes ao longo desta dissertação, em conexão com os aportes teóricos apresentados e integrados, portanto, aos dados da pesquisa bibliográfica.

Os dados foram organizados em categorias conceituais e analisados mediante o emprego da técnica de análise de conteúdo. O uso da técnica serviu para verificar as hipóteses/perguntas feitas na pesquisa e para perceber aquilo “que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.”¹⁵ Essas funções foram combinadas, completando-se no processo de investigação e sendo usadas com base em normas da pesquisa qualitativa. Os dados adquiridos por meio do questionário foram cotejados constantemente com os indicativos da observação participante.

A análise de conteúdos foi cumprida com observação das seguintes etapas: na fase de pré-análise, ordenou-se o material a ser investigado e estabeleceu-se a(s) unidade(s) de registro e de contexto, categorias e passagens relevantes, em conformidade com objetivos e perguntas da pesquisa; no segundo estágio, realizou-se o exame acurado do material, viabilizado mediante leituras e cotejos; na terceira etapa, os dados foram esmiuçados em seus aspectos quantitativo-estatísticos, em articulação com a procura de elementos vinculados a ideias, modos de pensar, sentidos, motivações, anseios, inclinações e crenças, como fenômenos humanos presentes na situação social investigada.

No momento de se proceder à interpretação dos dados, em seus aspectos qualitativos, adotou-se o método hermenêutico-dialético, considerando que nele “[...] a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida.”¹⁶ Entende-se que este método adequou-se às técnicas de pesquisa deste trabalho (observação participante e questionário), o que permitiu analisar melhor as entrelinhas contidas nas expressões culturais

¹⁴ Segundo Cruz Neto, “O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados.” CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 59.

¹⁵ GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 74.

¹⁶ GOMES, 1994, p. 77.

religiosas dos/as discentes pesquisados/as, manifestados em sala de aula e/ou por escrito, nos questionários aplicados.

Todos os custos relacionados à condução desta pesquisa (despesas com instrução, transporte, material de escritório, etc.) correram por conta do próprio pesquisador, respondendo ele, portanto, pelos recursos necessários à concretização do projeto.

1.2 Resultados da pesquisa de campo

Neste tópico, apresentam-se os dados obtidos na investigação empírica, sobretudo aqueles colhidos mediante o questionário de pesquisa aplicado. Oferece-se, ao final de cada item, comentários que buscam explicar algum elemento do fenômeno religioso no contexto escolar em análise, principalmente em diálogo com teorias ligadas à antropologia, à sociologia, à psicologia e à filosofia da religião. Na primeira parte, mostram-se nuances sociológicas dos pesquisados e, num segundo momento, apresentam-se questões que dizem respeito ao envolvimento dos questionados em atividades religiosas.

Relativamente a aspectos sociológicos introdutórios, as informações colhidas sobre o sexo, o estado civil e a idade dos respondentes da pesquisa conduziram aos seguintes resultados/percentuais:

Sexo

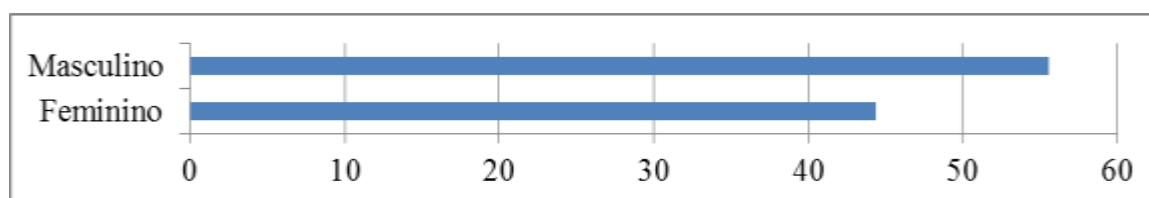


Gráfico 1

Estado civil

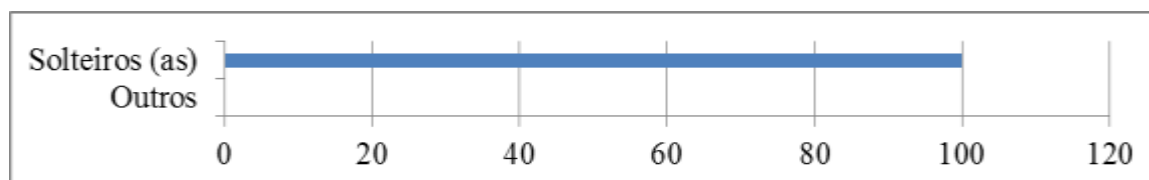


Gráfico 2

Idade

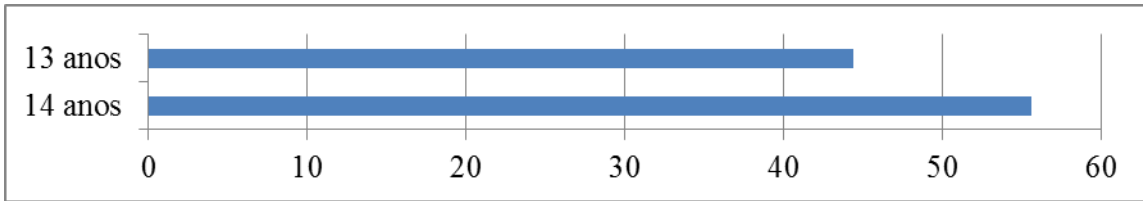


Gráfico 3

Quanto à profissão e ao estado civil dos pais e mães dos questionados, obtiveram-se os seguintes dados/percentuais:

Profissão dos pais

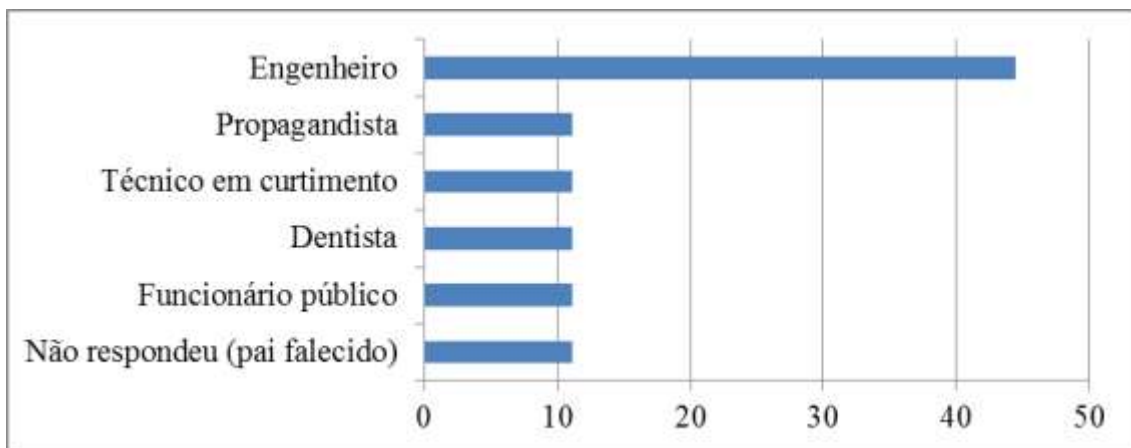


Gráfico 4

Profissão das mães

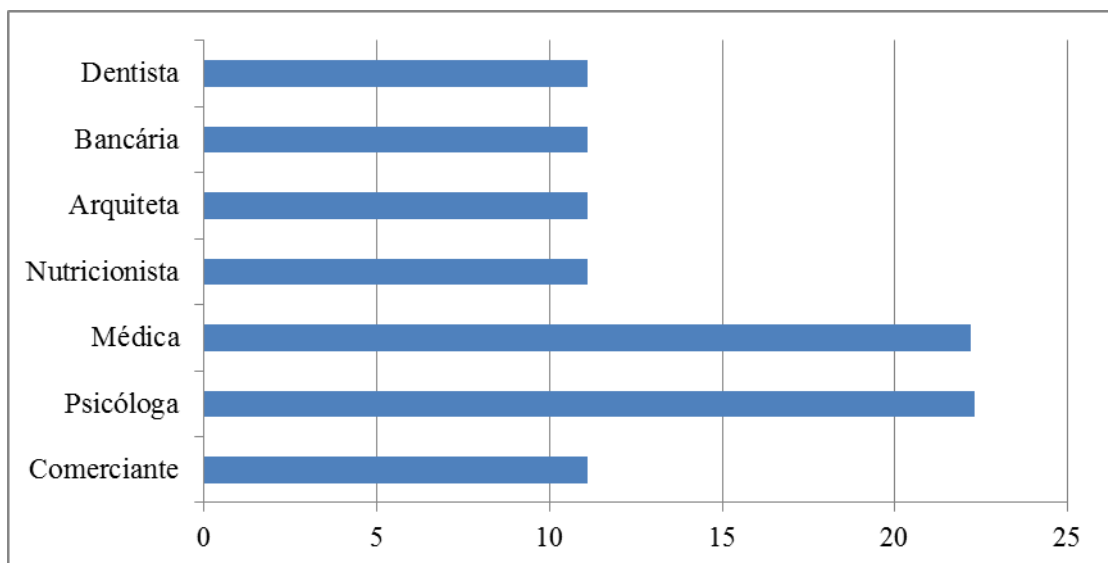


Gráfico 5

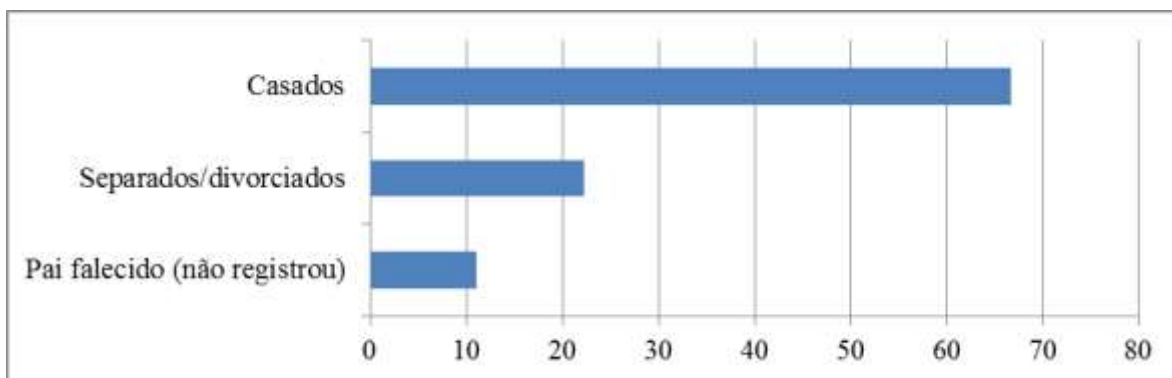
Estado civil dos pais

Gráfico 6

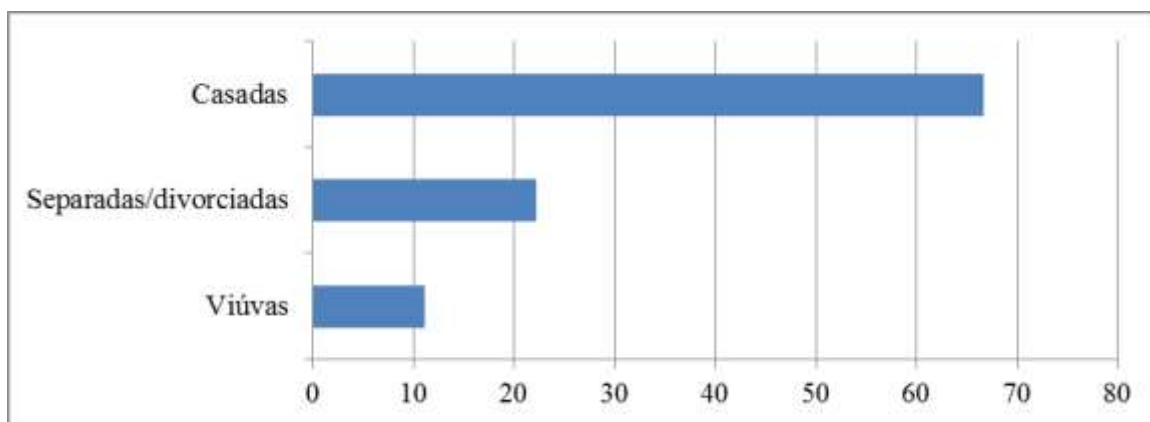
Estado civil das mães

Gráfico 7

Quanto à participação dos respondentes em atividades religiosas, o questionário de pesquisa indagou-lhes sobre: (a) sua (não) pertença religiosa e os motivos do (não) pertencimento; (b) a frequência a encontros religiosos ou a razão do *não* comparecimento àqueles encontros; (c) os benefícios advindos da religião; (d) o conceito de Deus; (e) o sentimento de liberdade do/a aluno/a para falar sobre a própria religião e práticas nela contidas, nas aulas de Ensino Religioso; (f) a aula de ER como apoio no sentido de ouvir o que os/as colegas de classe falavam sobre a própria religião.

Perguntados se pertenciam a alguma religião e, no caso de resposta afirmativa, a qual religião pertenciam, os questionados da pesquisa prestaram informações que levaram aos seguintes resultados/percentuais:

Declaração de pertença religiosa

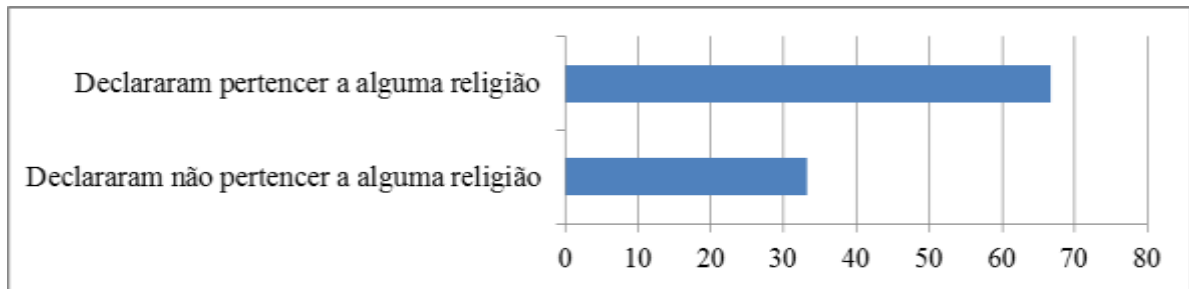


Gráfico 8

Religião a que pertenciam

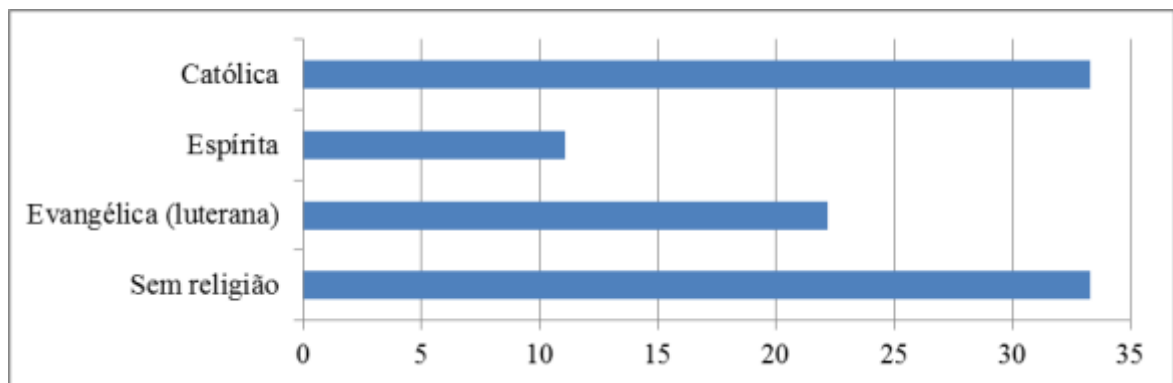


Gráfico 9

De acordo com o Censo 2010, os católicos representam 64,6% da população brasileira, os espíritas 2,0%, os evangélicos 22,2% e os sem religião 8,0%.¹⁷ O referido censo mostra a diminuição na proporção de católicos, o crescimento dos evangélicos e um acréscimo dos sem religião. Os números do Censo 2010 podem ser comparados com os dados da pesquisa objeto desta dissertação: curiosamente, o percentual de 22,2% de evangélicos presentes na população do Brasil equivale ao percentual de evangélicos encontrado no conjunto dos indivíduos aqui investigados. Percebe-se, também, nesta investigação, que o

¹⁷ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=1&idnoticia=2170&view=noticia>> Acesso em 29.04.14.

percentual de católicos é pequeno (33,4%), e que o dos sem religião é alto (33,3%), números que, de alguma maneira, sintonizam-se com tendências verificadas no Censo 2010.

Indagados sobre as razões de sua pertença religiosa¹⁸, os questionados deram informações que conduziram aos seguintes dados/percentuais:

Em função do percentual de vezes em que a razão foi citada:

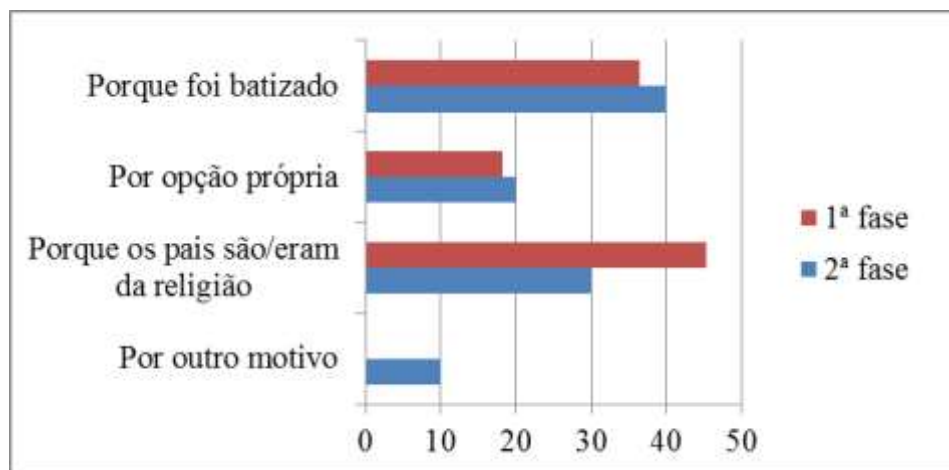


Gráfico 10

A situação religiosa de pais e mães é apontada como motivo da pertença religiosa dos questionados, em quase metade das respostas. Convém elucidar que, nesta razão, o índice de 45,4% cai para 30%, da 1ª para a 2ª fase da pesquisa, redução que pode ser explicada ao considerar-se que um dos respondentes, embora tenha marcado a alternativa “por outro motivo”, esclarece que “desde pequeno toda minha família me influenciou a seguir/fazer parte desta religião.”¹⁹ O comentário oferecido mostra, portanto, que a razão da pertença religiosa do aluno está ligada a influxos religiosos da sua família.

A propósito, cumpre registrar a hipótese de Menezes de que nas regiões Nordeste e Sul do Brasil “a transmissão religiosa ainda ocorre largamente pela família”²⁰, reconhecendo “que há um grande peso da religião herdada dos pais, da comunidade de origem.”²¹

¹⁸ Trata-se de uma pergunta mista (questão fechada, mas com a possibilidade de comentário sobre o motivo de pertença religiosa). Foram considerados 66,7% dos respondentes, pois 33,3% declararam não ter pertença religiosa). Nesta questão, foram apontadas 11 razões, na 1ª fase, e 10, na 2ª.

¹⁹ Conforme Questionário de Pesquisa de Campo respondido em dezembro/2013.

²⁰ MENEZES, R. C. Censo 2010, fotografia panorâmica da vida nacional. In: *IHU ON-LINE*, São Leopoldo, Ano XII, nº 400, 2012. p. 10-13.

²¹ MENEZES, p. 12.

Em função de razões (isoladas ou conjugadas) apontadas:

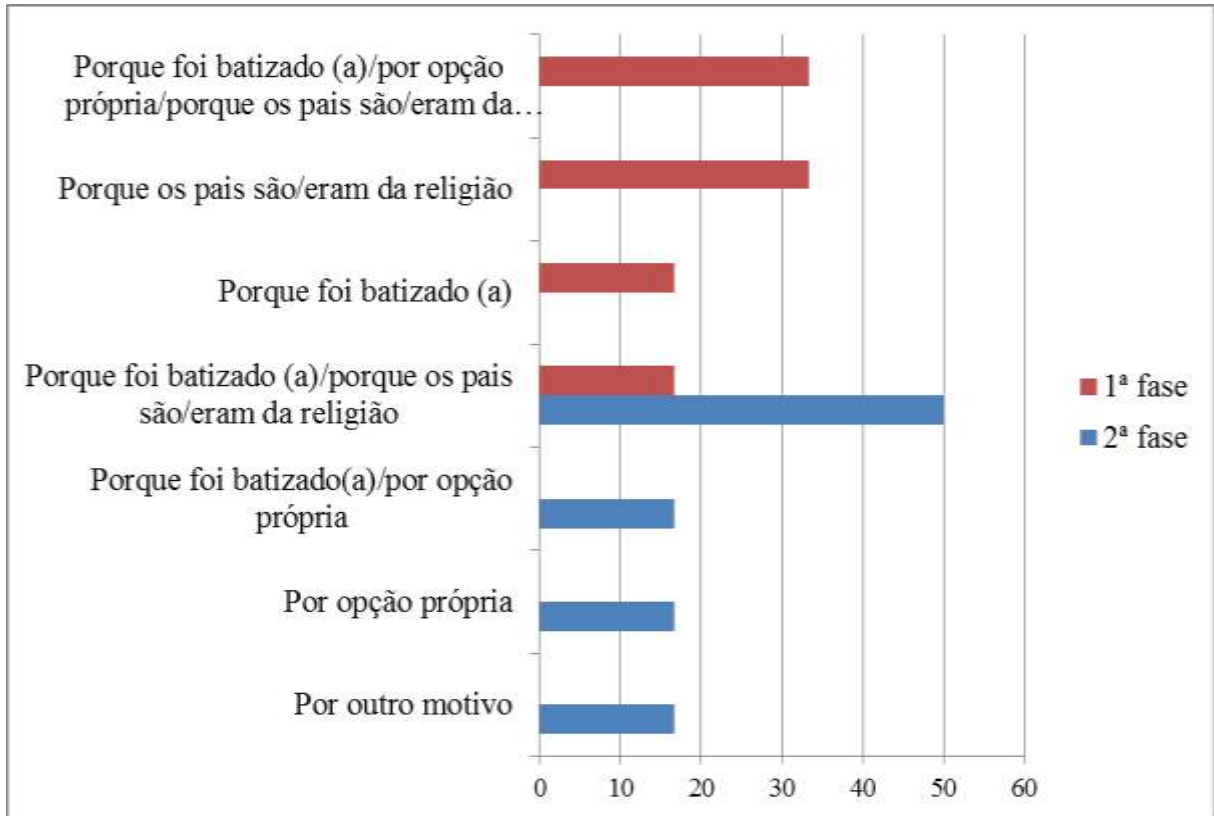


Gráfico 11

Ao expor os motivos de sua pertença, apenas 16,7% dos respondentes marcaram a alternativa “por opção própria”, na 2ª fase da pesquisa. Outros 16,7% apontaram, também apenas na 2ª fase, que estão em sua religião por outra razão.

Já a alternativa “Porque os pais são/eram da religião” mereceu, isoladamente, o registro de 33,3% das respostas, na 1ª fase. A pertença religiosa dos pais/mães dos questionados parece, assim, indicar influência sobre a pertença religiosa dos filhos/as. Essa influência é sentida também nos resultados aferidos na categoria “Porque foi batizado (a)/porque os pais são/eram da religião” (16,7%, na 1ª fase e 50,0% na 2ª). A diferença verificada da 1ª para a 2ª fase permite apontar para o fato de que os filhos, de certa forma, podem manter-se numa religião nem sempre por vontade própria, mas por considerar o *status* religioso dos seus pais. Neste ponto, convém lembrar a vivência da religião como resultado de

“vínculos complexos com outras pessoas”²², que acontece mediante compartilhamentos, “começando pela identificação com as figuras materna e paterna.”²³ Os resultados indicam, igualmente, o valor atribuído à família, haja vista que os questionados fazem referência às raízes desta instituição social (pais e mães) como forte motivo de sua pertença religiosa, voluntária ou não. Vale salientar também a discussão de Junqueira quanto à vivência do sagrado: os elementos dessa experiência movem-se no grupo e na família,²⁴ remetendo, igualmente, a questões de desenvolvimento religioso sinalizadas pelo mesmo autor: “Inicialmente, cada indivíduo está intimamente relacionado com as experiências religiosas da família.”²⁵

Os questionados foram também abordados no que se refere à frequência com que participavam de encontros religiosos.²⁶ O quadro/gráfico abaixo mostra os percentuais encontrados em função do número de vezes em que as respostas apareceram nas categorias consideradas:

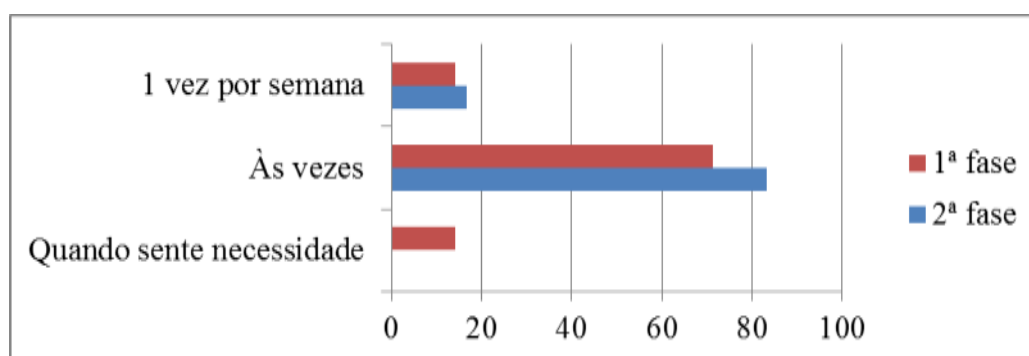


Gráfico 12

Os dados revelam o predomínio de uma assistência esporádica aos encontros religiosos, por parte dos questionados. A categoria “Às vezes” pode ser conjugada com “Quando sente necessidade” para esclarecer e aprofundar este entendimento: as duas categorias, somadas, representam 85,7% das escolhas (1ª fase da pesquisa) e 83,3% (2ª fase).

²² VALLE, João Edênio Reis. *Religião e espiritualidade: um olhar psicológico*. In: AMATUZZI, Mauro Martins. (Org.). *Psicologia e espiritualidade*. São Paulo: Paulus, 2005. p. 99.

²³ VALLE, p. 99.

²⁴ JUNQUEIRA, S. R. *O desenvolvimento da experiência religiosa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1995. p. 20.

²⁵ JUNQUEIRA, 1995, p. 92.

²⁶ A pergunta formulada aos respondentes foi a seguinte: “Caso pertença a alguma religião, com que frequência você assiste aos encontros/cultos/missas de sua religião?” A questão era fechada, admitindo a escolha de uma ou mais das seguintes alternativas: 1 vez por semana; 2 vezes por semana; às vezes; quando sente necessidade. Foram consideradas as respostas de 66,7% dos questionados, pois 33,3% não tinham pertença religiosa.

A categoria “1vez por semana” foi citada em apenas 14,3% das respostas (1ª fase) e em 16,7% (2ª fase).

A presença eventual dos/as questionados/as em reuniões religiosas lembra os novos modos de vivenciar a espiritualidade na sociedade atual, caracterizada pela autonomia. Com o crescimento da privatização da religião, ampliam-se as bricolagens e vivências religiosas na esfera do particular.²⁷ Esta assistência esparsa a encontros religiosos pode ser melhor compreendida a partir das análises de Mariano, ao se perceber que “Aumenta também o contingente de pessoas que mantém a identidade religiosa e a crença, mas preferem fazê-lo fora das instituições.”²⁸ Este novo jeito de ser religioso pode explicar porque alguns/algumas questionados/as declararam categoricamente sua pertença religiosa, mas participam pouco dos encontros de sua própria religião, satisfazendo-se, talvez, de forma individual ou coletiva, em outras experiências de espiritualidade.

O questionário indagou também acerca da/s razão/ões pela/s qual/is os respondentes sem pertença religiosa não frequentavam encontros religiosos.²⁹ As informações oferecidas levaram aos seguintes dados:³⁰

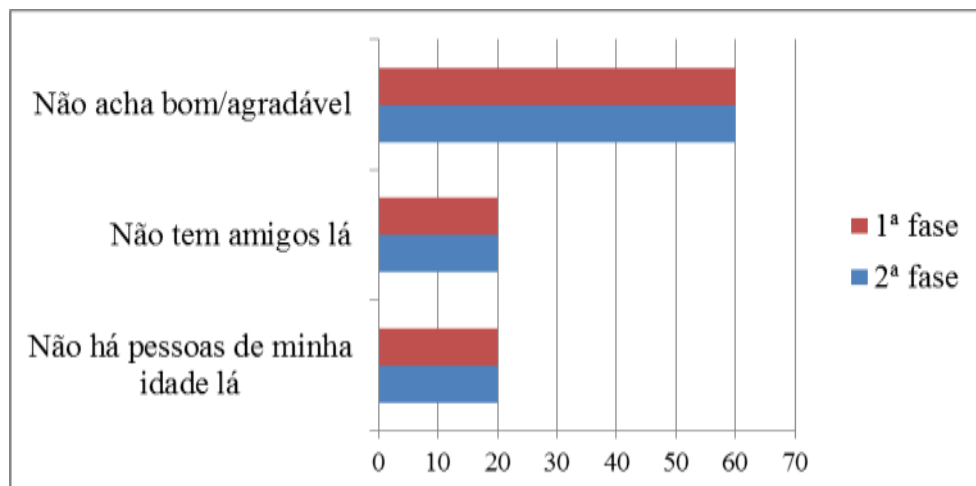


Gráfico 13

O motivo “Não acha bom/agradável” foi apontado como resposta em 60% dos casos, na 1ª e na 2ª fases da pesquisa, apresentando-se como majoritário nos resultados. Estes podem

²⁷ MARIANO, R. Religião e política. A instrumentalização recíproca. *IHU ON-LINE*, São Leopoldo, Ano II, nº 407, 2012. p. 7.

²⁸ MARIANO, 2012, p. 7.

²⁹ A pergunta era fechada e tinha o seguinte teor: “Caso você **não** frequente alguma religião, templo ou igreja, pode dizer por que?”. Cinco opções de escolha foram oferecidas na questão: 1. Não acha bom/agradável; 2. Não tem com quem ir; 3. Não tem amigos lá; 4. Não há pessoas da minha idade lá. Foram aqui consideradas as respostas daqueles/as que não tinham pertença religiosa (33,3% dos questionados na pesquisa).

³⁰ O gráfico apresenta índices em função do número de vezes em que a alternativa foi escolhida nas respostas.

ser entendidos a partir da consideração de que mitos e ritos das diversas religiões contemporâneas, sobretudo das institucionalizadas, parecem não mais impressionar tanto, sendo hoje incapazes de cativar e atrair o ser humano como antes. Isto pode se somar ao fato de que este ser pós-moderno, mais voltado ao próprio eu e à autonomia de suas atitudes, parece evitar o espaço e o tempo proporcionados nos ambientes intramuros da religião tradicional. Isto lembra Mariano ao afirmar “que se têm multiplicado as bricolagens, as experimentações idiossincráticas e privatizantes da religião.”³¹

O esquivar-se dos locais de encontros religiosos pode, de fato, apontar para a inexistência da pertença religiosa declarada pelos próprios respondentes, mas pode também indicar a sutil existência de uma espiritualidade vivenciada mediante místicas próprias, por alguns/algumas deles/as.³² Isto pode ser percebido, ao se complementar os índices colhidos com algumas respostas obtidas: um dos respondentes, por exemplo, afirma que Deus “É um ser superior que agilizou o processo de evolução humano [...]”.³³ Em outro momento, o mesmo estudante conceitua Deus como “[...] ser que criou tudo [...]”.³⁴ Estas declarações revelam que o questionado crê em Deus, mas desenvolve sua crença de modo peculiar ou, nas palavras dele mesmo: “[...] não acredito em deus de uma forma ortodoxa [...]”.³⁵ Esta forma particular de ter fé, talvez inusitada para o aluno, levou-o a declarar-se sem pertença religiosa, como mostra sua resposta ao ser indagado sobre sentir-se à vontade para falar sobre a própria religião, em sala de aula: “Não muito, pois como não acredito em Deus de uma forma ortodoxa acho que não entenderiam”³⁶ e “Não pois não tenho religião e no que acredito ninguém acreditaria”.³⁷

A inexistência de pessoas de mesma faixa etária foi citada como razão para não se frequentar encontros religiosos, aparecendo como resposta em 20% dos casos, na 1ª e na 2ª fases da pesquisa. Os mesmos percentuais surgiram ao ser mencionado, como motivo, a não existência de amigos nestas reuniões. As duas categorias somadas revelam o índice de 40%, em cada uma das etapas da investigação.³⁸

³¹ MARIANO, 2012, p. 7.

³² Quanto a um detalhamento sobre novos movimentos religiosos, crenças e superstições, consulte-se: ZILLES, Urbano. *Religiões: crenças e credices*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Para uma investigação sobre “religiões alternativas”, veja-se: HUNT, Stephen. *Alternative religions: a sociological introduction*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2003.

³³ Aluno de 13 anos, cf. Questionário de Pesquisa aplicado na 1ª etapa da investigação.

³⁴ Aluno de 13 anos, cf. Questionário de Pesquisa aplicado na 2ª fase da investigação.

³⁵ Aluno de 13 anos, cf. Questionário de Pesquisa aplicado na 1ª etapa da investigação.

³⁶ Aluno de 13 anos, cf. Questionário de Pesquisa aplicado na 1ª fase da investigação.

³⁷ Aluno de 13 anos, cf. Questionário de Pesquisa aplicado na 2ª fase da investigação.

³⁸ As categorias são: “Não tem amigos lá” e “Não há pessoas de minha idade lá”.

O desinteresse dos/as questionados/as em frequentar um ambiente onde só há pessoas de idades diferentes das deles/as aponta para a importância de grupos que permitem momentos para compartilhamento de experiências. Os dados reforçam a percepção de relacionamento interpessoal como item fundante e como possibilidade de articulação de identidades e diferenças mediante a troca de ideias. Mais que pertencer a um grupo fica claro o interesse de alguns/algumas questionados/as numa pertença religiosa que traga em si possibilidades de socialização com pessoas de idades semelhantes, no caso, adolescentes que pensem e ajam como tais.³⁹ A importância dada à presença de pessoas de mesma idade pode ser ligada ao “processo de independentização dos pais”⁴⁰: o/a adolescente, ao vivenciar um período de busca e formação da própria identidade, nega o mundo dos pais e procura pessoas e grupos que se lhe pareçam “iguais”.

O valor atribuído a jovens de mesma faixa etária lembra também a análise de Fowler, ao considerar que o/a adolescente “necessita dos olhos e ouvidos de umas poucas pessoas de confiança nas quais possa ver a imagem da *personalidade* surgindo”⁴¹ bem como de “obter uma avaliação para os novos sentimentos, idéias, ansiedades e comprometimentos que estão se formando e buscando uma forma de se expressar.”⁴² Os questionados neste item não frequentam encontros religiosos porque não encontram ali a alteridade necessária de um/a amigo/a em quem possam confiar, o que encontra eco nas palavras de Fowler: “Na amizade íntima – seja com alguém do mesmo sexo, seja com uma pessoa do sexo oposto – o jovem encontra outra pessoa com tempo e com dons e necessidades paralelos.”⁴³

Os índices verificados nas categorias “Não tem amigos lá” e “Não há pessoas de minha idade lá”, embora menores, enfatizam, em suma, a importância da sociabilidade como item gerador de satisfação do ser religioso, sobretudo quando encontrada nas reuniões de espiritualidade em níveis suficientes para atender as necessidades de cunho relacional e interpessoal.

³⁹ Vide, à propósito, STRECK, G. I. W. Deus é pai – Deus é como um amigo: como falar de Deus com adolescentes no Ensino Religioso. In: BRANDENBURG et al. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias*: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. p. 77-79. A autora mostra ali a importância de amigos/as na elaboração dos valores e na formação da identidade, no período da adolescência.

⁴⁰ STRECK, 2009, p. 78.

⁴¹ FOWLER, James. *Estágios da fé*. A psicologia do desenvolvimento da fé e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p. 130.

⁴² FOWLER, 1992, p. 130.

⁴³ FOWLER, 1992, p. 130.

Uma vez interrogados acerca dos benefícios da religião para si próprios, com indicação do grau de frequência com que isto acontece⁴⁴, os questionados deram respostas que permitiram chegar aos seguintes resultados/percentuais:

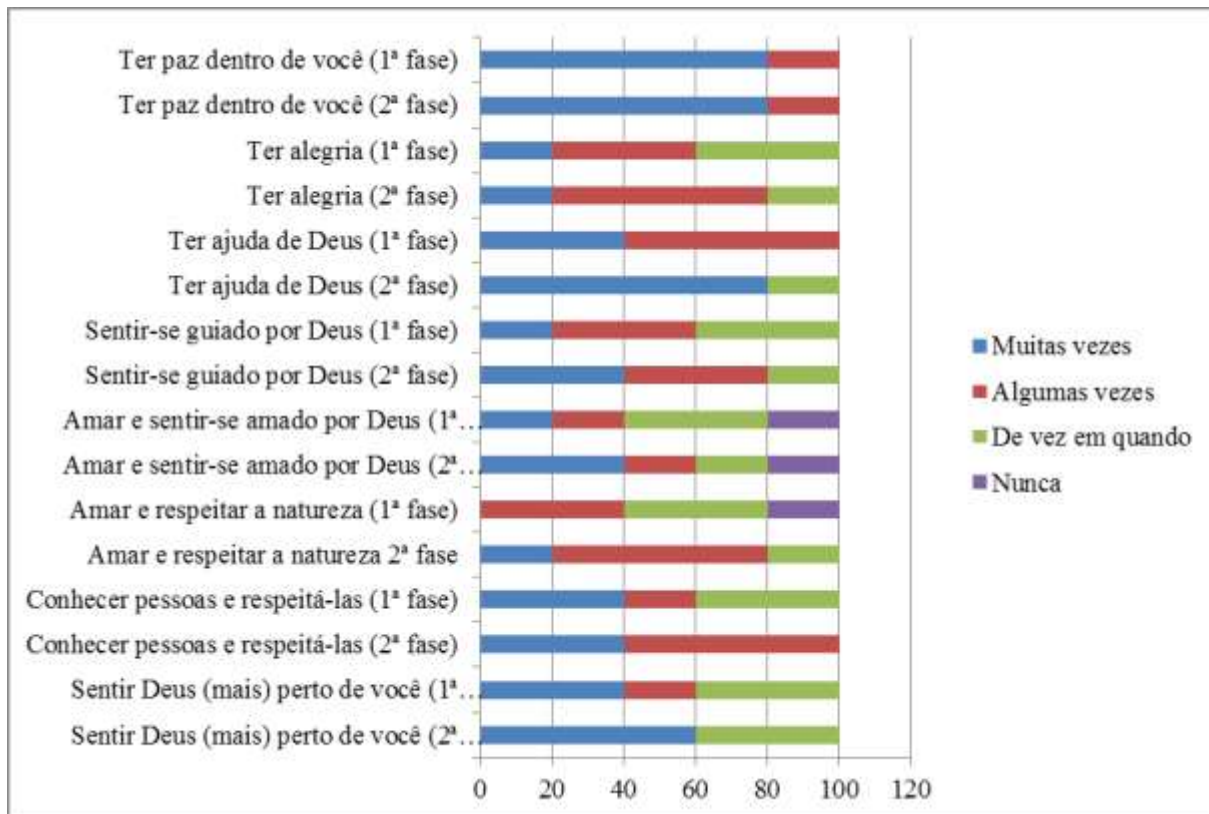


Gráfico 14

Para alguns/algumas questionados, a religião contribui principalmente para um estado de tranquilidade individual: 80% dos que responderam a questão registram que sua religião os ajuda a “ter paz”, acontecendo isso “muitas vezes”. O percentual de 80% verificado na 1ª fase repete-se na 2ª. Estes resultados evidenciam possibilidades oferecidas pela religião no sentido de promover harmonia interior e a sensação de equilíbrio do ser humano consigo mesmo. A análise dos dados sobre “Ter paz” pode ser feita em conjunto com “Ter alegria”: neste último item 40% dos respondentes declaram que sua religião contribui

⁴⁴ O questionário perguntou exatamente o seguinte: “Caso você frequente alguma religião, marque com X na coluna correspondente àquilo a que sua religião mais o ajuda e a frequência com que isso acontece: [...]”. Tratava-se de uma questão fechada, com 8 subdivisões, admitindo a escolha das seguintes respostas: 1. Ter paz dentro de você; 2. Ter alegria; 3. Ter ajuda de Deus; 4. Sentir-se guiado por Deus; 5. Amar e sentir-se amado por Deus; 6. Amar e respeitar a natureza; 7. Conhecer pessoas e respeitá-las; 8. Sentir Deus (mais) perto de você. O questionado deveria marcar sua resposta considerando os seguintes graus de frequência: muitas vezes; algumas vezes; de vez em quando; nunca. Aqui foram considerados 55,5% do total de questionados, pois 33,3% não tinham pertença religiosa e 11,2% não responderam a pergunta, na 2ª fase da pesquisa.

com a presença de um sentimento de contentamento em suas vidas, num grau de frequência “algumas vezes”, na 1ª fase da pesquisa, aumentado este percentual para 60%, na 2ª.

Estes resultados mostram a importância da perspectiva relacional da vivência religiosa: os/as respondentes, em sua relação com o transcendente, satisfazem suas necessidades psicológicas, experimentando um estado de concórdia e tranquilidade, de harmonia e quietude espiritual.⁴⁵ Croatto informa que a pessoa, na busca da superação de suas próprias insuficiências, procura o sagrado: aquilo que é bom, a satisfação, o contentamento, o alívio e a tranquilidade, portanto, passam a ser entendidos como “plenificantes”. Isto remete, finalmente, à ponderação do autor no sentido de que “passar do *fragmentário* ao totalizador é um desejo essencial do *homo religiosus*.”⁴⁶

Os dados colhidos também encontram eco na discussão de Otto sobre o aspecto fascinante do numinoso, que tem o caráter de aproximar, de deslumbrar, de vincular.⁴⁷ Para o autor, o item *Fascinans* aparece “na ‘solenidade’ da meditação e devoção individual para o sagrado, assim como no culto comunitário celebrado com seriedade e profundidade.”⁴⁸ O sentimento de paz e alegria pode ser, assim, experimentado pelas pessoas, individual ou coletivamente, nestes momentos importantes de comunhão: “É o próprio elemento fascinante que, na solenidade, consegue preencher e satisfazer a alma de modo tão inefável.”⁴⁹

Os itens “Ter ajuda de Deus”, “Conhecer pessoas e respeitá-las” e “Sentir Deus (mais) perto de você” também são considerados importantes: os três mereceram 40% das respostas, no grau de frequência “Muitas vezes”, na 1ª fase da pesquisa. É importante notar, igualmente, que em dois casos este percentual evolui, da 1ª para a 2ª fase: no item “Ter ajuda de Deus”, o percentual de 40% eleva-se para 80%; no item “Sentir Deus (mais) perto de você”, de 40% para 60%. Por outro lado, no item “Conhecer pessoas e respeitá-las”, no nível de frequência “algumas vezes”, obtém-se um percentual de 20% na 1ª fase, que sobe para 60%, na 2ª.

Os resultados colhidos no item “Conhecer pessoas e respeitá-las” podem indicar elementos sobre a função social da religião, na medida em que os respondentes sentem-se beneficiados na ampliação de suas sociabilidades e no respeito aos amigos. Croatto lembra

⁴⁵ CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. Tradução de Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 44-45. Na explicação sobre a dinâmica da experiência religiosa, Croatto apresenta necessidades humanas (físicas, psíquicas e socioculturais) e a mitigação delas.

⁴⁶ CROATTO, 2010, p. 45.

⁴⁷ OTTO, Rudolf. *O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. Tradução de Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

⁴⁸ OTTO, 2007, p. 74.

⁴⁹ OTTO, 2007, p. 74.

que “O rito é uma das expressões coletivas mais naturais do sagrado.”⁵⁰ O autor enfatiza, ainda, que “[...] todos os ritos e gestos de adoração inscrevem-se no marco social que lhes dá sentido e que, ao mesmo tempo, é reforçado pelo ambiente social.”⁵¹

Cabe aqui retomar a questão da satisfação das necessidades humanas, já vista em Croatto, para lembrar, neste momento, sobre a existência das carências de ordem social e cultural.⁵² A partir daí, pode-se dialogar com Junqueira, para realçar o aspecto relacional da fé, verificando-se os elementos constitutivos desta nuance: “Neste sentido, tem três pólos: eu – outro – Deus. Descobriu-se que o relacionamento da pessoa com qualquer destes pólos implica na sua relação com o outro pólo.”⁵³ Os dados sobre a sociabilidade encontrada até aqui por este percentual de respondentes da pesquisa sintonizam-se, então, com esta dimensão de inter-relacionamento: na busca do *sagrado*, o *outro* é achado pelo *eu*, sendo o outro tido como importante, levado em consideração. Os resultados encontrados neste item encontram eco, também, na compreensão da dimensão cognitivo-afetiva da fé, abordada em Junqueira: o ser religioso faz uso da razão de forma muito vinculada a expressões emotivas, entre as quais está o respeito ao próximo: “Assim como a pessoa usa de sua razão para compreender as questões fundamentais de sua fé religiosa, ela também manifesta amor, respeito, admiração, zelo, etc., aspectos mais voltados para a dinâmica da afetividade.”⁵⁴

Nesta categoria, os resultados da pesquisa afinam-se com outra questão: na esteira do desenvolvimento religioso abre-se a possibilidade de aprimoramento da alteridade, “no ‘exercício’ de se colocar no lugar do outro, para compreendê-lo e com ele conviver numa relação de mútua aceitação.”⁵⁵ Nesses desdobramentos da religião, a articulação entre identidade e diferença, no processo social, pode ser também observada, abrindo portas para a percepção de balizas: “[...] a liberdade está a serviço dos limites que a convivência impõe [...]”.⁵⁶ Junqueira conclui que “a pessoa é tanto mais livre quanto é livre não de circunstâncias, mas livre para realizar-se de forma comprometida com outro.”⁵⁷

Quanto ao item “Sentir Deus (mais) perto de você”, os dados obtidos apontam para a perspectiva de ligação com o Transcendente, na medida em que produzem um sentimento de proximidade com este. Isto pode ser um indicativo da compreensão da religião como “religare” (religar), favorecendo seu entendimento como instrumento de religação dos seres

⁵⁰ CROATTO, 2010, p. 343.

⁵¹ CROATTO, 2010, p. 343.

⁵² CROATTO, 2010, p. 45.

⁵³ JUNQUEIRA, 1995, p. 92.

⁵⁴ JUNQUEIRA, 1995, p. 93.

⁵⁵ JUNQUEIRA, 1995, p. 93.

⁵⁶ JUNQUEIRA, 1995, p. 94.

⁵⁷ JUNQUEIRA, 1995, p. 94.

humanos consigo mesmos, com os outros, com a natureza e com o Transcendente⁵⁸. Os resultados lembram, igualmente, a perspectiva relacional da fé⁵⁹, observada em Junqueira e discutida nos comentários ao item “Conhecer pessoas e respeitá-las”, anteriormente tratado. Os resultados apontam, também, para a dimensão “‘fascinante’ [*Fascinans*] do nume”⁶⁰: o interesse despertado pelo numinoso é aqui percebido na atração por ele exercida sobre as pessoas.

A perspectiva do “religare” se faz sentir também no item “Amar e respeitar a natureza”: 40% dos questionados fazem referência à ajuda da religião em questões ambientais, no grau de frequência “Algumas vezes”. No mesmo item, o percentual sobe para 60%, na 2ª fase da pesquisa. Digno de nota é que apenas 20% dos respondentes registraram que a religião *nunca* os ajuda em questões ligadas ao amor e cuidado com o ambiente.

A percepção da religião como (re)ligação da pessoa com a natureza pode remeter ao ecletismo das espiritualidades contemporâneas, que às vezes se encaminha para o desenvolvimento de atitudes ecológicas, como lembra Murad.⁶¹ Pode, ainda, recordar, de alguma maneira, a “espiritualidade ecológica” abordada em Souza⁶² em seus estudos sobre trânsito religioso e bricolagens.

O item “Ter ajuda de Deus” aparece com um percentual de 40%, na 1ª fase, que aumenta para 80% na 2ª, no nível de frequência “Muitas vezes”. O item “Sentir-se guiado por Deus”, por sua vez, apresenta um percentual de 40% na 1ª fase, que se repete na 2ª, no grau de frequência “Algumas vezes”. Os dados expressos nestas duas categorias podem ser analisados em conjunto: a religião contribui para recebimento de apoio e cooperação, de orientação, condução e direção vindas do Transcendente.

Esse contato com a transcendência pode revelar a religião em suas abordagens sobre o significado da vida, possibilitando-se uma articulação com Murad: “A religião tematiza a busca e o encontro do ser humano com o *sagrado*, enquanto *mistério* que lhe revela o sentido da própria existência.”⁶³

⁵⁸ CARON, Lurdes. Ensino Religioso: um olhar retrospectivo a partir da legislação atual. In: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005. p. 10-12.

⁵⁹ JUNQUEIRA, 1995, p. 92-93.

⁶⁰ OTTO, 2007, p. 68.

⁶¹ MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 124-125.

⁶² SOUZA, S. D. Trânsito religioso e construções simbólicas temporárias: uma bricolagem contínua. *Estudos de Religião*. São Paulo, Ano XV, nº 20, p. 157-167, 2001. p. 164.

⁶³ MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 126.

Novamente, evoca-se Croatto para mostrar a questão da satisfação das necessidades humanas (físicas, psicológicas e socioculturais) pela via da experiência religiosa⁶⁴: conforme os respondentes da pesquisa, a religião propicia caminhos para recepção desta ajuda que vem de Deus e que é capaz de mitigar carências do ser religioso.

Finalizando a análise deste item, convém registrar que da 1ª para a 2ª fase muitos percentuais alteraram-se, quase sempre evidenciando a ajuda da religião nas diversas situações apresentadas na pergunta formulada (vide Gráfico 14)⁶⁵. As mudanças ocorridas nos índices referem-se a ampliações destes e/ou mudança do nível de frequência com que, segundo os questionados, ocorria o auxílio da religião em suas vidas. No grau de frequência “Muitas vezes” sofreram alterações os itens “Ter ajuda de Deus” (de 40% para 80%), “Sentir-se guiado por Deus” (de 20% para 40%), “Amar e sentir-se amado por Deus” (de 20% para 40%), “Amar e respeitar a natureza” (de 0% para 20%) e “Sentir Deus (mais) perto de você” (de 40% para 60%). O deslocamento e/ou aumento destes percentuais, como ocorrido nos resultados da pesquisa, podem ser entendidos como indicativos de fortalecimento da espiritualidade dos respondentes, da 1ª para a 2ª fase.

A pesquisa verificou, também, a concepção que os respondentes tinham de Deus. Indagados sobre “Quem é Deus para você?”, os questionados escreveram a respeito disto, levando aos seguintes resultados:

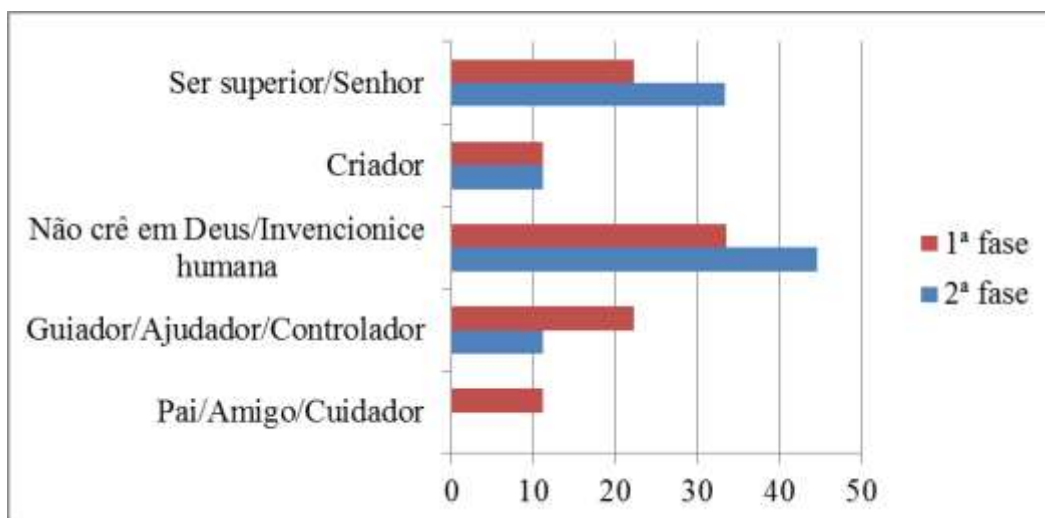


Gráfico 15

⁶⁴ CROATTO, 2010, p. 45.

⁶⁵ A pergunta foi respondida apenas por questionados que tinham pertença religiosa.

Indagados sobre o conceito de Deus, alunos/as que creem nele o apresentam como “Ser superior/Senhor”, “Criador”, “Guiador/ajudador/controlador” e “Pai/amigo/cuidador”, equivalendo a soma dos percentuais nesses itens a 66,6%, na 1ª fase, diminuindo para 55,5%, na 2ª etapa. Embora se observe um decréscimo no percentual dos respondentes que creem em Deus, na 2ª fase, constata-se que mais da metade dos pesquisados mantém sua crença em Deus.

A categoria “Ser superior/Senhor” remete aos aspectos do numinoso como *tremendum* (arrepicante), como *majestas* (avassalador), e como “enérgico”, conforme intuído em Otto. O caráter *tremendum* de Deus é percebido mediante temor, palavra usada com conotação positiva e que contém elementos arrepiantes,⁶⁶ no bojo de uma compreensão do ser humano limitado em relacionamento com o Transcendente, considerado maior, que ultrapassa em qualidade. Já o aspecto *majestas*, ou *tremenda majestas*, remete a “‘poder’, ‘domínio’, ‘hegemonia’, ‘supremacia absoluta’.”⁶⁷ Esta nuance sintoniza-se com a percepção dos respondentes sobre Deus como ser total, ser em essência, apto, dominador, que tem força e preponderância sobre os outros seres.⁶⁸ Aqui a totalidade de ‘poder’ do *tremendum* articula-se com sua “plenitude de ‘ser’”.⁶⁹ Finalmente, visto pelo aspecto ‘enérgico’, o nume, “ao ser experimentado, aciona a psique da pessoa, nela desperta o zelo [*Eifer*], ela é tomada de assombrosa tensão e dinamismo [...]”⁷⁰. A partir da intuição de Otto, o conceito de Deus alcançado pelos respondentes, pode conduzir, em síntese, à perspectiva do Transcendente como preponderante, que induz as pessoas humanas a um temor reverente (e de aspecto positivo) e que age com domínio sobre os outros seres.

A categoria “Criador” pode ser analisada a partir das relações entre mito e experiência religiosa: “O quadro integrativo para a vivência é fornecido primeiramente pela tradição narrativa em que se fixou o acontecimento originário, o mito.”⁷¹ A concepção de Deus como criador remete aos diversos mitos de criação presentes em várias religiões. O Transcendente criador pode ser ligado aqui à narrativa valorizada por cada respondente, na medida em que aquele mito “oferece uma compreensão integral do mundo que inclui a

⁶⁶ OTTO, 2007, p. 45.

⁶⁷ OTTO, 2007, p. 51.

⁶⁸ O autor esclarece e exemplifica dimensões do *majestas*, mostrando o reconhecimento da pequenez humana e da grandeza divina, a partir do personagem bíblico Abraão: “*Majestas* e ‘ser pó e cinza’ levam, por um lado, à aniquilação [*annihilatio*] do si-mesmo e, por outro, à realidade exclusiva e total do transcendente [...]”; OTTO, 2007, p. 52.

⁶⁹ OTTO, 2007, p. 53.

⁷⁰ OTTO, 2007, p. 55.

⁷¹ FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. Tradução de Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997. p. 118.

pergunta pelas condições de ser no mundo (o questionamento transcendental) ou a pergunta pela realidade de Deus”.⁷² Na análise dos dados desta categoria, a valorização dada ao Transcendente que gera existência e dá origem aos seres permite uma vinculação com alguma narrativa de criação⁷³, a qual fornece respostas para questões existenciais do ser religioso e contribui para dar significado à sua vida.

O conceito de Deus como “Guiador/ajudador/controlador” pode ser analisado a partir das ponderações de Fraas sobre a associação do mito com o rito e seus desdobramentos no culto a Deus.⁷⁴ A sensação de orientação, condução, favorecimento e comando vinda do Transcendente faz parte da atmosfera do culto em sua “função integradora para a biografia de cada um.”⁷⁵ O culto, ao permitir a percepção destes elementos orientadores, auxiliares e de controle, “é capaz de [...] certificar o indivíduo de si mesmo pelas diversas e variadas fases e situações da vida, incluindo-o a cada vez de novo no que é conhecido, no que dá alívio e aconchego [...].”⁷⁶

A concepção de Deus como “Pai/amigo/cuidador” sintoniza-se com os aportes de Streck quanto à importância que os adolescentes dão à amizade cultivada em grupos: “Na adolescência, a amizade desempenha um papel fundamental na busca de uma identidade própria.”⁷⁷ É importante notar os desdobramentos da experiência vivenciada na família e fora dela, nos grupos de que faz o/a adolescente faz parte, e como ele/ela, neste processo, vai valorizando “um dar e receber sem oprimir.”⁷⁸

No relacionamento com Deus, os questionados o reconhecem como pai: aqui o Transcendente pode ter sido imaginado em associação com “experiências de dependência, autoridade e obediência, mas também de carinho e proteção.”⁷⁹ A compreensão de Deus como companheiro, por sua vez, pode estar ligado ao processo de procura da identidade que o adolescente empreende: no entendimento do Transcendente como amigo, o adolescente está perto de si mesmo e de alguém que lhe demonstra simpatia e afeto.⁸⁰ Esta ideia de Deus aparece, explicitamente, em Deus como “cuidador”, como aquele que se interessa pelo ser

⁷² FRAAS, 1997, 118.

⁷³ Vale lembrar que, dos 66,7% dos respondentes que declararam pertencer a alguma religião, 33,4% são católicos/as, 11,1% são espíritas e 22,2%, evangélicos/as (vide gráfico apresentado em *Aspectos sociológicos introdutórios*). O alto percentual de respondentes ligados à tradição cristã pode levar a deduzir que a maioria dos questionados alicerçam-se na narrativa bíblica da criação.

⁷⁴ FRAAS, 1997, p. 119. O autor toma como ponto de partida o culto cristão.

⁷⁵ FRAAS, 1997, p. 120.

⁷⁶ FRAAS, 1997, p. 120.

⁷⁷ STRECK, 2009, p. 81.

⁷⁸ STRECK, 2009, p. 82.

⁷⁹ STRECK, 2009, p. 82.

⁸⁰ STRECK, 2009, p. 82.

religioso e, implicitamente, em categorias anteriores, como alguém que guia, auxilia e faz companhia.

Em contrapartida, as respostas dos questionados que declaram não crer em Deus e/ou o consideraram uma invenção da mente humana registram um índice de 33,4% na 1ª fase, elevando-se para 44,5% na 2ª (item “Não crê em Deus/invencionice humana”).

Perguntados acerca de como se sentiam nas aulas de Ensino Religioso⁸¹, no que se refere a se expressarem sobre a própria religião e sobre práticas religiosas de que porventura participavam, os questionados deram informações que conduziram aos seguintes resultados/percentuais:

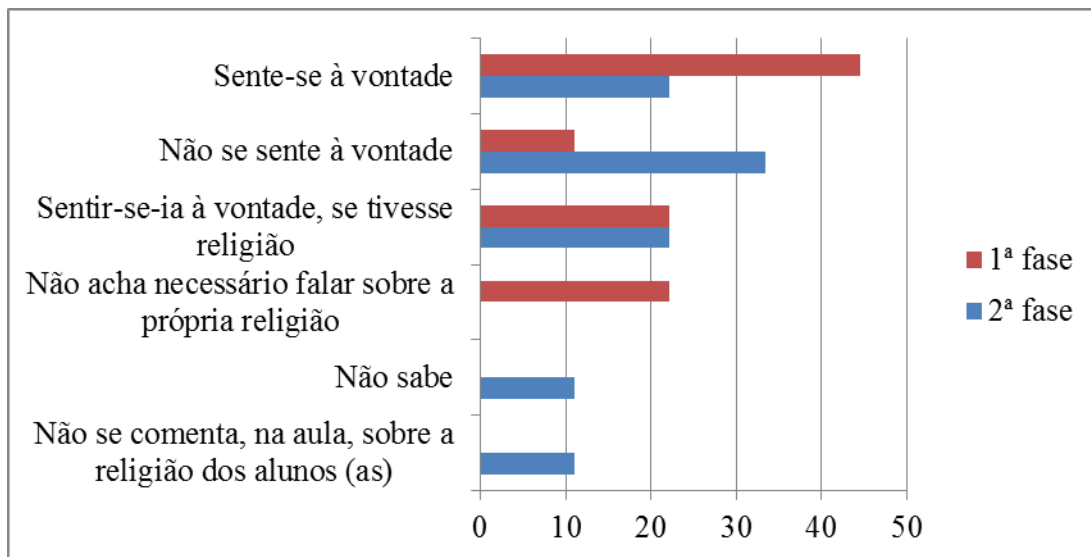


Gráfico 16

Analisa-se aqui se alunos/as sentiam-se à vontade para manifestar-se sobre sua espiritualidade e sobre suas práticas religiosas, em sala de aula. Este ponto pode ser avaliado fundamentalmente a partir da conjugação das várias categorias entre si. O percentual daqueles/as que se declararam sentir-se à vontade para expressar-se sobre a própria religião foi de 44,5%, na 1ª fase. Aqui se faz necessário atentar para o índice daqueles/as que se sentiriam à vontade, caso tivessem religião (22,2% na 1ª e na 2ª fases). As duas categorias (“Sente-se à vontade” e “Sentir-se-ia à vontade, se tivesse religião”), quando tomadas em conjunto somaram 66,7%, na 1ª fase, e 44,4% na 2ª. Encarados dessa forma, os resultados podem ser considerados satisfatórios, na 1ª fase da pesquisa, no que tange a níveis de interação pedagógica presentes naquele espaço escolar. O percentual verificado na 2ª fase

⁸¹ A pergunta contida no questionário foi a seguinte: “Você se sente à vontade para falar sobre a sua religião e sobre o que você faz nela, nas aulas de Ensino Religioso? Por favor, comente sobre isso.”

vem indicar, entretanto, a necessidade de cuidados no sentido de que elementos interativos do processo pedagógico sejam mantidos e visualizados durante todo o período letivo.

A categoria “Não se sente à vontade” pode ser vista como contrapartida das duas analisadas no parágrafo anterior. Apenas 11,1% dos questionados declaram categoricamente, na 1ª fase da pesquisa, que não se sentem livres para falar sobre a própria religião. O percentual de 33,4% registrado na 2ª fase pode ser visto em confronto com o decréscimo (de 44,5% para 22,2%) verificado na 2ª fase, na categoria “Sente-se à vontade”. A análise conjunta dos percentuais, nas duas etapas pesquisadas, reforça a conveniência de atenção para que a interação transpareça como algo contínuo no processo educativo.

22,2% dos/as respondentes, já na 1ª fase da investigação, não responderam diretamente a pergunta formulada no questionário de pesquisa⁸²: as respostas apresentadas deram a entender não ser útil ou relevante pronunciar-se sobre a própria religião, em sala de aula. Outros 11,1%, na 2ª etapa da investigação, estavam em dúvida quanto a sentir-se à vontade para falar sobre isto. Estas respostas, verificadas nas categorias “Não acha necessário falar sobre a própria religião” e “Não sabe”, não permitem avaliar solidamente sobre o posicionamento destes 33,3% dos respondentes quanto a sentir-se à vontade para expressar a própria religião e o que faz nelas, em sala de aula. O primeiro percentual pode indicar que estes 22,2% de alunos/as, por não conseguirem ainda perceber os benefícios da prática interativa, não valorizavam suficientemente a questão da interação em sala de aula. Os questionados que pensam não ser necessário expressarem-se sobre a própria religião podem estar revelando uma compreensão ainda limitada de como a socialização de experiências culturais podem gerar aprendizados recíprocos. Este entendimento ainda reduzido pode ter, assim, levado aquele percentual de respondentes a desconsiderar fazeres interativos por desaperceber como discentes podem aprender uns com os outros, a partir das vivências culturais religiosas trazidas para a sala de aula. Em síntese, uma compreensão ainda exígua destas possibilidades pode ter criado tanto a ideia de que um procedimento interativo seja reputado desnecessário como instaurado o sentimento de hesitação, desconfiança e dúvida quanto a estas atividades de interação.

A análise pode ser finalizada ao se considerar os 11,1% de alunos/as⁸³ que declararam que, na aula, não se fazem comentários sobre a religião dos/as discentes. Neste ponto, como em outros, os respondentes não se pronunciaram explicitamente sobre o fato de

⁸² A questão foi a seguinte: “Você se sente à vontade para falar sobre a sua religião e sobre o que você faz nela, nas aulas de Ensino Religioso? Por favor, escreva sobre isso.”

⁸³ Veja-se que nas categorias “Não sabe” e “Não se comenta, na aula, sobre a religião dos alunos”, o percentual de 11,1% aparece apenas na segunda etapa da pesquisa.

sentirem-se ou não livres na manifestação sobre a própria espiritualidade. O resultado de 11,1% analisado neste parágrafo deve ser investigado em conjunto com a categoria que acena em direção a não necessidade de se falar sobre a própria religião e com aquela que apresenta dúvida quanto a sentir-se à vontade para expressar-se sobre a própria espiritualidade. Este percentual, embora pequeno, pode ser conjugado com outros para descobrir-se em algumas pessoas discentes a dificuldade de perceber os momentos de socialização da experiência religiosa propiciados em sala de aula. As lacunas existentes, traduzidas nas dúvidas e desinteresses de alguns/algumas questionados/as, confirmam a necessidade sempre presente de ênfase num processo pedagógico dialógico. Destacar o diálogo na prática educativa evidencia-se como forma de fazer com que a pedagogia interativa possa ser sentida, em razão dos seus impactos e, sobretudo, mantida, por todo um período letivo.

No questionário aplicado na pesquisa, os respondentes foram indagados também acerca do nível de alteridade proporcionado nas aulas de ER. Para esta verificação, a pergunta formulada foi a seguinte: “As aulas de Ensino Religioso o ajudam a ouvir o que seus colegas de classe falam sobre a religião deles? Por favor, escreva sobre isso.”⁸⁴ As respostas oferecidas levaram à/aos seguinte/s situação/s percentuais:

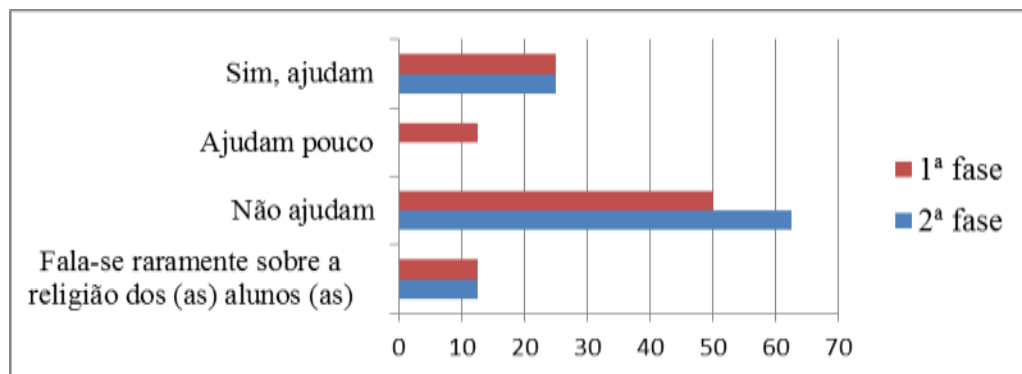


Gráfico 17

Considerando-se a soma das categorias “Sim, ajudam” e “Ajudam pouco” chegou-se ao índice de 37,5% de questionados que viram contribuição do ER, em alguma medida, no sentido de ouvir colegas de classe expressar-se sobre a própria espiritualidade. Em contrapartida, na 1ª fase da pesquisa, 50% dos respondentes acharam que as aulas deste componente curricular não ajudam neste aspecto, elevando-se este percentual para 62,5%, na 2ª fase.

⁸⁴Aqui foram consideradas as respostas de 88,9% dos questionados. Uma das respostas indica que um deles não entendeu a pergunta formulada, impossibilitando o aproveitamento daquele item do seu questionário.

O índice de 37,5%, das categorias “Sim, ajudam” e “Ajudam pouco”, pode ser considerado baixo, mesmo a partir de análise isolada. O seu confronto com os percentuais de 50% e 62,5%, da categoria “Não ajudam”, registrados na 1ª e na 2ª fase, respectivamente, amplia esta percepção e ajuda a revelar a existência de lacunas no que tange ao grau de alteridade contido no processo pedagógico, no período da pesquisa considerado.

A análise destes primeiros índices pode ser iniciada considerando-se as entrelinhas das informações dadas nas respostas, observando-se para além dos números colhidos. Indagado sobre o apoio do Ensino Religioso no sentido de ouvir o que os colegas de classe falam sobre a própria religião, um aluno fez a seguinte declaração: “Sim, acho muito legal discutir sobre isso e gosto de conhecer as outras religiões, sempre respeitando-as.”⁸⁵ Outro estudante informou: “Sim, me ajudam a aprender e a entender sobre as outras religiões. É preciso respeitar a religião dos outros.”⁸⁶ Um terceiro exemplo: “Sim, por causa das aulas de Ens. Religioso consigo aprender um pouco sobre a religião e o jeito de pensar dos meus colegas.”⁸⁷ Percebe-se aqui o interesse pela troca de ideias e opiniões sobre a religião do *outro* e pelo saber a respeito do *outro*, com consciência de que isto pode ser feito num clima de consideração das diferenças. A possibilidade de aprender e informar-se sobre a religião do outro é sentida também na seguinte resposta: “Sim, as aulas de Ens. Religioso me permitem conhecer as crenças dos meus colegas.”⁸⁸ Os comentários destes respondentes evidenciam não apenas o reconhecimento deles/as quanto à contribuição do ER no sentido de ajudá-los/ajudá-las a ouvir os/as colegas expressarem-se sobre a própria religião, mas a compreensão de que o apoio deste componente curricular gera benefícios quanto ao conhecimento do *outro*, num contexto de respeito às suas diferenças culturais e religiosas.

Alargando-se na discussão, os dados⁸⁹ permitem ver que a alteridade presente no processo pedagógico não foi suficientemente percebida pelos pesquisados, no momento analisado. Os procedimentos geradores da interação percebida pelos/as discentes⁹⁰ (*falar* sobre a própria religião) podem não ter sido articulados, convenientemente e em tempo hábil, com as iniciativas pedagógicas para promoção da alteridade (*ouvir* os colegas sobre a

⁸⁵ Aluno de 14 anos, em resposta à pergunta “As aulas de Ensino Religioso o ajudam a ouvir o que seus colegas de classe falam sobre a religião deles? Por favor, escreva sobre isso.”, conforme Questionário de Pesquisa aplicado na 1ª etapa da investigação.

⁸⁶ Aluno de 14 anos, cf. Questionário de Pesquisa aplicado na 2ª etapa da investigação.

⁸⁷ Aluna de 13 anos, cf. Questionário de Pesquisa aplicado na 2ª etapa da investigação.

⁸⁸ Aluno de 14 anos, cf. Questionário de Pesquisa aplicado na 1ª etapa da investigação.

⁸⁹ Índices de 50% e 62,5%, na 1ª e na 2ª fases, respectivamente, revelados na categoria “Não ajudam”

⁹⁰ Os resultados do item anterior do questionário de pesquisa, que se referem ao nível de interação da turma, podem ser considerados satisfatórios, como já demonstrado, sobretudo quando realizada uma análise conjunta das categorias.

espiritualidade deles/as). Os elementos da prática educativa alteritária viabilizados em sala de aula para estimular os/as alunos/as em seu *ouvir* mútuo não foram, ainda, satisfatoriamente sentidos, embora tenha havido encaminhamentos nesta direção, em sala de aula.⁹¹ Entretanto, é oportuno novamente considerar comentários de questionados/as. Um deles dá a entender que achava insuficiente o número de vezes em que experiências religiosas eram socializadas “[...] são poucos os momentos em que o tema religião é abordado [...]”⁹², apressando-se, contudo, a reconhecer que essas oportunidades ocorreram, com compartilhamentos que levaram a resultados satisfatórios: “[...] em alguns momentos essas conversas acontecem e são boas pois todos falam de suas experiências.”⁹³

A razão para a ocorrência da lacuna metodológica verificada neste item pode estar ligada à dificuldade do/a próprio/a estudante para lidar com um fazer educativo que busca resgatar as experiências de vida das pessoas discentes, trazendo-as para o espaço e o momento mesmos da aula. Esta orientação metodológica de valorização das vivências pode representar algo novo para alguns/algumas discentes, e levá-los/las, pelo menos inicialmente, a um sentimento de surpresa e desconfiança e, em seguida, desencadear-se rumo à desatenção e desinteresse nos temas abordados. Esta prática pedagógica pode surpreender nos componentes curriculares em geral, independentemente de seus atuais estatutos epistemológicos, e no Ensino Religioso, em especial, por tratar-se de um componente em construção e que ainda vivencia, no Brasil, uma epistemologia carente e reduzida, por parte de discentes e docentes.

A epistemologia limitada em relação a este método pode gerar resistência em estudantes, em qualquer componente curricular, apresentando-se, ao que parece, de forma mais intensa, em Ensino Religioso, pelos motivos já expostos. Convocados à socialização de experiências culturais religiosas, alunos/as às vezes hesitam e resistem, num misto de dúvida e desconfiança, quanto à eficácia da proposta educativa dialógica. Nesta pesquisa empírica, as carências epistemológicas verificadas refletem-se, por exemplo, na pouca visualização de práticas pedagógicas alteritárias:⁹⁴ “Falamos, raramente, sobre a religião de cada um.”⁹⁵ Outro exemplo: “[...] são poucos os momentos em que o tema religião é abordado [...]”⁹⁶. Como eco dessas limitações epistemológicas, as respostas às vezes representaram divagações

⁹¹ As iniciativas pedagógicas no sentido de fomentar a alteridade e a interação foram percebidas pelo pesquisador, em diferentes momentos, nas aulas por ele assistidas mediante a observação participante, cf. indicativos do Diário de Pesquisa.

⁹² Aluno de 13 anos, cf. Questionário de Pesquisa respondido na 1ª etapa da investigação.

⁹³ Aluno de 13 anos, cf. Questionário de Pesquisa respondido na 1ª etapa da investigação.

⁹⁴ A categoria “Fala-se raramente sobre a religião dos (as) alunos (as)” registrou índices de 12,5% na 1ª fase da pesquisa e 12,5%, na 2ª.

⁹⁵ Aluna de 14 anos, cf. Questionário de Pesquisa respondido na 1ª etapa da investigação.

⁹⁶ Aluno de 13 anos, cf. Questionário de Pesquisa respondido na 1ª etapa da investigação.

e apareceram como um desviar-se da pergunta feita no questionário⁹⁷: “[...] é um assunto muito amplo e peculiar. Cada pessoa tem sua crença e devemos respeitar.”⁹⁸

12,5% não responderam diretamente a pergunta sobre a colaboração do ER neste aspecto, informando que raramente se fala na religião dos/as discentes, na sala de aula.⁹⁹ Não obstante este entendimento dos respondentes, vale salientar que foram percebidas pelo pesquisador, na observação participante, iniciativas pedagógicas para proporcionar aos/às discentes a oportunidade de manifestarem-se sobre a própria espiritualidade.¹⁰⁰ A julgar pelos resultados desta categoria, as ocasiões criadas neste sentido ainda não são, contudo, percebidas como suficientes pelos/as estudantes, como mostram os comentários de alguns respondentes, já exibidos no parágrafo anterior. Retomam-se, portanto, apontamentos já efetivados neste item, para reafirmarem-se carências ainda existentes neste aspecto, em Ensino Religioso. Já abordadas ao longo desta dissertação, as lacunas são basicamente de cunho epistêmico-metodológico e são também verificadas, de uma forma ou de outra, em variados espaços educativos.

Considerem-se ainda os percentuais de 50% e 62,5%, verificados na 1ª e na 2ª fases da pesquisa, respectivamente, para ampliação desta análise. Os índices referem-se aos questionados que não veem contribuição do ER no sentido de ouvir sobre a religião dos colegas de classe.

A exígua percepção do apoio deste componente curricular nesta questão pode estar ligada à escassez de tempo para que fossem articuladas, em número e tempo suficiente, atividades para promoção de compartilhamentos sobre a cotidianidade religiosa das pessoas discentes. A viabilização efetiva de tais atividades pode ter sido dificultada pela carga horária reduzida prevista para o ER e pela resistência apresentada por alguns/algumas alunos/as ao enfrentar abordagens dialogais. Isto talvez justifique, nesta pesquisa, o índice maior de não visibilidade do ER como colaborador no processo de escuta da espiritualidade do outro. Pode, também, evidenciar uma epistemologia ainda tímida (e possivelmente incipiente) por parte de alunos/as, em relação ao componente curricular, como já se comentou antes. Esta epistemologia poderá ser transformada com o passar do tempo, vindo a consolidar-se,

⁹⁷ Como já mencionado, a pergunta formulada foi: “As aulas de Ensino Religioso o ajudam a ouvir o que seus colegas de classe falam sobre a religião deles? Por favor, escreva sobre isso.”

⁹⁸ Aluna de 14 anos, cf. Questionário de Pesquisa respondido na 1ª etapa da investigação.

⁹⁹ Esta ideia, antes abordada, é agora retomada.

¹⁰⁰ Cf. anotações no Diário de Pesquisa, no dia 10.09.14, foi aplicada em sala de aula uma atividade com o intuito específico de produzir interação entre alunos/as, no sentido de estimular a expressão de suas espiritualidades. Essa manifestação de religiosidade foi oportunizada às pessoas discentes, primeiramente em pequenas equipes e depois ao grande grupo que compunha a classe.

sobretudo, a partir de um contato mais frequente das pessoas discentes com procedimentos didáticos interativos e alteritários.

Feitas estas considerações iniciais sobre os dados colhidos na pesquisa de campo, finaliza-se o presente capítulo, encaminhando-se, no próximo, para uma reflexão sobre religião e pós-modernidade, vinculando os dados coletados na pesquisa de campo com os aportes da pesquisa bibliográfica sobre fenômeno religioso.

2 AS EXPRESSÕES RELIGIOSAS BRASILEIRAS NA PÓS-MODERNIDADE

Neste capítulo, reflete-se sobre religião e pós-modernidade, buscando entender o que significa ser religioso neste contexto social e como se dão as manifestações religiosas brasileiras no cenário pós-moderno. No decorrer do capítulo, relacionam-se os dados coletados na pesquisa de campo com os aportes da pesquisa bibliográfica.

Serão feitas, inicialmente, aproximações ao tema pós-modernidade, buscando identificar aspectos, percepções e desafios contidos nesta configuração sócio-histórica e cultural, e tencionando descobrir seus possíveis influxos e implicações sobre o fazer e o ser religioso. Estas aproximações ajudarão a compreender como as expressões religiosas vêm acontecendo, sobretudo no Brasil, e como educadores/as podem tirar proveito pedagógico a partir da emergência dessas manifestações de espiritualidade no ambiente escolar, principalmente no componente curricular Ensino Religioso (ER).

2.1 Religião e pós-modernidade: aproximações e relações

Antes de estabelecerem-se relações entre religião e pós-modernidade, convém fazer algumas aproximações a esta última temática. Esperandio aborda o assunto, numa tentativa de defini-lo, ponderando, entretanto, de imediato, a dificuldade inserida na tarefa, notadamente quando se busca um conceito de pós-modernidade em sua essência, uma explicação de seu conteúdo ontológico. Segundo a autora,

Não há como buscar uma verdade que se chama pós-modernidade. Mas, há, sim, como colocar em evidência a construção de sentido sobre um processo de *recomposição* de diversos elementos (políticos, econômicos, culturais, religiosos etc.), que leva à emergência do que se tem chamado hoje de pós-modernidade.¹⁰¹

Esperandio prossegue, comentando sobre as controvérsias que tem orbitado a concepção do termo pós-modernidade, concluindo que entendê-lo passa por “um movimento para compreender o nosso próprio modo de existência hoje.”¹⁰² Partindo de perguntas feitas por Gilles Deleuze, em que se evidenciam pontos sobre o significado de luz e de verdade, sobre o poder, o ser e o fazer, a autora constata que o fato de interpretar a forma como se vive contemporaneamente remete a uma reflexão sobre possibilidades, reações e oposições do ser

¹⁰¹ ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. *Para entender pós-modernidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p. 9.

¹⁰² ESPERANDIO, 2007, p. 11.

humano e sobre o defrontar-se com “processos de *produção de subjetividade* que se operam atualmente.”¹⁰³

Esperandio explora a noção de “produção de subjetividade “ como entendida por autores como Foucault, Deleuze, Guattari e Rolnik, explicando que a subjetividade não é algo pré-estabelecido e específico do indivíduo, mas se forma no universo multifacetado do social:

A subjetividade (assim como o desejo) não é algo de ordem puramente individual ou genética. É uma construção que se dá a partir do social, mas não é simplesmente um produto desse. Ela se constrói na complexidade das relações de força e a partir de uma multiplicidade de processos em que o sujeito está imerso, sendo esse, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade. A subjetividade é, portanto, “modelada” na imbricação de várias instâncias, tais como família, esta escola, trabalho, religião, meios de comunicação etc., as quais atravessam o indivíduo e este vai significando-as de modo singular.¹⁰⁴

A partir desta exposição, compreende-se também que cada contexto social e histórico gera tipos distintos e ímpares de subjetividade: “[...] como por exemplo a fabricação do indivíduo na modernidade, a produção de um “indivíduo disciplinado” no estabelecimento do capitalismo, e agora, no neoliberalismo, a produção de uma “subjetividade flexível”.”¹⁰⁵

Feitas estas considerações acerca de pós-modernidade e tentando descobrir relações desta com a espiritualidade, pode-se iniciar uma aproximação ao tema religião, perguntando: É possível destacar aspectos e sinais da configuração pós-moderna que tenham influenciado o modo de ser e de expressar religião? Caso afirmativo, quais são e em que dimensão os atributos desse contexto sócio-histórico-cultural pós-moderno trazem implicações ao cenário das religiões e religiosidades, contemporaneamente?

Ao abordar identidades religiosas no contexto pós-moderno, Vasconcelos e Peixoto entendem que, no ocidente, “a religião, ao que parece, está chegando ao esgotamento das suas formas tradicionais, de sistemas de totalidade.”¹⁰⁶ Na verdade, os modos de pensar a realidade, em seus múltiplos graus, sem a admissão de réplicas ou contestações, têm sido interpelados e discutidos. Os autores mostram como essas intenções totalitárias estão contestadas e substituídas por uma maneira renovada de considerar o real:

As pretensões de totalidade sejam elas de origem política, cultural ou religiosa, que tiveram seu momento culminante nas filosofias da história do

¹⁰³ ESPERANDIO, 2007, p. 11.

¹⁰⁴ ESPERANDIO, 2007, p. 12.

¹⁰⁵ ESPERANDIO, 2007, p. 12.

¹⁰⁶ VASCONCELOS, S. S. D. e PEIXOTO, E. G. H. Identidade(s) religiosas na pós-modernidade: uma reflexão sobre a construção de identidades fundamentalistas. *Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, Ano XX, nº 31, 2006. p. 144-153.

século 19, nas figuras de Hegel e Marx, estão profundamente questionadas, e, segundo alguns, passam por um radical esgotamento, dando lugar a uma nova forma de concepção do real e postura frente ao mundo: a pós-modernidade.¹⁰⁷

Assim, as verdades propugnadas pela ciência e pela razão foram, de certo modo, deixadas de lado: a ciência fracassa em sua tentativa de “libertar” a humanidade, as pessoas tornam-se inseguras e começam a caminhar em outra direção, evidenciando-se uma virada epistemológica e abrindo-se vias para o reaparecimento de novas concepções de mundo:

A deposição da ciência da condição de condutora do mundo moderno, o questionamento de seus postulados que, até então, estavam guiando o pensamento humano, fizeram ressurgir antigas propostas de cosmovisão, como religião, assim como deu lugar ao aparecimento de novas idéias que busca ocupar o espaço deixado pelo cientificismo, as quais se denominam genericamente de pluralismo.¹⁰⁸

Nessa busca do novo, o pós-moderno, privilegiando o emocional, segue com seus contornos de processo e antítese, de desformulações e contestações de afirmações dogmáticas, em movimentos nos quais a conjugação tem prioridade sobre a seleção, a difusão sobre a centralidade, o texto sobre a categoria e as entrelinhas sobre limites estabelecidos.

Tendo em mente a concepção de que, ao que parecem, as formas e expressões religiosas não se reduziram, mas, ao contrário, multiplicaram-se e dilataram-se em extensão e intensidade, evidenciando que a religião não se abateu, como fora aclamado,¹⁰⁹ cabe agora descobrir como e em que medida essas desconstruções presentes no pós-moderno estão imbricadas nas manifestações religiosas contemporâneas. Ou perguntar, em termos mais amplos: Como essas reformulações oferecem elementos para a realização de sincretismos, de trânsito religioso, de conjugações religiosas, de bricolagens, de espiritualidades vivenciadas na superfície do privado? Ou ainda: Como criam horizontes para o pluralismo religioso?

2.2 Oferta de capital simbólico e mercado religioso

Buscam-se aqui respostas para as perguntas formuladas no tópico anterior, verificando-se, a seguir, no âmbito da religião e da espiritualidade, como os bens simbólicos são apresentados às pessoas e como estas os buscam e os recebem, fazendo-se consumidores dos serviços oferecidos por instituições, no cenário pós-moderno.

¹⁰⁷ VASCONCELOS e PEIXOTO, 2006, p. 146.

¹⁰⁸ VASCONCELOS e PEIXOTO, 2006, p. 146-147.

¹⁰⁹ VASCONCELOS e PEIXOTO, 2006, p. 147.

Assim, são analisadas questões que dizem respeito ao pluralismo religioso, considerando-o na perspectiva do diálogo inter-religioso, da diversidade religiosa e do trânsito religioso, sobretudo no contexto brasileiro atual. Verifica-se, igualmente, de que forma a religião, a religiosidade, a espiritualidade e a fé têm sido percebidos pelos sujeitos religiosos e como têm sido definidos no contexto contemporâneo. Observa-se como o contexto pós-moderno influencia atores religiosos na elaboração de místicas próprias e considera-se como as pessoas manifestam o religioso no pós-moderno.

2.2.1 Pluralismo religioso: crise de sentido?

Em sua análise sobre relações entre Modernidade e pluralismo religioso, Sanchez constata que o período contemporâneo é marcado por “transitoriedade e ruptura”¹¹⁰, constituindo-se de alterações sociais profundas que dão a “sensação de desenraizamento, no qual se perdem os referenciais para a vida social e pessoal.”¹¹¹ É necessário compreender que essas modificações dão-se numa sucessão de elaborações e destruições num processo concomitante: a sociedade atual vai construindo suas bases, mas aduzindo em si “o germe da autodestruição”¹¹². Sanchez evoca Berman e explica essa desconstrução como marca do período contemporâneo:

[...] para a Modernidade, a destruição criativa é inerente ao seu próprio mecanismo de funcionamento e de perpetuação.

Nessa direção, ao examinar o mundo criado pela sociedade capitalista, no bojo da Modernidade, Berman utiliza o conceito *autodestruição inovadora* para falar desse processo constante de destruição no qual a própria sociedade moderna está envolvida.¹¹³

Feitas estas considerações iniciais, convém perceber a secularização como “processo desencadeado pela Modernidade em que a religião perde o lugar de referência primordial para a compreensão do mundo.”¹¹⁴ Ao secularizar-se, a sociedade vê suas instâncias ganharem autonomia e vê o religioso perder relevância e ir para segundo plano.

Secularização ou dessecularização: qual delas vigora na pós-modernidade? Qualquer que seja a resposta, o cenário pós-moderno assiste ao rejuvenescimento da religião, ao desabrochar de elementos religiosos, manifestos em múltiplos e diferentes níveis e instâncias.

¹¹⁰ SANCHEZ, Wagner Lopes. *Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual*. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 26.

¹¹¹ SANCHEZ, 2005, p. 27.

¹¹² SANCHEZ, 2005, p. 28.

¹¹³ SANCHEZ, 2005, p. 28-29.

¹¹⁴ SANCHEZ, 2005, p. 30.

Referindo-se à diversidade religiosa na América Latina, Souza afirma que se precisa “aprender a pensar no plural, daí a necessidade de nos referirmos a *religiosidades na América Latina*.”¹¹⁵ Com referência às religiões em solo brasileiro, Bartz, Bobsin e Sinner referem-se a Pierre Sanchis em sentido semelhante: “O antropólogo Pierre Sanchis é de opinião que não se pode mais continuar falando, como no passado, da “religião dos brasileiros”, mas se deve utilizar o substantivo “religião” no plural.”¹¹⁶

O universo dúbio da pós-modernidade faz com que os novos movimentos religiosos orbitem em torno das seguintes questões centrais: a primeira tem a ver com a sujeição da individualidade do seguidor da religião ou, para retomar Vasconcelos e Peixoto: “O crente de nossos dias não quer submeter sua individualidade a qualquer instância de autoridade que lhe tolha a liberdade ou lhe oferte uma padronização [...]”¹¹⁷. O segundo ponto relaciona-se com a procura de garantia porventura oferecida/contida nos capitais simbólicos religiosos. No entender de Vasconcelos e Peixoto, essa busca por abonação é realizada

[...] por aqueles que necessitam da segurança de respostas prontas, da segurança que o discurso religioso e que o sentimento de pertença a uma comunidade parece conferir aos que procuram construir sua identidade pela adesão a um programa pré-constituído de crenças e condutas.¹¹⁸

A polêmica sobre a existência ou não de secularização na contemporaneidade está em toda a parte. Indagam Bartz, Bobsin e Sinner: “Será que existe algo assim como uma secularização no Brasil?”¹¹⁹ Evitando polarizações, os autores entendem que este país não experimenta um “desencantamento”¹²⁰ amplo, mas também não se pode dizer, sem reservas e condições, que a religião foi aqui afastada para o âmbito da experiência privada. E completam: “Ainda assim, o papel e o *status* da religião se transformaram, diversificaram e destradicionalizaram no Brasil.”¹²¹ Pode-se concluir que a conjuntura religiosa brasileira atual está marcada por “formas mistas, pertença múltipla e sincretismos”.¹²²

¹¹⁵ SOUZA, S. D. Pluralismo Religioso: uma introdução ao tema. *Via Teológica*. Curitiba, vol. II, n. 14, p. 31-39, 2006.

¹¹⁶ BARTZ, A., BOBSIN, O. e SINNER, R. von. Mobilidade religiosa no Brasil: conversão ou trânsito religioso? In: REBLIN, Iuri Andréas; SINNER, R. von. (Orgs.). *Religião e sociedade: desafios contemporâneos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2012. p. 233.

¹¹⁷ VASCONCELOS e PEIXOTO, 2006, p. 147.

¹¹⁸ VASCONCELOS e PEIXOTO, 2006, p. 147.

¹¹⁹ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 233.

¹²⁰ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 234. Os autores aludem aqui ao “desencantamento do mundo” no sentido weberiano.

¹²¹ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 234.

¹²² BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 234.

Após estas considerações iniciais sobre pluralismo religioso, verifica-se, doravante, como os indivíduos (re)agem na atualidade frente a este fenômeno e como formam suas identidades. O exame é feito no sentido de buscarem-se relações possíveis entre a formação dessas identidades e as inconstâncias do pós-moderno.¹²³

A partir das análises de Bauman sobre as expressões psicossociais na contemporaneidade é possível perceber como as pessoas estão procurando preencher seus vazios de existência e segurança. Trabalhando com modelos, esperança e culpa, o pós-moderno expõe-se com padrões que encantam, atraindo irresistivelmente. Esses modelos, embora buscados, funcionam a partir de uma lógica do inalcançável:

Socialmente, a modernidade trata de padrões, esperança e culpa. Padrões – que acenam, fascinam ou incitam, mas sempre se estendendo, sempre um ou dois passos à frente dos perseguidores, sempre avançando adiante apenas um pouquinho mais rápido do que os que lhe vão no encalço. E sempre prometendo que o dia seguinte será melhor que o momento atual. E sempre mantendo a promessa viva e imaculada, já que o dia seguinte será eternamente um dia depois.¹²⁴

Segundo Bauman, esperança e culpa articulam-se neste processo: os modelos vão “sempre mesclando a esperança de alcançar a terra prometida com a culpa de não caminhar suficientemente depressa. A culpa protege a esperança da frustração; a esperança cuida para que a culpa nunca estanque.”¹²⁵

O pós-moderno traz em si a ideia de que o existir é um trabalho a ser encarado e recebido como empreitada, com incumbências e compromissos. Aqui a pós-modernidade tem a ver com o psicológico, mais especificamente com a identidade, cujos contornos são perseguidos apressada e ofegantemente, num fluxo que é trazido pelas forças da esperança e da culpa:

Psiquicamente, a modernidade trata da identidade: da verdade de a existência ainda não se dar aqui, ser uma tarefa, uma missão, uma responsabilidade. Como o restante dos padrões, a identidade permanece obstinadamente à frente: é preciso correr esbaforidamente para alcançá-la. E, portanto, se corre, puxado pela esperança e impelido pela culpa, embora a corrida, por mais rápida que seja, pareça estranhamente arrastada. Precipitar-se para a frente, em direção à identidade perpetuamente tentadora e perpetuamente inconsumada, assemelha-se a recuar da defeituosa e ilegítima realidade do presente.¹²⁶

¹²³ VASCONCELOS e PEIXOTO, 2006, p. 147.

¹²⁴ BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 91.

¹²⁵ BAUMAN, 1998, p. 91.

¹²⁶ BAUMAN, 1998, p. 91.

Consideradas essas análises, constata-se, na pós-modernidade, a presença de um indivíduo inquieto e sôfrego, no afã pela busca de significado para sua vida, de um ser humano molestado, imerso numa sociedade a prometer e a vender ilusões. Faz-se necessário entender como as formas religiosas são contemporaneamente oferecidas ao exame desse indivíduo e como entram em contato com ele, para que se verifique a amplitude do pluralismo religioso, expresso na pulverização das crenças e práticas de espiritualidade, recebidas/realizadas, às vezes, de modo imponderado. Como diria Adam: “Colocar os termos deuses, religiões e teologias no plural é uma forma de expressar a amplitude da abordagem e do fenômeno e, ao mesmo tempo, indicar a fragmentação na qual estamos imersos.”¹²⁷

Convém, agora, refletir sobre o diálogo inter-religioso, buscando verificar os desafios contidos neste fenômeno e as perspectivas e possibilidades por ele oferecidas no contexto do pluralismo religioso, na pós-modernidade.

O diálogo inter-religioso pode ser compreendido como “as relações estabelecidas entre tradições religiosas diferentes em doutrinas, história, rituais, visões de mundo e práticas sociais comuns.”¹²⁸ Numa ampliação do conceito, Sanchez fala inicialmente da necessidade de “flexibilidade e dialogicidade”¹²⁹ como elementos fundantes para a ocorrência de diálogo inter-religioso e define este último como sendo “os diversos esforços de aproximação entre as diversas religiões [...] visando, em última instância, à cooperação para a convivência pacífica e à solução dos grandes problemas humanos.”¹³⁰

Diante da trajetória histórica vivida pelas religiões, marcada ora por avizinhamentos e diálogos, ora por distanciamentos e contendas, Santos acha que “o diálogo inter-religioso se impõe ante a necessidade do respeito às diferenças, da tolerância, da pluralidade e da democracia.”¹³¹ A partir da pesquisa de campo, é oportuno aqui dizer que a ação educativa pode, de fato, contribuir com interlocuções no sentido do entendimento entre as pessoas. Aliás, na observação participante foi possível verificar a apresentação de uma aula sobre *maçonaria*, na qual se esclareceu sobre as origens, objetivos da maçonaria em seus primórdios e sobre suas reuniões, bem como sobre fantasias existentes acerca do movimento, ao longo do tempo. A exposição dialogada dos conteúdos mostrou como uma aula de Ensino Religioso pode contribuir para a articulação de identidades e diferenças culturais religiosas e como pode

¹²⁷ ADAM, J. C. Deuses e liturgias nas mídias: a teologia prática como rastreamento da religião vivenciada. In: SCHAPER, Valério Guilherme et al. (Orgs.). *Deuses e Ciências na América Latina*. São Leopoldo: Oikos; EST, 2012. p. 178.

¹²⁸ SANTOS, L. A. Diálogo inter-religioso. In: BORTOLLETO FILHO, Fernando. (Org.). *Dicionário Brasileiro de Teologia*. São Paulo: ASTE, 2008. p. 292.

¹²⁹ SANCHEZ, 2005, p. 55-56.

¹³⁰ SANCHEZ, 2005, p. 58.

¹³¹ SANTOS, 2008, p. 296.

ser oportunizada na apresentação de caminhos que visem a compreensão da diversidade, a redução de conflitos, o respeito e a convivência pacífica entre as pessoas.¹³²

Sanchez aborda a questão de como uma religião pode posicionar-se frente ao diálogo inter-religioso, e por extensão, ao convívio tranquilo e à colaboração, assinalando que “A abertura de uma religião para o diálogo inter-religioso e, como decorrência, para a convivência pacífica e para cooperação é, atualmente, um dos critérios utilizados na sociedade ocidental para reconhecer a legitimidade desta.”¹³³ Deste modo, o autor mostra que se oferecer a discussões e interlúquios apresenta-se como um dos princípios usados no Ocidente para avaliar a autenticidade de uma religião.¹³⁴

Partindo do pressuposto que os tempos pós-modernos dão importância ao “diálogo entre os sujeitos e o reconhecimento da legitimidade destes”,¹³⁵ percebe-se aqui também uma vinculação entre religião e pós-modernidade, ao admitir-se que “ao afirmarmos a necessidade do diálogo inter-religioso, estamos afirmando um dos valores da Modernidade, que é aquele relativo ao diálogo entre os diversos sujeitos envolvidos.”¹³⁶

Quanto ao relacionamento entre religiões, convém observar como isto se configura e em que nível acontece, verificando, pelos menos, três modelos em curso. O primeiro deles, o *exclusivismo*, afirma que o cristianismo é a única religião verdadeira, e fundamentam-se em textos bíblicos tais como João 14.6 e Atos 4.12: “Assim, nessa perspectiva, somente o cristianismo é capaz de salvar, por isso todas as outras religiões são vistas de forma negativa.”¹³⁷ O segundo modelo, o *inclusivismo*, compreende o cristianismo como verdadeiro, porém aceita a existência de “elementos da verdade em outras religiões.”¹³⁸ O terceiro modelo, chamado de *pluralismo*, tem todas as religiões como legítimas, “nenhuma sendo superior à outra.”¹³⁹ Esta posição enxerga muitos caminhos salvíficos, sai “de uma posição

¹³² Diário de Pesquisa, aula de 02.08.13(observação participante). Nas interações ocorridas na aula, uma aluna quis saber se os maçons auxiliavam-se economicamente. Um aluno tenta definir maçonaria, sem sucesso. Outras perguntas/opiniões levantadas deram espaço para que, gradativamente, o educador fosse eliminando dúvidas. Explicando sobre fantasias existentes em torno da maçonaria, o professor orientou no sentido de que, em qualquer expressão de religiosidade, sejam evitados extremismos e fundamentalismos.

¹³³ SANCHEZ, 2005, p. 59.

¹³⁴ SANCHEZ, 2005, p. 59.

¹³⁵ SANCHEZ, 2005, p. 59.

¹³⁶ SANCHEZ, 2005, p. 59.

¹³⁷ SANCHEZ, 2005, p. 68.

¹³⁸ SINNER, Rudolf von. *Confiança e convivência: reflexões éticas e ecumênicas*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p. 121.

¹³⁹ SINNER, 2007, p. 121.

crisocentrista para uma teocentrista.”¹⁴⁰ Dessa forma, “as diferentes religiões são vias variadas que conduzem a Deus e, por isso, têm a mesma validade.”¹⁴¹

Retomando Santos em sua análise sobre perspectivas e desafios do diálogo inter-religioso no presente, convém notar os influxos da globalização cultural sobre as identidades religiosas: antagonismos e enfrentamentos tem se intensificado “ante a necessidade que sociedades sentem em preservar suas identidades ameaçadas pelas novas ondas culturais e religiosas.”¹⁴² Outra ocorrência a considerar é a eclosão de novos movimentos religiosos a manifestar “o individualismo e o secularismo do mercado.”¹⁴³

Convém perceber que, no âmbito do cristianismo, muitas forças têm sido mobilizadas no sentido da “construção de diálogo, respeito, tolerância e ações conjuntas com outras religiões.”¹⁴⁴ Os espaços acadêmico e escolar têm se mostrado ambiente de colóquios, discussões e estudos sobre as religiões/religiosidades, na busca de uma melhor compreensão do fenômeno religioso e de uma melhor forma de convivência entre as religiões. O Programa Teologia Pública, do Instituto Humanitas da Unisinos, pode ser citado como exemplo de uma teologia em conversação com o mundo atual e com o da ciência, e em contato com as esferas sociais e culturais contemporâneas, quanto a “novas possibilidades de engajamento da teologia”,¹⁴⁵ tendo o diálogo como palavra-chave. Saliente-se, aqui, que num contexto de múltiplas formas religiosas e de uma percepção renovada acerca da planetariedade, em que se pensa a Terra sob um novo paradigma, a Teologia das Religiões¹⁴⁶ tem se apresentado como uma nova perspectiva para ponderações de caráter teológico.

No ambiente escolar brasileiro a discussão sobre religiões e religiosidades ganha fôlego, sobretudo quando considerado o novo formato do Ensino Religioso trazido após a aprovação da nova redação dada ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).¹⁴⁷ Pela atual legislação, este componente curricular perde seu traço de confessionalidade/interconfessionalidade, passa a ser entendido como instrumento na formação do cidadão e está presente nas escolas públicas de ensino fundamental. Aliás, na

¹⁴⁰ SANCHEZ, 2005, p. 73.

¹⁴¹ SANCHEZ, 2005, p. 73.

¹⁴² SANTOS, 2008, p. 296.

¹⁴³ SANTOS, 2008, p. 296.

¹⁴⁴ SANTOS, 2008, p. 296.

¹⁴⁵ INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. Programa Teologia Pública. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/areas/teologia-publica/58627-programa-teologia-publica>>. Acesso em 22.07.14.

¹⁴⁶ GIBELLINI, Rosino. *A teologia do século XX*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 507-519.

¹⁴⁷ BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 28.04.13.

nova configuração do ER deve-se primar por um encaminhar pedagógico que leve em conta a pluralidade cultural religiosa do Brasil, com garantia do respeito a essa diversidade.

A partir das observações de Follmann, ao ver a primordialidade de um diálogo inter-religioso que ultrapasse as fronteiras da discussão entre religiões e que seja capaz de “colocar as identidades religiosas em diálogo”¹⁴⁸, é fundamental verificar de que forma e em que extensão a sala de aula pode ser usada como espaço para a afirmação de um colóquio entre identidades religiosas, evocando-se que “este diálogo é um processo profundamente educativo [...]”¹⁴⁹.

O presente subtópico pode ser fechado tendo-se em mente as perspectivas e possibilidades do diálogo inter-religioso como instrumento na busca da convivência pacífica, da tolerância religiosa e do respeito entre os seres humanos, de forma que possam ser concretizados hábitos, linguagens e padrões que conduzam a uma postura de consideração das diversas culturas religiosas “tendo como referência a vida humana.”¹⁵⁰

Verifica-se agora o cenário religioso brasileiro contemporâneo a partir de suas origens históricas, buscando perspectivas e desafios apresentados e contidos na heterogeneidade das manifestações religiosas e seus atores, em diferentes vínculos.

A pluralidade religiosa no Brasil expõe-se, de imediato, pela sua dimensão, como estímulo no sentido de se elaborar uma tipologia para entendimento do fenômeno religioso brasileiro, no conjunto das várias expressões de espiritualidade. Sanchez exhibe obstáculos encontrados ao se tentar oferecer uma descrição teórica que possibilite categorizar o campo religioso no país:

As diferentes formas de tipologia do campo religioso brasileiro revelam a dificuldade, no âmbito teórico, para classificá-lo. Essa dificuldade teórica advém da própria constituição da realidade das religiões no Brasil. [...] São diferentes expressões religiosas que se revelam em diferentes contextos sociais; são diferentes agentes religiosos com suas visões do sagrado, do humano e do mundo; são diferentes formas de compreender as religiões e suas relações com o mundo e com as outras religiões. Qualquer tentativa de classificação não consegue apreender a complexidade e a dinâmica própria desse universo.¹⁵¹

¹⁴⁸ FOLLMANN, J. I. O mundo das religiões e religiosidades: alguns números e apontamentos para uma reflexão sobre novos desafios. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva, STRECK, Danilo R., FOLLMANN, J. I. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. p. 13.

¹⁴⁹ FOLLMANN, 2006, p. 13.

¹⁵⁰ SANCHEZ, 2005, p. 62.

¹⁵¹ SANCHEZ, 2005, p. 105.

Antes de levar-se a efeito uma categorização desse campo religioso, procuram-se identificar, agora, alguns momentos históricos que deram origem ao universo religioso brasileiro atual. Sanchez ajuda na compreensão deste processo:

No século XVI, quando os portugueses deram início à implantação do seu projeto colonial nestas terras, o campo religioso que encontraram estava marcado pelas diversas religiões dos povos indígenas. Essas religiões, centradas nas manifestações da natureza, se no seu conjunto são plurais, consideradas como expressões da riqueza cultural existente entre esses povos, tomadas isoladamente fazem parte de um unitarismo cultural que permitia a sobrevivência delas. Nas nações indígenas, cada religião, mesmo tendo dentro de si uma diversidade de deuses, mitos e ritos, determina e explica as atividades de sobrevivência desenvolvidas pelas pessoas.¹⁵²

O cristianismo de linha católica foi estabelecido por força mediante a transferência cultural ocorrida durante a colonização: conceitos, modelos e ideias foram trazidos pelo colonizador e consolidados nos índios que aqui estavam e nos africanos transportados para o Brasil como escravos. Sanchez verifica como se deu esse encontro de símbolos e como isso definiu as raízes do campo religioso brasileiro:

Do ponto de vista simbólico, houve uma luta entre a visão de sagrado trazida pelos portugueses e as visões plurais de sagrado dos povos indígenas. No limite, a colonização, não conseguindo eliminar as visões de mundo dos indígenas, acabou determinando a centralidade no universo simbólico da visão de sagrado veiculada pelo catolicismo. Esse mesmo processo de dominação, com todas as suas consequências, foi também sofrido pelos africanos trazidos para cá na condição de escravos.¹⁵³

É num contexto de oposição de ideias, interesses e sentimentos que se deu a experiência de contato entre colonizadores e colonizados, no Brasil. Esse convívio antagônico alicerçado na dominação entre o cristianismo e as religiões indígenas e as africanas “acabou definindo o *script* e a dinâmica do campo religioso brasileiro.”¹⁵⁴ O catolicismo acabou, portanto, como fulcro no campo religioso do Brasil, e este *status* de elemento basilar “aconteceu porque a Igreja católica romana fornecia, até meados do século XIX, o arcabouço ideológico necessário para manter a coesão na sociedade brasileira.”¹⁵⁵

Essa predominância católica permaneceu até o fim do século XIX: a partir daí, a sua influência diminuiu, “no momento em que a cultura tradicional brasileira, fundamentada nas

¹⁵² SANCHEZ, 2005, p. 106.

¹⁵³ SANCHEZ, 2005, p. 106.

¹⁵⁴ SANCHEZ, 2005, p. 107.

¹⁵⁵ SANCHEZ, 2005, p. 107.

grandes instituições, perde o seu espaço para uma cultura moderna centrada no sujeito.”¹⁵⁶ Sanchez aponta como o religioso no Brasil redesenhou-se, a partir da chegada do protestantismo de viés missionário:

Apesar das resistências indígena e africana, foi somente com a entrada do protestantismo de missão, em meados do século XIX, que o campo religioso brasileiro começou a ganhar outros contornos. O ingresso desse tipo de protestantismo acompanhado da modernização liberal, que aos poucos ganhou terreno na sociedade brasileira, possibilitou a diversificação do campo religioso.¹⁵⁷

Depois de perceber posturas preconceituosas tanto no catolicismo quanto no protestantismo em relação às religiões indígenas e africanas, o autor reconhece, todavia, que componentes destas religiões foram absorvidos pelo catolicismo, sendo manifestos e percebidos no catolicismo popular.¹⁵⁸ O protestantismo, ao contrário, “até hoje tem dificuldades para dialogar com aquelas religiões.”¹⁵⁹

Após estas considerações sobre elementos do religioso no Brasil, em sua trajetória histórica, é importante verificar as observações de Schultz sobre as origens dos símbolos, ritos e mitos presentes na espiritualidade do povo brasileiro. O autor conceitua imaginário religioso como sendo “uma espécie de névoa religiosa que envolve a vida de cada pessoa que vive num determinado povo. É um conjunto de ideias, crenças, símbolos e rituais que se chocam e se misturam formando aquilo que embala a fé de um povo.”¹⁶⁰ A partir de e no âmbito deste conceito de “nebulosa religiosa”¹⁶¹ Schultz desenvolve a ideia sobre a construção da matriz religiosa no Brasil, mostrando como os elementos religiosos são retraduzidos no andar da história:

A *nebulosa* matriz religiosa brasileira tem como principais referências as significações religiosas oriundas do catolicismo, das religiões afro-brasileiras e do espiritismo – além das significações indígenas naquilo que elas têm de influência sobre umbanda, espiritismo e candomblé. Forjada num intrincado e lento processo histórico, essa nebulosa paira sobre o país e não cessa de se repetir, num processo contínuo de ressignificação de seus valores e princípios.¹⁶²

¹⁵⁶ SANCHEZ, 2005, p. 108.

¹⁵⁷ SANCHEZ, 2005, p. 108.

¹⁵⁸ SANCHEZ, 2005, p. 108.

¹⁵⁹ SANCHEZ, 2005, p. 109.

¹⁶⁰ SCHULTZ, Adilson. Do fenômeno religioso para o imaginário religioso: Teses para o diálogo no VI Simpósio de Ensino Religioso da EST. In: BRANDENBURG et al. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. p. 14.

¹⁶¹ SCHULTZ, 2009, p. 14.

¹⁶² SCHULTZ, 2009, p. 15.

Tomando como ponto de partida valores simbólicos das religiões citadas, Schultz dá uma visão de como os diversos símbolos religiosos tem se articulado no conjunto da matriz religiosa brasileira e como os elementos dessa espiritualidade têm se apropriado uns dos outros, em reinterpretações e em sincretismos variados.

O autor indica, inicialmente que “A significação católica é o principal componente dessa *nebulosa*, um grande centro em torno do qual giram as outras.”¹⁶³ Sobre os traços do catolicismo e sua relação com a formação desta “névoa” religiosa, ele explica: “A providência divina, a figura de Jesus Cristo como representação do divino, a força do rito e da santidade e o apelo moral/ético, entre outras, são algumas das marcas *católicas* que compõem a *nebulosa*.”¹⁶⁴

Por outro lado, destaca-se que “As significações espíritas [...] se constituíram a partir de categorias católicas já estabelecidas, como a caridade e a santidade, e colaboram com significações como a crença em espíritos e a comunicação com eles.”¹⁶⁵ Schultz prossegue sua discussão, apontando o papel determinante das significações *africanas* (umbanda e candomblé), destacando-as por introduzir “elementos como crença em divindades, orixás e ancestrais e a ritualística da oferenda e do sacrifício.”¹⁶⁶ O autor assim conclui seu pensamento:

Embora as significações católicas colaborem ou tenham colaborado para o estabelecimento do candomblé e, mais tarde, da umbanda, existem entre elas diferenças visíveis que as colocam em campos praticamente opostos nessa nebulosa. A umbanda e o candomblé aproveitam as significações indígenas e sua ênfase na comunicação com os ancestrais. A significação indígena e a africana, por seu turno, colaboram decisivamente na construção das significações espírita e umbandista.¹⁶⁷

Em sua descrição das significações religiosas presentes no Brasil, Schultz chama a atenção para o *status* e a participação do protestantismo na construção da matriz religiosa brasileira, sobretudo quando considerada a multiplicação do movimento evangélico. O autor compreende o protestantismo clássico como algo em desarmonia com a configuração cultural contemporânea.¹⁶⁸ Em contrapartida, o neopentecostalismo acha-se em sintonia com o atual formato da religiosidade brasileira, ou como acrescentam Bartz, Bobsin e Sinner: “as igrejas neopentecostais de maior visibilidade são exclusivistas em seu discurso, mas altamente

¹⁶³ SCHULTZ, 2009, p. 15.

¹⁶⁴ SCHULTZ, 2009, p. 15.

¹⁶⁵ SCHULTZ, 2009, p. 15.

¹⁶⁶ SCHULTZ, 2009, p. 15.

¹⁶⁷ SCHULTZ, 2009, p. 15.

¹⁶⁸ SCHULTZ, 2009, p. 15-16.

sincréticas em sua prática.”¹⁶⁹ O movimento neopentecostal é, portanto, capaz de discorrer e aludir, nitidamente, a elementos oriundos seja da religião africana, da espírita ou da católica, permitindo Schultz concluir que “Aí o protestantismo não é mais contracultura, mas ressignificação ou reprocessamento *evangélico* de uma nebulosa incontornável.”¹⁷⁰

Schultz passa a esboçar/confirmar o perfil da matriz do imaginário religioso do Brasil e considera a instauração histórica dessa matriz. Depois de referir-se à matriz indígena, à católica, à africana e à espírita kardecista o autor depreende: “Depois disso, não surge efetivamente nada de religioso que possa ser considerada matriz autônoma.”¹⁷¹ Finalmente, Schultz explica sobre outros movimentos presentes no Brasil, que irrompem como práticas espirituais, mas que não estão dentro do círculo que realmente forma a matriz religiosa brasileira:

Fora do círculo, ainda, a referência às práticas *New Age* [Nova Era] e orientalizações em geral, como budismo e *reiki*, que embora sejam elementos exógenos, têm “autorização” religiosa no Brasil por encontrar fundamento de seus princípios no imaginário religioso brasileiro. Como “névoa” espessa e densa que tudo invade e pervade, a nebulosa matriz do imaginário religioso brasileiro segue intacta, referindo tudo o que se crê no Brasil.¹⁷²

Encerra-se este tópico, tendo-se em mente a existência da pluralidade religiosa brasileira com seus desafios, dificuldades e possibilidades, identificada por uma matriz religiosa cujo imaginário liga-se a elementos da religião indígena, da africana e da espírita e do cristianismo de linha católica. Percebe-se que as espiritualidades hoje praticadas no Brasil podem ser verificadas, em suas diversas expressões, nos espaços sociais públicos e privados, representando, em vista de sua amplitude, objeto/s de pesquisa para estudiosos/as do fenômeno religioso.

Finalizada a discussão sobre diversidade religiosa no Brasil e antes de identificar as suas principais manifestações de religiosidade, busca-se a partir de agora analisar como se dá a mobilidade religiosa no contexto plural do país. A investigação procura entender se este trânsito favorece a elaboração de bricolagens religiosas e se o mesmo relaciona-se com a pós-modernidade.

Em sua análise sobre o assunto, Souza compreende que, embora a religião tenha deixado de ocupar a posição fundamental de elemento-chave nas relações sociais, é possível

¹⁶⁹ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 235.

¹⁷⁰ SCHULTZ, 2009, p. 16.

¹⁷¹ SCHULTZ, 2009, p. 16.

¹⁷² SCHULTZ, 2009, p. 16.

perceber vínculos dessa religião com a atualidade.¹⁷³ Nesse processo, o sagrado refaz-se e reestrutura-se, expressando-se através do trânsito religioso, da eclosão e do desenvolvimento de novas espiritualidades e da criação de místicas próprias:

A intensa “movimentação religiosa” que assistimos na atualidade, o surgimento crescente de novos movimentos religiosos, a relativização do compromisso do “fiel” com as instituições religiosas, o chamado processo de “destraditionalização religiosa”, mas também o processo de “retraditionalização”, e a desterritorialização do sagrado, são evidências das implicações modernas sobre o campo religioso e, nesse processo evidenciam também a sua reconfiguração.¹⁷⁴

Para compreensão da dinâmica do trânsito religioso é conveniente considerarem-se não apenas as práticas religiosas existentes na esfera do privado, mas também aquelas que ocorrem nas instituições religiosas historicamente instituídas, como assinalam Bartz, Bobsin e Sinner: “[...] as instituições, junto com seu discurso e sua divulgação, não devem ser perdidas de vista, pois continuam oferecendo possíveis modelos de vida religiosa, espaço para vivência religiosa e, em regra, uma comunidade religiosa com redes sociais.”¹⁷⁵

Analisando o Brasil como país que passa de um estágio de predominantemente católico para um marcado por pluralidade e trânsito religiosos, Bartz, Bobsin e Sinner dão detalhes sobre o momento histórico a partir do qual foram admitidas outras religiões no Brasil, além do catolicismo:

Em 1824, a Constituição do Império independente admitiu outras “religiões”, i. e., confissões, sob certas condições (art. 5º). A Igreja católica Romana continuaria sendo a religião (oficial) do Império, e outras podiam celebrar seus cultos “domésticos” ou “privados”, contanto que os prédios usados para essa finalidade não se assemelhassem a um templo.¹⁷⁶

Prosseguindo na descrição do processo histórico que se seguiu à promulgação do dispositivo legal, os autores apresentam fluxos imigratórios ocorridos no Brasil, indicando inicialmente que “Das comunidades conhecidas como ‘igrejas dos alemães’, [...] surgiram, por fim, duas igrejas luteranas: A Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) [...]”¹⁷⁷ Nasceram as primeiras comunidades protestantes, criadas por alemães em Nova Friburgo - RJ e São Leopoldo – RS. Bartz, Bobsin e Sinner registram, ainda, que “Além dessas igrejas, em regra designadas como *igrejas de*

¹⁷³ SOUZA, S. D. Trânsito religioso e construções simbólicas temporárias: uma bricolagem contínua. *Estudos de Religião*. São Paulo, Ano XV, nº 20, 2001. p. 159.

¹⁷⁴ SOUZA, S. D., 2001, p. 159.

¹⁷⁵ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 236.

¹⁷⁶ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 238.

¹⁷⁷ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 238.

imigração, outras igrejas protestantes chegaram ao Brasil por meio da *missão*.¹⁷⁸ Os autores dão detalhes sobre a chegada e o desenvolvimento desses grupos protestantes de “missão” e apontam as primeiras implicações desta dinâmica imigratória:

[...] O missionário escocês Robert Reid Kalley chegou ao Rio de Janeiro passando pela Ilha da Madeira e fundou, em 1855, junto com sua esposa, Sarah Poulton Kalley [...], a Igreja Congregacional do Brasil. Seguiram-se os presbiterianos, metodistas, anglicanos (vindos dos Estados Unidos) e batistas. Seus membros, entretanto, já foram brasileiros natos há várias gerações, e a direção das igrejas passou para as mãos de brasileiros. Isso também se aplica ao segmento mais jovem e que mais rapidamente cresce, as igrejas pentecostais. Também elas surgiram inicialmente através de missionários estrangeiros, mas foram logo assumidas por brasileiros, e as novas igrejas fundadas desde então são, sem exceção fruto de pregadores e curandeiros carismáticos brasileiros.¹⁷⁹

Compreender esse processo histórico ajuda a perceber os primórdios do pluralismo religioso no Brasil e, em seguida, a mobilidade religiosa verificada. Neste contexto, cabe identificar como aconteceram os fluxos do movimento pentecostal, a partir dos seus primórdios no Brasil, buscando entendê-lo como maior segmento evangélico no país. Pelas mãos de Bartz, Bobsin e Sinner tem-se um resumo dos momentos históricos que assinalaram a eclosão do movimento pentecostal em solo brasileiro. Segundo eles, o primeiro momento “começou em 1910 em São Paulo (Congregação Cristã no Brasil) e, em 1911, em Belém do Pará (Assembleias de Deus). Para elas, a glossolalia, o profetizar e o discernimento dos espíritos (bons e maus) eram elementos centrais da prática de fé.”¹⁸⁰ O segundo momento

[...] surgiu na década de 1950 pela atividade de missionários da *Church of the Four-Square Gospel* [...], mas também de pregadores brasileiros como Manoel de Mello (Igreja Pentecostal o Brasil para Cristo, de 1955) e Davi de Miranda (Igreja Pentecostal Deus é Amor, de 1962).¹⁸¹

Bartz, Bobsin e Sinner indicam que estas três últimas igrejas têm como marcas a “acentuação da cura de doenças como dom do Espírito”¹⁸² bem como a “utilização dos meios de comunicação de massa para a evangelização.”¹⁸³ Já o terceiro momento formou as igrejas neopentecostais, nas quais “os dons do Espírito ou da graça clássicos, assim como a disciplina rigorosa, passam para segundo plano, dando lugar à cura, ao exorcismo e à prosperidade

¹⁷⁸ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 238.

¹⁷⁹ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 238-239.

¹⁸⁰ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 239.

¹⁸¹ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 239.

¹⁸² BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 239.

¹⁸³ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 239.

(econômica e social).”¹⁸⁴ Os autores concluem a narrativa do processo histórico do movimento pentecostal no Brasil, citando os nomes das igrejas que integram a terceira e última “onda” do movimento no país: “[...] a Igreja Universal do Reino de Deus (de 1977), a Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra (de 1976), a Igreja Internacional da Graça de Deus (de 1980) e a Renascer em Cristo (de 1986).”¹⁸⁵

A partir daqui, é importante verificar como os símbolos religiosos estão sendo apresentados às pessoas e como estas os apreciam, os buscam e os consomem, no Brasil. A investigação busca traduzir as modificações ocorridas no âmbito do religioso, no país. O panorama atual aponta no seguinte sentido:

Os católicos estão perdendo membros em todas as direções, ao passo que as igrejas pentecostais, além dos chamados “sem religião”, estão entre os grandes ganhadores, embora eles também registrem perdas, representando, por sua vez, grupos diversificados ou até difusos (sem religião) com elevada mobilidade interna.¹⁸⁶

Na abordagem acerca de trânsito religioso, convém considerar não apenas as pessoas que se deslocam de uma religião para outra, mas também para os conteúdos mesmos das religiões: dessa forma percebe-se não apenas os movimentos levados a efeito pelos sujeitos religiosos, mas igualmente as recomposições e rearranjos efetuados por esses atores, em suas práticas espirituais.¹⁸⁷

Antes de prosseguir a investigação, pode-se perguntar porque os bens simbólicos religiosos são oferecidos de forma tão diversificada e crescente se já há tanto a variedade de religiões e elementos religiosos diferentes como a possibilidade de sincretismos e de conjugações. Bartz, Bobsin e Sinner evocam Sanchis para mostrar que esta oferta de símbolos, que aumenta e se pluraliza a cada dia, está ligada aos seguintes fatores: as instituições aumentam, a demandar submissões e respeito a normas e dogmas, e a espiritualidade encaminha-se solidamente para “experiências subjetivas”¹⁸⁸. E de outra parte, “entre um sincretismo pré-moderno e tradicional”¹⁸⁹ e uma revivescência de identidades de postura exclusivista, no âmbito religioso.

Partindo do pressuposto que exclusividade e mistura cruzam-se no contexto do pluralismo e da mobilidade religiosos no Brasil, verifica-se, finalmente, como e em que

¹⁸⁴ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 240.

¹⁸⁵ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 240.

¹⁸⁶ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 240.

¹⁸⁷ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 246-247.

¹⁸⁸ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 249.

¹⁸⁹ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 249.

direção as forças presentes nessa pluralidade e nesse trânsito têm se movido e envolvido lideranças e liderados religiosos.

Bartz, Bobsin e Sinner indicam pelo menos três tendências, ao analisar o tema. A primeira delas é a “de colocar a *subjetividade* mais acentuadamente em primeiro plano e de dirigir a atenção para a religião vivida concretamente seguindo as afirmações dos fiéis.”¹⁹⁰ Neste caso, valorizam-se, de forma mais ampla, a vontade, os anseios, a individualidade dos sujeitos religiosos em sua cotidianidade e realidade, verificando-se, inclusive, em alguns grupos, uma maior independência na elaboração da identidade religiosa, por parte dos fiéis.

Uma segunda tendência caracteriza-se por salientar o “*aspecto social da conversão*, particularmente ao pentecostalismo, crendo que com isso se poderia explicar a forte adesão de grupos populacionais que ocupam uma posição social baixa”.¹⁹¹ Aqui o convertido é capaz de diferenciar-se do mundo, mas continuar em contato com esse mundo, incorporado socialmente como consumidor.¹⁹²

A terceira tendência “é teológica e enxerga a conversão menos como mudança de religião ou confissão – ainda que não a exclua –, mas como aprofundamento de uma postura de fé e a um compromisso mais forte de viver as consequências dessa fé no cotidiano.”¹⁹³ Neste caso, valoriza-se menos o trânsito religioso em si, e mais o crescimento da experiência religiosa e o conseqüente comprometimento do sujeito religioso com a vida social, seu envolvimento e sua participação em prol em prol de ideias e causas consideradas importantes.

A presente discussão pode ser concluída tendo-se em mente que a religião guarda relações com a contemporaneidade. Nesse processo o religioso recompõe-se, o que pode ser visto, sobretudo no Brasil, numa mobilidade religiosa crescente e no surgimento/desenvolvimento de novos modos de ser religioso, nem sempre atrelados a uma instituição organizada.

2.2.2 Expressões religiosas na pós-modernidade

É importante verificar como religião, religiosidade, espiritualidade e fé têm sido encarados pelos sujeitos religiosos e como têm sido definidos no cenário atual. Em interface com o pós-moderno, observa-se aqui como este contexto, no qual elementos como organização/disciplina são por vezes substituídos por autonomia, influencia atores religiosos

¹⁹⁰ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 253.

¹⁹¹ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 254.

¹⁹² BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 254.

¹⁹³ BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 255.

na elaboração de místicas próprias. Em outras palavras, considera-se como as pessoas, em sua ânsia por liberdade, expressam o religioso, respondendo às apreensões e ameaças da contemporaneidade pós-moderna.¹⁹⁴

Bauman compreende a dificuldade de se apresentar uma definição satisfatória de religião, pois ela “pertence a uma família de curiosos e às vezes embaraçantes conceitos que a gente compreende perfeitamente até querer defini-los.”¹⁹⁵ Não obstante, perseguem-se os conceitos atuais oferecidos para esta temática, tendo ciência, entretanto, das contenções e deficiências encontradas nas definições, principalmente quando considerada sua inserção no cenário pós-moderno, mais clemente:

O espírito pós-moderno, mais tolerante (visto que mais consciente de sua própria fraqueza) do que seu antecessor e crítico moderno, está sensatamente consciente da tendência das definições a esconder tanto quanto revelam e mutilar, ofuscar enquanto aparentam esclarecer e desenredar. Ele também aceita o fato de que, com demasiada frequência, a experiência transborda das gaiolas verbais em que desejaríamos retê-la, de que há coisas sobre as quais devemos silenciar, uma vez que não podemos falar delas, e de que o inefável é uma parte tão integral da maneira humana de estar no mundo quanto a rede linguística com que tentamos (em vão, e por acaso, embora não menos vigorosamente por essa razão) captá-lo.¹⁹⁶

Pode-se iniciar a discussão sobre o reviver da religião no pós-moderno, verificando-se as contribuições de Camurça. A autonomia do ator religioso é evocada nas considerações do autor, em sua análise sobre o renovar-se da religião. Para ele, a mobilidade religiosa é consequência dessa independência da pessoa, “agora um “errante religioso”, liberto das amarras da cultura religiosa tradicional.”¹⁹⁷ Nessa incursão do sagrado, uma pluralidade de credos, “numa dimensão supranatural e suprasocial, se colocam como norteadoras das vidas dos indivíduos”.¹⁹⁸ O autor informa que no Canadá aproximadamente 9% da população creem na reencarnação e na astrologia, e que 20% dos britânicos acreditam na reencarnação. Já na França, observa-se “uma grande difusão de crenças paracientíficas (astrológicas e paranormais) nas camadas médias”.¹⁹⁹

Com relação ao Brasil, Camurça evoca Sanchis para constatar a presença de uma atmosfera espiritualista que perpassa diversos credos, os quais compreendem a existência de um *locus* místico onde se encontram entidades espirituais e impulsos que mantêm vínculos

¹⁹⁴ BAUMAN, 1998, p. 205 .

¹⁹⁵ BAUMAN, 1998, p. 205 .

¹⁹⁶ BAUMAN, 1998, p. 205 .

¹⁹⁷ CAMURÇA, Marcelo Ayres. Novos movimentos religiosos: entre o secular e o sagrado. *Estudos de Religião*, Ano XVII, nº 25, 2003, p. 55.

¹⁹⁸ CAMURÇA, 2003, p. 57.

¹⁹⁹ CAMURÇA, 2003, p. 57.

com a Terra. Neste sentido, um universo de bens simbólicos alarga-se, sendo invocados entes espirituais os mais diversos, lembrando o espiritismo, em práticas de espiritualidade cujos contornos não são bem definidos.²⁰⁰

Ao analisar arranjos religiosos no país, Camurça verifica um aumento do conjunto de seres espirituais em religiões de formação recente, presentes em solo brasileiro, e as implicações dessa atmosfera espiritualista no adcionamento desses espíritos e impulsos à realidade brasileira:

Se considerarmos as religiões constituídas mais recentemente em solo brasileiro a partir de uma *bricolagem* com as tradições religiosas mais antigas como a Umbanda, o Santo Daime e a Barquinha, poderemos constatar uma ampliação no seu panteão de entidades espirituais, incorporando cada vez mais seres e entidades das tradições “bricoladas”, até ao paroxismo desta inclusividade, como se dá no Vale do Amanhecer, religião genuinamente brasileira, mas que reúne entidades numa escala universal.²⁰¹

Partindo dessas considerações iniciais, pode-se compreender que o religioso no Brasil atual deve ser visto no contexto de uma interpretação do sistema de ideias e valores ligados ao desenvolvimento deste espiritualismo²⁰² que paira sobre as religiões do país. Dito de outra forma: há que se considerar, na análise do fenômeno religioso brasileiro contemporâneo, o imaginário de cada segmento religioso acerca dessa sobrenaturalidade, verificando-se possíveis relações entre as diferentes maneiras de ver esse mundo de espíritos e influências.²⁰³

Camurça, finalmente, percebe uma relação entre religiosidade e o cenário contemporâneo brasileiro pós-moderno, marcado por subjetivação e por liberdade na seleção de elementos religiosos, e compreende que esses novos modos de ser religioso “fazem irromper, sobretudo no interior do indivíduo (mais que no social), um sentido de totalidade religiosa e cósmica”.²⁰⁴

Por outro lado, Mendonça analisa o imaginário religioso brasileiro na pós-modernidade, apontando relações entre o cenário contemporâneo e modos de manifestação religiosa no país, observando nuances que essas expressões de espiritualidade tomam para si a partir de religiosidades presentes no imaginário social.²⁰⁵ Antes, porém, de estabelecer

²⁰⁰ CAMURÇA, 2003, p. 57-58.

²⁰¹ CAMURÇA, 2003, p. 58.

²⁰² O termo deve ser entendido aqui como “atmosfera” ou “mundo espiritual”.

²⁰³ CAMURÇA, 2003, p. 58.

²⁰⁴ CAMURÇA, 2003, p. 59.

²⁰⁵ MENDONÇA, Antonio G. Religiosidade no Brasil: imaginário, pós-modernidade e formas de expressão. *Estudos de Religião*, Ano XII, nº 15, 1998, p. 39-50.

contatos entre as manifestações religiosas brasileiras atuais e possíveis relações destas com elementos religiosos do processo histórico brasileiro, o autor diferencia religião e religiosidade, apontando que “religião seria uma forma explícita e organizada da religiosidade, de amplitude universal ou local, com expressões éticas ajustadas ou não à realidade social.”²⁰⁶

Explicitando o formato religioso e institucional da religiosidade brasileira no contexto pós-moderno, Mendonça mostra como a espiritualidade hoje presente no Brasil articulou-se com elementos religiosos portugueses/ibéricos, dos índios e dos africanos:

O messianismo português, expresso na ideologia do “Reino de Deus por Portugal” tornou-se tangível no sebastianismo, até hoje presente em certas regiões do Brasil, como componente romântico da mentalidade messiânica responsável em parte, tanto por movimentos dessa ordem, como por certa tendência de espera de uma realidade menor trazida por mudanças naturais ou lideranças políticas de caráter paternalista.²⁰⁷

Neste sentido, o autor mostra como, além do messianismo, o fatalismo presente no imaginário lusitano influenciou o modo de ser religioso no Brasil:

[...] O fatalismo islâmico casou-se bem com o realismo português expresso na dolência do fado, no “se Deus quiser”, no “o que será, será”. O que é, é, e não há o que mudar. A música popular sertaneja, as modinhas e as modas de viola manifestam o continuísmo do fado na arte musical típica brasileira, paralela à influência africana. Os dramas, as tragédias e a infelicidade no amor são expressões da “moira” em nossa cultura.²⁰⁸

Quanto ao que veio como elementos herdados dos índios, Mendonça destaca o animismo e o messianismo/milenarismo como itens que contribuíram na formação do imaginário social brasileiro. Segundo o autor, o animismo “vê nas coisas e nos animais espíritos capazes de torná-los sujeitos de ações malévolas e, às vezes, benévolas.”²⁰⁹ Já o messianismo/milenarismo está “presente nas tribos indígenas mais conhecidas através da crença na precariedade desta vida, no culto aos heróis capazes de conduzir à superação dessa precariedade, encaminhando os seres humanos à Terra sem Mal, além do oceano.”²¹⁰ Mendonça completa: “Muitos dos rituais ensinados no passado pelos profetas (carais)

²⁰⁶ MENDONÇA, 1998, p. 45.

²⁰⁷ MENDONÇA, 1998, p. 46.

²⁰⁸ MENDONÇA, 1998, p. 46.

²⁰⁹ MENDONÇA, 1998, p. 46.

²¹⁰ MENDONÇA, 1998, p. 46.

persistem aqui e acolá entre pequenos grupos remanescentes de índios. É muito estranha [...] a utopia tupi-guarani da terra sem mal, uma *terra prometida* neste mesmo mundo [...].”²¹¹

Mendonça descobre que a utopia presente no mito da Terra sem Mal “antecipa-nos a idéia de ruptura, de estilhaçamento, de provisoriedade de todas as demarcações, fixações, permanências, de tradições e memórias.” Dessa forma, o autor reconhece uma associação dessa utopia com a pós-modernidade, e conclui:

As religiões cristãs tradicionais, em geral, vêm adiando para um futuro a-histórico os desejos de felicidade que os homens têm, ao passo que os novos movimentos, [...] novas religiões, antecipam a realização desses desejos para o “aqui e agora”, exorcizando os males do dia-a-dia [...].”²¹²

Evocando Bastide, Mendonça identifica três aspectos relativos aos elementos culturais da cultura negra que se cristalizaram no imaginário social brasileiro, com ressonâncias na religiosidade atual do Brasil. O primeiro refere-se ao “culto dos ancestrais”,²¹³ cuja marca “é a crença generalizada de que os espíritos dos mortos podem voltar e produzir malefícios aos seus parentes vivos.”²¹⁴ Evidenciando que esta crença perdura no imaginário religioso atual brasileiro, o autor informa que ela “subsiste no respeito, e mesmo certo temor, diante de pessoas mortas.[...]”²¹⁵.

O segundo aspecto apontado refere-se à magia, a qual se desenvolveu da seguinte forma:

O branco português, supersticioso na origem, sujeito às doenças e à insegurança do ambiente e vendo no negro “o estranho e misterioso” que falava também de maneira estranha, aceitou facilmente deste a influência dos poderes mágicos expresso no controle dos espíritos e nos conhecimentos das ervas mágicas e medicinais. O negro, por seu lado, aplicou-se ao exercício da magia como instrumento de poder frente ao branco [...]. A crença em poderes mágicos permaneceu, às vezes explícita, às vezes velada, no imaginário social brasileiro.²¹⁶

O terceiro e último aspecto abordado nas considerações de Mendonça está ligado à “influência do islã negro no Brasil.”²¹⁷ O autor dá detalhes desta faceta religiosa, mostrando, igualmente, como o fatalismo islâmico e o misticismo ficaram como herança e consolidaram-se no imaginário religioso brasileiro:

²¹¹ MENDONÇA, 1998, p. 46-47.

²¹² MENDONÇA, 1998, p. 46-47.

²¹³ MENDONÇA, 1998, p. 48.

²¹⁴ MENDONÇA, 1998, p. 48.

²¹⁵ MENDONÇA, 1998, p. 48.

²¹⁶ MENDONÇA, 1998, p. 48-49.

²¹⁷ MENDONÇA, 1998, p. 49.

O islamismo negro no Brasil, como religião praticada, embora secretamente, desapareceu deixando somente vestígios como o gosto pelas roupas brancas e o turbante das negras baianas, assim como aqueles traços de altivez que elas ostentam. Mas, sobraram no imaginário aqueles sinais do fatalismo islâmico, [...] assim como o forte misticismo [...]. Oração várias vezes ao dia, sacrifícios, banquetes e danças tipificavam esse misticismo já um tanto comprometido com outras práticas religiosas de escravos de outras procedências culturais africanas.²¹⁸

Considerar a análise de Mendonça ajuda a identificar, em resumo, os itens que constituem o conjunto dos símbolos, valores, conceitos e memória da sociedade brasileira na atualidade, e auxilia a perceber, a partir do conhecimento das bases culturais que se estabeleceram no processo histórico, as raízes dos modos de crer e de ser religioso no Brasil. Assim, nas palavras do próprio Mendonça, temos a descrição dos elementos do imaginário social do país:

[...] um certo realismo fatalista, um misto de esperança messiânica, [...] expressa na crença de que as coisas vão melhorar, e um senso místico de que o mundo é controlado por forças desconhecidas mas que podem ser manejadas, especialmente por pessoas qualificadas para isso [...] e até mesmo pela fé individual. Parece haver um universo mágico que perpassa a sociedade em que espíritos benéficos e maléficos são exorcizados por heróis construídos pela mídia nas classes privilegiadas e por lideranças religiosas nas camadas periféricas da sociedade.²¹⁹

É importante verificar, a esta altura, como a crença tem sido subjetivada no contexto pós-moderno. Ao abordar as inclinações do religioso na contemporaneidade, Bobineau e Tank-Storper observam inicialmente a existência de dois individualismos: um “abstrato”, caracterizado por mostrar “a visão de um indivíduo dotado de razão que, em seguida às Luzes, se emancipa das tradições comunitárias”,²²⁰ e um segundo individualismo, “concreto”, que tem como traço a produção da pessoa “reivindicando sua originalidade, sua autenticidade e sua independência.”²²¹

Em seguida, os autores observam como a religião entra em contato com esses tipos de individualismo, observando duas implicações no processo. De um lado, percebe-se tanto uma “desinstitucionalização da crença”²²², ou seja, as regras religiosas perderam fôlego e não são impostas com a força de antes, como “a crise das crenças tradicionais.”²²³ Em outras

²¹⁸ MENDONÇA, 1998, p. 49.

²¹⁹ MENDONÇA, 1998, p. 50.

²²⁰ BOBINEAU, Olivier e TANK-STORPER, Sébastien. *Sociologia das Religiões*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 100.

²²¹ BOBINEAU e TANK-STORPER, 2011, p. 101.

²²² BOBINEAU e TANK-STORPER, 2011, p. 101.

²²³ BOBINEAU e TANK-STORPER, 2011, p. 101.

palavras, o indivíduo ganhou independência para agir, sem a preocupação de intromissões da autoridade religiosa. De outro lado, desenrola-se um tipo de religião caracterizada pela bricolagem, na qual o sujeito religioso analisa, busca e seleciona elementos religiosos a seu gosto, desenvolvendo uma mística própria para seu uso: “O critério de verdade da crença torna-se a experimentação.”²²⁴

De fato, apresenta-se um quadro marcado por diferentes formas de viver a espiritualidade, sendo importante, neste ponto, diferenciar religião e religiosidade, a partir de contribuições de diferentes autores. Para Andrade, religião seria um “sistema de crenças, rituais e hierarquias institucionais, que se configuram num conjunto de estratégias cognitivas relativas à significação da vida e da morte”²²⁵ enquanto que religiosidade é uma “manifestação de vitalidade imaginária que ao não necessitar de uma reflexão intelectual, soma ao seu senso comum crenças religiosas e expressões rituais próprias e espontâneas”.²²⁶

Entender esse cenário marcado por uma “crise dos modelos institucionais das denominações religiosas tradicionais”²²⁷ torna-se indispensável para esclarecer o funcionamento das novas formas de ser religioso no Brasil, na pós-modernidade. Mariano auxilia nesse entendimento ao apontar que tem havido um aumento de bricolagens e de “experimentações idiossincráticas e privatizantes da religião”²²⁸. A expressão encontra eco na análise de Sílvia Fernandes, nos comentários desta sobre dados do Censo 2010, no que se refere às religiões tradicionais e o decréscimo nos números do catolicismo. Para ela, deve-se “buscar compreender a modernização da sociedade brasileira, que inclui a mobilidade religiosa dos indivíduos num processo de intensa experimentação [...]”²²⁹. Neste contexto de pertença religiosa (dupla ou tripla) e de verificações de espiritualidades por meio da experiência e da prática, Fernandes chama ainda a atenção para o contraste entre as religiões tradicionais e o ser religioso atual. Para a autora, “a Igreja católica e as denominações históricas do protestantismo adotam o reforço da doutrina como meio para o fortalecimento da

²²⁴ BOBINEAU e TANK-STORPER, 2011, p. 101.

²²⁵ ANDRADE, Solange Ramos de. Vitalidade e criatividade: as marcas da religiosidade do povo brasileiro. *IHU ON-LINE*, São Leopoldo, Ano XII, nº 407, 2012. p.10-12.

²²⁶ ANDRADE, 2012, p. 11.

²²⁷ ANDRADE, 2012, p. 10.

²²⁸ MARIANO, R. Religião e política. A instrumentalização recíproca. *IHU ON-LINE*, São Leopoldo, Ano II, nº 407, 2012. p. 5-9.

²²⁹ FERNANDES, Sílvia Regina Alves. “A (re)construção da identidade religiosa inclui dupla ou tripla pertença”. Entrevista especial com Sílvia Fernandes. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/511249-estamos-falando-de-re-construcao-de-identidade-religiosa-entrevista-especial-com-silvia-fernandes>>. Acesso em 05.06.14.

identidade institucional em contexto de pluralismo religioso”²³⁰, ao passo que “os fiéis buscam elementos mais subjetivos ainda que possam valorizar aspectos da tradição.”²³¹

Após estas considerações, constata-se como uma primeira tendência da religião na contemporaneidade a realidade da subjetivação/individualização da fé, num movimento em que se verificam o enfraquecimento das regras religiosas, a incerteza em relação a credos tradicionais e a elaboração de uma religião na esfera pessoal.

Outra inclinação da religiosidade no mundo atual é examinada a partir daqui. Na investigação sobre o movimento da religião na atualidade, Bobineau e Tank-Storper informam que as crenças e os valores religiosos estão se mundanizando. Em outros termos, no âmbito da espiritualidade, as pessoas têm sua atenção voltada menos para crenças em assuntos que tratam do além-mundo, da eternidade, do pós-morte e mais para o tempo e o espaço presentes, o aqui e o agora, o hoje, o mundo concreto.²³² A propósito, esta questão foi percebida durante uma aula, na observação participante. Referindo-se a templos e a encontros religiosos, uma aluna comentou: “Não me interessa. Na hora do aperto vou lá e peço ajuda.”²³³ A observação, ao tempo em que mostra o desinteresse por assuntos religiosos, revela a atração exercida pelos mesmos, quando se trata da satisfação de necessidades imediatas, coadunando-se com as verificações de Bobineau e Tank-Storper sobre o imediatismo religioso e a mundanização da religião.

Esclarecendo a tendência da pessoa pós-moderna de dirigir-se preponderantemente para fatos e fenômenos deste mundo, Ponick indica que “Até poucos séculos atrás, a fonte de grande parte das preocupações era o destino de cada pessoa após a morte.”²³⁴ Evocando Bauman, o autor explica que “a modernidade procurou dissimular o medo assustador da morte”,²³⁵ deslocando, dessa forma, “boa parte das preocupações humanas para essa vida, para esse mundo.”²³⁶ De fato, é o que também esboça o próprio Bauman, quando aponta que a concepção de auto-suficiência humana, ao contrário da religião instituída, apresenta a possibilidade da realização aqui e agora, numa proposta de experiência para este mundo:

A idéia da auto-suficiência humana minou o domínio da religião institucionalizada não prometendo um caminho alternativo para a vida eterna, mas chamando a atenção humana para longe deste ponto;

²³⁰ FERNANDES, [s.d., s.p.]

²³¹ FERNANDES, [s.d., s.p.]

²³² BOBINEAU e TANK-STORPER, 2011, p. 108.

²³³ Cf. Diário de Pesquisa (observação participante).

²³⁴ PONICK, E. Infância, teologia e propaganda. In: SCHAPER, V. G. et al. *Deuses e Ciências na América Latina*. São Leopoldo: Oikos; EST, 2012. p. 205.

²³⁵ PONICK, 2012. p. 205.

²³⁶ PONICK, 2012. p. 205.

concentrando-se, em vez disso, em tarefas que os seres humanos podem executar e cujas consequências eles podem experimentar enquanto ainda são “seres que experimentam” – e isso significa aqui, nesta vida.²³⁷

Compreender a extensão da dinâmica desta mundanização é também apreciar que há “uma orientação geral das crenças nas sociedades ocidentais em torno de uma plataforma comum de valores.”²³⁸ Este agrupamento de valores “formam uma concepção de mundo relativamente homogênea.”²³⁹ A caracterização e a amplitude desta plataforma pode ser entendida a partir dos detalhes apresentados por Bobineau e Tank-Storper para indicar sua consistência:

Esta é constituída por um conjunto de referências que associam democracia pluralista, direitos humanos, tolerância, solução não violenta de conflitos, com essas convicções comuns sendo modalizadas por uma atitude de grande desconfiança em relação a dispositivos coletivos de verdade (políticos ou religiosos, as ideologias desabsolutizadas tornam-se *soft*) e a primazia atribuída ao vivido, a este mundo como critério do verdadeiro e do legítimo.²⁴⁰

Depreende-se, em seguida, que a fé deixa de orbitar o religioso institucionalizado. Passa-se a dar mais importância aos valores, perguntando-se por elementos salvíficos no mundo concreto e no tempo presente. Os valores encerrados na fé são apreciados e selecionados “por sua validade experimentada na existência cotidiana, por aquilo que eles proporcionam como sentido no mundo vivido.”²⁴¹

Bobineau e Tank-Storper concluem sua análise sobre a ideia de salvação no mundo, constatando que “esse ‘monoteísmo de valores’, fruto de uma subjetivação e de uma relativização dos dispositivos instituídos de sentido, revela forças e fragilidades de uma nova relação simbólica com o mundo moderno”. Para explicitar as forças e fraquezas expostas por essa base comum de valores em sua relação com a contemporaneidade, os autores indicam a liquidez que perpassa os elementos desta crença:

[...] ao mesmo tempo, uma faculdade de adaptação dos indivíduos a circunstâncias múltiplas e contraditórias, mas também uma indeterminação fundamental das escolhas existenciais que torna difícil qualquer prognóstico sobre a sobrevivência desse sistema de valores e de representações. *In fine*, o

²³⁷ BAUMAN, 1998, p. 213 .

²³⁸ BOBINEAU e TANK-STORPER, 2011, p. 109.

²³⁹ BOBINEAU e TANK-STORPER, 2011, p. 110.

²⁴⁰ BOBINEAU e TANK-STORPER, 2011, p. 110.

²⁴¹ BOBINEAU e TANK-STORPER, 2011, p. 110.

futuro da crença em nossas sociedades contemporâneas está mais aberto do que nunca.²⁴²

Finaliza-se o presente capítulo, tendo em mente que os diversos conceitos de religião/religiosidade analisados precisam ser considerados no cenário plural e complexo atual. A observância desses conceitos reveste-se de especial importância em Ensino Religioso, tendo em vista a diversidade cultural religiosa presente no ambiente educativo. Esta pluralidade, que, aliás, foi constatada tanto por meio da pesquisa bibliográfica como da pesquisa de campo realizada, dá a docentes a oportunidade de visualizar a criatividade do ser religioso, em suas expressões e tendências religiosas as mais variadas.

Encerra-se o capítulo, portanto, na convicção de que professores/as de ER tem a possibilidade de tirar proveito pedagógico da diversidade existente em sala de aula através de processos didáticos baseados no diálogo intercultural e inter-religioso. É importante registrar que os dados colhidos na pesquisa de campo evidenciaram benefícios da interação e da alteridade presentes na metodologia de ensino empregada. A partir destes resultados, acredita-se que um método de ensino dialógico funcione como instrumento capaz de pavimentar vias para o exercício do respeito, da tolerância e da alteridade no convívio social, favorecendo o entendimento entre as religiões.

Fecha-se, assim, a discussão sobre expressões religiosas na pós-modernidade, encaminhando-se, no próximo capítulo, para uma análise de procedimentos pedagógicos que valorizam a alteridade e a interação como elementos presentes no diálogo inter-religioso, no espaço escolar.

²⁴² BOBINEAU e TANK-STORPER, 2011, p. 110.

3 PEDAGOGIA DIALÓGICA E ENSINO RELIGIOSO

Neste capítulo pretende-se fazer uma reflexão sobre o diálogo como elemento do fazer docente em Ensino Religioso em interface com políticas públicas relacionadas a este componente curricular e em interlocução com ponderações de Paulo Freire sobre dialogicidade em educação.

No decorrer da análise, procura-se averiguar aspectos, percepções e pressupostos ligados à pedagogia dialógica, tencionando verificar implicações, possibilidades, perspectivas e desafios contemporâneos quanto ao uso da interlocução na prática educativa em geral, e na práxis do ER, em particular.

Nesta investigação, observa-se como os conceitos de diálogo, alteridade e interação aproximam-se entre si na formação de uma metodologia de ensino que se aproprie destas entidades. A partir daí, busca-se perceber como a aplicação deste método pode contribuir para uma aula mais dinâmica e pode influenciar no fortalecimento e na construção da espiritualidade da pessoa discente, em Ensino Religioso.

Assim, a partir de constatações sobre nuances epistêmico-metodológicas em ER, verificam-se como as expressões religiosas ocupam os espaços escolares na contemporaneidade brasileira e de que modo os paradigmas de interação e alteridade podem fundamentar uma metodologia dialógica capaz de promover uma aula de Ensino Religioso adequada ao contexto escolar atual. Os dados colhidos na pesquisa de campo serão considerados em vinculação com as observações teóricas do presente capítulo.

3.1 O Ensino Religioso frente à pluralidade e à complexidade

Pretende-se, neste tópico, problematizar o ER frente ao cenário diversificado do mundo globalizado, verificando acerca de pressupostos epistemológicos e pedagógicos neste componente curricular.

Procura-se aqui nortear o exame do ER numa abordagem tridimensional. Verifica-se, inicialmente, como as expressões religiosas ocupam os espaços escolares na contemporaneidade brasileira. Num segundo momento, aprofundam-se conceituações de interação pedagógica, alteridade e espiritualidade, como busca de chaves para uma compreensão da práxis educativa em Ensino Religioso. Numa terceira etapa, investigam-se elementos de pedagogia dialógica, buscando possibilidades de adoção dessa pedagogia em ER e prováveis benefícios desta prática pedagógica para este componente curricular, sobretudo em articulação com elementos de alteridade e interação. Nesta abordagem, procura-se

identificar, ainda, se uma metodologia dialógica de ensino pode ocasionar uma melhor percepção/articulação de identidades e diferenças no ambiente escolar e se esta metodologia aponta mecanismos para uma recepção compreensiva e acolhedora das vivências culturais religiosas trazidas pelos estudantes. Este terceiro instante, confere, também como o uso desta metodologia interfere na relação professor-aluno e aluno-aluno, e se ela é capaz de produzir enriquecimentos culturais recíprocos, em sala de aula.

3.1.1 Desafios do ambiente escolar multicultural

O mundo atual, plural e complexo, sofre os influxos da globalização e impõe desafios, mudanças e revisão de paradigmas. Propondo soluções no âmbito epistemológico, teóricos têm sugerido caminhos transdisciplinares e interdisciplinares que apontem para uma nova compreensão da realidade e para uma religação entre ciências e humanidades, considerando o homem em sua multidimensionalidade e o pluriuniverso contemporâneo em sua complexidade.²⁴³

A gestão dessa complexidade, centrada na mudança de paradigma e na reforma de pensamento, representa a necessidade de novos horizontes epistemológicos, como afirma Morin: “[...] esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.”²⁴⁴

Diante do multiculturalismo e da diversidade religiosa, em suas múltiplas manifestações, a escola e seu corpo docente, ao receber alunos de diferentes religiões, veem-se na necessidade de refletir e repensar antigos paradigmas em educação e de buscar práticas educativas apropriadas a essa nova situação, em especial quando se trata do componente curricular Ensino Religioso.

Estas novas orientações epistemológicas devem ser encaminhadas no sentido de uma educação voltada à formação de pessoas que possam reconhecer a complexidade/diversidade do mundo atual, formado por indivíduos que se vinculam e se complementam como partes de um todo. Em outros termos, uma educação que, propiciando este reconhecimento, leve discentes a se identificar com os problemas do outro e à prática da ajuda recíproca, rumo à uma sociedade mais humana:

²⁴³ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2003; MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

²⁴⁴MORIN, 2003, p. 35.

Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada corresponde a uma das tarefas essenciais da educação, que deve, para isso, preparar cada indivíduo para compreender-se a si mesmo e ao outro, por meio de um melhor conhecimento do mundo.²⁴⁵

A propósito, as recomendações contidas em relatório da UNESCO trazem indicativos da necessidade de diálogo e de alteridade frente aos desafios da pluralidade existente no planeta, contemporaneamente: “A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe [...] que todos ultrapassem a tendência de se fecharem em si mesmos, de modo que se abram à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade.”²⁴⁶ A tarefa educativa é, neste sentido, reconhecida como substancial,

na medida em que a noção de identidade se presta a dupla leitura: afirmar sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo podem constituir, para qualquer pessoa, atitudes positivas e libertadoras; entretanto, quando mal compreendida, esse tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis, ou até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo com o outro.²⁴⁷

Tenciona-se, neste subtópico, portanto, ponderar sobre a práxis educativa em ER, levando em conta o contexto escolar multicultural brasileiro no qual se acha inserido, buscando evidenciar possibilidades, perspectivas e desafios deste componente curricular diante da realidade atual.

Comentando sobre inter-religiosidade, Brandenburg parte do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para considerar a garantia do respeito à diversidade presente na sociedade brasileira. A autora destaca que a pluralidade de gênero, étnica, sociocultural e religiosa surge na sala de aula, tornando o ambiente escolar palco de iguais e contrários, merecendo a atenção para a necessidade de condução adequada das relações de convivência ali encontradas: “Ter espaço garantido para a particularidade dentro da diversidade, ter olhar para o outro dissemelhante e acolhê-lo passa a ser muito importante nesse convívio.”²⁴⁸

De fato, a questão da pluralidade reveste-se de importância e tem sido entendida como um desafio a ser inicialmente enfrentado já na formação de professores. Debruçando-se sobre isso, Kronbauer refere-se à diversidade como “uma necessidade global e um

²⁴⁵ DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012. p. 40.

²⁴⁶ DELORS, 2012, p. 40.

²⁴⁷ DELORS, 2012, p. 40.

²⁴⁸ BRANDENBURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 60.

compromisso quando se vive num país como o Brasil.”²⁴⁹ Neste sentido, segundo a autora, fica compreendido como necessidade, além de alterações curriculares, um repensar de atitudes e de discurso, por parte de educadores, para que se consiga “amenizar dificuldades de lidar com a temática da diversidade na escola e na sala de aula”²⁵⁰. Kronbauer conclui, reforçando o entendimento da pluriculturalidade como desafio e possibilidade, no sentido de “valorizar as diferentes culturas, considerando as pessoas e suas histórias”,²⁵¹ de forma que elas possam ser vinculadas efetivamente a “questões de diversidade cultural e étnico-racial”.²⁵²

A atenção a ser dada à polifonia cultural e religiosa brasileira é também verificada nos estudos de Ruedell, ao analisar o artigo 33 da LBDEN em vigor. Segundo o autor, “a liberdade religiosa individual e social”²⁵³, que mereceu o cuidado de legislações anteriores, vê agora, diante de si, a partir da garantia do respeito à pluralidade cultural religiosa brasileira, uma ampliação dessa ideia. Isto leva a esperar, no ambiente educativo, a consideração das “múltiplas raízes e expressões étnico-religioso-culturais de nosso país”²⁵⁴, como manifestação de respeito que alcança a todos, individual e coletivamente, chegando a todo o Brasil, “em sua grande variedade de culturas, religiões, costumes e tradições”.²⁵⁵

A partir da análise sobre o *status* do componente curricular de Ensino Religioso, compreendem-se os desafios representados pela complexidade do mundo atual e impostos pela pluralidade cultural e religiosa do Brasil, em particular, como elementos presentes nos espaços educativos. A partir da nova concepção de ER, o levantamento teórico aqui realizado aponta para a necessidade de autocrítica e de reflexão sobre antigos modelos educativos. Isto inclina educadores/as à busca de uma práxis voltada à compreensão das múltiplas expressões culturais e religiosas trazidas pelos discentes para a sala de aula, no sentido de uma postura de valorização dessa polifonia.

Em articulação com essa percepção inicial dos desafios do Ensino Religioso frente à diversidade já detalhada, compreender como a religiosidade tem encontrado expressões nos espaços públicos e privados, na contemporaneidade, poderá conduzir a indicativos quanto ao uso de uma pedagogia dialógica naquele componente curricular.

²⁴⁹KRONBAUER, Selenir Gonçalves. Diversidade na formação de professores: um desafio para a escola e para a sociedade. In: KLEIN, Remí; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 51.

²⁵⁰KRONBAUER, 2008, p. 55.

²⁵¹KRONBAUER, 2008, p. 55.

²⁵²KRONBAUER, 2008, p. 55.

²⁵³RUEDELL, Pedro. *Educação religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 140.

²⁵⁴RUEDELL, 2007, p. 140.

²⁵⁵RUEDELL, 2007, p. 141.

3.1.2 Interação, alteridade e espiritualidade: buscando conceitos

Serão aqui aprofundados os conceitos de interação pedagógica, alteridade e espiritualidade, buscando perceber como estas entidades podem se articular na esfera pedagógico-metodológica, sobretudo no componente curricular Ensino Religioso.

O exame minucioso destes conceitos será investigado como caminho para a obtenção de chaves necessárias para uma melhor compreensão de como a espiritualidade tem “gesticulado” na contemporaneidade, na ostentação de suas especificidades, e de como as expressões religiosas ocupam o ambiente escolar.

O aprofundamento destes conceitos possibilitará, por conseguinte, vias para a busca e a concepção de uma metodologia de ensino adequada em ER. Primeiramente, no sentido de se aproveitar, receber e trabalhar as espiritualidades presentes em sala de aula e, em seguida, na direção de um fazer educativo que, ao apresentar o fenômeno religioso, melhor perceba e articule semelhanças e diferenças.

Será analisado aqui o conceito de interação pedagógica, tendo como ponto de partida as concepções de Brandenburg²⁵⁶ sobre a temática. O aprofundamento do assunto busca compreendê-lo, sobretudo, em conexão com a ação educativa em ER, no sentido de verificar como procedimentos didáticos interativos podem contribuir para uma aula voltada à promoção de diálogos e discussões no espaço escolar, neste componente curricular.

A análise de Brandenburg sobre interação pedagógica destaca, inicialmente, a participação do ser humano no cotidiano “desde os primórdios da história.”²⁵⁷ Segundo a autora, é necessário compreender, todavia, que a simples presença da pessoa humana na sociedade não significa a efetividade e a plenitude desta participação.²⁵⁸

A ciência dos elementos deste potencial participativo nem sempre está clara para aqueles que estão à procura de uma integração factual e satisfatória. Embora existam aportes teóricos sobre a temática da participação social, percebem-se “dificuldades de se assumir manifestações participativas na prática.”²⁵⁹ Depois de apontar a escola como uma das organizações mais sujeitas “à manutenção dos sistemas de organização social”,²⁶⁰ a autora reconhece que “o anseio de participação e suas dificuldades práticas se fazem igualmente presentes na realidade pedagógica da escola.”²⁶¹ Os contratempos refletem-se, igualmente,

²⁵⁶ BRANDENBURG, 2004, p. 13-27.

²⁵⁷ BRANDENBURG, 2004, p. 9.

²⁵⁸ BRANDENBURG, 2004, p. 9.

²⁵⁹ BRANDENBURG, 2004, p. 9.

²⁶⁰ BRANDENBURG, 2004, p. 9.

²⁶¹ BRANDENBURG, 2004, p. 9.

em questões pedagógicas no componente curricular Ensino Religioso, já que este “está conjugado aos demais aspectos da vida escolar e sujeito, da mesma forma, às dificuldades organizacionais da sociedade.”²⁶²

Os dados colhidos na pesquisa de campo, sobretudo aqueles que se referem à interação pedagógica, corroboram a ponderação de Brandenburg sobre o desejo do indivíduo de integrar-se à realidade social que o cerca, aí incluída a participação no contexto escolar. Os resultados da investigação empírica sobre interação pedagógica, na 1ª fase, foram considerados satisfatórios, e a oscilação verificada na 2ª fase desvela uma lacuna. O decréscimo verificado no percentual revela que o nível de interação, em sala de aula, não foi suficientemente percebido pelas pessoas discentes durante todo o período letivo.

A conjugação dos dados levantados no questionário de pesquisa e na observação participante propiciou, assim, o conhecimento de dois momentos pedagógicos que revelaram entendimentos distintos sobre grau de interação nas aulas. Os números colhidos, embora satisfatórios na 1ª fase, apontam para a existência de lacunas nessa área, na 2ª etapa, e indicam a necessidade sempre presente de que sejam enfatizadas junto a alunos/as questões que digam respeito à conveniência e à possibilidade de expressão no cenário educativo. A partir dos aportes bibliográficos e da pesquisa de campo pode-se dizer, então, que esta conscientização pode gerar em estudantes, por extensão, em outros ambientes, uma participação efetiva em grupos e momentos diversos, com benefícios e impactos sociais consideráveis.

A partir do entendimento do ambiente escolar como *locus* onde ocorrem os atos e práticas “que revelam os estados de interação”,²⁶³ Brandenburg mostra a escola como organização sócio-política capaz de efetivar mudanças. Neste sentido, a autora declara que “A escola brotou da necessidade da sociedade transmitir o saber historicamente construído e socializado, o saber erudito”,²⁶⁴ indicando que “sua função precípua está no saber elaborado, na Ciência.”²⁶⁵ Brandenburg reconhece a amplitude deste conhecimento, compreendendo que ele “não se restringe ao saber intelectual. O intuitivo, o artístico, o religioso, o estético, o axiológico, todos são saberes que fazem parte do saber elaborado e sistematizado.”²⁶⁶

Na esteira da apreensão sobre as funções da escola, Brandenburg lembra que, para alguns, a escola tem andado em dissintonia com aquilo de que carece a sociedade, sendo

²⁶² BRANDENBURG, 2004, p. 9.

²⁶³ BRANDENBURG, 2004, p. 11.

²⁶⁴ BRANDENBURG, 2004, p. 13.

²⁶⁵ BRANDENBURG, 2004, p. 13.

²⁶⁶ BRANDENBURG, 2004, p. 13-14.

censurada por “não preparar para a vida e não estar ligada às condições da cultura local.”²⁶⁷ Dependendo da perspectiva, a escola é enxergada como instrumento para reprodução de ideias e valores ou para perenizar práticas sociais. Todavia, essa mesma escola pode ser salientada como espaço de reflexão e ação para mudança da sociedade.²⁶⁸

O exame de um espaço escolar sintonizado com a concretude cultural das pessoas e preocupado com as insuficiências e demandas sociais relembra a necessidade de mecanismos didáticos que conduzam a uma aula mais dialógica e dialética, que levem alunos/as à interação e à construção do conhecimento. Partindo da “importância das trocas entre os parceiros como momentos significativos no processo ensino-aprendizagem”,²⁶⁹ Martins evoca a psicologia sócio-histórica, tendo em mente um fazer educativo que possa “criar condições para que os alunos se tornem cidadãos que pensem e atuem por si mesmos.”²⁷⁰ No espaço escolar, esta dinâmica no deslindar da realidade “implica ações de investigação e de discussão para a internalização de funções mentais que garantam ao indivíduo a possibilidade de pensar por si.”²⁷¹

Martins aponta para a importância de processos educativos dialogais e aprendizados mútuos deles decorrentes ao afirmar que é necessário instigar as pessoas discentes “a operar com idéias, a analisar os fatos e a discuti-los para que, na troca e no diálogo com o outro, construa o seu ponto de regulação para um pensar competente e comprometido com determinadas práticas sociais.”²⁷²

Aprender por interação é, portanto, a chave desta discussão, razão pela qual Martins afirma que “A elaboração de idéias e o estudo de fatos conforme sugerimos garantem a conquista do conhecimento, desde que as atividades propostas para os alunos tenham por base as interações entre sujeito e objeto (mundo).”²⁷³ O autor insiste e enfatiza a importância do desenvolvimento de ações recíprocas no espaço escolar ao ponderar sobre a “ação consciente de professores capazes de promover interações em suas salas de aula.”²⁷⁴

Segundo Martins, “a psicologia sócio-histórica, e, dentro dela, as práticas sociointeracionistas são as que acenam para caminhos diferentes daqueles propostos pela

²⁶⁷ BRANDENBURG, 2004, p. 14.

²⁶⁸ BRANDENBURG, 2004, p. 14.

²⁶⁹ MARTINS, J. C. *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. Disponível em < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em 28.05.14. p. 111.

²⁷⁰ MARTINS, p. 111.

²⁷¹ MARTINS, p. 111.

²⁷² MARTINS, p. 111.

²⁷³ MARTINS, p. 112.

²⁷⁴ MARTINS, p. 113.

escola mais tradicional.”²⁷⁵ Entendendo as pessoas como “ontologicamente sociais”,²⁷⁶ o autor prossegue, evidenciando que as semelhanças e diferenças do outro e os bens culturais existentes na sociedade são aproveitados como elementos formadores de cada um/a, num “movimento de constituição do homem que passa pela vivência com os outros e vai-se consolidar na formação adulta de cada um de nós.”²⁷⁷ A partir daí, Martins traz à baila contribuições do sociointeracionismo vygotskyano para o espaço educativo.

Os estudos de Vygotsky situam o desenvolvimento humano a partir de um indivíduo cujo pensar forma-se na concretude histórico-cultural: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana;”.²⁷⁸ Segundo ele, a criança vai, por interação, “internalizando” ações ocorridas no mundo a sua volta. Esta internalização não representa uma cópia perfeita da ação ocorrida, mas uma recomposição desta, pois para Vygotsky o sujeito não é passivo, mas interativo.²⁷⁹ Nas palavras de Vygotsky: “Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa.”²⁸⁰ No dizer de Martins, “O processo de internalização [...] caracteriza-se como uma aquisição social onde [...] processamentos opções que são feitas de acordo com nossas vivências e possibilidades de troca e interação.”²⁸¹ Em outros termos, a operação é reelaborada psicologicamente a partir de trocas verificadas no meio social, num processo em que o *interpsicológico* converte-se em *intrapsicológico*:

[...] o processo de internalização consiste numa série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. [...]²⁸²

Ao analisar interação pedagógica, outra intuição de Vygotsky merece ser considerada. Trata-se do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”:

²⁷⁵ MARTINS, p. 113.

²⁷⁶ MARTINS, p. 113.

²⁷⁷ MARTINS, p. 113.

²⁷⁸ VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al (Orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 65.

²⁷⁹ LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos CEDES*, Vol. nº 24, p. 25-31, 1991. p. 27.

²⁸⁰ VYGOTSKY, 1991, 63.

²⁸¹ MARTINS, p. 117.

²⁸² VYGOTSKY, 1991, p. 64.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.²⁸³

Esta categoria torna-se fundante para a ação educativa: professor/a e alunos/as, sobretudo os mais aptos, podem transformar-se em parceiros na aprendizagem. Naturalmente, o cenário educativo neste processo deve valorizar a participação autêntica dos envolvidos/as, para que o conhecimento possa ser efetivamente compartilhado, analisado e construído:

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção.²⁸⁴

Este conceito vygotskiano remete à possibilidade de aprendizados mútuos na relação educador/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a, que se evidencia fundante no contexto de Ensino Religioso. Assim, o uso de um metodologia de ensino interativa (e alteritária) possibilita às pessoas discentes a chance de trazer suas experiências culturais religiosas para a sala de aula, e ali socializá-las, permitindo o crescimento epistemológico dos/as que estão implicados/as no processo educativo.

Após estas incursões na perspectiva sociointeracionista vygotskiana, retoma-se Brandenburg para verificações sobre o horizonte de possibilidades da escola como aparelho apto a tomar parte, mais ou menos, no processo social. A autora diz que “a escola pode não ser apenas experienciadora ou promotora da microparticipação, mas ter um papel decisivo na macroparticipação”,²⁸⁵ sendo capaz de refletir sobre a sociedade e seus contratempos e de oferecer-lhe possíveis caminhos de solução. A escola “Tem, portanto, possibilidades de alimentar-se da problemática social, fazer parte de um projeto social maior e, ao mesmo tempo, estar na vanguarda das mudanças e na revisão das propostas sociais.”²⁸⁶

A autora verifica que as pessoas podem e precisam expandir-se, em suas atividades humanas criativas e criadoras, as quais, porque sintonizadas com a vida, apresentam-se como saber considerável. A importância de uma participação efetiva por parte da escola é reafirmada por Brandenburg: “A escola [...] que enclausura seres vivazes e dinâmicos e os

²⁸³ VYGOTSKY, 1991, p. 97.

²⁸⁴ MARTINS, p. 118.

²⁸⁵ BRANDENBURG, 2004, p. 14.

²⁸⁶ BRANDENBURG, 2004, p. 14.

leva a adquirir um saber já pronto e desarticulado da vida, é desafiada a trabalhar a participação.”²⁸⁷

A esta altura da análise, evoca-se Peter McLaren, para ponderações sobre “rituais escolares”.²⁸⁸ Antes de verificá-los no ambiente educativo, convém notar que o autor entende rituais como elementos presentes nas diversas instâncias sociais, não se limitando a experiências de espiritualidade e/ou a gestos místicos: “Os rituais são atividades sociais naturais encontradas, mas não confinadas a contextos religiosos.”²⁸⁹ Eles vinculam-se às vivências humanas, “surgem a partir das coisas ordinárias da vida”,²⁹⁰ alimentam-se “da experiência vivida”.²⁹¹ Dessa forma, os rituais não se acham circunscritos “a um palco compacto, santuário de igreja, ou repartição governamental”,²⁹² mas apresentam-se, de um modo ou de outro, nos espaços públicos e privados.

Uma vez entendido de forma ampla e para além dos limites sagrados, e tendo em conta que “os rituais funcionam como um meio de transmissão dos códigos culturais aos estudantes”²⁹³, o termo “ritual” será aqui aproveitado para análise do espaço escolar. O exame das implicações destas práticas no ambiente escolar e no cotidiano das pessoas discentes ajudará na compreensão dos chamados “estados de interação”²⁹⁴.

Os rituais escolares podem ser compreendidos como algo que provém da experiência de vida presente num contexto cultural e que chega, como estrutura representativa desta vivência, ao ambiente escolar. Num sentido mais amplo, eles são capazes de inibir e privar passos e projetos, como, ao contrário, podem favorecer empreendimentos inovadores e dinâmicos, “funcionar como sementeira para a mudança social.”²⁹⁵ Os rituais ligam-se ao dia a dia, ao sociopolítico, ao cultural e ao espiritual, sendo “inerentemente sociais e políticos, enraizados na característica da pessoa de buscar a transcendência.”²⁹⁶

Reconhecendo os rituais como vinculados não “somente à palavra, mas principalmente ao corpóreo, à ação”,²⁹⁷ faz-se necessário verificar se os rituais como prática ganham força de regra “através da atribuição de papéis aos atores sociais em seu processo de

²⁸⁷ BRANDENBURG, 2004, p. 15.

²⁸⁸ MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques, Angela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

²⁸⁹ MCLAREN, 1991, p. 70.

²⁹⁰ MCLAREN, 1991, p. 70.

²⁹¹ MCLAREN, 1991, p. 73.

²⁹² MCLAREN, 1991, p.71.

²⁹³ BRANDENBURG, 2004, p. 17.

²⁹⁴ MCLAREN, 1991, p. 131-141.

²⁹⁵ BRANDENBURG, 2004, p. 18.

²⁹⁶ BRANDENBURG, 2004, p. 18.

²⁹⁷ BRANDENBURG, 2004, p. 18.

socialização.”²⁹⁸ A partir daí, é preciso observar se a prática, por sua (re)produção frequente e às vezes irrefletida, está se tornando maquinal, lembrando com McLaren que “embora as rotinas ou ações habituais realmente caiam sob o rótulo morfológico de ritual, elas devem ser necessariamente consideradas como formas mais fracas [...] de ritualização.”²⁹⁹

McLaren conclui que “os rituais podem ser considerados ‘ruins’ se eles restringem as subjetividades dos estudantes”³⁰⁰, ou seja, se reduzem processos crítico-dialéticos. Podem ser tidos como “‘bons’ se criam uma alternativa à hegemonia”,³⁰¹ isto é, se promovam, junto aos alunos, momentos de ponderações críticas “sobre o modo pelo qual a realidade é percebida e compreendida.”³⁰²

A partir dos chamados “rituais de instrução”³⁰³ Brandenburg assinala que os desempenhos de papéis no ambiente educativo são estabelecidos mediante “normas expressas no regimento escolar ou em tipos de relações não prescritas em documentos”³⁰⁴. As atitudes almeçadas em relação àqueles/as que compõem o universo da escola acham-se “escritas firmemente nas páginas do cotidiano escolar, nos rituais de instrução.”³⁰⁵

Progredindo em sua análise, McLaren desemboca nos “estados de interação”, por ele definidos como “conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema central ou dominante de práticas *vividas*.”³⁰⁶ Estes estados são partes constitutivas dos rituais de instrução e “consistem no desempenho de papéis tipificados e desempenhados conforme a necessidade da ocasião.”³⁰⁷

Dos estados de interação pesquisados por McLaren, apenas dois enquadram-se e interessam diretamente ao foco da presente investigação, por sua relação com o ambiente escolar. O primeiro, o “estado de esquina de rua”, reproduz aquilo que é vivenciado na via pública pelas pessoas discentes, prolongando-se, no entanto, para outros lugares e logradouros. Este estado proporciona a liberação de tensões: “O pátio da escola ou a rua torna-se, portanto, o palco onde o indivíduo representa seu drama de apoteose, vingança, resistência ou revitalização.”³⁰⁸ Ele propicia, também, espaços e momentos favoráveis ao

²⁹⁸ BRANDENBURG, 2004, p. 18.

²⁹⁹ MCLAREN, 1991, p. 77.

³⁰⁰ MCLAREN, 1991, p. 130.

³⁰¹ MCLAREN, 1991, p. 130.

³⁰² MCLAREN, 1991, p. 130.

³⁰³ MCLAREN, 1991, p. 126-128. A expressão é usada originalmente por Peter McLaren e aproveitada por Brandenburg em sua investigação sobre interação pedagógica.

³⁰⁴ BRANDENBURG, 2004, p. 18.

³⁰⁵ BRANDENBURG, 2004, p. 18.

³⁰⁶ MCLAREN, 1991, p. 131-132.

³⁰⁷ BRANDENBURG, 2004, p. 19.

³⁰⁸ MCLAREN, 1991, p. 132.

movimento do corpo: “Os alunos demonstram exemplos de atividade cinestética, com frequência; há seqüências de ação mais aperiódicas, enquanto as configurações de postura são mais pronunciadas.”³⁰⁹

Por sua vez, o “estado de estudante” é assinalado por um racionalismo desvinculado da realidade cotidiana da pessoa discente: “Os alunos se movimentam ‘para fora do palco’, onde são mais naturalmente eles mesmos, para o cenário da sala de aula, onde devem desempenhar seus papéis de acordo com o script – padrão dos professores;”³¹⁰ Neste estado “os jovens geralmente ficam quietos, demonstram boas maneiras, são previsíveis e obedientes. [...] Os movimentos são resolutamente rotineiros, sob forma de gestos [...]. Há pouco movimento físico, exceto sob comando do professor.”³¹¹

Na pesquisa de McLaren, alunos/as inclinavam-se em oposição “a tudo aquilo que se relacionava ao ‘estado de estudante’ e, em consequência, ao poder representado pela escola através de seu currículo.”³¹² Essa impugnação vinha representada em forma de atos contraventores, de vandalismo ou não.³¹³

Em seguida, a partir do conceito de liminaridade³¹⁴, Brandenburg mostra que algo positivo desvela-se nesta situação intermediária: na engrenagem das oposições das pessoas discentes pode haver um sentido de libertação, indicativo da vontade discente de crescer e expandir-se, embora a via “transgressora” escolhida por ele/ela possa parecer excêntrica e impertinente. Brandenburg encoraja no sentido de que sejam envidados esforços para aproveitamento dessas chances de emancipação, inclusive no que se refere à forma de condução da sala de aula:

Apostar nessas possibilidades significaria ressimbolizar a questão do controle da sala de aula, o qual seria modificado no sentido de maior flexibilidade e interpessoalidade ao permitir maior número de rituais gerados pelos estudantes. Isto contribuiria mais prontamente para a transmissão terapêutica da cultura expressiva. A ordem social repousaria, assim, mais na cooperação do que na dominação.³¹⁵

A partir da concepção de uma ordem social em que a atuação conjunta substitui a ação dominadora, Brandenburg expõe a possibilidade de um fazer docente mais flexível, a

³⁰⁹ MCLAREN, 1991, p. 133.

³¹⁰ MCLAREN, 1991, p. 137.

³¹¹ MCLAREN, 1991, p. 138.

³¹² BRANDENBURG, 2004, p. 19.

³¹³ MCLAREN, 1991, p. 203-207 e 224-226.

³¹⁴ “Liminaridade significa não estar nem no estado de estudante nem no de esquina de rua.” BRANDENBURG, 2004, p. 20, nota 34. Segundo a autora, o termo, empregado originalmente por Victor Turner, é usado como empréstimo por McLaren no tratamento de questões pedagógicas.

³¹⁵ BRANDENBURG, 2004, p. 20.

partir da percepção do “estado de esquina de rua”. A pessoa discente pode ser trazida para interações pedagógicas que valorizem sua experiência de vida e seus vínculos culturais, vivência que possa ser agregada pelo aluno ao “estado de estudante”.³¹⁶

Nesta direção, reafirma-se a importância dos aspectos cinestésicos e emocionais da participação estudantil. Estas nuances apontam no sentido da realização de atividades escolares que possam conter elementos artístico-teatrais e maior uso de expressões corporais, e que traduzam a possibilidade de autonomia e libertação do sujeito humano discente.

Cabe aqui registrar momentos verificados na pesquisa de campo, sobretudo por meio da observação participante, no que se refere à condução pedagógica. Os estados de interação, como aqui definidos, puderam ser percebidos, alternando-se entre o “estado de estudante” e o de “esquina de rua”. A forma de apresentação dos conteúdos foi diversificada pelo professor e procurava favorecer a participação dos/as discentes: ora a apresentação de um filme, com discussão ao final, ora realização de seminários sobre religiões pelos alunos/as, com possibilidades de interação durante e após o trabalho, seja a participação numa atividade para expressão de experiência religiosa dos/as estudantes, seja a apresentação de vídeo, música e textos.

Na observação participante, percebeu-se que o docente adaptou-se com facilidade ao perfil, às necessidades e às potencialidades dos/as alunos/as, o que se revelou nos diversos momentos de alternância dos estados de estudante, no período pesquisado. As atividades empreendidas em sala de aula, por sua variedade, sintonizaram-se com os rituais discentes, e valorizaram os/as estudantes com tarefas que estimularam a criatividade, a participação, a intersubjetividade e o aprendizado mútuo. Partindo de fios condutores, os procedimentos didáticos viabilizados naqueles trabalhos geraram momentos de socialização de experiências culturais religiosas dos/as discentes e, às vezes, do docente. A prática educativa verificada coadunou-se com uma orientação voltada para o/a aluno/a como coautor na construção do conhecimento e figura importante no processo de ensino-aprendizagem.

Na busca da assimilação de saberes mais ligados à concretude da vida e de atividades que possam fazer surgir os signos e sinais oriundos da arquitetura de significados dos alunos/as, orientam-se educadores/as sobre a necessidade de que seja considerada a pessoa discente em sua trajetória participativa na procura e na assimilação do conhecimento. O “estado de estudante” pode, assim, ganhar novos contornos e representar participação ativa na interação pedagógica: “O estudante não seria mais uma figura passiva, cuja expressão se dá

³¹⁶ BRANDENBURG, 2004, p. 20-21.

apenas através da resistência, mas, sim, um ‘peregrino’ que está aberto para a descoberta do novo.”³¹⁷ Brandenburg amplia: “Desse modo, o ‘estado de estudante’ não teria como marca o sofrimento, mas as posturas corporais, as expressões faciais dos alunos seriam expressão de bem-estar e de real presença nas atividades escolares.”³¹⁸

Brandenburg busca um conceito de grupo, os tipos e fenômenos que envolvem sua constituição e estabelecimento. Considerando o grupo como elemento germinador da participação, a autora o compreende como um conjunto de pessoas que se unem em função de carências, características, finalidades e conveniências comuns. A autora enfatiza a questão da formação da identidade do indivíduo, ocorrida quando este estabelece relações com o outro. Mais que isto, as ideias compartilhadas no grupo acabam por acrescentar elementos novos aos seus participantes, como resultado de aprendizados e descobertas mútuas.³¹⁹

Usando como contraponto a ideia corrente de grupo “como uma massa, um amontoado, onde todos pensam e agem de forma semelhante, sem contestar”³²⁰, Brandenburg esclarece que esta é apenas a primeira e constitutiva etapa na construção de um grupo, não havendo, “nessa concepção, nitidamente autoritária, a relevância das diferenças e da introdução do novo.”³²¹ A autora complementa, informando que o arcabouço de um grupo comporta também a concepção de que a pessoa é nele recebida e aceita como igual. Mas, como a realidade de um grupo é marcada pela existência de semelhanças e diferenças entre seus membros, Brandenburg alerta para o fato de que cada participante precisa compreender a impossibilidade de uma integração absoluta e completamente satisfatória em seus efeitos, e buscar sair da condição “onde o indivíduo ainda existe como não subjetivado.”³²²

A autora mostra que, num segundo momento, o grupo se observa, na percepção das semelhanças e diversidades dos seus membros, “quando começam a emergir as diferenças, as discordâncias, muitas vezes demonstradas através de gestos de rebeldia.”³²³ Segundo ela, “É nesse exercício de diferenciação, é no construir da própria identidade que se instala um processo de introjeção do outro para dentro de si mesmo. O indivíduo assume as propostas grupais como suas.”³²⁴ E amplia: “[...] uma espécie de homogeneidade nascida do confronto das heterogeneidades.”³²⁵

³¹⁷ BRANDENBURG, 2004, p. 21.

³¹⁸ BRANDENBURG, 2004, p. 22.

³¹⁹ BRANDENBURG, 2004, p. 22-23.

³²⁰ BRANDENBURG, 2004, p. 23.

³²¹ BRANDENBURG, 2004, p. 23.

³²² BRANDENBURG, 2004, p. 23.

³²³ BRANDENBURG, 2004, p. 23.

³²⁴ BRANDENBURG, 2004, p. 24.

³²⁵ BRANDENBURG, 2004, p. 24.

A partir daí, Brandenburg aborda que as diferenças, uma vez defrontadas, influenciam os participantes, os quais tanto atuam favorecendo o grupo, no que é emocionalmente compartilhado, como também agem no sentido da manutenção de suas individualidades. O processo de conhecer-se a si próprio traz ao grupo a necessidade de apreciar o nível de participação de cada indivíduo no todo. Com isso se revelam os contrastes e os antagonismos deles decorrentes, para cuja gestão a negociação surge como elemento mais adequado.³²⁶

A negociação como “forma intermediária de encaminhamento”³²⁷ das oposições gera um comprometimento entre os integrantes do grupo, sendo a participação valorizada e aproveitada em interlocuções abertas, na busca por alteridade e harmonização: “Isso leva a um momento de síntese, de equilíbrio entre a dimensão pessoal e a coletiva [...]”.³²⁸

Neste processo de desenvolvimento grupal, Brandenburg explica que o grupo caminha para uma terceira etapa e chega a um estado mais aprimorado e de maior experiência, sendo o movimento assim descrito: “Nele se exercita a diferenciação de cada participante em função do objetivo comum. O grupo funciona, portanto, como uma grande orquestra, onde cada pessoa toca o seu instrumento, mas todos executam a mesma música.”³²⁹

Classificando grupos, quanto as suas espécies e amplitudes, a autora ressalta a existência do grupo primário, representado pelos mais próximos: “[...] refere-se à família, aos amigos, à vizinhança.”³³⁰ O secundário, por sua vez, “envolve diferentes grupos, como: de trabalho, de estudo, instituições, associações profissionais, sindicatos, empresas.”³³¹ Já o grupo terciário “congrega partidos políticos e movimentos de classe.”³³²

Quanto às suas metas, os grupos podem ser assim categorizados: O “grupo de trabalho” visa à realização de empreendimento específico ou a uma finalidade comum aos seus participantes. Já o “grupo de formação” propõe-se a uma averiguação de si mesmo, no âmbito das interlocuções e articulações entre seus membros. O “grupo misto” caracteriza-se por incorporar os dois aspectos dos anteriores, ou seja, ele pretende, a um tempo, realizar um trabalho específico e examinar-se a partir das relações entre seus participantes.³³³

Brandenburg finaliza sua análise, evidenciando a sala de aula como grupo misto e possível *locus* de uma participação efetiva. A autora retoma a participação como elemento

³²⁶ BRANDENBURG, 2004, p. 24.

³²⁷ BRANDENBURG, 2004, p. 24.

³²⁸ BRANDENBURG, 2004, p. 25.

³²⁹ BRANDENBURG, 2004, p. 25.

³³⁰ BRANDENBURG, 2004, p. 25.

³³¹ BRANDENBURG, 2004, p. 25.

³³² BRANDENBURG, 2004, p. 25.

³³³ BRANDENBURG, 2004, p. 25.

presente na história humana e como item fundante no caminho para a interação, mostrando como esta contribui no processo de construção das identidades: “Como ser biopsicossocial, a pessoa, ao interagir, constrói o seu próprio eu. A sua identidade é forjada na relação com os outros seres.”³³⁴

Entender a necessidade de ocorrência concomitante tanto da microparticipação como da macroparticipação torna-se ponto de partida para interações profundas. Reconhecer que “O grupo de sala de aula pode ser um embrião de participação através do exercício de interação” pode apontar vias para uma educação formadora, emancipadora e transformadora das estruturas sócio-históricas. Neste contexto, Brandenburg reafirma a amplitude da participação e a necessidade de os segmentos sociais envidarem esforços criativos no sentido de se alcancem níveis participativos razoáveis: “[...] sem exercício específico do sentido do ter parte não é possível acontecer alguma transformação no acesso aos bens totais da sociedade, entre eles também o saber.”³³⁵ E acrescenta: “São as vivências cotidianas que podem exemplificar a participação, e é a participação que pode orientar os processos sociais mais amplos.”³³⁶

Conclui-se esta análise, destacando-se que no âmbito desta pesquisa o termo “interação” e a expressão “interação pedagógica” serão entendidos e adotados a partir da concepção de Brandenburg, como aqui discutida. Compreende-se que o pensamento da autora sobre participação e interação, e sua extensão para o âmbito pedagógico, adequa-se à nossa investigação sobre processos interativos na prática educativa. Como aqui recortada, a ideia de interação pedagógica constitui-se numa chave de exame apropriada à esta pesquisa sobre fenômeno religioso no ambiente escolar, sobretudo no que tange à investigação de uma metodologia de ensino adequada, em Ensino Religioso.

Verifica-se, a partir de agora, o conceito de alteridade a partir do pensamento de Emmanuel Lévinas, buscando estabelecer uma ponte com a educação e compreender, sobretudo, como estes aportes teóricos podem contribuir com a práxis educativa em Ensino Religioso.

Uma leitura aproximativa do pensamento levinasiano coloca o indivíduo, de imediato, diante das inquietudes e necessidades do mundo globalizado. Esta compreensão leva a indagar sobre os desafios de uma sociedade rival e consumista, moldada num modelo solipsista e marcada por atrocidades que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia não tem conseguido mitigar.

³³⁴ BRANDENBURG, 2004, p. 26.

³³⁵ BRANDENBURG, 2004, p. 27.

³³⁶ BRANDENBURG, 2004, p. 27.

Ciente da existência de um cenário em que o outro é desaceito e esquecido e a partir de apreciações sobre uma ontologia que privilegia o eu, Lévinas, em sentido contrário, desenvolve um pensamento filosófico cujo núcleo é o aspecto ético, sendo voltado para o outro, numa “Ética da Alteridade”. Segundo o autor, “Esta inversão humana do em-si e do para-si, do ‘cada um por si’, em um eu ético, em prioridade do para-outro [...] esta reviravolta radical produzir-se-ia no que chamo encontro do rosto de outrem.”³³⁷ A amplitude e diferença contidas nesta ética são mais percebidas quando Lévinas expande a descrição desta guinada em direção ao outro: “É na relação pessoal, do eu ao outro, que o ‘acontecimento’ ético, caridade e misericórdia, generosidade e obediência, conduz além ou eleva acima do ser.”³³⁸

Lévinas convoca, assim, cada indivíduo a deixar a redoma na qual se acha encerrado e partir numa dinâmica de busca em que o eu é confrontado com o rosto do outro, que se manifesta, acenando e interpelando o eu. Nas palavras do autor: “[...] Há no aparecer do rosto um mandamento, como se algum senhor me falasse.”³³⁹ Neste contexto, o eu é desafiado eticamente a partir do encontro com o dessemelhante, a cujas perguntas deve responder: “Apesar de tudo, ao mesmo tempo o rosto de outrem está nu; é o pobre por quem posso tudo e a quem tudo devo. E eu, que sou eu, mas enquanto <<primeira pessoa>>, sou aquele que encontra processos para responder ao apelo.”³⁴⁰

A partir do entendimento de que, no desenvolvimento deste exercício de alteridade, como intuído por Lévinas, a pessoa humaniza-se, cumpre perceber o sentido dado pelo pensador aos termos “totalidade” e “infinito”. Neste contexto, a ponderação de Dalla Rosa esclarece que “no paradigma da ‘totalidade’ se revela a face de uma humanidade desfigurada por uma civilização egocêntrica”³⁴¹, ao passo que “na ideia de ‘infinito’ apresenta-se a utopia do humano, ou seja, pronuncia-se um ser humano que acolhe o outro que vem ao seu encontro.”³⁴²

No bojo desta compreensão, desafia-se, portanto, a que se atente para o ser humano em sua relação vivencial com a sociedade individualista e rival que o comprime e transtorna e, ao mesmo tempo, instiga-se a que se vislumbrem as possibilidades de uma ética

³³⁷ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 269.

³³⁸ LÉVINAS, 1997, p. 269.

³³⁹ LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1982. p.80.

³⁴⁰ LÉVINAS, 1982, p. 80.

³⁴¹ DALLA ROSA, Luís Carlos. Alteridade e Educação: a epifania do rosto como ensinamento. In: SCHAPER, Valério Guilherme; OLIVEIRA, Kathlen Luana de; REBLIN, Iuri Andréas. (Orgs.). *A teologia contemporânea na América Latina e no Caribe*. São Leopoldo: Oikos; EST, 2008. p. 120.

³⁴² DALLA ROSA, 2008, p. 120.

alteritária.³⁴³ O autor mostra como essa ética do defrontar-se com o outro representa uma ruptura com o conhecimento “absoluto” proposto pela filosofia:

O saber absoluto, tal como foi procurado, prometido ou recomendado pela filosofia, é um pensamento do Igual. O ser é abrangido, na verdade. Ainda que se considere a verdade como jamais definitiva, há a promessa de uma verdade mais completa e adequada. Sem dúvida, o ser finito que somos não pode, no fim de contas, levar a bom termo a tarefa do saber; mas, dentro dos limites em que esta tarefa fica cumprida, ela consiste em fazer que o Outro se torne o Mesmo.³⁴⁴

Na travessia entre os dois termos (totalidade e infinito), Lévinas descreve que “a ideia do Infinito implica um pensamento do Desigual.”³⁴⁵ E complementa: “Parto da ideia cartesiana do infinito, onde o *ideatum* desta ideia, isto é, o que esta ideia visa, é infinitamente maior do que o próprio acto pelo qual eu o penso. [...]”³⁴⁶.

A propósito, o sentido levinasiano de alteridade envolve a ética como ponto de partida filosófico e a identifica como instrumento através do qual a pessoa humana acha significação, no momento de seu defrontar-se no face a face com o outro. Lévinas desenvolve a ideia de que esse rosto a rosto deve representar uma responsabilidade do eu para com o outro, responsabilidade como suporte indispensável, como elemento fundante da subjetividade³⁴⁷, e esclarece: “Entendo a responsabilidade como responsabilidade por outrem, portanto como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, e por mim abordado como rosto.”³⁴⁸

Segundo Lévinas, cabe ao eu, assim, a partir das manifestações suscitadas no encontro com o outro, responder as interpelações deste, estabelecer uma relação em que o eu efetivamente se atribua e se impute responsabilidades para com o outro. Obviamente, a relação acontece nestes termos quando o eu vê elementos positivos, e não somente restritivos, no outro, sendo este respeitado em suas singularidades. Segundo o autor, “desde que o outro me olha, sou por ele responsável, sem mesmo ter que *assumir* responsabilidades a seu respeito; a sua responsabilidade *incumbe-me*.”³⁴⁹ Dessa forma, Lévinas reforça: “Habitualmente, somos responsáveis por aquilo que pessoalmente fazemos. Digo [...] que a

³⁴³ DALLA ROSA, 2008, p.120.

³⁴⁴ LÉVINAS, 1982, p. 82.

³⁴⁵ LÉVINAS, 1982, p. 82-83.

³⁴⁶ LÉVINAS, 1982, p. 83.

³⁴⁷ LÉVINAS, 1982, p. 87.

³⁴⁸ LÉVINAS, 1982, p. 87.

³⁴⁹ LÉVINAS, 1982, p. 88.

responsabilidade é inicialmente um *por outrem*. Isto quer dizer que sou responsável pela sua própria responsabilidade.”³⁵⁰

Como entendida por Lévinas, a responsabilidade nessa relação ganha contornos éticos que implicam numa disposição para responder ao outro em seus apelos, para servir o outro em suas necessidades: “Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso.”³⁵¹ Para o autor, a responsabilidade como dimensão ética da subjetividade envolve o doar (-se), o fazer diaconal³⁵², sendo esta predisposição para servir fundante ao ser que se quer sujeito e humano. Essa questão é assim por ele enfocada:

Dia-conia antes de todo o diálogo: analiso a relação inter-humana como se, na proximidade com outrem – para além da imagem que faço de outro homem –, o seu rosto, o expressivo no outro (e todo corpo humano é, neste sentido mais ou menos, rosto), fosse aquilo que me *manda* servi-lo. Emprego esta fórmula extrema. O rosto pede e ordena-me.³⁵³

É importante perceber, igualmente, a dissimetria existente nesta relação entre o eu e o outro, ficando entendido que “a relação intersubjectiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto *dele*.”³⁵⁴ Segundo Lévinas, o eu submete-se ao outro, sem aguardar mutualidade, de modo que “na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem: e sou <<sujeito>> essencialmente neste sentido.”³⁵⁵ Nesta direção, a relação faz-se mediante um fazer ético no qual o eu responde em favor de todos, “Não devido a esta ou àquela culpabilidade efetivamente minha, por causa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total [...]”³⁵⁶

Lévinas amplia seu pensamento sobre esta responsabilidade por outrem, enfatizando que, na dinâmica do responder ao outro e a ele submeter-se, o eu é verdadeiramente sujeito: a essência da subjetividade humana está no autodiluir-se do ser, no aniquilar-se a si próprio em favor do outro: “A subjectividade, ao constituir-se no próprio movimento em que lhe incube ser responsável pelo outro, vai até a substituição por outrem. Assume a condição – ou a incondição – de refém.”³⁵⁷ Dessa forma, “A subjectividade como tal é inicialmente refém;

³⁵⁰ LÉVINAS, 1982, p. 88.

³⁵¹ LÉVINAS, 1982, p. 89.

³⁵² Usado num sentido amplo, que vai além do litúrgico-elesiástico.

³⁵³ LÉVINAS, 1982, p. 89.

³⁵⁴ LÉVINAS, 1982, p. 90.

³⁵⁵ LÉVINAS, 1982, p. 90.

³⁵⁶ LÉVINAS, 1982, p. 90-91.

³⁵⁷ LÉVINAS, 1982, p. 91-92.

responde até expiar pelos outros.”³⁵⁸ Esse processo do “esse” que pensa no outro, do ser que se forma como sujeito na concretude histórica, mediante sua própria aniquilação, é retratado por Lévinas como estrutura que se destece dos seus nós ontológicos para tornar-se humano/a, numa possível espiritualidade através da qual se avessa o ser.³⁵⁹

Feitas estas verificações a respeito da alteridade na concepção levinasiana e considerando seu entendimento de ética a partir do outro, que se desdobra numa responsabilidade sem medida do eu pelos outros, é possível constatar com Dalla Rosa que “Lévinas estabeleceu um horizonte que implica pensar o humano em suas últimas consequências. Nessa perspectiva, encontra-se o sentido do humano: um humano sensível à humanidade de outrem.”³⁶⁰

A propósito, Dalla Rosa lembra que, em reação aos questionamentos humanos na busca de significado, “Muitas tentativas de respostas foram dadas. E, em nome dessas respostas, muitas vezes, impetraram-se dogmatismos opressivos e destrutivos da vida.”³⁶¹ Considerar a Ética da Alteridade, nos termos expressos por Lévinas, é tomar consciência da possibilidade de mudanças ontológicas profundas, de abandono da ideia de um ser concentrado em si para um ser centrado em outrem. Isto leva Dalla Rosa a comentar que “Lévinas, além de denunciar os anti-humanismos, propõe uma outra via em que o sentido do humano pudesse sair do marasmo do ser concebido, tradicionalmente, a partir do paradigma do eterno retorno que, em outras palavras, significa um ser ensimesmado e egóico.”³⁶² Nesta emigração ética do eu em relação ao outro, produz-se uma dinâmica promotora de crescimento do humano: “O ser humano se faz mais humano à medida que se abre sensivelmente a outrem. O movimento de ir ao encontro do outro nada mais é que o próprio sentido do humano que Lévinas identifica como ética.”³⁶³

A assunção desta ética oferece ao ser humano possibilidades alteritárias fundantes, na medida em que apresenta uma nova nuance para as relações inter-humanas: a valorização do outro como tal abre horizontes antropológicos e sociológicos para enfrentamento de uma sociedade desumanizada, indiferente e rival, marcada por momentos históricos de violência e barbárie. Esta tomada de consciência, traduzida na emigração ética do eu para o outro, aponta

³⁵⁸ LÉVINAS, 1982, p. 92.

³⁵⁹ LÉVINAS, 1982, p. 92.

³⁶⁰ DALLA ROSA, 2008, p.122.

³⁶¹ DALLA ROSA, 2008, p.123.

³⁶² DALLA ROSA, 2008, p.123.

³⁶³ DALLA ROSA, 2008, p.123.

caminhos para a emancipação humana em sua busca de garantia de liberdade e suas implicações na esfera da justiça social.³⁶⁴

A partir da compreensão de que “a linguagem está intimamente implicada na alteridade”³⁶⁵, cabe atentar, a esta altura da análise, para a intencionalidade do discurso, observando se a relação eu-outro é autêntica ou se ela tem sido deturpada pelas palavras. A partir de Lévinas, Dalla Rosa alerta-nos para “retóricas que se utilizam de artimanhas a fim de ludibriar o outro.”³⁶⁶ É necessário perceber, neste processo, se o eu produz retoricamente uma pedagogia ético-alteritária e se vê o outro como alguém de quem pode aprender, ou se, ao contrário, neste movimento retórico há forças atuando arditamente e tornando injusta a relação com o outro: “nosso discurso pedagógico ou psicagógico é retórico, na posição daquele que usa de manha com o seu próximo.”³⁶⁷ Lévinas amplia assim esta discussão:

[...] A retórica que não está ausente de nenhum discurso, e que o discurso filosófico procura ultrapassar, resiste ao discurso (ou traz-lhe: pedagogia, demagogia, psicagogia). Aborda o Outro não de frente, mas de viés; não decerto como uma coisa – pois a retórica permanece discurso e, através de todos os seus artifícios, dirige-se a Outrem, solicita o seu sim. Mas a natureza específica da retórica (da propaganda, da lisonja, da diplomacia, etc.) consiste em corromper essa liberdade. É por isso que ela é violência por excelência, ou seja, injustiça.³⁶⁸

Pensar uma pedagogia alteritária é, por conseguinte, perceber a pessoa discente como alguém com quem se estabelece um discurso franco e respeitoso e de quem se pode obter conhecimentos. A ideia levinasiana de que “A relação com outrem, a transcendência, consiste em dizer o mundo a Outrem”³⁶⁹ conjuga-se com o fato de que “a linguagem completa o pôr em comum original – que se refere à posse e supõe a economia.”³⁷⁰ Neste contexto, discurso e justiça ganham enfoque especial: as lições oferecidas nesta pedagogia são enriquecidas a partir do contato com o outro, mediante o uso de linguagem atenciosa e empática: “A relação com outrem não estimula, não suscita apenas a generalização, não lhe fornece somente o pretexto e a ocasião [...], mas é essa mesma generalização.”³⁷¹ Neste processo, ocorrem descobertas mútuas na elaboração e “declamação” do mundo, permitindo concluir com Lévinas: “A generalização é uma universalização – só que a universalização não é a entrada

³⁶⁴ DALLA ROSA, 2008, p.123-124.

³⁶⁵ DALLA ROSA, 2008, p.124.

³⁶⁶ DALLA ROSA, 2008, p.124.

³⁶⁷ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980. p. 57.

³⁶⁸ LÉVINAS, 1980, p. 57.

³⁶⁹ LÉVINAS, 1980, p. 155.

³⁷⁰ LÉVINAS, 1980, p. 155.

³⁷¹ LÉVINAS, 1980, p.155.

de uma coisa sensível na <<terra-de-ninguém>> do ideal, não é puramente negativa como uma renúncia estéril, mas oferece mundo a outrem. [...]”³⁷²

A propósito, cumpre registrar, uma vez mais, que a observação participante realizada na pesquisa de campo permitiu, no período considerado, constatar uma prática docente sintonizada com a intuição alteritária levinasiana. A condução pedagógica constituiu-se, em linhas gerais, num processo de escuta, atenção e empatia junto aos/às estudantes, tendo sido, como já mencionado, pautada por iniciativas para aproveitamento do ser discente como participante do processo didático. A ação docente dirigiu-se no sentido de oportunizar a alunos/as atividades que lhes permitissem uma atuação mais direta na discussão dos conteúdos. Em diferentes momentos didáticos, a atividade docente trouxe em si elementos que procuravam envolver os/as estudantes, compreendendo-os como contribuintes na análise dos objetos de estudo e na produção do conhecimento.

Assim, a ideia de aprender com o outro, através da linguagem que este carrega em si, traz à baila elementos pedagógicos consideráveis: no encontro do eu com outrem, o signo linguístico amplia-se, tornando-se instrumento fundamental num processo que adquire funções e feições didáticas, no qual é possível receber instrução sobre a vida e o mundo. Ou, como pondera Dalla Rosa: “A condição de possibilidade para que se estabeleça o processo de conhecimento é o outro que se apresenta como linguagem. [...] A palavra [...] expressa-se como ensinamento.”³⁷³

Na esteira de uma pedagogia que reconhece a contribuição do outro como doador de saber e que admite e corrobora a dimensão ética presente num processo alteritário de aprendizagem,³⁷⁴ mostra-se aqui com Dalla Rosa, na abordagem do “exílio” do eu em busca do outro, como a perspectiva pedagógica alteritária pode contribuir para a percepção de valores que dizem respeito à diversidade cultural, à dignidade humana, ao apoio e ao companheirismo: “A pedagogia do exílio ensina que o humanismo do outro homem se revela no respeito pelas diferenças, na hospitalidade e na acolhida ao outro, no reconhecimento da dignidade dos injustiçados, na solidariedade com os que mais sofrem.”³⁷⁵

Na trilha das ponderações de Lévinas quanto à alteridade e de Dalla Rosa quanto às implicações desta na pedagogia, cumpre ressaltar que, neste aspecto, a observação participante proporcionou a verificação de momentos didáticos importantes. Numa das aulas observadas na pesquisa de campo, a condução pedagógica propiciou discussões essenciais

³⁷² LÉVINAS, 1980, p.155.

³⁷³ DALLA ROSA, 2008, p. 125.

³⁷⁴ DALLA ROSA, 2008, p. 125.

³⁷⁵ DALLA ROSA, 2008, p. 126.

para esclarecer e dirimir preconceitos e fundamentalismos religiosos.³⁷⁶ A partir de experiências religiosas e exemplos dados por alunos/as sobre a maçonaria, o professor desfez fantasias existentes em torno daquela religião. O educador falou sobre a teoria da conspiração, o livro *O código da Vinci* e os *Illuminati*, e aproveitou discussões de alunos/as sobre atos terroristas para reafirmar a necessidade de cuidados com excessos nas práticas religiosas, como causa ou consequência de fundamentalismos. Dessa forma, criou-se um ambiente propício para a ideia de defesa da dignidade, da liberdade com responsabilidade e da ajuda mútua no mundo plural de hoje.

Assim, uma pedagogia que se quer transformadora pode beneficiar-se da Ética da Alteridade e alimentar-se dela na práxis educativa. O pensamento levinasiano, ao abordar a dimensão ética presente no encontro do eu com outrem, oferece caminhos para o fazer educativo, sobretudo quando se pretende considerar diversidades. Num mundo ainda marcado por tragédias e violências, nutrir-se da ética da alteridade pode auxiliar a educação a despontar como elemento transfigurador da pessoa e da sociedade, ao estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes alteritárias. Conclui-se com Dalla Rosa: “A vida se revela no seu significado mais pleno à medida que a alteridade é internalizada na dinâmica humana. A educação [...] revela-se um instrumento imprescindível para fomentar no coração de cada pessoa a sensibilidade desejosa pelo bem do outro.”³⁷⁷

Finalmente, cumpre entender que a ética da alteridade coaduna-se com a prática educativa em Ensino Religioso, na medida em que oferece vias para a busca de uma educação centrada no educando. Um fazer educativo desta natureza considera a pessoa discente e a ausculta em seus saberes trazidos de experiências cotidianas, valorizando-a como participante do conhecimento construído.

Pode-se inferir, assim, que uma pedagogia alteritária sintoniza-se com as necessidades do mundo contemporâneo violento e rival e adequa-se ao contexto das demandas da educação em geral e do Ensino Religioso, em particular. Esta pedagogia, então, torna-se fundante no sentido de um executar educativo mais esperançado, humano e humanizador e que vise à construção de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna.³⁷⁸

Conclui-se esta análise sobre alteridade, registrando-se que no âmbito desta pesquisa o termo será entendido e adotado a partir do pensamento de Emmanuel Lévinas. Compreende-se que este conceito, como configurado na intuição levinasiana, adequa-se ao

³⁷⁶ Diário de Pesquisa. Aula de 02.08.13.

³⁷⁷ DALLA ROSA, 2008, p. 126-127.

³⁷⁸ DALLA ROSA, 2008, p. 127.

desenvolvimento da análise das temáticas pedagógicas em geral e do Ensino Religioso, em especial, principalmente quando considerado o contexto contemporâneo e a necessidade de uma educação ética e cidadã.

Examina-se, agora, o conceito de espiritualidade, a partir do pensamento de Afonso Murad, buscando ligar o assunto com a práxis educativa em Ensino Religioso.

A partir de uma perspectiva cristã e evidenciando a amplitude do conceito, Murad mostra que a espiritualidade deve ser entendida não apenas como “práticas devocionais”³⁷⁹, mas que é preciso perceber o que aguça os indivíduos e quais razões e propósitos os movem a um relacionamento com a transcendência.

Reconhecendo que cada religião desenvolve uma maneira peculiar de relacionar-se com a transcendência, Murad aponta inicialmente que as religiões “consideradas mais evoluídas desenvolvem para os seus membros um “caminho espiritual”, um jeito de fazer progressos na existência, ao cultivar valores mais elaborados.”³⁸⁰ Reconhecendo que as religiões e as espiritualidades articulam-se na produção das experiências religiosas, o autor prossegue, indicando que essas espiritualidades são também chamadas “místicas”, por colocar em relevo os meios para traçar o caminho espiritual.”³⁸¹

Esta combinação de religião/ões com espiritualidade/s encontra eco nos estudos de Adam sobre a religião, sobretudo aquela experienciada no dia a dia. Para ele, “vivemos um verdadeiro avivamento da religião, tanto da institucional quanto da religiosidade que perpassa a cultura [...]”³⁸². A ocorrência da forte presença de elementos religiosos, institucionais ou não, que aparecem em múltiplos espaços sociais é mostrada por Adam como “independência da religião de suas respectivas instituições”³⁸³, de forma que se experimenta “uma transmigração e transgressão de fronteiras confessionais.”³⁸⁴ Um outro aspecto do fenômeno “é a manifestação do religioso na esfera dita ‘profana’, [...] fora da instituição religiosa, fora do culto, fora da própria esfera religiosa.”³⁸⁵ Assim, itens religiosos que antes ocupavam espaços do sagrado permeiam hoje a vida cultural, num processo difuso: “[...] diluem-se as fronteiras entre sagrado e profano.”³⁸⁶

Murad informa sobre a tendência ao desenvolvimento, na contemporaneidade, de uma espiritualidade composta de elementos escolhidos de fontes diversas, num processo de

³⁷⁹ MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 122.

³⁸⁰ MURAD, 2007, p. 122.

³⁸¹ MURAD, 2007, p. 123.

³⁸² ADAM, 2012, p. 176.

³⁸³ ADAM, 2012, p. 176.

³⁸⁴ ADAM, 2012, p. 176.

³⁸⁵ ADAM, 2012, p. 176.

³⁸⁶ ADAM, 2012, p. 176.

seleção e aproveitamento daquilo que ela considera melhor ou verdadeiro nos métodos ou doutrinas. Esta “espiritualidade eclética”³⁸⁷ é melhor entendida quando se constatam com Adam as sínteses verificadas em gestos religiosos, sutis ou não, que enchem momentos e espaços, inclusive midiáticos: “Esta religião vivenciada no cotidiano está, pois, presente na literatura, nos heróis das histórias em quadrinhos, na moda e em tendências de comportamento, na música, no marketing, nos sites da internet, no cinema.”³⁸⁸

As informações de Murad e Adam encontram eco em gestos e palavras de discentes, verificados na observação participante, no que se refere à versatilidade espiritual e à religiosidade vivida no dia a dia. No decorrer de uma atividade específica destinada a promover a manifestação de espiritualidade dos/as alunos/as, foi apresentada à turma uma foto, que mostrava uma desordem num jogo de futebol. Em seguida, ponderou um aluno: “Tem gente que vê futebol como religião. As pessoas podem se indignar com o time dele.”³⁸⁹ De um modo ou de outro, percebe-se como religião e cultura estão imbricadas e como a religiosidade pode apresentar-se em cenários tidos como tipicamente seculares, “confundindo-a” com outros elementos culturais. Assim, é oportuno observar processos de ecletismo que surgem, na contemporaneidade, e combinam-se na elaboração de espiritualidades variadas.

As percepções de Murad e de Adam neste sentido sintonizam-se com os elementos oferecidos pelo cenário pós-moderno, em que itens como organização/disciplina são por vezes substituídos por autonomia. Nesse afã por liberdade, muitos indivíduos expressam a seu modo o fenômeno religioso, como resposta às inquietações e ameaças da cotidianidade pós-moderna em que se insere a sociedade.³⁹⁰

Pode-se retomar, novamente, a pesquisa de campo, no que se refere a/os motivo/s pelo/s qual/is os questionados sem pertença religiosa não frequentavam encontros religiosos³⁹¹, para reafirmar a ideia da versatilidade do espiritual, na atualidade. As respostas colhidas na pesquisa podem vincular-se com a compreensão de Murad e Adam quanto a isto, e conduzem à consideração do homem e da mulher pós-modernos como seres que se valem da liberdade hoje oferecida para elaborar seu modo de vida, inclusive o religioso. A razão pela qual não frequentavam encontros/reuniões religiosos, representada na categoria “Não acha bom/agradável”, foi apontada como resposta em 60% dos casos, na 1ª e na 2ª fases da

³⁸⁷ MURAD, 2007, p. 124.

³⁸⁸ ADAM, 2012, p. 177.

³⁸⁹ Diário de Pesquisa (observação participante). Aula de 20.09.13. A atividade é detalhada no tópico *Delineamento da pesquisa empírica*.

³⁹⁰ BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 205.

³⁹¹ Vide Gráfico 13.

pesquisa, pelos questionados sem pertença religiosa. Os dados podem mostrar que, mais do que esquivar-se dos espaços e recintos da religião tradicional, os respondentes, embora declarantes de não pertença religiosa, podem estar desenvolvendo uma espiritualidade sutil, “enigmática”, experienciada por meio de elementos místicos próprios, bricolados ou não.

A articulação entre espiritualidade e religião percebida por Murad ajusta-se também com a análise de Souza sobre mobilidade religiosa, sobretudo no Brasil, na contemporaneidade. Para a autora, o trânsito religioso tem contribuído para a elaboração de símbolos religiosos temporários, num processo em que o ator religioso executa seguidas bricolagens. Souza dá detalhes deste fenômeno:

O fenômeno do trânsito religioso apresenta-se, então, como o efeito típico dessa pluralidade de modelos religiosos, possuindo uma maneira particular de responder a essa pluralidade. [...] A diluição das fronteiras religiosas, a religião “sem lugar”, as formas religiosas híbridas, são produto desse mundo contemporâneo secularizado, e não sua negação.³⁹²

Souza chama a atenção para o modo como o trânsito religioso e os sincretismos adquirem traços mais acentuados em Alto Paraíso: “Grupos de danças circulares e grupos que poderíamos denominar de “espiritualidade ecológica” têm agregado pessoas de diversas origens religiosas [...]”.³⁹³ Segundo a autora, naquele contexto é valorizada uma mística ecológica, num processo em que a natureza adquire um recorte sagrado e os atores religiosos realizam “rituais de evocação dos quatro elementos (terra, água, fogo e ar), meditando, cantando e participando de experiências extáticas possibilitadas pela música e pela dança, [...] visando o autodesenvolvimento, e sacralizando a natureza [...]”.³⁹⁴

Retoma-se Murad, considerando-se suas observações sobre o ecletismo presente em espiritualidades contemporâneas. O autor aponta algumas características comuns dessas espiritualidades³⁹⁵, indicando que elas procuram seguir caminhos que envolvem atitudes éticas, que apontam para a agregação dos seres humanos, que se alimentam dos elementos das diversas religiões, que ultrapassam “os excessos das religiões históricas”³⁹⁶, que encorajam a cultura da convivência pacífica, que desenvolvem atitudes ecológicas, que se fixam “a um

³⁹² SOUZA, S. D. Trânsito religioso e construções simbólicas temporárias: uma bricolagem contínua. *Estudos de Religião*. São Paulo, Ano XV, nº 20, p. 157-167, 2001. p. 164.

³⁹³ SOUZA, 2001, p. 165.

³⁹⁴ SOUZA, 2001, p. 166.

³⁹⁵ MURAD, 2007, p. 124-125.

³⁹⁶ MURAD, 2007, p. 125.

estilo de vida saudável”³⁹⁷, que elaboram “um caminho de evolução espiritual, pela integração das pulsões, autoconhecimento, cultivo da sabedoria e iluminação.”³⁹⁸

No percurso para compreensão dos termos fé, religiosidade, religião e espiritualidade, consideram-se agora as distinções feitas entre eles, por diferentes autores. Murad afirma que “A fé, adesão a Deus e a seu projeto, comporta uma espiritualidade – jeito de relacionar-se com o Absoluto – e uma ética determinada.”³⁹⁹ Já a religiosidade pode ser compreendida como “manifestação tangível da fé, realizada por cada pessoa ou grupo, em um contexto cultural preciso.”⁴⁰⁰ A religião, por sua vez, surge como “configuração histórica da fé e da religiosidade, em forma de conhecimentos, ritos e ética. A religião tematiza a busca e o encontro do ser humano com o *sagrado*, enquanto *mistério* que lhe revela o sentido da própria existência.”⁴⁰¹ A partir de Murad, em outras palavras, ter fé é crer no Transcendente e a ele apegar-se, num processo de adesão que se expressa numa mística própria e numa dada ética. A religiosidade, por sua vez, que pode ser vista e observada em um indivíduo ou grupo, é a expressão dessa fé. Já a religião envolve a fé e a religiosidade, formatadas na história, presentes nos espaços sociais e contendo elementos rituais, éticos e epistemológicos que lhe são próprios.

Na esteira da compreensão de religião em sentido amplo, como fenômeno pulverizado no cotidiano social, Adam acentua que “Religião é todo exercício humano de transcender e transpor os limites do tempo e do espaço, através da imaginação, na busca de sentido, de valor, de contato, de esperança, para que a vida seja suportável e viável.”⁴⁰² E completa: “Nesta busca, por trás dos limites do tempo e do espaço, o ser humano se encontra com o divino e lhe atribui formas e conteúdos.”⁴⁰³

Fowler, por sua vez, oferece um conceito abrangente de fé, distinguindo-a, num segundo momento, de crença e de religião. Para o autor, o termo fé é descrito na seguinte amplitude:

[...] a fé pode ser caracterizada como um processo centralizador e integral, que subjaz à formação de crenças, valores e sentidos. Essa formação dá coerência e direção à vida das pessoas, vincula-as com outras em confianças e lealdades compartilhadas, fundamentando suas posturas pessoais e lealdades comunitárias em um senso de relacionalidade com um quadro de referência mais amplo, que as capacita a enfrentar e lidar com as situações

³⁹⁷ MURAD, 2007, p. 125.

³⁹⁸ MURAD, 2007, p. 125.

³⁹⁹ MURAD, 2007, p. 126.

⁴⁰⁰ MURAD, 2007, p. 126.

⁴⁰¹ MURAD, 2007, p. 126.

⁴⁰² ADAM, 2012, p. 179.

⁴⁰³ ADAM, 2012, p. 179.

limítrofes da vida humana, baseando-se naquilo que tem a qualidade de ultimidade na vida delas.⁴⁰⁴

Nesta direção, a fé, segundo Fowler, pode ser entendida como “um traço comum dos seres humanos”⁴⁰⁵. Aqui, no entanto, o autor apressa-se a diferenciá-la de crença e religião: “A crença, no período moderno, passou a significar o assentimento intelectual a asserções proposicionais que codificam as doutrinas ou as reivindicações ideológicas de uma determinada tradição ou grupo.”⁴⁰⁶ Por outro lado, “A religião [...] pode ser vista como uma tradição cumulativa composta de inúmeras crenças e práticas que têm expressado e formado a fé de pessoas no passado e no presente.”⁴⁰⁷

Após a comparação e a diferenciação de fé, crença e religião, o autor indica que a fé, entendida na abrangência por ele exposta e como característica genérica de indivíduos, está presente nas relações sociais destes/as. Neste sentido, a fé contempla “descrições de fé religiosa assim como as orientações de fé menos explícitas de pessoas e grupos que podem ser descritos, em suas orientações pelas crenças e pelos valores, como seculares ou ecléticos.”⁴⁰⁸

Kivitz também faz distinção entre espiritualidade e religião, ao afirmar que “A religião está baseada nos ritos, dogmas e credos, tabus e códigos morais de cada tradição de fé. A espiritualidade está fundamentada nos conteúdos universais de todas e cada uma das tradições de fé”.⁴⁰⁹ Para o autor, a espiritualidade liga-se a uma axiologia que implica a harmonia, o sentimento de identificação com as adversidades alheias, de simpatia pelo padecer do semelhante, e que conduz à ação no busca do bem do outro e de auxílio mútuo. A espiritualidade envolve a concórdia, a pacificação e atos de perdão.⁴¹⁰

Boff, por sua vez, parte do entendimento de espiritualidade como dimensão da pessoa⁴¹¹, e intui que no ser humano a parte material está unida à espiritual. Para ele, estas partes formam um todo, não há dicotomia entre elas, de modo que não devem ser pensadas dualisticamente, como se fossem antagônicas entre si.⁴¹² Para o autor, “o ser humano constitui

⁴⁰⁴ FOWLER, James. ESTÁGIOS DA FÉ: um quadro de referência para o engajamento teológico-prático. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva, STRECK, Danilo R., FOLLMANN, J. I. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. p. 109.

⁴⁰⁵ FOWLER, 2006, p. 109.

⁴⁰⁶ FOWLER, 2006, p. 110.

⁴⁰⁷ FOWLER, 2006, p. 110.

⁴⁰⁸ FOWLER, 2006, p. 110.

⁴⁰⁹ KIVITZ apud STRECK, 2010. STRECK, G. I. W. Ensino Religioso: o que ensinar? In: WACHS et al. (Orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. VII Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. p. 24.

⁴¹⁰ STRECK, 2010, p. 29.

⁴¹¹ BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001. p.18.

⁴¹² BOFF, Leonardo. *Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária*. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com/site/lboff.htm>>. Acesso em 18.06.14.

uma totalidade complexa”, um conjunto “articulado e harmonizado”, no qual podem ser encontradas três dimensões: a exterioridade (corporeidade), a interioridade (*psique*) e a profundidade (espírito). Esta última permite homens e mulheres “captar o que está além das aparências, daquilo que se vê, se escuta, se pensa e se ama.” Boff acaba afirmando que “*Espiritualidade tem a ver com experiência, não com doutrina, não com dogmas, não com ritos, não com celebrações*, que são apenas caminhos institucionais capazes de nos ajudar na espiritualidade, mas que são posteriores à espiritualidade. [...]”⁴¹³

Essa compreensão da unicidade e totalidade do ser humano coaduna-se com a de Murad, o que pode ser percebido quando o autor mostra que “espírito” (com “e” minúsculo) refere-se a um dos aspectos constitutivos da pessoa humana, sendo, a partir do trinômio corpo, alma, espírito, um dos elementos a partir dos quais a criatura humana una e integral é vista: “Na Bíblia, o mesmo e único ser humano é considerado sob três pontos de vista: corpo, alma e espírito. Não se trata de diferentes segmentos da pessoa, mas do ponto de vista a partir da qual ela é considerada.”⁴¹⁴

Depois de fazer aproximações conceituais ao tema, Murad elege a “espiritualidade libertadora”⁴¹⁵ como a mais apropriada para interlocuções com a sociedade contemporânea. Partindo da ideia da espiritualidade libertadora, desemboca-se em duas vertentes: a “espiritualidade encarnada e unificadora”⁴¹⁶ e a “espiritualidade profética”, capaz de enfrentar a concretude sócio-histórica com ética e confiança.⁴¹⁷

Ponderando sobre “espiritualidade encarnada e unificadora” Murad evidencia dois significados do termo “espírito”, que se completam. Entendido a partir da divindade, “o Espírito [...] é o próprio amor que circula na Comunidade Divina, que denominamos ‘Trindade’”. Esse amor de Deus, fonte de toda vida, livremente se expande, criando e mantendo todas as coisas, os seres vivos e os abióticos.”⁴¹⁸ Essa presença do Espírito, na criação e na preservação das pessoas e das coisas, leva a entendê-lo como “princípio de interdependência e relacionalidade de todos os seres”⁴¹⁹, possibilitando “avançar para uma visão integradora e ecológica da realidade humana.”⁴²⁰ Sobre esta espiritualidade, com suas implicações de emancipação humana, individual e social, conclui o autor: “[...] é o Deus libertador que possibilita ao ser humano superar o pré-humano e *des*-humano,

⁴¹³ BOFF, 2001, p. 66.

⁴¹⁴ MURAD, 2007, p. 159.

⁴¹⁵ MURAD, 2007, p. 157.

⁴¹⁶ MURAD, 2007, p. 157.

⁴¹⁷ MURAD, 2007, p. 157.

⁴¹⁸ MURAD, 2007, p. 157-158.

⁴¹⁹ MURAD, 2007, p. 158.

⁴²⁰ MURAD, 2007, p. 158.

capacitando-o para uma resposta positiva, a ponto de ser colaborador na obra de Deus neste mundo.”⁴²¹

A segunda vertente da espiritualidade libertadora é designada por Murad como espiritualidade profética, assim nomeada por sua vinculação com o profetismo bíblico. Este profetismo é descrito como “um jeito de viver a fé numa perspectiva crítica e construtiva em relação às estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]”⁴²² O autor amplia o conceito desta categoria bíblica, apontando os chamamentos e as bases do profetismo, inclusive quando consideramos o mundo de hoje. Murad indica que o “Profetismo evoca o sonho de um mundo diferente, com outra lógica de relações”⁴²³ e que “Está fundamentado no Deus da Aliança e tem íntima relação com olhar a história a partir daqueles que estão marginalizados e excluídos.”⁴²⁴

Murad caracteriza o profeta como aquele que interpreta os eventos, consegue ler as entrelinhas da história, traz em si uma mensagem de autoridade sobre os acontecimentos contemporâneos e aponta as forças que moverão o futuro, indicando rumos a homens e mulheres: “Profetas são visionários, pois percebem antes dos outros os apelos e as esperanças de Deus na confusa trama da história humana, e mobilizam as pessoas para realizar o projeto de Deus.”⁴²⁵

A partir da perspectiva bíblica, o autor aponta dois traços proféticos distintivos: o primeiro evidencia que “o profeta percebe a história a partir do todo”⁴²⁶, compreendendo que as partes estão ligadas entre si num “conjunto complexo de relações interdependentes.”⁴²⁷ O segundo traço mostra o profeta como aquele que “compreende a história *a partir de um lugar determinado*.”⁴²⁸ Essa característica profética aponta para a inclusão social, escolhendo-se os pobres, os menos favorecidos e os excluídos. Murad lembra da abrangência atual contida nesta escolha pelos mais carentes, afirmando que “Hoje, “a opção pelos pobres” assume novas feições. Sem negar a dimensão econômico-social, traduz-se no empenho pela superação de outras formas de exclusão ou de inclusão subordinada.”⁴²⁹

⁴²¹ MURAD, 2007, p. 165.

⁴²² MURAD, 2007, p. 166.

⁴²³ MURAD, 2007, p. 167.

⁴²⁴ MURAD, 2007, p. 167.

⁴²⁵ MURAD, 2007, p. 167-168.

⁴²⁶ MURAD, 2007, p. 169.

⁴²⁷ MURAD, 2007, p. 170.

⁴²⁸ MURAD, 2007, p. 170.

⁴²⁹ MURAD, 2007, p. 170-171.

Murad finaliza sua análise sobre “espiritualidade profética”, identificando características do profetismo na contemporaneidade⁴³⁰. Para ele, o profeta é uma pessoa que mantém uma experiência de vida com Deus, em cuja presença permanece, procurando estar ajustado com sua Palavra. O profeta é também aquele cuja ética provém da ideia de que Deus cria e torna livres homens e mulheres. Assim, os valores ético-religiosos têm mais expressão na práxis, buscando-se a satisfação da pessoa e da sociedade, num processo em que a prática do Bem e do amor “ganha maior importância que a cultural.”⁴³¹ Uma terceira característica dos profetas contemporâneos é que eles noticiam a esperança, evidenciando “que há uma relação estreita entre compromisso histórico pela construção de um novo mundo possível e a realidade escatológica da morte e da ressurreição.”⁴³² O quarto e último traço profético na atualidade é a percepção do descompasso entre a vontade de Deus e os planos e atitudes dos seres humanos e o consequente apontar de erros, por parte do profeta, no sentido do equilíbrio individual e social.

O termo espiritualidade parece ser, então, o mais abrangente e adequado para aplicação nas análises sobre Ensino Religioso e expressões religiosas contemporâneas. Lembrando com Murad que “Na sociedade atual, algumas pessoas professam que têm fé, vivem determinada religiosidade, mas não se consideram membros efetivos de uma religião”⁴³³, entende-se que no contexto deste estudo, mais que *religiosidade*, a palavra *espiritualidade* coaduna-se com a linha metodológica da presente pesquisa, considerando-se que “o termo ‘espiritualidade’ traduz tanto o caminho existencial de evolução espiritual de uma pessoa quanto a dimensão mística da fé e da religião.”⁴³⁴

Finaliza-se este aprofundamento do conceito de espiritualidade, ponderando que o termo será adotado nesta dissertação a partir da perspectiva de Murad e considerando a amplitude da palavra *espiritualidade* também no que se refere ao modo individual de ser religioso. Assim, embora o enfoque muradiano parta de uma visão bíblico-cristã, nas presentes investigações leva-se em conta a espiritualidade respeitando as elaborações dos indivíduos, em suas bricolagens e pertencas religiosas, em suas místicas próprias e em suas

⁴³⁰ MURAD, 2007, p. 171-174.

⁴³¹ MURAD, 2007, p. 172.

⁴³² MURAD, 2007, p. 172.

⁴³³ MURAD, 2007, p. 125-126.

⁴³⁴ MURAD, 2007, p. 126.

participações em religiões proféticas, sapienciais e/ou espiritualistas, ou ainda como adeptos de místicas filosóficas e/ou de religiões alternativas.⁴³⁵

3.1.3 Perspectivas de uma pedagogia dialógica

Como forma de aproximação ao tema do diálogo na práxis educativa, dialoga-se com Libâneo quanto à competência da Pedagogia para interferir no processo de “assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas”.⁴³⁶ Segundo ele, isso se torna possível quando surge “um conjunto de condições metodológicas e organizativas”⁴³⁷. A partir desse entendimento inicial, Libâneo detalha o conceito de Didática, indicando que ela, na concretização da instrução e do ensino, “seleciona e organiza os conteúdos e métodos”.⁴³⁸

Nesta perspectiva, evidencia-se a importância do “como fazer”, do caminho a ser seguido no processo de ensino para atingimento dos objetivos nele pretendidos. Assim, mantendo em mente a ideia da interlocução como via em Ensino Religioso, verificam-se aqui pressupostos na esfera de uma pedagogia e, mais especificamente, de uma metodologia dialógica.

A escola pode ser percebida como *locus* onde o conhecimento é compartilhado. Neste sentido, o docente de ER, “em sua prática educativa, é orientado a considerar suas próprias experiências de religiosidade”.⁴³⁹ Na mesma direção, professores/as de Ensino Religioso são estimulados/as a considerar “as práticas espirituais dos educandos, no sentido de que busquem respostas para as indagações feitas sobre a pessoa humana – sua identidade, origem e destino – e sobre o mundo e seus enigmas.”⁴⁴⁰ Neste contexto, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) assinala “no sentido de uma pedagogia

⁴³⁵ Para uma verificação detalhada sobre religiões tradicionais, novos movimentos religiosos, crenças, credences e superstições, veja-se: ZILLES, Urbano. *Religiões: crenças e credences*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Para uma investigação sobre “religiões alternativas”, em perspectiva sociológica, consulte-se: HUNT, Stephen. *Alternative religions: a sociological introduction*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2003.

⁴³⁶ LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 52.

⁴³⁷ LIBÂNEO, 1994, p. 52.

⁴³⁸ LIBÂNEO, 1994, p. 52.

⁴³⁹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Ave-Maria, 1997. p.27.

⁴⁴⁰ NASCIMENTO, V. P.; BRANDENBURG, Laude Erandi. Aprendendo uns com os outros: a interlocução como elemento na formação docente em Ensino Religioso. In: BRANDENBURG et al (Orgs.). *Ensino Religioso e Docência e(m) Formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013. p.425-426; Veja-se também FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Ed. Ave-Maria, 1997.

dialógica e de uma condução metodológica capaz de envolver aluno e escola na busca de respostas surgidas no processo de aprendizagem”.⁴⁴¹ Este Fórum destaca:

Desse profissional espera-se que esteja disponível para o diálogo e seja capaz de articulá-lo a partir de questões suscitadas no processo de aprendizagem do educando. Cabe a esse educador escutar, facilitar o diálogo, ser o interlocutor entre Escola e Comunidade e mediar os conflitos.⁴⁴²

Fazem-se, agora, aproximações à epistemologia do ER, como forma de entender uma possível aplicação metodológica de ensino. Depois de apontar a trajetória histórica brasileira do Ensino Religioso na escola, assinalando contratempos que a marcam, Brandenburg identifica esse componente curricular como “campo mediador da questão religiosa”⁴⁴³ naquele espaço educativo, e como “interlocutor entre o elemento religioso presente na realidade social e a realidade pedagógica própria da escola.”⁴⁴⁴

A partir destas constatações iniciais, Brandenburg indica carências de ordem epistemológica nessa esfera, apontando que o ER padece por ainda não ser encarado como legítimo, experimentando, na prática educativa, uma “falta de reconhecimento”.⁴⁴⁵

Convém aqui retomar dados da pesquisa de campo no que se refere à epistemologia do Ensino Religioso, percebida a partir dos/as estudantes (vide Gráfico 17). Como resposta à uma pergunta que objetivou aferir o grau de alteridade propiciado nas aulas de ER,⁴⁴⁶ foram obtidos os percentuais de 50% e 62,5% (1ª e 2ª fases, respectivamente) de alunos/as que acharam que as aulas não ajudavam naquele aspecto. A presença deste hiato metodológico no processo pedagógico confirmou-se, sopesando-se, entretanto, as respostas de alunos/as quanto à sua demonstração de interesse no intercâmbio de pontos de vista e opiniões acerca da cultura e da religiosidade do *outro*, num clima de respeito à diversidade cultural religiosa dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.⁴⁴⁷

O motivo para a existência desta lacuna, como já mencionado anteriormente, pode estar vinculado à dificuldade do/a aluno/a para lidar com uma prática educativa de valorização e aproveitamento direto das vivências dos próprios/as discentes, com discussão destas experiências em sala de aula. A novidade na forma pedagógica de tratar as questões pode

⁴⁴¹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997, p.27.

⁴⁴² FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997, p.28.

⁴⁴³ BRANDENBURG, 2004, p.58.

⁴⁴⁴ BRANDENBURG, 2004, p. 58.

⁴⁴⁵ BRANDENBURG, 2004, p. 59.

⁴⁴⁶ Questionário de Pesquisa. A questão formulada foi: “As aulas de Ensino Religioso o ajudam a ouvir o que seus colegas de classe falam sobre a religião deles? Por favor, escreva sobre isso.”

⁴⁴⁷ A questão é discutida em detalhes nos comentários ao Gráfico 17.

gerar, de início, estranheza e suspeita, irrompendo nos/as estudantes, a seguir, certo desinteresse e dificuldade de aproximação a determinados conteúdos. Isto pode acontecer em qualquer componente curricular, evidenciando-se, ao que parece, sobretudo em ER, tendo em vista que o mesmo ainda se encontra, no Brasil, em processo de elaboração.

A partir destas constatações, descobriu-se, de fato, principalmente em Ensino Religioso, uma epistemologia reduzida quanto a esta metodologia de ensino de aproveitamento direto de experiências dos/as discentes, pelas razões apresentadas. A análise feita na pesquisa de campo corroborou, portanto, as ponderações de Brandenburg quanto à carência epistemológica do ER. A partir dos resultados apresentados no questionário de pesquisa e na observação participante, indicativos de resistência ao componente curricular por parte de alunos/as, pode-se deduzir que o Ensino Religioso apresenta carências epistêmicas, traduzidas na existência de dúvidas quanto à sua natureza e validade como conhecimento. Convém compreender e ressaltar que esta epistemologia, obviamente, poderá ser modificada, vindo o ER a ser encarado, no futuro, como componente curricular legítimo e vindo a sua presença nas escolas ser entendida como natural.

Remete-se agora à diversidade cultural no ambiente escolar, para dizer com Fuchs que o desdobramento das relações entre sujeitos acaba por impetrar uma pedagogia dialógica, na escola.⁴⁴⁸ Essa expressão da pluralidade cultural e religiosa, característica do mundo contemporâneo, invade, em maior ou menor grau, lugares e instituições, chegando às repartições públicas, aos templos, às escolas, às faculdades, às feiras livres, às ruas, aos parques e a tantos outros espaços públicos e privados. Como a multiculturalidade presente no ambiente escolar desperta um interesse específico, cabe verificar o que diz Cecchetti sobre a escola como local de pluralidade:

É na cultura da escola que a diversidade do fenômeno religioso manifesta-se na multiplicidade de comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, roupas e sinais sagrados, bem como nos referenciais utilizados pelos sujeitos para realizar suas escolhas e dar sentido à vida.⁴⁴⁹

Entendendo que o interferir pedagógico baseado no diálogo parece ser, então, o ponto de partida para o exercício de alteridade em aulas de ER, faz-se aqui uma interface com o pensamento de Paulo Freire. O autor verifica que educadores/as precisam estar descerrados

⁴⁴⁸FUCHS, Henri Luiz. Identidade e Ensino Religioso: uma relação necessária na educação escolar. In: KLEIN, Remí et al (Orgs.) *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 28.

⁴⁴⁹CECCHETTI, Elcio. Cultura da escola e currículo escolar: limites e possibilidades para o (re) conhecimento da diversidade do fenômeno religioso. In: *Fenômeno religioso e metodologias*. BRANDENBURG et al (Orgs.). São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. p. 31.

ao diálogo, sem temor de que identidades e diferenças, uma vez patenteadas, possam vir a alterar os princípios e ideias dos interlocutores.⁴⁵⁰ No decorrer da sua discussão sobre prática educativa, Freire aponta para a possibilidade de conhecer-se e compreender-se a realidade a partir do e com o outro: “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.”⁴⁵¹ Professores/as precisam, assim, entender as limitações de seu próprio conhecimento e observar que também podem aprender em conjunto e a partir dos educandos: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.”⁴⁵²

Freire igualmente aponta o diálogo como elemento primordial da educação, sobretudo quando esta está inclinada a produzir ações libertadoras e sujeitos emancipados. O autor passa a descrever o diálogo em sua essência e parte do seu entendimento como “fenômeno humano”⁴⁵³, reconhecendo ser a palavra um componente fundamental neste processo.

Nesse contexto, a palavra é por ele entendida como possuidora de duas dimensões (ação e reflexão) que coexistem e interagem entre si. Naturalmente, Freire deixa claro que se refere à palavra que vem revestida de autenticidade e, portanto, capaz de “transformar o mundo”,⁴⁵⁴ diferentemente da palavra não autêntica, inapta a transfigurações. A palavra não autêntica é definida por ele como “oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.”⁴⁵⁵

Em outras palavras, o existir humano articula-se ao expressar palavras autênticas, mediante as quais o mundo é proferido e, conseqüentemente, transmudado, assumindo novo aspecto. Para Freire, empreendimento e reflexão somam-se na reelaboração do mundo: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”⁴⁵⁶

A partir daí o autor constata que a articulação da palavra autêntica, que traz em si os conceitos de atividade-reflexão e altera o cenário da vida humana, “não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.”⁴⁵⁷ O pensamento freireano oferece, assim, um

⁴⁵⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 133.

⁴⁵¹ FREIRE, 2011, p. 133.

⁴⁵² FREIRE, 2011, p. 133.

⁴⁵³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

⁴⁵⁴ FREIRE, 2011, p. 107.

⁴⁵⁵ FREIRE, 2011, p. 108.

⁴⁵⁶ FREIRE, 2011, p. 108.

⁴⁵⁷ FREIRE, 2011, p. 109.

conceito amplo de diálogo, entendendo-o como oportunidades mútuas de expressão, num processo de *falar-ouvir* inserido num contexto a ser reelaborado: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.”⁴⁵⁸

Esse colóquio passa a ser compreendido como possibilidade quando seus interlocutores querem e podem falar e ser ouvidos reciprocamente e quando buscam a mudança das questões a sua volta. Neste sentido, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”⁴⁵⁹, concretizando-se quando os participantes desse colóquio assumem responsabilidades mútuas na busca de consensos. Assim, o diálogo “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.”⁴⁶⁰

Verificando estas perspectivas freireanas quanto à dialogicidade em educação, percebe-se a importância da postura dialógica na práxis docente, em geral, e no Ensino Religioso, em especial. Observa-se que o diálogo não constitui ameaça às convicções dos educadores e não oferece perigo ao esfacelamento de identidades. Ao contrário, possibilita o enriquecimento recíproco de estudantes e professores/as, pelo exercício da alteridade, e estabelece um ponto de partida favorável para a análise de caminhos que possam desembocar numa metodologia que valorize a intersubjetividade no espaço escolar.

Para que se verifique o lugar do método no processo de ensino, o qual deve ser conduzido de forma sistemática pelo educador, retoma-se Libâneo, neste ponto: “A direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino.”⁴⁶¹

Os métodos, portanto, aparecem como elementos a serem considerados nesta articulação, relacionando-se com os “meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino”.⁴⁶² É o *modus operandi*, a forma de proceder nessa série de ações sistemáticas com vistas ao ensino-aprendizagem, e envolve “ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos”.⁴⁶³

Na análise desse conceito é fundamental considerar *a priori* o processo educativo em suas múltiplas dimensões, para entender que possuir método é mais que conhecer, controlar e

⁴⁵⁸ FREIRE, 2011, p. 109.

⁴⁵⁹ FREIRE, 2011, p. 109.

⁴⁶⁰ FREIRE, 2011, p. 109.

⁴⁶¹ LIBÂNEO, 1994, p. 149.

⁴⁶² LIBÂNEO, 1994, p. 149.

⁴⁶³ LIBÂNEO, 1994, p. 149.

aplicar “procedimentos e técnicas de ensino”⁴⁶⁴. Como amplia Libâneo:

[...] o método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino etc.⁴⁶⁵

Em outras palavras, mais que atos e técnicas, o método é reflexão e postura: antes de se definir quanto ao uso de uma metodologia de ensino convém aos/às educadores/as pensar sobre uma educação que, além de atender às demandas do mundo do trabalho, desenvolva o discente em sua integralidade e o predisponha para o exercício da cidadania.

Pensar metodologia é, também, avaliar os reclamos de uma sociedade plural e complexa, que passa a exigir a formação de alunos conscientes da necessidade de uma convivência pautada por uma ética de respeito e tolerância e capazes de avaliar criticamente e de mudar a realidade com que se defrontam. Um terceiro ponto a considerar seria como o recorte social dos discentes pode repercutir em seu processo de aprendizagem.

Uma vez verificados estes aspectos, percepções e pressupostos ligados à pedagogia dialógica e no intuito de perceber possíveis ressonâncias quanto ao seu uso na prática educativa, convém interpelar como esta atitude pedagógica pode ganhar expressão e corpo, metodologicamente e de forma mais específica, na práxis docente, em Ensino Religioso.

3.2 O Ensino Religioso reconfigurado: dimensões da travessia

Torna-se oportuno, agora, portanto, examinar a trajetória do ER no Brasil, buscando compreender as possibilidades de uma pedagogia/metodologia dialógica naquele componente curricular dentro de sua atual configuração.

Para tanto, o Ensino Religioso é verificado, numa primeira etapa, em alguns de seus passos históricos, em consonância com políticas públicas, buscando-o em seu processo de formação. Num segundo momento, o ER é situado em seu *locus* epistêmico-pedagógico, para que este componente curricular seja entendido em seus novos contornos. Numa terceira fase, é feita uma retomada da pedagogia dialógica, em suas possibilidades de aplicação ao ensino em geral, e ao ER, em especial, analisando-a, sobretudo, a partir do pensamento freireano.

3.2.1 A contextualização de sua trajetória

⁴⁶⁴ LIBÂNEO, 1994, p. 150.

⁴⁶⁵ LIBÂNEO, 1994, p. 150.

Na verificação do Ensino Religioso, em seu atual formato no Brasil, convém aproximar-se da dimensão histórica deste componente curricular. Na identificação deste processo, o ER é examinado por Caron, em retrospecto e em consonância com políticas públicas encaminhadas em períodos diversos:

O ensino religioso ao longo da história da educação, no País, assume diferentes concepções. Inicialmente, compreendido como ensino da religião, doutrina, educação pastoral na escola, meio de evangelização e ensino religioso confessional. A partir dos anos de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 5.692/71), o Artigo 7º, parágrafo primeiro, incluiu o ensino religioso, obrigatório para as escolas de ensino fundamental e médio, e ele recebe novas características no contexto da educação brasileira. Passa a ser compreendido e desenvolvido como ensino religioso confessional cristão e nessa concepção nas modalidades de: ensino religioso ecumênico, interconfessional e inter-religioso. Esse ensino religioso tem sido caracterizado pelo binômio: ensino da religião e concessão do Estado.⁴⁶⁶

A partir daí, a autora enfatiza o processo desencadeado no sentido da formação de professores nesse componente para atendimento das demandas apontadas pelas variadas formas de percepção de Ensino Religioso, considerando as particularidades pedagógicas a enfrentar. Segunda ela, várias entidades mobilizaram-se em encontros, no sentido da formação docente em ER.⁴⁶⁷

A reflexão de Caron, ao estabelecer conexão da formação docente com a legislação, coaduna-se com o pensamento de Klein e Junqueira, na trajetória histórica desse componente curricular: “A identidade do Ensino Religioso, construída inicialmente de forma substancial pelas legislações, também pode ser compreendida pelos esforços em estabelecer uma política de formação.”⁴⁶⁸

Percebe-se que o período que se estende das décadas de 1970 a 1990 se vê marcado por encontros dos profissionais do Ensino Religioso, em vários âmbitos e lugares, onde se discutiam novos olhares para o Ensino Religioso, num processo pela “construção de novos paradigmas de releitura”.⁴⁶⁹ Fica claro, tendo em vista ainda a existência de um “ensino religioso confessional, ecumênico, interconfessional e inter-religioso”⁴⁷⁰, que as iniciativas no

⁴⁶⁶ CARON, Lurdes. Ensino religioso: um olhar retrospectivo a partir da legislação atual. In: *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2005. p. 7.

⁴⁶⁷ CARON, 2005, p. 8.

⁴⁶⁸ KLEIN, Remí e JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A história da formação docente em Ensino Religioso no Brasil no período de 1995 a 2010. In: *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 358-380, 2011.

⁴⁶⁹ CARON, 2005, p. 8.

⁴⁷⁰ CARON, 2005, p. 8.

sentido da formação de docentes se davam “em sua quase totalidade pelas instituições religiosas cristãs.”⁴⁷¹ Klein e Junqueira dão detalhes de como os eventos articularam-se nesse processo:

Algumas experiências em parceria com os sistemas de ensino, em decorrência da proposta confessional ou interconfessional, foram adotadas por essa disciplina. Eram cursos denominados de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares. Tais propostas ocorriam por parte das igrejas, ficando condicionadas à ajuda financeira do exterior e/ou a recursos do próprio professor. Entre as propostas destacam-se as experiências do Curso Superior em Ensino religioso do Pará, de Pedagogia Religiosa do Paraná e de Aprofundamento para professores de Ensino Religioso em Santa Catarina.⁴⁷²

É importante sublinhar que a partir de movimentos elaborados por educadores obtém-se o envolvimento de vários segmentos da sociedade brasileira na composição de um novo desenho para o ER, tornando-se esse ensino, passo a passo, “reconhecido como direito do cidadão”⁴⁷³. Uma consequência direta disso é apontada por Caron: “Esse fato marca o início de um novo processo de construção e reconstrução para o fazer pedagógico do ensino religioso.”⁴⁷⁴

3.2.2 O *locus* epistêmico-pedagógico do Ensino Religioso

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), após a alteração introduzida mediante a Lei nº 9.475/97⁴⁷⁵, e dispositivos tais como a Resolução CEB 02/98⁴⁷⁶ e o Parecer CNE/CEB 07/2010⁴⁷⁷ fornecem bases que dão ao ER “um lugar epistemológico e pedagógico no currículo do ensino fundamental”⁴⁷⁸. Examinemos a LDBEN em seu artigo 33:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das

⁴⁷¹ KLEIN e JUNQUEIRA, 2011, p. 359.

⁴⁷² KLEIN e JUNQUEIRA, 2011, p. 359.

⁴⁷³ CARON, 2005, p. 8.

⁴⁷⁴ CARON, 2005, p. 8.

⁴⁷⁵ BRASIL. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm>. Acesso em 08.06.14.

⁴⁷⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CEB nº 02, de 7 de abril de 1998*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em 08.06.14.

⁴⁷⁷ BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7246&Itemid=>>. Acesso em 08.06.14. Vide, a propósito, o Artigo 15 da Resolução, principalmente seu inciso V, e seu parágrafo 6º.

⁴⁷⁸ PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 13.

escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.⁴⁷⁹

Essa legislação muda radicalmente, no Brasil, a configuração do Ensino Religioso, que passa a figurar no currículo das escolas e surge como componente curricular integrante das dez áreas do conhecimento apontadas pelo Ministério da Educação. Convém observar, doravante, o processo de construção desse componente curricular em seus desdobramentos epistêmico-metodológicos.

Em suma, o Ensino Religioso, pela legislação atual, perde seu caráter de confessionalidade/interconfessionalidade, passando a ser compreendido como elemento na formação do cidadão e torna-se um componente curricular dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Além disso, deve-se primar por uma condução pedagógica em que seja considerada a pluralidade cultural religiosa brasileira, com garantia do respeito aos elementos dessa diversidade. Fica impedido também o proselitismo, em quaisquer dos seus modos, e vedada, portanto, doutrinação que tenda ou vise à conversão religiosa de discentes. A abrangência e o significado da lei são assim expressos nas palavras de Caron:

O sentido dessa nova lei está em garantir que toda escola de ensino fundamental oportunize aos alunos o acesso ao conhecimento religioso, dentro do horário normal de aulas, respeitando a diversidade cultural e religiosa dos mesmos. Conhecimento esse que precisa ser, epistemologicamente, enfocado nas dimensões antropológica, sociológica, psicológica e teológica.⁴⁸⁰

Apesar de sua presença oficial nas escolas e da existência de dispositivos legais que norteiam o Ensino Religioso como componente curricular, ele vivencia deficiências que dizem respeito a sua epistemologia e metodologia de ensino. Epistemologicamente, carece de uma maior compreensão de sua validade como conhecimento, por parte de autores e educadores; metodologicamente, professores ressentem-se de um modo adequado de condução pedagógica na área. Essas dificuldades com respeito ao reconhecimento do ER e às carências no seu executar pedagógico estão intimamente ligadas, como pondera Brandenburg:

⁴⁷⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 28.04.13.

⁴⁸⁰CARON, 2005, p. 9-10.

“Na área do ER, a dúvida do que fazer na prática origina-se numa séria nebulosidade epistemológica”.⁴⁸¹

Verificar a epistemologia do Ensino Religioso leva naturalmente a considerações atuais sobre o seu objeto de estudo. Qual seria o objeto adequado para este componente curricular? Que assunto deveria constituir o fulcro de suas discussões nas interlocuções e nos espaços escolares? Em seus estudos sobre adolescência e ER, Mazzarollo conclui que “A disciplina de Ensino Religioso pode ser pensada a partir da espiritualidade.”⁴⁸² Para ela, torna-se relevante um tratamento que proporcione, neste componente curricular, “o desenvolvimento da espiritualidade [...]”.⁴⁸³ Partindo da intuição de Boff, a autora compreende que a espiritualidade, uma vez abordada no espaço educativo e incrementada em alunos/as, proporcionaria efeitos positivos, “podendo, assim, os adolescentes realizar mudanças significativas, tanto interiormente como socialmente, re-significando o sentido da vida.”⁴⁸⁴

Referindo-se ao ER, Streck, por sua vez, afirma inicialmente que “O conteúdo próprio da disciplina é o conhecimento religioso [...]”.⁴⁸⁵ Partindo de textos do FONAPER, a autora fala acerca do objeto daquele componente curricular, desenvolvendo discussões que perpassam o conhecimento religioso oferecido aos/às discentes e a possibilidade deles/as tirarem suas próprias conclusões, na apropriação deste saber.

Prosseguindo no exame da questão, a autora reconhece a essencialidade da espiritualidade e da fé “na vida do ser humano”⁴⁸⁶ e, ato contínuo, declara que seu texto “propõe incluir a perspectiva da espiritualidade e da fé no Ensino Religioso, como possibilidade para aprofundar as questões relacionadas ao ‘saber de si’, à busca pelo Transcendente e pelo sentido para a existência humana.”⁴⁸⁷ Fé e espiritualidade, em sentido abrangente, segundo Streck, “são conceitos que apontam na mesma direção. Ambos transcendem a religiosidade ou a vivência religiosa num grupo específico.”⁴⁸⁸ A autora

⁴⁸¹ BRANDENBURG, Laude Erandi. Práxis educativa no Ensino Religioso: confluência entre teoria e prática. In: KRONBAUER, Selenir Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete (Orgs.). *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 80.

⁴⁸² MAZZAROLLO, Gisele. Espiritualidade e adolescência a partir da disciplina de Ensino Religioso. In: BRANDENBURG et al. (Orgs.). *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005.

⁴⁸³ MAZZAROLLO, 2005, p. 85.

⁴⁸⁴ MAZZAROLLO, 2005, p. 85.

⁴⁸⁵ STRECK, 2010, p. 24.

⁴⁸⁶ STRECK, 2010, p. 24-25.

⁴⁸⁷ STRECK, 2010, p. 25.

⁴⁸⁸ STRECK, 2010, p. 25.

finaliza indicando possíveis benefícios advindos do tratamento pedagógico destes elementos em ER:

[...] Educar a espiritualidade e fé do ser humano, no Ensino Religioso, possibilita o encontro, a aproximação; o diálogo a respeito de dúvidas, medos e questionamentos; a partilha de descobertas e de novas possibilidades de entender-se e de entender o mundo e a realidade; o exercício do respeito pelo outro e da tolerância por diferentes opiniões e formas de ver e viver a vida. [...] ⁴⁸⁹

De modo semelhante, Smarjassi discute o Ensino Religioso escolar como instrumento e instância para o resgate de questões ligadas à espiritualidade. A autora considera discussões epistêmico-pedagógicas sobre a nova ótica do ER, ponderando que a ação educativa neste componente curricular deve alicerçar-se em bases que admitam a existência da dimensão espiritual da pessoa e que informem sobre a volta ao sagrado, marcada por múltiplas expressões de espiritualidade; que procurem “na categoria espiritualidade, que permeia as interfaces do sagrado, o genuíno conteúdo de ensino [...]”; ⁴⁹⁰ que descubram a espiritualidade como ponto de partida para metodologias didáticas que produzam no/a discente “a reflexão sobre o espiritual”. ⁴⁹¹

Reconhecendo “que a dimensão holística e ética da existência humana é algo que não pode ser ignorado”, ⁴⁹² Smarjassi defende uma concepção que se apoia na opção da espiritualidade como conceito geral e essencial orientador de processos, em Ensino Religioso, “com o propósito de desenvolver uma educação cujo princípio é o de alimentar o crescimento potencial intelectual, emocional, social, artístico e espiritual do ser humano, abrindo portas que viabilizem aos alunos estabelecer pessoalmente o diálogo místico.” ⁴⁹³

Verifica-se agora o exame oferecido por Schock sobre o ER na escola, no que se refere ao seu objeto de estudo. Diz ele: “[...] tenho a impressão de que nenhuma temática tem apresentado tão pouca evolução nas discussões ou tem sido tão difícil de articular quanto o objeto próprio de estudo dessa disciplina curricular.” ⁴⁹⁴ O autor assim detalha e complementa: “Se individualmente está claro para alguns de nós o que vem a ser esse objeto, entretanto,

⁴⁸⁹ STRECK, 2010, p. 30.

⁴⁹⁰ SMARJASSI, C. M. Educação e espiritualidade: limites e possibilidades de um encontro pedagógico no Ensino Religioso. *Revista Pistis & Práxis: Teologia e Pastoral*. Curitiba, v. 3, n. 1, p. 239-268, jan./jun. 2011. p. 249.

⁴⁹¹ SMARJASSI, 2011, p. 250.

⁴⁹² SMARJASSI, 2011, p. 261.

⁴⁹³ SMARJASSI, 2011, p. 261.

⁴⁹⁴ SCHOCK, M. L. Objeto próprio do Ensino Religioso escolar: de Babel ao Mar Vermelho. *Revista Pistis & Práxis: Teologia e Pastoral*. Curitiba, v. 3, n. 1, p. 289-309, jan./jun. 2011. p. 290.

podemos facilmente verificar que, coletivamente, essa percepção dificilmente faz pares e está assentada em premissas diversas que [...] têm apontado para muitas direções.”⁴⁹⁵

O exame da questão é oportuno, sobretudo pela necessidade de articulação de elementos epistemológicos e metodológicos no ambiente escolar: o “que” e o “como” ganham significação nas abordagens em ER. A sala de aula seria espaço para discussão sobre a espiritualidade de discentes? A ênfase sobre um processo de expressão e escuta das vivências religiosas de alunos/as seria apropriada e razoável no espaço escolar? Buscando esclarecimentos que possam harmonizar epistemologia e metodologia em Ensino Religioso, verifica-se, a seguir, a partir das apreciações de Schock, como o objeto deste componente curricular pode ser compreendido e como tem sido visto por estudiosos e pelo FONAPER.

Segundo Schock, o objeto do ER não fica definido explicitamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Religioso (PCNER).⁴⁹⁶ O autor inicia suas ponderações alegando que se pode compreender, a partir da apresentação à 9ª edição daquela publicação,⁴⁹⁷ ser o *fenômeno religioso* o objeto de estudo.⁴⁹⁸ Logo em seguida, entretanto, Schock constata uma diferença na compreensão do OPER, ao verificar a apresentação original, onde se lê que “pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional que tem como objeto o Transcendente.”⁴⁹⁹

As ponderações do FONAPER sobre a questão, exaradas nos PCNER, permite o entendimento das tradições religiosas como itens gerados pelo fenômeno religioso, levando à compreensão de que o objeto de estudo seria, de fato, o Transcendente.⁵⁰⁰ Schock percebe que o texto presente nos *Objetivos gerais do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental*, contidos na mesma publicação, coloca-se, de certa forma, na dependência de textos anteriores sobre o mesmo assunto. Para os PCNER, o conhecimento religioso dá ordem, método e estrutura ao relacionamento da pessoa com o elemento transcendental e, em conexão com outros conhecimentos, esclarece o sentido da vida humana. A partir daí, e neste contexto, o

⁴⁹⁵ SCHOCK, 2011, p. 291.

⁴⁹⁶ SCHOCK, M. L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) e o Objeto Próprio do Ensino Religioso (OPER). In: WACHS et al. (Orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas: VII Simpósio de Ensino Religioso da Faculdade EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. p. 239.

⁴⁹⁷ O autor parte da seguinte publicação: FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 9. Ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

⁴⁹⁸ Schock chama este objeto de OPER (Objeto Próprio do Ensino Religioso).

⁴⁹⁹ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 2009 apud SCHOCK, 2010. p. 240.

⁵⁰⁰ SCHOCK, 2010, p. 241.

autor permite-se elaborar o que parece ser, para os PCNER, em nível de “importância de estudo”,⁵⁰¹ uma sequência de itens significativos:

1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) o *significado da existência humana*; 4) as *tradições religiosas* e outros desdobramentos dentro da articulação da *filosofia* da tradição religiosa; da *história* e tradição religiosa; da *sociologia* e tradição religiosa; da *psicologia* e tradição religiosa.⁵⁰²

O autor prossegue na sua análise do documento do FONAPER, verificando que parâmetros são ali oferecidos para organização e seleção de conteúdos e descobre que “A subordinação ao tema da transcendência continua nos cinco eixos que organizam o conteúdo para o Ensino Religioso escolar [...]”⁵⁰³ Relativamente ao eixo *Culturas e Tradições Religiosas*, Schock percebe que ali “o olhar é voltado para o estudo do **fenômeno religioso** à luz da razão humana”⁵⁰⁴, indicando, entretanto, que “Ainda que o tema do Transcendente não esteja no enunciado principal, é o primeiro a ser abordado na seção dos conteúdos.”⁵⁰⁵ Quanto ao segundo eixo, *Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís*, Schock descobre que ali a palavra transcendente surge várias vezes, constando o termo *Transcendente* já no primeiro conteúdo (revelação). Isto lhe permite rerepresentar o padrão antes esboçado: “1) **a transcendência**; 2) o *fenômeno religioso*; 3) **o significado da existência humana**; 4) as *tradições religiosas*.”⁵⁰⁶ Com relação ao eixo *Teologias*, o autor depreende que o transcendente é também abordado de forma aberta, e cita o texto do FONAPER que conceitua o eixo em análise: “[...] o conjunto de afirmações e de **conhecimentos elaborados pela religião** e repassados para os fiéis sobre o **Transcendente**, de modo organizado ou sistematizado”.⁵⁰⁷ A partir da descrição do conteúdo, Schock nota “uma indicação quanto ao Transcendente como a realidade última alcançável pelo ser humano”⁵⁰⁸, detectando que “Esse é o grau de abrangência e importância do tema da *transcendência* para os PCNER – esse é o mesmo objeto de estudo proposto para o Ensino Religioso na escola.”⁵⁰⁹ O autor verifica, ainda, alusões implícitas ou explícitas à questão da transcendência/Transcendente, na descrição dos conteúdos do eixo *Teologias*.⁵¹⁰ Quanto ao eixo *Ritos*, Schock percebe alusões dos PCNER ao Transcendente na explicação sobre os rituais, sobretudo os divinatórios, e na

⁵⁰¹ SCHOCK, 2010, p. 241.

⁵⁰² SCHOCK, 2010, p. 241.

⁵⁰³ SCHOCK, 2010, p. 242.

⁵⁰⁴ SCHOCK, 2010, p. 242.

⁵⁰⁵ SCHOCK, 2010, p. 243.

⁵⁰⁶ SCHOCK, 2010, p. 243.

⁵⁰⁷ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 2009 apud SCHOCK, 2010. p. 244. [Grifos de Schock].

⁵⁰⁸ SCHOCK, 2010, p. 244.

⁵⁰⁹ SCHOCK, 2010, p. 244.

⁵¹⁰ SCHOCK, 2010, p. 244.

exposição sobre espiritualidades. Finalmente, aludindo ao eixo *Ethos*, o autor enxerga que “Esse eixo não diz respeito muito diretamente ao **Transcendente**, antes, vê o ser humano em suas relações mais especificamente horizontais.”⁵¹¹

Em suas considerações finais sobre o assunto, Shock reafirma o “padrão em grau de importância encontrado ao longo do texto dos PCNER: 1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) *um sentido para a vida*; 4) *as tradições religiosas* e seus/outros desdobramentos.”⁵¹² O autor, sugere, ainda, que o exame sobre o objeto do Ensino Religioso continue e seja realizado mais a fundo.⁵¹³

Sopesadas estas e outras ponderações epistemológicas em ER, descobre-se que sua aceitação regular e natural, como proposto em sua atual configuração e como estabelecido em lei, não tem acontecido satisfatória e suficientemente. Retoma-se Brandenburg, em sua defesa da dimensão religiosa e do conhecimento religioso como elementos gnosiológicos concernentes ao universo do conhecimento escolar:

Essa pertinência ao conhecimento escolar está amparada no reconhecimento do ER como uma das áreas de conhecimento arroladas pelo Ministério da Educação e em políticas públicas, em níveis estaduais e municipais, que regulam a sua presença no currículo escolar.⁵¹⁴

As mudanças ocorridas a partir da promulgação da Lei nº 9.475/97 têm reflexos epistêmico-pedagógicos no Ensino Religioso: muda o seu ponto de convergência, a forma de manuseá-lo, em termos de metodologia, de currículo e de formação docente: “Hoje, a exigência é de uma leitura do ensino religioso a partir da matriz pedagógica. Para tanto, esse ensino exige professores competentes e habilitados.”⁵¹⁵ Caron completa: “Essas mudanças demandam a necessidade de acompanhamento e releitura do atual contexto, sobretudo, o acadêmico, o pedagógico e o institucional.”⁵¹⁶

Conclui-se o presente subtópico, verificando o ER como componente curricular legítimo presente na escola e aceitando-o como instrumento capaz de contribuir na formação

⁵¹¹ SCHOCK, 2010, p. 245.

⁵¹² SCHOCK, 2010, p. 245.

⁵¹³ Considerados estes aportes teóricos sobre o objeto de estudo do ER e compreendendo o não encerramento da discussão, cumpre registrar que, para os efeitos desta pesquisa, o termo espiritualidade tem sido entendido como aquele que mais se adequa a exames sobre uma pedagogia em Ensino Religioso. Assim, nas análises empreendidas neste trabalho, a palavra foi compreendida e usada em sentido amplo, antropológico, tendo a perspectiva da espiritualidade sido perseguida, sobretudo, como curiosidade epistemológica. Não sendo o objeto de estudo do ER o foco desta pesquisa, a apresentação do assunto limita-se, como visto, a mostrar opiniões de alguns/mas autores/as, enquanto reconhece a necessidade de discussão mais ampla quanto a isto.

⁵¹⁴ BRANDENBURG, 2009, p. 81.

⁵¹⁵ CARON, 2005, p. 10.

⁵¹⁶ CARON, 2005, p. 10.

de discentes-cidadãos e no fortalecimento/construção de identidades. Esta compreensão torna-se ponto de partida para a assunção de atitudes pedagógicas que levem à adoção de uma metodologia sintonizada com a interlocução e a alteridade.

3.2.3 Possibilidades de uma pedagogia dialógica

Algumas possibilidades pedagógicas em Ensino Religioso serão aqui analisadas, sobretudo a partir de discussões de Paulo Freire sobre metodologia dialógica. A abordagem será feita em duas direções: a primeira parte considera o conceito freireano de diálogo, em sua amplitude, buscando enxergar em que medida a interlocução pode ser aproveitada no processo de ensino em geral; a segunda etapa procura verificar como e em que extensão o ER pode beneficiar-se de uma pedagogia dialógica, sobretudo quando considerada a escola como *locus* receptor de pluralidade cultural religiosa.

Antes de analisar uma pedagogia dialógica como atitude que possa conduzir à acolhida de um método dialógico pelo educador em qualquer componente curricular, e em Ensino Religioso, em particular, verifica-se o pensamento freireano sobre as limitações do termo “diálogo”, quando entendido apenas como conjunto de pormenores essenciais à consumação de alguma obra, ou como habilidade empregada para conquistar a amizade dos alunos:

[...] deveríamos entender o ‘diálogo’ não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação.⁵¹⁷

Percebe-se, de saída, que Freire situa o diálogo como algo inerente à “natureza histórica dos seres humanos”⁵¹⁸ e como “parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.”⁵¹⁹ No pensamento freireano, assim, o conceito de diálogo assume uma amplitude maior, representando uma atitude indispensável num processo de comunicação que se pretenda transformador da realidade na qual estão inseridos os indivíduos. Nas palavras de Freire, “[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que

⁵¹⁷ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 122.

⁵¹⁸ FREIRE e SHOR, 1986, p. 122.

⁵¹⁹ FREIRE e SHOR, 1986, p. 122.

os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.”⁵²⁰ E completa:

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber.⁵²¹

Segundo Freire, mediante o “diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.”⁵²² O entendimento do diálogo como raiz favorecedora de processos humanizantes parece justificar, dessa forma, sua presença em procedimentos educativos, sobretudo aqueles que se tencionem efetivamente transfiguradores da pessoa humana em sociedade.

Essa sucessão de eventos educativos fundamentados em práticas dialogais pode ser compreendida como espaço comunicacional onde se articula criticamente o conhecido e o desconhecido, a oferecer um ponto de partida para exercício de alteração da realidade social. Em outros termos, “Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos *socialmente*, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual.”⁵²³ Neste sentido, Freire pergunta “O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social?”, e apressa-se a responder, explicando que “O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.”⁵²⁴

Pensar o diálogo na perspectiva freireana emancipatória é entendê-lo em forma democrática, num processo comunicacional não tiranizador, ou seja, “o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente.”⁵²⁵ Parte-se de uma relação educador-aprendiz em que “o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos”⁵²⁶, num contexto em que os interlocutores aprendem reciprocamente e têm a possibilidade da (re)construção de identidades culturais.

⁵²⁰ FREIRE e SHOR, 1986, p. 123.

⁵²¹ FREIRE e SHOR, 1986, p. 123.

⁵²² FREIRE e SHOR, 1986, p. 123.

⁵²³ FREIRE e SHOR, 1986, p. 123.

⁵²⁴ FREIRE e SHOR, 1986, p. 123.

⁵²⁵ FREIRE e SHOR, 1986, p. 124.

⁵²⁶ FREIRE e SHOR, 1986, p. 124.

Nessa perspectiva freireana, o conhecimento é ampliado mediante o processo dialógico, compreendendo-se que “o educador refaz a sua ‘cognosibilidade’ através da ‘cognosibilidade’ dos educandos.”⁵²⁷ Em educação, portanto, dialogar é também ter consciência de que aquilo que constitui o objeto de análise pode ser expandido com iniciativas dialógicas, em sala de aula. Esta forma de inteirar-se e apreender ressignifica o processo educativo: o/a educador/a soma o seu conhecimento prévio sobre a matéria com o conjunto de habilidades, experiências, convicções, costumes, valores e atitudes dos alunos: “O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto.”⁵²⁸

Embora reconhecendo a importância do/a professor/a, como orientador, Freire reforça a ideia de uma aprendizagem compartilhada. Faz-se necessário, assim, entender como legítima a perspectiva de uma pedagogia dialógica, pô-la em prática naturalmente e aceitá-la como medida que torna mais compreensível o objeto de estudo. Essa concepção epistemológica mobiliza professor/a e aluno/a, valorizando tanto o condutor pedagógico do/a educador/a como a possibilidade de exploração do objeto pelos interlocutores, com resultados positivos em forma de aprendizados mútuos.⁵²⁹

Abrir-se ao diálogo e aceitar a possibilidade de (re) aprender a partir do conhecimento do outro não devem representar uma ameaça à autoridade do/a docente: em outras palavras, ele não negará/recusará seu conhecimento prévio. Não significa, também, que “cada vez, a cada curso, a cada semestre, o educador mude seu conhecimento a respeito deste ou daquele objeto.”⁵³⁰ Freire esclarece e amplia o assunto, mostrando o processo de (res)surgimento dos saberes ao longo do tempo, indicando que “todo conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento, não mais responde às perguntas que estão sendo feitas.”⁵³¹

Fica entendido, assim, que um processo dialógico não se coaduna com um sistema autoritário, caracterizando-se o diálogo como “tensão permanente entre a autoridade e a liberdade.”⁵³² Assim, a autoridade do/a educador/a frente aos alunos permanece, mas coexiste com o direito do aluno de emitir ou não opiniões, sentimentos e experiências que contribuam para esclarecimento do objeto de estudo, isto é, “uma situação dialógica não quer dizer que

⁵²⁷ FREIRE e SHOR, 1986, p. 124.

⁵²⁸ FREIRE e SHOR, 1986, p. 124.

⁵²⁹ FREIRE e SHOR, 1986, p. 125.

⁵³⁰ FREIRE e SHOR, 1986, p. 126.

⁵³¹ FREIRE e SHOR, 1986, p. 126.

⁵³² FREIRE e SHOR, 1986, p. 127.

todos os que nela estejam envolvidos têm que falar! O diálogo não tem como meta[...] que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer!”.⁵³³

Em suma, num processo dialógico os interlocutores têm a liberdade de participar e “o direito de permanecer em silêncio!”⁵³⁴ Todavia, “não se tem o direito de usar mal sua participação no desenvolvimento do exercício comum.”⁵³⁵

Conceber o diálogo como base da comunicação humana numa sociedade que se pretende autotransformadora leva a pensar nas possibilidades de uma metodologia dialógica na ação educativa em geral, e no Ensino Religioso, especificamente. Verifica-se, a seguir, ainda em interlocução com Freire, como uma metodologia fundamentada num processo dialógico pode contribuir em aulas de ER, em seu novo formato.

Tendo como foco, de agora em diante, o diálogo em Ensino Religioso, parte-se da assunção da presença do pluriculturalismo e da diversidade religiosa, em suas variadas expressões, nos espaços públicos e privados. A escola, neste sentido, por suas especificidades, deve ser entendida como ambiente social receptor dessas múltiplas manifestações. Considerar essa presença cultural religiosa é indispensável para compreender em que medida o Ensino Religioso pode beneficiar-se de uma pedagogia dialógica.

Estar em contato com pessoas discentes oriundas de diferentes religiões e de praticantes de religiosidades várias aponta para a necessidade de o/a educador/a de ER repensar antigos modelos educativos e de sondar práticas educativas adequadas às novas demandas do mundo complexo globalizado. As mudanças daí advindas trazem a necessidade de que se redesenhem processos educacionais. Com isso, o ambiente escolar passa a exigir um ensino com enfoque disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, que possa conduzir à reflexão sobre questões mundiais candentes, como a sustentabilidade, o respeito às diferenças, a justiça, a convivência pacífica e os valores éticos.

Essa nova configuração do Ensino Religioso precisa ser verificada, sobretudo para que se observe seu *status* epistemológico atual no Brasil. A insciência das modificações introduzidas é notada “em meios acadêmicos, instâncias administrativas da educação, organismos de orientação do ensino [...] e, ainda, de modo geral, em boa parte dos professores.”⁵³⁶ Muitos prejulgamentos e oposições em relação ao ER— oriundos, como apontado, às vezes até de educadores/as — nascem do desconhecimento da nova gramática que rege este componente curricular no Brasil e dos possíveis benefícios oferecidos pelo novo

⁵³³ FREIRE e SHOR, 1986, p. 127.

⁵³⁴ FREIRE e SHOR, 1986, p. 127.

⁵³⁵ FREIRE e SHOR, 1986, p. 127.

⁵³⁶ RUEDELL, 2007, p. 132.

prisma. Isto leva Ruedell a acrescentar que “a área de conhecimento da educação religiosa está em construção, necessitando ainda de muita pesquisa e reflexão e de estudos sólidos para uma melhor definição e substancial enriquecimento.”⁵³⁷

Para que se reduzam esses problemas epistemológicos em Ensino Religioso é necessário perguntar pelo desenrolar de sua história, buscando entendê-la, e daí desembocar nos atuais dispositivos legais sobre esse componente curricular, em articulação com reflexões no sentido de uma educação voltada para a dimensão religiosa do ser humano. Ruedell, à propósito, sinaliza sobre a necessidade de pesquisas nas seguintes dimensões:

a) sobre a religião radicada na realidade profunda do ser humano como algo indispensável à vida de todos os homens e mulheres [...]; b) sobre a educação da dimensão religiosa, especialmente por meio do Ensino Religioso, o qual constitui elemento fundamental de todo processo educativo; c) sobre a contribuição na construção de uma base consistente para o Ensino Religioso. [...]⁵³⁸

A partir dessas análises do Ensino Religioso como componente curricular legítimo e de sua presença num espaço escolar que recebe discentes oriundos de diferentes contextos sociais, culturais e religiosos, verifica-se, a seguir, como o diálogo coaduna-se com uma metodologia de ensino e como isso contribui nesse processo educativo, considerando-se as especificidades do ER.

Uma pedagogia dialógica sintoniza-se com a prática educativa em geral, por proporcionar a possibilidade de aproximação dos conhecimentos analisados na escola à realidade sócio-cultural vivenciada pela pessoa discente. Freire preocupa-se com os “conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho”⁵³⁹, que, segundo ele, “estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta.”⁵⁴⁰

A partir do pensamento freireano sobre metodologia dialógica, entende-se que essa aproximação dos temas tratados na escola com as experiências vividas pelos/as alunos/as de forma real e definida torna-se vital e poderia ser viabilizada com mais propriedade mediante essa metodologia de ensino. Essa via metodológica poderia figurar como ferramenta-destaque, na medida em que possibilitaria, com mais facilidade, chegar ao contexto de vida dos estudantes considerando a *sua* visão da realidade, o que, em Ensino Religioso, parece apresentar-se como adequado. Sobre essa educação baseada no diálogo diz ainda Freire:

⁵³⁷ RUEDELL, 2007, p. 132.

⁵³⁸ RUEDELL, 2007, p. 133.

⁵³⁹ FREIRE e SHOR, 1986, p. 131.

⁵⁴⁰ FREIRE e SHOR, 1986, p. 131.

[...] quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de *sua* descrição sobre *suas* experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo – vida diária do rigor [...].⁵⁴¹

O método dialógico parece mais apropriado à práxis educativa em ER, tendo em vista que os elementos culturais religiosos presentes em sala de aula são percebidos mais claramente por docentes e discentes. Através desse método torna-se mais fácil o acesso a esse conhecimento, na medida em que o outro é ouvido em suas semelhanças e diferenças e em que todos têm maior oportunidade de participar. Mediante esta metodologia os educandos/as contam com a chance de trazer para a sala de aula os seus ensaios, práticas, alegrias e frustrações, enfim, as suas vivências, expressas em compartilhamentos. Esse processo proporciona aprendizados mútuos e (re) construção de identidades.

O diálogo, portanto, enriquece a prática educativa em geral e o ER, em especial, por permitir essa ligação com a prática de vida e a realidade social. Esta vinculação do saber com a concretude da vida leva Freire a dizer: “Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade.”⁵⁴² A interlocução possibilita também que as temáticas desse componente curricular sejam confrontadas criticamente com o caráter concreto do tecido social. Partindo da ideia “de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele”,⁵⁴³ pode-se ensejar a produção, como síntese, de currículos mais maduros.

⁵⁴¹ FREIRE e SHOR, 1986, p. 131.

⁵⁴² FREIRE e SHOR, 1986, p. 131.

⁵⁴³ FREIRE e SHOR, 1986, p. 132.

CONCLUSÃO

O confronto das informações obtidas através das pesquisas bibliográfica e empírica realizadas ao longo do Mestrado em Teologia permite apontar algumas constatações sobre fenômeno religioso na atualidade, destacadas a seguir. Estas considerações sobre o fenômeno estão ligadas à práxis educativa no contexto escolar, com foco na alteridade, na interação e no diálogo como componentes presentes na pedagogia do Ensino Religioso.

A partir dos conceitos de pós-modernidade verificados, oriundos de diferentes vozes e marcados por controvérsia, constatou-se que o fenômeno é compreendido como complexa configuração sócio-histórica na qual questões políticas, econômicas, culturais e religiosas são reelaboradas pelas pessoas, na sua busca de significados.

A verificação do pluralismo religioso em seus desafios e perspectivas atuais permitiu constatar a existência de indivíduos marcados por ansiedade e inquietação e em busca de sentido para sua vida, no contexto pós-moderno. Em consequência, essas pessoas têm, no trânsito religioso, a possibilidade de visitar diversas ofertas simbólicas religiosas, exercendo, assim, um direito de escolha que é seu e que vem sendo apresentando com facilidade em tempos pós-modernos. Constata-se, igualmente, que nesse cenário religioso plural os indivíduos tiram proveito da autonomia que lhes é oferecida no pós-moderno, no âmbito da religião, sentindo-se livres para elaborar uma espiritualidade no campo pessoal, numa espécie de mística própria.

É importante ressaltar que a pesquisa de campo encontrou eco nessa concepção de versatilidade que marca o ser religioso hoje. No que tange a/os motivo/s pelo/s qual/is os questionados sem pertença religiosa não frequentavam encontros religiosos, as respostas obtidas na pesquisa podem relacionar-se com um entendimento no sentido de considerar a pessoa pós-moderna como aquela que se apropria da autonomia oferecida no mundo contemporâneo, na criação de seu jeito de ser, inclusive o religioso. Ao evitar recintos religiosos, os questionados podem evidenciar mais que uma fuga da religião tradicional, podendo os mesmos estar experimentando uma espiritualidade diferente e própria. Reconhece-se, assim, a importância de se considerar a eclosão do ecletismo religioso atual, no bojo de elementos que se conjugam na construção de espiritualidades diversas.

Quanto às expressões religiosas no contexto pós-moderno, sobretudo no Brasil, percebe-se a valorização de um espiritualismo que paira sobre as religiões brasileiras: o imaginário delas está marcado pela crença na influência de entes espirituais e forças misteriosas que se relacionam com a Terra. Na investigação sobre o imaginário social

brasileiro, detectou-se que a religiosidade brasileira articulou-se com elementos religiosos portugueses/ibéricos, dos índios e dos africanos. Neste sentido, pode-se perceber que o messianismo e o fatalismo presentes no imaginário lusitano influenciaram o modo de ser religioso no Brasil. De igual forma, o animismo e o messianismo/milenarismo do imaginário indígena e o culto dos ancestrais, a magia e a influência do islã negro, do imaginário africano, evidenciam-se como itens que contribuíram na composição do imaginário social brasileiro e que, conseqüentemente, ecoam nos movimentos religiosos do Brasil.

Foram constatadas, também, pelo menos duas grandes tendências da religião na contemporaneidade: a primeira, caracterizada pela subjetivação/individualização da fé, com enfraquecimento das regras religiosas, a incerteza em relação a crenças tradicionais e a elaboração de uma religião no campo pessoal, e a segunda, marcada pela mundanização da fé e dos valores. Nesta última, os indivíduos interessam-se mais pelas coisas do mundo, em sua concretude social, e menos por uma pregação voltada para a eternidade.

A partir da análise do contexto plural e complexo que caracteriza o mundo atual, conclui-se que a diversidade cultural religiosa chega aos espaços sociais, públicos e privados, destacando-se o ambiente escolar como *locus* desta realidade. A verificação de conceitos emanados de diferentes vozes sobre religião/religiosidade permite dizer que múltiplas expressões de espiritualidade acontecem na escola e que educadores/as podem tirar proveito pedagógico disso, em sala de aula, mediante intervenções didáticas fundamentadas em diálogo.

Nesta sequência, chega-se à conclusão sobre a importância do diálogo inter-religioso nos espaços educativos, como forma de encontrar caminhos que apontem para a redução de antagonismos entre as múltiplas religiões presentes na contemporaneidade. Neste sentido, e a partir do que se presenciou na observação participante, deduz-se que a interlocução promovida em sala de aula, em Ensino Religioso, apresenta-se como instrumento que pode conduzir a reflexões e ações no sentido da tolerância, do respeito e da convivência pacífica entre os seres humanos. Considerando a nova face do Ensino Religioso em sua pedagogia/epistemologia, alavancada por uma legislação atual que se coaduna com a construção da cidadania, com a realidade cultural religiosa brasileira plural e com a garantia de respeito a esta realidade, constatamos a importância de uma condução pedagógica fundamentada no diálogo.

Constatou-se a importância da pedagogia alteritária e interativa em aulas de Ensino Religioso, o que pode ser verificado na pesquisa bibliográfica e na observação participante. As atividades viabilizadas em sala de aula, marcadas pelo incentivo à participação, à

interpessoalidade e ao aprendizado recíproco, fez com que alunos/as fossem percebidos como figuras ativas no processo pedagógico. As intervenções didáticas geraram compartilhamentos de experiências da vida cultural religiosa dos/as estudantes e a ação educativa foi conduzida no sentido de fazer do/a aluno/a um cúmplice na elaboração do conhecimento.

Os resultados colhidos na pesquisa de campo sobre interação pedagógica corroboram também enfoques teóricos sobre o desejo que as pessoas têm de integrar-se à realidade social, aí incluída a participação no ambiente escolar. Os índices colhidos na investigação apontam para a importância de possibilidade de manifestação de ideias e opiniões de estudantes, no espaço educativo. Constatou-se a ideia de que a participação verificada numa sala de aula pode alavancar outros momentos participativos de maior impacto, no meio social.

A observação participante permitiu, no período considerado, constatar uma prática docente alteritária, marcada pela escuta e pela empatia junto aos/as alunos/as. As intervenções pedagógicas incluíram a pessoa discente no processo didático, criando chances de diálogo inter-religioso e de compartilhamentos na discussão dos conteúdos, favorecendo a articulação de identidade e diferença cultural religiosa e o aprendizado mútuo.

Nessa direção, e sobretudo a partir dos dados colhidos na pesquisa de campo junto a discentes, sobre a ajuda oferecida pela religião na vida deles/as, principalmente no que se refere a ter paz/alegria, constata-se que o ER pode ser ensejar diálogos acerca da espiritualidade de alunos/as e efeitos dessa religiosidade na promoção da paz individual e do entusiasmo para a existência. O/a docente deste componente curricular tem, por extensão, a chance de aprofundar a temática e de ponderar sobre a possibilidade da vida em harmonia – da pessoa consigo mesmo e com os outros. A partir daí, considerando relatos da vida religiosa dos/das próprios/as discentes, a discussão sobre práticas alteritárias pode fluir, com possibilidade de debates e ações no sentido da valorização do convívio social saudável e da paz em sociedade, questões oportunas, principalmente quando considerada uma pós-modernidade marcada por inquietações e ameaças.

No mesmo conjunto da análise de dados sobre o auxílio da religião na vida de alunos/as, colhidos na pesquisa de campo, principalmente no que tange ao fato de conhecer pessoas e respeitá-las, depreendem-se questões no âmbito da alteridade. Partindo-se da premissa de que a religião tem uma função social e de que através dela a pessoa satisfaz necessidades de ordem sociocultural, de encontro e integração com outros indivíduos, constata-se que o/a docente de ER pode usar este componente curricular também como espaço de discussão sobre pontos ético-sociais, a partir de assuntos religiosos compartilhados em sala de aula. As implicações presentes nestas questões podem subsidiar discussões maiores sobre

afeição, tolerância, respeito e compaixão, que envolvem a necessidade do exercício da alteridade no convívio social, rumo a uma sociedade mais fraterna, solidária e humana.

A análise das informações colhidas sobre sentimento de proximidade de Deus, ainda no bojo do exame sobre a ajuda proporcionada pela religião, a partir dos/as alunos/as, infere-se que o/a docente de Ensino Religioso pode optar por uma metodologia baseada em exposição dialogada sobre as funções e os significados da religião. Neste sentido, o/a educador/a tem a chance de, partindo dos termos originais em latim – *religere* (reescolher), *religare*, *relegere* (reler) – abrir espaço para uma aula com oportunidades de compartilhamentos sobre “proximidade *de* Deus” e “ligação *com* Deus”, em que as pessoas discentes podem trazer suas experiências religiosas para uma “conversa em roda”. Mediante interação pedagógica e exercício da alteridade, os/as discentes podem ser levados/as a aprendizados mútuos, a partir do acesso ao conhecimento de formas de aproximação ao Transcendente. Atento/a à nova legislação do ER e com vistas à viabilização da concepção do *relegere*, o/a docente deste componente curricular pode enfatizar essas vivências de espiritualidade dos/as alunos/as, conduzindo o processo pedagógico no sentido do reexame do fenômeno religioso no cenário social e cultural.

Os dados obtidos na pesquisa empírica mostram também que os/as estudantes reconhecem que sua religião os ajuda em questões ambientais, de amor e respeito à natureza. A aula de ER pode ser apresentada com um conteúdo permeado por compartilhamentos de experiências trazidas pelas pessoas discentes sobre sua participação em atividades ligadas a questões ambientais. Os/as docentes deste componente curricular podem conduzir, em sala de aula, esta partilha de vivências, no sentido de provocar discussões que estimulem, num segundo momento, atitudes ecológicas. Estes debates e ações podem ensejar aprendizados mútuos sobre a necessidade de cuidado com a natureza, considerando-a como um bem de todos, na busca de um ambiente menos poluído e mais saudável.

A partir das análises feitas no sentido de responder mais diretamente às questões norteadoras formuladas no problema de pesquisa, convém registrar alguns comentários sobre elas, com foco na pergunta central. A investigação buscou responder questões ligadas ao ER, as quais perguntavam por uma metodologia de ensino que estimulasse o aluno a manifestar sua espiritualidade; por procedimentos didáticos que pudessem ser implementados de forma a evitar o niilismo religioso ou o proselitismo; por uma forma de atuação pedagógica em que as atividades docentes não fizessem da sala de aula um ambiente de catequese; e por um procedimento pedagógico que, baseado na alteridade e na interação, oferecesse ao/à aluno/a de ER maior chance de manifestação, de fortalecimento e de formação de sua espiritualidade.

O problema de pesquisa indicava que muitos educadores informavam desconhecer um modo adequado de atuação pedagógica em Ensino Religioso.

A partir dos resultados da pesquisa de campo, sobretudo aqueles oriundos de itens mais direcionados a verificar o nível de espiritualidade dos/as alunos/as e o grau de interação e alteridade em sala de aula, é possível responder a pergunta de pesquisa (Gráficos 14, 15, 16 e 17). Obviamente, esta resposta é obtida mediante a conjugação da investigação bibliográfica com a de campo, na análise sobre pedagogia dialógica, expressões religiosas e, sobretudo, nuances epistêmico-metodológicas em ER.

Reconhece-se que o fator epistêmico-metodológico é fundante entre os motivos que obstaculizam um atuar pedagógico adequado em Ensino Religioso e conclui-se que uma aula de ER fundamentada na alteridade e na interação pedagógica contribui com o/a aluno/a na expressão, no fortalecimento e na construção de sua espiritualidade. Aliás, a questão encontrou eco na pesquisa de campo, pela forma como os/as estudantes expressaram, implícita ou explicitamente, sua epistemologia em relação ao componente curricular. As respostas obtidas no questionário de pesquisa e as verificações feitas na observação participante permitem concluir que alunos/as evidenciaram uma limitada epistemologia, manifestada em hesitações quanto à natureza e validade do ER. Confirmam-se, assim, os aportes teóricos que atestam a existência de carências epistemológicas neste componente curricular.

Enfatiza-se que por meio de uma educação dialógica se torna possível ao educador aprender com o educando, assimilando novos conceitos e habilidades e aprimorando conhecimentos que já possui. Destaca-se que a dialogicidade é fundante, principalmente quando a educação se quer produtora de atos libertadores e de pessoas emancipadas. Conclui-se que uma metodologia dialógica enseja a percepção/articulação de identidades e diversidades em sala de aula, permitindo a compreensão de experiências culturais religiosas trazidas pela pessoa discente, o que favorece aprendizados mútuos, na relação professor-aluno e aluno-aluno. Portanto, a adoção de uma pedagogia dialógica oferece benefícios ao ER, sobretudo em articulação com elementos de alteridade e interação.

Finalmente, registra-se a importância das hipóteses apresentadas de início. A primeira levantou que o uso de uma metodologia de ensino em ER centrada no/a aluno/a e fundamentadas na alteridade e na interação seriam capazes de fazer com que discentes expressassem/trabalhassem mais intensamente sua espiritualidade. Os resultados oferecidos na pesquisa de campo, sobretudo nas respostas sobre os benefícios da religião para os questionados, apontam para o fortalecimento/construção de suas espiritualidades.

A segunda hipótese – de que a aplicação de uma metodologia que envolva uma maior participação de alunos/as em exposição dialogada dos conteúdos, em “conversa em roda”, em compartilhamentos e em diálogos (inter-confessionais e inter-religiosos) produziria maior percepção de semelhanças e diferenças de religiosidade – emerge, igualmente, como pertinente. Tanto os textos da bibliografia consultada sobre Ensino Religioso e educação como os resultados da pesquisa de campo apontam na direção da apreensão de identidades e diferenças em sala de aula, a partir do uso de uma metodologia que induza a participação.

A terceira hipótese – de que os fatores epistemológicos e metodológicos são fundantes entre os motivos que obstaculizam um atuar pedagógico em ER – também se evidencia relevante. A pesquisa mostrou que o entendimento do Ensino Religioso como legítimo, por parte de professores/as, alunos/as e profissionais da educação em geral e deste componente curricular, especificamente, pode colaborar para a apresentação de aulas mais substanciais e prolíferas, em sua metodologia.

Entende-se que a constatação da pertinência das hipóteses não encerra a discussão do assunto, mas sugere e convida ao seu aprofundamento. Considera-se, assim, oportuno, num contexto de abertura de novos horizontes, propor a realização de uma pesquisa bibliográfico-empírica, de maior envergadura, que ofereça um período e uma amostra maiores para análise, em Ensino Religioso. Uma investigação deste porte serviria para aprofundamentos sobre políticas, processos e práticas pedagógicas neste componente curricular. Como aqui proposta, a investigação, além de permitir a (re)discussão de questões gerais de cunho pedagógico, deveria permitir verificações mais acuradas na relação entre metodologia de ensino em Ensino Religioso e o/a fortalecimento/construção da espiritualidade discente.

Entende-se, finalmente, que os/as envolvidos com educação em ER tem o desafio de investir na construção de processos e práticas pedagógicas dialógicas, no sentido de promover, em âmbito geral, uma educação mais voltada à concretude social da pessoa discente, e especificamente, um educar mais dirigido às experiências culturais religiosas de estudantes.

Nesta conclusão, verifica-se o Ensino Religioso como edifício em construção e reafirma-se a necessidade de constantes estudos para aprofundamento dessa temática, em suas diferentes nuances, no sentido da emancipação epistemológica deste componente curricular e rumo a aprimoramentos metodológicos que o consolidem como formador de sujeitos-cidadãos e de pessoas na busca pelo transcendente, num mundo plural.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. C. Deuses e liturgias nas mídias: a teologia prática como rastreamento da religião vivenciada. In: SCHAPER, Valério Guilherme et al. (Orgs.). *Deuses e Ciências na América Latina*. São Leopoldo: Oikos; EST, 2012.
- ANDRADE, Solange Ramos de. Vitalidade e criatividade: as marcas da religiosidade do povo brasileiro. *IHU ON-LINE*, São Leopoldo, Ano XII, nº 407, 2012. p.10-12.
- BARTZ, A., BOBSIN, O. e SINNER, R. von. Mobilidade religiosa no Brasil: conversão ou trânsito religioso? In: REBLIN, Iuri Andréas; SINNER, R. von. (Orgs.). *Religião e sociedade: desafios contemporâneos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BEARD, Ruth Mary. *Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais*. Tradução de Aydano Arruda. 5ª ed. São Paulo: IBRASA, 1978.
- BOBINEAU, Olivier e TANK-STORPER, Sébastien. *Sociologia das Religiões*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.
- _____ et al (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.
- _____ et al. (Orgs.). *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005.
- _____, Laude Erandi. Práxis educativa no Ensino Religioso: confluência entre teoria e prática. In: KRONBAUER, Selenir Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete (Orgs.). *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BRASIL. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm>.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução CEB nº 02, de 7 de abril de 1998*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>.
- CAMURÇA, Marcelo Ayres. Novos movimentos religiosos: entre o secular e o sagrado. *Estudos de Religião*, Ano XVII, nº 25, 2003, p. 48-64.

CARON, Lurdes. Ensino religioso: um olhar retrospectivo a partir da legislação atual. In: *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2005.

CECCHETTI, Elcio. Cultura da escola e currículo escolar: limites e possibilidades para o (re) conhecimento da diversidade do fenômeno religioso. In: *Fenômeno religioso e metodologias*.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução 196/96, de 10.10.96*. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96htm> Acesso em 10.12.12.

CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. Tradução de Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 8ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DALLA ROSA, Luís Carlos. Alteridade e Educação: a epifania do rosto como ensinamento. In: SCHAPER, Valério Guilherme; OLIVEIRA, Kathlen Luana de; REBLIN, Iuri Andréas. (Orgs.). *A teologia contemporânea na América Latina e no Caribe*. São Leopoldo: Oikos; EST, 2008.

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. *Para entender pós-modernidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

FERNANDES, Sílvia Regina Alves. “A (re)construção da identidade religiosa inclui dupla ou tripla pertença”. Entrevista especial com Sílvia Fernandes. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/511249-estamos-falando-de-re-construcao-de-identidade-religiosa-entrevista-especial-com-silvia-fernandes>>. Acesso em 05.06.14.

FOLLMANN, J. I. O mundo das religiões e religiosidades: alguns números e apontamentos para uma reflexão sobre novos desafios. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva, STRECK, Danilo R., FOLLMANN, J. I. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Ave-Maria, 1997.

FOWLER, James. ESTÁGIOS DA FÉ: um quadro de referência para o engajamento teológico-prático. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva, STRECK, Danilo R., FOLLMANN, J. I. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. p. 109-120.

FOWLER, James. *Estágios da fé*. A psicologia do desenvolvimento da fé e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

- FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. Tradução de Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 133.
- FUCHS, Henri Luiz. Identidade e Ensino Religioso: uma relação necessária na educação escolar. In: KLEIN, Remí et al (Orgs.) *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 28.
- GIBELLINI, Rosino. *A teologia do século XX*. São Paulo: Loyola, 1998.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa - projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.
- HUNT, Stephen. *Alternative religions: a sociological introduction*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=1&idnoticia=2170&view=noticia>> Acesso em 29.04.14.
- INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. Programa Teologia Pública. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/areas/teologia-publica/58627-programa-teologia-publica>>. Acesso em 22.07.14.
- JUNQUEIRA, S. R. *O desenvolvimento da experiência religiosa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1995.
- KLEIN, Remí e JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A história da formação docente em Ensino Religioso no Brasil no período de 1995 a 2010. In: *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 358-380, 2011.
- KRONBAUER, Selenir Gonçalves. Diversidade na formação de professores: um desafio para a escola e para a sociedade. In: KLEIN, Remí; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.
- LAVILLE, Christian, DIONE, Jean. *A construção do saber; manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos CEDES*, Vol. nº 24, p. 25-31, 1991.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

- LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- MARIANO, R. Religião e política. A instrumentalização recíproca. *IHU ON-LINE*, São Leopoldo, Ano II, nº 407, 2012. p. 5-9.
- MARTINS, J. C. *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em 28.05.14.
- MAZZAROLLO, Gisele. Espiritualidade e adolescência a partir da disciplina de Ensino Religioso. In: BRANDENBURG et al. (Orgs.). *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005. p. 80-86.
- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Tradução de Juracy C. Marques, Angela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- MENDONÇA, Antonio G. Religiosidade no Brasil: imaginário, pós-modernidade e formas de expressão. *Estudos de Religião*, Ano XII, nº 15, 1998, p. 39-50. p. 39-50.
- MENEZES, R. C. Censo 2010, fotografia panorâmica da vida nacional. In: *IHU ON-LINE*, São Leopoldo, Ano XII, nº 400, 2012. p.10-13.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003;
- MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- NASCIMENTO, V. P.; BRANDENBURG, Laude Erandi. Aprendendo uns com os outros: a interlocução como elemento na formação docente em Ensino Religioso. In: BRANDENBURG et al (Orgs.). *Ensino Religioso e Docência e(m) Formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.
- OTTO, Rudolf. *O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. Tradução de Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.
- PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

- PONICK, E. Infância, teologia e propaganda. In: SCHAPER, V. G. et al. *Deuses e Ciências na América Latina*. São Leopoldo: Oikos; EST, 2012.
- RUEDELL, Pedro. *Educação religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- SANCHEZ, Wagner Lopes. *Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual*. São Paulo: Paulinas, 2005.
- SANTOS, L. A. Diálogo inter-religioso. In: BORTOLLETO FILHO, Fernando. (Org.). *Dicionário Brasileiro de Teologia*. São Paulo: ASTE, 2008.
- SCHULTZ, Adilson. Do fenômeno religioso para o imaginário religioso: Teses para o diálogo no VI Simpósio de Ensino Religioso da EST. In: BRANDENBURG et al. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.
- SINNER, Rudolf von. *Confiança e convivência: reflexões éticas e ecumênicas*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.
- SOUZA, S. D. Pluralismo Religioso: uma introdução ao tema. *Via Teológica*. Curitiba, nº 14, vol. II, 2006. p. 31-39.
- _____, S. D. Trânsito religioso e construções simbólicas temporárias: uma bricolagem contínua. *Estudos de Religião*. São Paulo, Ano XV, nº 20, 2001. p. 157-167.
- _____. Pluralismo Religioso: uma introdução ao tema. *Via Teológica*. Curitiba, nº 14, vol. II, 2006. p. 31-39.
- STRECK, G. I. W. Deus é pai – Deus é como um amigo: como falar de Deus com adolescentes no Ensino Religioso. In: BRANDENBURG et al. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias: VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.
- VALLE, João Edênio Reis. Religião e espiritualidade: um olhar psicológico. In: AMATUZZI, Mauro Martins. (Org.). *Psicologia e espiritualidade*. São Paulo: Paulus, 2005.
- VASCONCELOS, S. S. D. e PEIXOTO, E. G. H. Identidade(s) religiosas na pós-modernidade: uma reflexão sobre a construção de identidades fundamentalistas. *Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, Ano XX, nº 31, 2006. p. 144-153.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al (Orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZILLES, Urbano. *Religiões: crenças e credenciais*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Os dados serão usados para pesquisa e elaboração de dissertação de Mestrado em Teologia, na Escola Superior de Teologia. **Sua identificação não é necessária.**

Prezado (a) aluno (a):

O objetivo desta pesquisa é analisar sua participação em atividades religiosas.

Obrigado por responder ao questionário abaixo.

Série: _____ Trimestre: _____

Sexo: () Masculino () Feminino () Idade: _____ Estado civil: _____

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___

1. Profissão do pai ou responsável: _____

2. Profissão da mãe ou responsável: _____

3. Situação dos pais: Pai - () Casado () Separado ou divorciado () Viúvo

Mãe - () Casada () Separada ou divorciada () Viúva

QUESTÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES RELIGIOSAS

4. Você pertence a alguma religião? Sim () Não ()

Se você marcou sim, qual a sua religião? _____

5. Caso você tenha uma religião, você se considera pertencente a ela:

() Porque foi batizado/a

() Por opção própria/porque quer

() Porque seus pais já são ou eram dessa religião

() Por outro motivo. Neste caso, por qual razão?

6. Caso pertença a alguma religião, com que frequência você assiste aos encontros/cultos/missas de sua religião?

() 1 vez por semana () 2 vezes por semana () às vezes () quando sente necessidade

7. Caso você **não** frequente alguma religião, templo ou igreja, pode dizer por quê?

() Não acha bom/agradável

() Não tem com quem ir

() Não tem amigos lá

() Não há pessoas da minha idade lá

8. Caso você frequente alguma religião, marque com X na coluna correspondente àquilo a que sua religião mais o ajuda e a frequência com que isso acontece:

	Muitas vezes	Algumas vezes	De vez em quando	Nunca
8.1. Ter paz dentro de você				
8.2. Ter alegria				
8.3. Ter ajuda de Deus				
8.4. Sentir-se guiado por Deus				
8.5. Amar e sentir-se amado por Deus				
8.6. Amar e respeitar a natureza				
8.7. Conhecer pessoas e respeitá-las				
8.8. Sentir Deus (mais) perto de você				

9. Quem é Deus para você?

10. Você se sente à vontade para falar sobre a sua religião e sobre o que você faz nela, nas aulas de Ensino Religioso? Por favor, comente sobre isso.

11. As aulas de Ensino Religioso o ajudam a ouvir o que seus colegas de classe falam sobre a religião deles? Por favor, escreva sobre isso.

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “DO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO À CONSTRUÇÃO DA ESPIRITUALIDADE: UMA ANÁLISE DE PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS EM AULAS DE ENSINO RELIGIOSO”

Nome do Pesquisador: Valmir Pontes Do Nascimento

Nome da Orientadora: Profª Drª Laude Erandi Brandenburg

Prezado Senhor (Senhora),

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade a análise de procedimentos pedagógicos em aulas de Ensino Religioso.

Esta pesquisa será feita junto a 15 alunos, da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental desta escola, do componente curricular *Ensino Religioso*.

Ao participar deste processo o (a) senhor (a) permitirá que o pesquisador Valmir Pontes do Nascimento, na forma adiante descrita, assista a algumas aulas de Ensino Religioso realizadas nesta escola, e que aplique questionários a serem respondidos pelo (a) filho (a) do senhor (a). A pesquisa faz parte dos estudos acadêmicos do pesquisador, na área de fenômeno religioso e prática educativa, buscando entender políticas, processos e práticas educativas, sobretudo em instituições escolares. O pesquisador é aluno da Escola Superior de Teologia, cursando Mestrado em Teologia, sob a orientação da Profª Drª Laude Erandi Brandenburg.

A pesquisa envolve procedimentos pedagógicos usados por professores (as) em aulas de Ensino Religioso, e, nesse processo, serão coletados dados sobre a metodologia de ensino utilizada pelo (a) professor (a) de Ensino Religioso desta escola, em aulas deste componente curricular, na tentativa de verificar como isso contribui para a formação da espiritualidade do aluno.

A pesquisa terá início em junho/2013 e terminará em dezembro/2013, compreendendo a observação das aulas de Ensino Religioso, em turma de 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, uma vez por mês, bem como a aplicação de questionários junto a alunos dessas turmas, em dois momentos do ano letivo de 2013, realizando-se as tarefas (de observação e de aplicação dos questionários) sempre no espaço escolar.

É importante dizer que o senhor (senhora) tem a liberdade de recusar-se a autorizar a participação de seu filho (a) na pesquisa, e ainda de recusar-se a que seu filho (a) continue participando, em qualquer fase da mesma, sem qualquer prejuízo para o (a) senhor (senhora) ou seu filho (a). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Convém ressaltar, também, que a pesquisa não trará complicações legais e não acarretará riscos, desconfortos ou incômodos ao seu (sua) filho (a), visto que o pesquisador, em suas *observações*, limitar-se-á a verificações e anotações durante as aulas, apenas uma vez por mês, no período de junho/2013 a dezembro/2013, e já que fará as *aplicações de questionários* apenas em junho/2013 e dezembro/2013, sendo as tarefas realizadas exclusivamente no componente curricular de Ensino Religioso, no horário das aulas e no ambiente escolar, não requerendo deslocamentos para outros espaços e nem disponibilidade de tempo das partes envolvidas, em outros horários.

É importante lembrar que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do seu (sua) filho (a).

Convém salientar que a identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato, e que somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa o senhor (senhora) e seu (sua) filho (a) não terão nenhum benefício direto. Entretanto, na medida em que todas as informações coletadas nesta pesquisa servirão de base para estudo na área de fenômeno religioso e prática educativa, através do qual o pesquisador compromete-se a divulgar os resultados obtidos, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre procedimentos pedagógicos em geral, e ao Ensino Religioso, em particular, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa propiciar reflexões mais aprofundadas no que se refere às políticas, práticas e processos educativos na área de Ensino Religioso.

Finalmente, informamos que o senhor (a) e seu (sua) filho (a) não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e que nada será pago por sua participação e de seu filho (a).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para a participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do participante da pesquisa: _____

Nome do pai, mãe ou responsável pelo participante da pesquisa:

Assinatura do pai, mãe ou responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

São Leopoldo – RS, ____/____/____

TELEFONES

Pesquisador: Valmir Pontes do Nascimento

Orientador: Profª Drª Laude Erandi Brandenburg

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa: