



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
MESTRADO EM CIÊNCIA DAS RELIGIÕES**

GUSTAVO LEITE CASTELLO BRANCO

**O MODELO DE ENSINO CONFSSIONAL E O FORTALECIMENTO DA
CONCEPÇÃO LAICA DE ESTADO**

**JOÃO PESSOA
2017**

GUSTAVO LEITE CASTELLO BRANCO

**O MODELO DE ENSINO CONFSSIONAL E O FORTALECIMENTO DA
CONCEPÇÃO LAICA DE ESTADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões do Departamento de Ciências das Religiões do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, com o objetivo de obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões

Orientadora: Prof^a. Pós Dr^a. Eunice Simões Lins Gomes

Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Danielle Ventura de Lima Pinheiro

JOÃO PESSOA

2017

B816m Branco, Gustavo Leite Castello.

O modelo de ensino confessional e o fortalecimento da concepção Laica de Estado / Gustavo Leite Castello Branco. – João Pessoa, 2017.

124 f.

Orientadora: Eunice Simões Lins Gomes.

Co-orientadora: Danielle Ventura de Lima Pinheiro.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE/PPGCR

1. Ciência das Religiões. 2. Modelo confessional - ensino religioso. 3. Estado Laico - brasileiro. 4. Pluralismo de ideias. 5. Crenças. 6. Cosmovisão ocidental.
I. Título.

UFPB/BC

CDU - 279.224(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

*“O MODELO DE ENSINO CONFSSIONAL E O FORTALECIMENTO DA
CONCEPÇÃO LAICA DE ESTADO”*

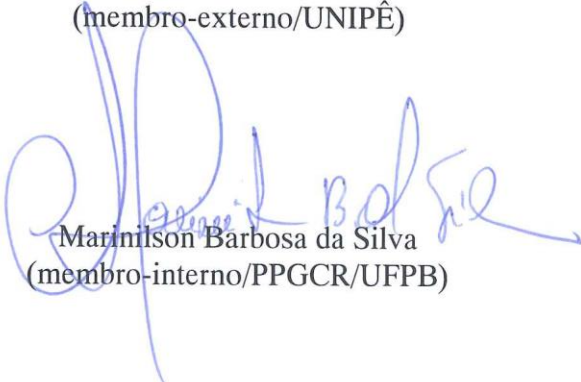
Gustavo Leite Castello Branco

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:


Eunice Simões Lins Gomes
(orientadora/PPGCR/UFPB)


Filomena Maria G. Silva Cordeiro Moita
(membro-externo/UEPB)


Danielle Ventura de Lima Pinheiro
(membro-externo/UNIPÊ)


Marililson Barbosa da Silva
(membro-interno/PPGCR/UFPB)

Aprovada em 26 de julho de 2017.

Dedico o presente estudo à minha irmã, Anna Beatriz Leite Henriques, pesquisadora de mão cheia, que tem muito a ofertar a este mundo.

AGRADECIMENTOS

Em meio às incertezas e inconstâncias da vida, que insistem em testar nosso caráter e capacidade de resiliência, percebo que Deus tem me presenteado com pessoas que, acreditando em mim, ajudam-me a enxergar que posso ir um pouco mais além, ser um pouco melhor, alcançar lugares mais altos. Algumas delas foram peças fundamentais para a concretização do presente estudo, e, por isso, lhes agradeço de coração.

Ao Bispo Robinson Cavalcanti (*in Memoriam*) quem primeiro me ensinou que a razão é sempre melhor e mais coerentemente exercida quando colocada como aliada da fé: Saudades...

Ao meu compadre e amigo, o Rev. Dr. Marcus Oliver Throup, quem primeiro me sugeriu o caminho do Mestrado em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba: você tem sido, em vários momentos, pessoa chave na minha jornada.

À minha orientadora, a Profa. Pós-Dr^a Eunice Simões Lins Gomes, que além de uma profissional dedicada e comprometida, é detentora de uma especial capacidade de acreditar nas pessoas e de um jeito muito próprio de fazê-las descobrir suas próprias potencialidades: Em você enxergo a excelência do magistério.

À minha mãe Maria da Paz, detentora de um amor inigualável, e meus irmãos Diogo e Anna Beatriz, pessoas que perceberam em mim o viés acadêmico e me incentivaram a segui-lo: Mamãe, obrigado pelas portas sempre abertas, por suas incessantes orações e por me ajudar com as crianças; Anninha te agradeço por sua dedicada revisão de meu trabalho, que carrega também a marca de seu capricho.

À minha amada esposa Adriana e meus preciosos filhos, Sara e Davi, que com muita compreensão suportaram as minhas longas estadias no escritório: vocês são a alegria de minha vida e a minha primeira missão nesta terra.

Por fim, louvo e agradeço ao Deus Pai, Filho e Espírito Santo, fonte de todo poder e sabedoria, Criador e Sustentador de todo o Universo, diante de quem, um dia, “todo joelho se dobrará” em reconhecimento e adoração eternos.

*“Atender ao postulado humanista de degredar
a fé do espaço público é tornar o Brasil não
um estado laico, mas confessional.”
(DOUGLAS, 2015, n.p.)*

RESUMO

O objetivo principal da presente pesquisa foi desenvolver um estudo do chamado “Modelo Confessional de Ensino Religioso” e de sua relação com o Estado Laico Brasileiro, no intuito de verificar se o mesmo apresenta-se apto a contribuir para uma formação coerente com os princípios constitucionais de respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório com abordagem qualitativa. Pesquisadores da área das Ciências das Religiões têm reconhecido de um modo geral três “modelos” de Ensino Religioso praticados na história do Brasil: o Ensino Religioso Confessional ou Catequético, o ER Teológico ou Interconfessional e o ER das Ciências das Religiões ou Inter-religioso, designado também como “Modelo Não-Confessional”. O primeiro capítulo analisa criticamente essa classificação, explicando que a mesma representa o reflexo de uma típica fragmentação na cosmovisão ocidental contemporânea, isto é, do dualismo entre conhecimento/ ciência/ espaço público *versus* crenças/religião/espaço privado. De acordo com essa perspectiva epistemológica, dentro do contexto de um Estado Laico, o chamado “Ensino Religioso Confessional” representaria um ensino impraticável dentro da iniciativa pública, tolerado dentro da iniciativa privada, mas sempre aquém dos ideais de pluralismo e respeito à diversidade cultural e religiosa, previstos na Constituição Federal de 1988. O segundo capítulo analisa a coerência de tal cosmovisão a partir da perspectiva epistemológica do filósofo Michael Polanyi e do Teólogo Leslie Newbigin. Tal análise foi capaz de esclarecer que a divisão entre o “confessional” e o “científico” não é tão absoluta como muitas vezes se pensa. Também se demonstrou que fé, razão e tradição operam necessariamente de maneira conjunta no processo de produção de todo conhecimento humano verdadeiro. Assim, enquanto nos dois primeiros capítulos empreendeu-se um estudo de natureza mais bibliográfica, no terceiro foi utilizado o método da *Pesquisa com Survey* para a realização de um estudo de campo. Dessa forma, este capítulo, elaborando sobre as reflexões epistemológicas feitas no capítulo anterior, acrescenta um estudo específico sobre o Ensino Confessional frente à laicidade brasileira, discorre sobre a prática do proselitismo e sua vedação nas salas de aula de Ensino Religioso das escolas brasileiras e analisa a experiência de duas escolas confessionais da rede privada de ensino da cidade de João Pessoa – PB: uma Católica Romana e outra Protestante. Por fim, percebe-se que o Ensino Confessional contemporâneo deve ser distinguido do Ensino Catequético que fora praticado no passado histórico brasileiro. A pesquisa conclui que o Ensino Confessional, além de viável dentro do contexto da laicidade brasileira, é capaz de contribuir com a promoção e o fortalecimento de valores fundamentais para o Brasil e para a formação de seus cidadãos.

Palavras Chave: Modelos de Ensino Religioso. Ensino Confessional. Epistemologia. Cosmovisão ocidental. Crenças. Estado Laico. Pluralismo.

ABSTRACT

The main goal of the current research was to study the so called “Confessional Model of Religious Teaching” and its relationship with the Brazilian Lay State. The purpose was to verify whether this *Model* is apt to contribute with a formation that is coherent with the constitutional principles of respect to diversity and to pluralism. Therefore this research is Exploratory regarding its objective and Qualitative regarding its approach. Researchers of Religious Sciences as a whole have recognized three “models” of Religious Teaching in the History of Brazil: the Confessional or Catechetical; the Theological or Inter-Confessional; and the Model of the Religious Sciences or Inter-Religious. The latter is also known as “Non-Confessional Model”. The first chapter critically analyzed this classification and stated that it reflects a fragmentation typical to the contemporary Western worldview, that is, the dualism between knowledge/science/public space *versus* beliefs/religion/private space. According to this epistemological perspective, in the context of a lay State, the so called “Confessional Religious Teaching” would be an impracticable teaching in the Public Educational System while a tolerable teaching in the Private Educational System. In both cases such a teaching would fall short from promoting the constitutional ideals of pluralism and respect to cultural and religious diversity. The second chapter analyzed the coherence of this worldview from the epistemological perspective of the philosopher Michael Polanyi and the Theologian Lesslie Newbigin. This analyses was able to clarify that the division between what is “confessional” and what is “scientific” is not as absolute as it is usually assumed to be. It also demonstrated that faith, reason, and tradition necessarily operate together in the process of elaboration of all true human knowledge. While the former two chapters present a study with a bibliographical nature, the third chapter uses the method called *Research as Survey* in order to develop a field study. Therefore, building on the epistemological reflections made in the previous chapter, it adds a specific study about the relationship between Confessional Teaching and Brazilian laicity, deals with the practice of proselytism and its prohibition during the classes of Religious Teaching, and analyzes the experience of two confessional schools from the Private Educational System in the city of João Pessoa – PB: a Roman Catholic one and a Protestant one. Finally it is demonstrated that the contemporary Confessional Teaching should be distinguished from the Catechetical Model that was practiced in the past history of Brazil. The research concludes that Confessional Teaching is not only practicable in the context of the Brazilian laicity but is also able to promote and strengthen some fundamental values to Brazil and to the process of formation of its citizens.

Keywords: Models of Religious Teaching. Confessional Teaching. Epistemology. Western worldview. Beliefs. Lay State. Pluralism.

LISTA DE ABREVIACÕES

CR - Ciências das Religiões

ER - Ensino Religioso

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EICV - Escola Internacional Cidade Viva

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. OS MODELOS DE ER E SUAS BASES EPISTEMOLÓGICAS.....	17
1.1 O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	19
1.1.1 <i>O Modelo Catequético / Confessional.....</i>	<i>19</i>
1.1.2 <i>O Modelo Interconfessional / Teológico</i>	<i>21</i>
1.1.3 <i>O Modelo Inter-Religioso (Das Ciências das Religiões)</i>	<i>24</i>
1.2 IMPLICAÇÕES DA CLASSIFICAÇÃO TRIPARTITE DO ER.....	26
1.2.1 <i>Quanto à Natureza do ER.....</i>	<i>27</i>
1.3 CONCLUSÕES	32
2 UMA CRÍTICA AO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO DO OCIDENTE CONTEMPORÂNEO	34
2.1 A CRENÇA NA CIÊNCIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO OBJETIVO E NÃO TRADICIONAL.....	36
2.1.1 <i>Análise de Falsa Dicotomia entre “Crença” e “Conhecimento”.....</i>	<i>37</i>
2.1.2 <i>Análise da Relação Velada Entre Ciência e Tradição</i>	<i>41</i>
2.2 A CRENÇA ACERCA DA EXISTÊNCIA DE “VIAS PARALELAS” NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	45
2.2.1 <i>Tradição e Razão.....</i>	<i>48</i>
2.2.2 <i>Revelação e Razão.....</i>	<i>49</i>
2.3 A CRENÇA NO CARÁTER ESSENCIALMENTE PRIVADO DA FÉ	52
2.3.1 <i>Pluralismo Cultural X Pluralismo Religioso</i>	<i>54</i>
2.3.2 <i>A Relação entre Afirmações de Verdade e Intolerância</i>	<i>55</i>
2.3.3 <i>A Relação entre Pluralismo Ideológico e Intolerância Religiosa.....</i>	<i>56</i>
2.4 O CONHECIMENTO PESSOAL COMO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO IDEAL PARA A CONSTRUÇÃO DO ER NO BRASIL.....	57
2.5 CONCLUSÕES	60
3 O ER CONFSSIONAL E A LAICIDADE BRASILEIRA	62
3.1 SECULARIZAÇÃO, LAICIDADE E LAICISMO	62
3.2 UMA ANÁLISE DO PROSELITISMO RELIGIOSO NAS SALAS DE ER	67
3.2.1 <i>Uma Perspectiva Jurídica da Prática do Proselitismo no ER Brasileiro.....</i>	<i>68</i>
3.2.2 <i>Uma Perspectiva Pedagógica da Prática do Proselitismo no ER Brasileiro</i>	<i>69</i>
3.3 A RELAÇÃO ENTRE O ANTIGO MODELO CATEQUÉTICO E O ATUAL MODELO CONFSSIONAL	71
3.4 UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE DUAS ESCOLAS CONFSSIONAIS NO ESTADO DA PARAÍBA	73
3.4.1 <i>A Experiência da Escola Marista Pio X: um exemplo da Influência do ER não Confessional sobre uma Escola Confessional Católico-Romana</i>	<i>73</i>
3.4.2 <i>A Experiência da Escola Internacional Cidade Viva: Um Modelo de ER Confessional Evangélico em Harmonia com os Princípios do Estado Laico Brasileiro.....</i>	<i>77</i>
3.5 CONCLUSÕES	83
CONCLUSÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	92
ANEXO A – Instrumento Base de Entrevistas.....	93
ANEXO B – Transcrição de Entrevista Sobre Ensino Religioso no Colégio Marista Pio X... 94	
ANEXO C – Entrevista sobre o ER na Escola Internacional Cidade Viva (EICV).....	99
ANEXO D - Projeto Político Pedagógico da Escola Marista Pio X	106

INTRODUÇÃO

O título da presente dissertação pode, a princípio, parecer uma tentativa de andar na contramão das mais recentes pesquisas no âmbito das Ciências das Religiões, em geral, e do Ensino Religioso, em particular. Contudo, este trabalho pretende ser um estudo das bases epistemológicas dos distintos “modelos” de Ensino Religioso e do Modelo dito “Confessional” no intuito de analisar a pertinência da manutenção deste último em algumas escolas, mesmo diante de um contexto de laicidade estatal e pluralidade religiosa e social.

Como resultado dos esforços empreendidos pelas Ciências das Religiões no sentido de identificar a forma que o Ensino Religioso tem sido praticado ao longo da história brasileira, pesquisadores da área¹ têm chegado a um relativo consenso a respeito da coexistência de três principais “modelos” ou “concepções”, embora haja variações na denominação utilizada para designar cada um destes. No presente trabalho, para fins de sistematização do estudo, adotou-se como referência a classificação do professor João Décio de Passos (2007), que enumera o (a) Modelo Catequético, o (b) Modelo Teológico e o (c) Modelo das Ciências da Religião. Embora tenha sido essa a classificação inicialmente adotada como base, outras também aparecem no texto, quando necessário, a exemplo da classificação de Junqueira (2013, p. 609) que se utiliza de terminologia equivalente, ao falar não de três “modelos”, mas de três “concepções”, sendo estas: a Concepção Confessional, a Concepção Interconfessional e a Concepção Inter-Religiosa.

Ocorre que, de maneira geral, no âmbito da discussão acerca do modelo de Ensino Religioso mais recomendável para a consecução dos objetivos do Estado Laico, tem sido assumido: primeiro, que o *Modelo Catequético/Confessional* é historicamente ultrapassado, sendo algo a ser superado por sua falta de objetividade científica e por sua incapacidade de promover uma cultura de valorização da diversidade e respeito às diferenças; segundo, que o Modelo dito “das Ciências das Religiões” seria o único ou, pelo menos, o que estaria em melhores condições de cumprir a missão de promover o Ensino Religioso nas escolas públicas em virtude de sua desvinculação de qualquer entidade ou tradição religiosa, bem como por adotar uma abordagem científica e não proselitista em sua análise do fenômeno religioso.

Tal entendimento, fica claro, por exemplo, em pronunciamentos como o do professor José Antônio Correa Lages (2013) quando coloca:

¹ Só para citar dois exemplos mais conhecidos, temos João Décio Passos (2007) e Sérgio Azevedo Junqueira (2013, p. 603-614).

Nossa hipótese é que é possível o Ensino Religioso na escola pública, como área de conhecimento curricular comprometido com a formação geral do educando, inclusive com a construção de valores para a sua vida, sem caráter confessional e sem objetivos proselitistas, com respeito à laicidade do Estado, à diversidade cultural e à pluralidade religiosa da sociedade brasileira (LAGES, 2013, p. 248).

De forma bastante direta, Lages (2013) também atribui a missão de escolarização do Ensino Religioso a um “modelo” específico, isto é, o das *Ciências das Religiões*; fundamentando sua decisão no fato de estar este mais harmonizado com os ideais do Estado laico:

Destacaremos [...] o modelo de Ensino Religioso não confessional e não proselitista, como aplicação da(s) Ciência(s) da Religião para os currículos escolares, entendendo ser esta uma possibilidade [...] mais condizente com uma visão de Estado Laico e mediador e com uma sociedade secularizada como a nossa. (p. 243)

Essa tendência dentro do debate acerca do modelo ideal de Ensino Religioso a ser adotado no Brasil também foi percebida e lucidamente explicitada por Gross (2014), que atestou:

De uma forma geral, há no âmbito brasileiro um entendimento relativamente generalizado de que Ciência da Religião é um ambiente onde se estuda a religião de um modo diferente do que no ambiente teológico, no sentido de que a Ciência da Religião por um lado rejeita o dogmatismo e a ingerência das instituições religiosas no desenvolvimento de suas pesquisas, e por outro lado tem em estudos empíricos ao menos um de seus componentes importantes (GROSS, 2014, p. 121).

Essas colocações refletem bem a inquietação que animou a presente pesquisa e que pode ser traduzida em dois questionamentos fundamentais: (1) Seria correto pressupor que o *Modelo das Ciências das Religiões* seja capaz de garantir por si mesmo um Ensino Religioso que venha a formar cidadãos que saibam respeitar o diferente, dentro do contexto de um Estado laico e plural? (2) Estaria também o chamado “Modelo Confessional” de Ensino Religioso apto a contribuir com a formação de cidadãos capazes de conviver respeitosamente com o diferente dentro de uma sociedade laica e plural?

A relevância de uma análise mais aprofundada do “Modelo Confessional” pode ser percebida, em primeiro lugar, no fato de que o referido modelo de Ensino Religioso ainda permanece como o modelo predominantemente adotado no sistema educacional brasileiro, tanto no que diz respeito às escolas públicas (embora que de forma velada) como nas escolas privadas que efetivamente contemplam alguma forma de ensino religioso (PASSOS, 2007). Assim, um estudo mais aprofundado desse Modelo enquanto fato social ainda pouco estudado pelas Ciências das Religiões parece ser pertinente.

Em segundo lugar, o estabelecimento do *Modelo das Ciências das Religiões* nas escolas públicas brasileiras, ao que parece, não deve ser feito sob o fundamento de que o mesmo seja o único ou, pelo menos, o mais apto a formar cidadãos capazes de assimilar e interagir construtivamente dentro do ambiente laico e plural do Estado Brasileiro. Isso porque, caso seja essa a justificativa utilizada para esse empreendimento, seria preciso reconhecer, em nome da coerência, que as escolas privadas ditas “Confessionais” estariam a formar uma “subclasse” de cidadãos, pelo menos no que diz respeito à observância e respeito aos valores constitucionalmente promovidos e prescritos como norteadores da política educacional brasileira através da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Quanto à contemporânea concepção de educação, é importante destacar, neste ponto, o que afirma Passos (2011) a respeito da complementariedade de suas dimensões científica e valorativa. Segundo ele,

A educação é um projeto que inclui em sua prática, se não nas suas formulações, um dado científico e um dado valorativo. Educar é buscar um ideal de ser humano na relação concreta com os educandos e com projetos concretos de educação. É afirmar um tipo de ser humano e de sociedade que se quer alcançar mediante determinados objetivos e estratégias, conscientes ou não, formalizadas ou não. Ninguém se lança na tarefa de educar sem que tenha alguma crença subjacente, ou seja, um destino a que se queira chegar. Mas, em termos formais, a educação é também mediada pelas ciências, por teorias e métodos assumidos como caminho para se alcançar objetivos previamente traçados (PASSOS, 2011, p. 119).

Esse “tipo de ser humano e de sociedade que se quer alcançar”, bem como esse “destino a que se queira chegar”, já se encontram bem definidos pelos dispositivos legais acima mencionados, sendo eles extensivos a todo o Sistema de Ensino Nacional, que inclui o sistema privado e o público. Logo, os valores constitucionais de respeito à diversidade religiosa e à pluralidade de pensamento, bem como da educação para a convivência pacífica e para a tolerância, são valores que devem nortear a formação de educandos tanto da rede pública como da rede privada; tanto daqueles que acessam o fenômeno religioso pelo viés das Ciências das Religiões como daquelas que o fazem por meio de um Ensino Confessional.

Por outro lado, como se sabe, em um Estado laico como o brasileiro, não caberia existir uma rígida regulamentação que vedasse a possibilidade do Ensino Confessional dentro da iniciativa privada, sob pena de afronta ao direito fundamental de liberdade de pensamento e crença. E é exatamente aqui que se localiza a questão norteadora deste trabalho: estaria o Ensino Religioso dito “Confessional” também apto a formar cidadãos segundo esse tipo ideal de ser humano que se deseja alcançar?

Com base nessas considerações, parte-se do pressuposto de que, no que se refere ao Ensino Religioso, ou se acha uma maneira de se garantir a promoção de uma educação pautada nos valores constitucionais tanto nas escolas públicas como nas privadas ou estar-se-ia aceitando a formação de duas “classes” de cidadãos: uma ideal e outra simplesmente tolerada.

Portanto, a presente dissertação, adota duas linhas de investigação paralelas: primeiro, investiga-se a crença de que a adoção do modelo de Ensino Religioso dito “das Ciências das Religiões” constitua garantia suficiente para que o estudo do fenômeno religioso seja feito de maneira *neutra*² dentro da sala de aula e de que esse seja o único ou mais capaz de promover uma postura de respeito aos valores constitucionalmente estabelecidos para o “cidadão ideal”; segundo, investiga-se a possibilidade de o Modelo Confessional de Ensino Religioso também contribuir com a formação de cidadãos que saibam conviver com o diferente e respeitar o pluralismo de ideias.

É importante destacar aqui que, ao se perseguir a primeira dessas linhas de investigação, adotada especialmente no Capítulo 2, não se pretende empreender qualquer desqualificação do chamado *Modelo das Ciências das Religiões*. Pelo contrário, pretende-se analisar criticamente a concepção de ciência que parece encontrar-se implícita no discurso muitas vezes veiculado de que este seria o “único” modelo capaz de tratar o fenômeno religioso de maneira racional ou neutra e de promover uma cultura de tolerância e respeito à diversidade.

No que se refere à questão metodológica, a presente investigação faz uso principalmente do método conhecido como *Pesquisa Bibliográfica*, acessando-se autores do campo das Ciências das Religiões, da Teologia, Epistemologia e do Direito. De acordo com Silveira e Córdova (2009) esse tipo de pesquisa “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites” (p. 37). Ainda sobre a Pesquisa Bibliográfica, Gil (2007 *apud* SILVEIRA;CÓRDOVA, 2009) afirma que “os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas proposições acerca de um problema” (p. 37). Desse modo são analisadas ideologias em torno do Ensino Religioso.

² Embora o autor reconheça não existir algo como uma “educação neutra”, reconhece também que a busca do chamado “mito da neutralidade científica” como postura ideal a ser adotada pelo educador encontra-se bem presente no campo do Ensino Religioso, como será tratado no Capítulo 2.

Como o intuito dessa dissertação passa pela explicitação da problemática e o levantamento de hipóteses em torno da questão do Ensino Confessional no âmbito do Estado Laico, quanto ao seu objetivo, a pesquisa é *Exploratória* (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35) pois visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Isso é exatamente o que se realiza aqui em relação ao Ensino Religioso no Brasil.

Quanto ao tipo de abordagem, é qualitativa, já que o que se busca é a explicitação das razões pelas quais se pensa não só ser cabível, mas também desejável, a existência do Modelo de Ensino Religioso Confessional dentro do contexto do Estado laico brasileiro. De acordo com Silveira e Córdova (2009), “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (p. 32). É justamente aos aspectos não quantificáveis do universo do Ensino Religioso nas escolas brasileiras que a presente pesquisa se dedica.

O caráter qualitativo deste estudo se verifica, ainda, através da explicação de Silveira e Córdova (2009) quando apontam como características desse tipo de pesquisa, dentre outras, a “objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno” (p. 32). Assim, para atingir seu objetivo, os modelos de ER existentes no Brasil não só são analisados, mas também confrontados com os princípios fundamentais que norteiam a laicidade brasileira.

No primeiro capítulo, que versa sobre os modelos de ER já catalogados no Brasil, a pesquisa utiliza-se predominantemente de autores do campo das Ciências das Religiões, adotando principalmente como referencial teórico os estudos de Junqueira (2013) e Passos (2011) sobre os “Modelos” de Ensino Religioso no Brasil e as reflexões deste último e de Gross (2014) acerca do conhecimento sobre religião, Ciência da Religião e Ensino Religioso.

O segundo capítulo adentra os campos da Teologia e da Filosofia da Ciência a fim de se realizar uma crítica epistemológica à classificação abordada no primeiro capítulo. Para tanto, o Capítulo apoia-se largamente no trabalho do químico e filósofo húngaro-britânico Michael Polanyi (1958, 2010), especialmente em sua obra “*Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*”, bem como na produção teológica do inglês Lesslie Newbigin (1986, 1989, 1991, 1995), figura chave no surgimento do movimento ecumênico mundial. Assim, pretende-se questionar a dicotomia entre “fatos/razão/esfera pública” *versus* “crenças/fé/esfera privada”, que parece se encontrar intimamente ligada à dicotomia entre

“Modelo das Ciências das Religiões/Ensino sobre o Religioso/Respeito à Diversidade” *versus* “Modelo Confessional/Ensino Religioso/Proselitismo”.

No terceiro e último capítulo, em um primeiro momento de cunho ainda bibliográfico, analisa-se criticamente o modelo de laicidade adotado pela República Federativa do Brasil, conforme positivado na Constituição de 1988, focando em algumas peculiaridades da relação entre o Modelo Confessional e o Estado Laico Brasileiro, tais como a vedação de proselitismo nas escolas públicas e a diferença entre ensino catequético e confessional.

Para tanto, no primeiro momento, são utilizados como referencial teórico, autores que têm se ocupado com discussões em torno da laicidade do Estado e do Ensino Religioso. Como exemplo, tem-se a “Carta Aberta” dirigida pelo juiz federal do Rio de Janeiro William Douglas ao ministro do STF Luiz Roberto Barroso (2015), além da obra do jurista Lelio Maximino Lellis e Carlos Alexandre Hees, intitulada “Manual de Liberdade Religiosa” (2013) e da obra de Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra Martins, intitulada “Comentários à Constituição do Brasil” (1989).

Em um segundo momento, acrescenta-se à Pesquisa Bibliográfica o método conhecido como “Pesquisa com *Survey*”, que consiste na “obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 39).

A utilização desse método possibilita a apresentação de dois exemplos de Ensino Religioso Confessional bem sucedidos no contexto brasileiro, através do estudo de caso de duas escolas confessionais do Estado da Paraíba: uma católico-romana e uma protestante.

Nas considerações finais, foi possível apontar algumas potenciais e importantes contribuições do modelo de ensino dito “Confessional” para o fortalecimento da laicidade do Estado brasileiro e para o fomento de uma cultura de respeito ao pluralismo religioso da nação.

Finalmente, a título de esclarecimento preliminar, na designação da área de conhecimento da pesquisa, opta-se pela forma totalmente plural “Ciências das Religiões” ao invés de qualquer outra de suas variantes, a não ser quando se fizer referência a outros autores que adotem critério diverso. A escolha se justifica pela intenção de acentuar o caráter multidisciplinar deste campo de pesquisa, bem como de privilegiar uma perspectiva mais histórica, em detrimento de uma mais fenomenológica na abordagem do fenômeno religioso, embora sem deixar de reconhecer as importantes contribuições desta última.

Além disso, a expressão “Ensino Religioso” será designada simplesmente pela sigla “ER”, considerando que esta é uma prática simplificadora tanto da escrita como da leitura, além de estar já consagrada pelo uso em diversas outras produções acadêmicas da área.

1. OS MODELOS DE ER E SUAS BASES EPISTEMOLÓGICAS

Se o chamado campo das Ciências das Religiões (CR) é recente nas universidades brasileiras, tendo os primeiros cursos se iniciado na década de 1970 (GROSS, 2014. p.121), a preocupação quanto à propriedade da manutenção do ER, bem como quanto ao modelo desse ensino a ser adotado nas escolas brasileiras, remonta, pelo menos, à época da proclamação da república e à adoção brasileira do modelo laico de Estado. Portanto, ao se refletir à cerca da relação entre CR e ER percebe-se um caso atípico de legitimação estatal de uma prática de ensino que antecede em séculos a elaboração de seu respectivo estatuto epistemológico. Como destaca Passos (2011):

O ER, por sua história e por seu estado atual, constitui um caso emblemático de legitimidade política, em franco detrimento da legitimidade epistemológica, o que resulta de acordos celebrados entre o Estado e as Igrejas. O caminho da institucionalização epistemológica de uma disciplina científica, não obstante seu jogo político intrínseco, pressupõe a sua estatura curricular, o que no ER se verifica de modo quase invertido: uma disciplina curricularmente legalizada sem uma base epistemológica previamente estabelecida que lhe garanta o Status de ciência legítima (PASSOS, 2011, p.109)

Essa inversão sugere ares de “artificialidade” no ainda inacabado processo de construção e solidificação do estatuto epistemológico das Ciências das Religiões no Brasil, isto é, como se este campo do saber surgira para *justificar* epistemologicamente o ensino de um objeto (religião) que se quer incluir / manter no currículo escolar, mas não se sabe como. Esclarecendo as razões da existência dessa necessidade de justificação, Passos (2011) comenta que

O Estado brasileiro tem suas peculiaridades nesse campo. Instituído sobre pilares positivistas, a primeira República construiu suas instituições, obviamente sobre o princípio da separação entre Igreja e Estado, o que, traduzido epistemologicamente, repetia nos trópicos a separação entre religião e ciência, separação usual em boa parte da Europa modernizada. O Estado laico não deveria, portanto, ocupar-se de questões internas relacionadas à religião, entre elas o Ensino Religioso escolar. No entanto, será a partir dos próprios princípios do Estado moderno que o Ensino Religioso será assumido pela República brasileira, a partir da década de 1930. A liberdade religiosa será a base do ER. Em nome dessa liberdade, o Estado deveria garantir o direito à educação religiosa dos cidadãos no espaço público (PASSOS, 2011, p.112)

Diante desse cenário, mesmo com o advento dos cursos de Ciências das Religiões em nível de graduação e pós-graduação em todo Brasil, muito ainda há por se definir em relação ao ensino relativo ao fenômeno religioso em nosso país. Neste ponto, os questionamentos de Passos (2011) são bastante provocativos:

a epistemologia do ER afirma que a religião é objeto de conhecimento. Que tipo de conhecimento é esse? O que significa Ensino Religioso? Como abordar o religioso? O que é propriamente o religioso do ensino? Quais os pressupostos do estudo do religioso? Quais as finalidades do ER dentro da escola? Ainda mais: qual a finalidade da educação? [...] Qual a responsabilidade do Estado na educação religiosa? O Estado tem o direito ou o dever de exercer essa tarefa? Não seria essa uma tarefa, de fato, exclusiva das confissões religiosas? (PASSOS, 2011, p.109)

A relevância de qualquer trabalho que enfrente essa questão no Brasil pode ser percebida em profundidade através das palavras de Gross (2014):

Nosso sistema educacional se encontra diante da religião na mesma situação paradoxal em que se encontra diante da música. Diz-se que o povo brasileiro é profundamente musical e profundamente religioso. Mas música e religião não estão num lugar privilegiado na escola, muito menos na academia. O povo profundamente musical não sabe ler partituras, e o povo profundamente religioso vivencia a religião, mas lhe faltam instrumentos para distinções e clarificações que poderiam aprofundar seu senso crítico (GROSS, 2014, p.136)

As pesquisas mais recentes no campo das Ciências das Religiões, embora admitindo existir uma grande diversidade de compreensões à cerca do que seja (ou pelo menos do que deva ser) o ER, conseguiu classificá-lo de modo geral em três “modelos”. Na classificação de Passos (2007), por exemplo, teríamos os modelos: Catequético, Teológico e o das Ciências da Religião, enquanto que na classificação de Junqueira (2013, p. 609) teríamos os modelos *Confessional*, *Interconfessional* e *Inter-Religioso*.

Percebe-se também uma tendência de se estabelecer uma relação de correspondência entre os momentos de hegemonia de cada um desses três modelos e três fases distintas na evolução do tratamento dispensado pelo Estado brasileiro à religião (ou ao fenômeno religioso) dentro de sua trajetória de passagem de Estado confessional para laico. Isso, por exemplo, é o que se nota nesse trecho retirado de Junqueira e Nascimento:

É perceptível, neste texto, três concepções que ao longo da história educacional brasileira se destacam nas escolas brasileiras: Confessional, Interconfessional e Fenomenológica. Concepções que vão se constituindo com o processo histórico da nossa sociedade e acabam apropriando-se [da] característica da nossa progressão política/social que nos leva como hipótese a relacionar o “crescente pluralismo das filiações religiosas com a consolidação da vida democrática e o desenvolvimento descentralizado das regiões do país” (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013, p. 254)

A compreensão dessa correspondência entre os modelos de ER adotados pelo Estado brasileiro e as diferentes perspectivas assumidas por este frente ao fenômeno religioso é de certa forma confirmada pelo Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva (2011) ao comentar a classificação de Passos mencionada acima, em busca do significado do ser professor de ER:

O autor descreve três modelos de ER, onde subjacentes a essas práticas estão implicitamente a presença de modelos epistemológicos e implicações

ontológicas relacionadas ao ‘ser professor’ de ensino religioso. Conforme o mesmo, o ER construiu um percurso histórico que nos fornece os elementos para captar seus modelos implícitos e muitas vezes hegemônicos projetando um determinado modelo novo em busca de uma perspectiva mais coerente com os desafios da atualidade (SILVA, 2011, p.17)

Assim, percebemos estar subentendida nessa classificação a ideia de uma progressão, isto é, de um crescente respeito à pluralidade característica da formação social brasileira e de uma abordagem cada vez mais científica das religiões, estando o *Modelo Confessional/Catequético* bem distante desse ideal, ao passo que o *Modelo das Ciências das Religiões/Fenomenológico* representaria a sua concretização.

1.1 O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

De acordo com Junqueira e Nascimento (2013, p. 232-233) a origem do ER no Brasil confunde-se com a própria organização da escolarização em um momento imediatamente posterior à oficialização da independência deste país “sendo que sua primeira manifestação encontra-se no interior de uma lei relativa à educação escolar, que se ‘destinava a regulamentar o inciso XXXII do Art. 179 da Constituição Imperial (1824)’”.

Durante o período colonial e imperial (Séculos XV a XIX) não se poderia falar, em ER oficialmente estabelecido, pois o que havia era uma

educação religiosa [...] como cristianização por delegação pontifícia, justificando o poder estabelecido. [...] O ensino da religião é questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal. As leis, decretos e instruções em geral põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. (JUNQUEIRA, 2013, p. 605)

Portanto, nesses primeiros quatro séculos, antes da Proclamação da Independência, a melhor designação (JUNQUEIRA;NASCIMENTO, 2013, p.233) seria simplesmente de “Aulas de Religião” ou “Catequese”, que ficaram a cargo principalmente dos membros da Companhia de Jesus e tinham a precípua finalidade de catequizar índios e escravos negros.

1.1.1 O Modelo Catequético / Confessional

Com o surgimento do processo de escolarização, teria também surgido, oficialmente, o primeiro modelo de ER, caracterizado por assumir os pressupostos epistemológicos, os métodos e objetivos das antigas “aulas de religião”. Referimo-nos ao que a maioria dos pesquisadores em Ciências das Religiões tem chamado, de modo mais ou menos intercambiável, de *Modelo Confessional* ou *Catequético*. Assim, nesse Modelo,

a intencionalidade era fazer fiéis na escola para uma denominação específica, ora financiada pelo estado, ora negado seu financiamento [pois] nesta perspectiva de confessionalidade, à medida que iniciam a organização de estruturas de articulação para orientar o Ensino Religioso nos Estados, estas estão na realidade relacionadas e dependentes das Igrejas, portanto o que se teve foi uma catequese na escola ou catequese escolar. (JUNQUEIRA;NASCIMENTO, 2013, p. 233-234)

O *Modelo Catequético* refletiria uma compreensão de religião determinada por uma tradição religiosa em específico, isto é, a tradição cristã. Nesse sentido, Junqueira (2013) comenta:

Compreendendo suas bases na etimologia do verbo *religio*, como *reeligere* de “re-escolher”, a religião implica a necessidade de alimentar uma “relação” íntima da criatura e do Criador, promovendo opção ou reopção dentro de uma confissão religiosa, defende-se a catequese, explicitação doutrinal desta ou daquela tradição religiosa. O conhecimento será percebido em um enfoque teológico, sobretudo por este ser revelado, justificando a adesão em uma tradição religiosa. É próprio dessas instituições promoverem a dogmatização dos conhecimentos, tanto revelados como humanos (JUNQUEIRA, 2013, p. 609).

Em suma, na classificação de Passos (2006, p.30), o *Modelo Catequético* seria aquele que apresenta como cosmovisão, uma perspectiva uni-religiosa; como fonte, conteúdos doutrinários; como método, a doutrinação; como objetivo, a expansão das igrejas, como responsáveis, as confissões religiosas; como riscos, o proselitismo e a intolerância.

De acordo com Silva (2011, p.18) esse Modelo “num passado não muito remoto foi a principal base do ER”. Tal impressão de temporalidade é confirmada por Junqueira (2013, 605) ao nos informar que mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759 e a reforma pombalina que “implanta um modelo impregnado pelo racionalismo do Iluminismo” o *Modelo Catequético* de ER continuou hegemônico, já que enquanto

a elite brasileira é educada nas escolas da Coroa (Portugal).[...] O ensino religioso é de caráter mais privativo e doméstico do que institucional, por meio das confrarias religiosas [...] como evangelização dos gentios e catequese dos negros, conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o Monarca de Portugal (JUNQUEIRA, 2013, p. 605-606)

Entretanto, com a Proclamação da República (1889) e o estabelecimento jurídico do Estado laico a situação começa a mudar, na medida em que “as chamadas tendências secularizantes existentes no Império foram assumidas pelo novo regime, organizado a partir do ideário positivista, que, no campo da educação, é responsável pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória” (JUNQUEIRA, 2013, p. 606). Assim, embora alguns pesquisadores apontem para a presença ainda hegemônica de um ER com fortes traços catequéticos na contemporaneidade brasileira, fato é que oficialmente uma nova proposta começou a ser desenhada com o advento do Estado Laico Brasileiro.

1.1.2 O Modelo Interconfessional / Teológico

Como reflexo do ideário Iluminista europeu e das tendências secularizantes já presentes no tempo do Império, a primeira Constituição republicana brasileira (a de 1891) prescreveu em seu Art. 72, § 6º (BRASIL, 1891) que: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Entretanto, quarenta e três anos depois, a Constituição de 1934 volta a admitir o ER nas escolas. Agora, porém, esse ensino seria, na literalidade do seu Art. 153 (BRASIL, 1934), “de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno”.

Essa mudança resultou em grande parte (JUNQUEIRA, 2013, p. 607) de medidas tomadas pelo episcopado nacional nos anos que se seguiram à Constituição de 1981, no intuito de defender o ER “como corolário da liberdade religiosa, da liberdade de consciência”. Tal fato é ainda confirmado por Reimer (2013) ao dizer que

A introdução do ensino religioso nas escolas foi objeto de intensos debates entre setores liberais, cujos anseios estavam expressos na primeira Constituição republicana, e setores “conservadores”, ligados à Igreja Católica, que pretendiam reintroduzir o ideário da educação e da moral da religião católica apostólica romana como estava previsto na Lei educacional do Império, de 1827 (REIMER, 2013, p. 63).

A mudança aqui mencionada não representava um retorno perfeito ao modelo anterior, tendo em vista que a nova realidade jurídica permitia a liberdade de escolha quanto ao ER em si (“estudar ou não estudar religião na escola?”) e também a liberdade de escolha quanto à confessionalidade (“que religião estudar na escola?”). Pretendia-se, assim, achar uma solução para o impasse “liberdade religiosa” *versus* “laicidade estatal”, garantindo-se o ER para os que por ele optassem.

Entretanto, a pretensa “solução” criava uma série de obstáculos de ordem “pedagógica, acadêmica e administrativa” que punham em cheque a viabilidade prática da operacionalização do ER: Haveria classe e professores suficientes para todas as confissões de fé representadas em sala de aula? Como avaliar o aprendizado de cada aluno em relação a este componente curricular em particular? Haveria uma perspectiva pedagógica comum que fosse adequada para orientar o ER em relação às diferentes confissões de fé? Ademais, o fato do ER ser de frequência facultativa, parecia proporcionar um tratamento discriminatório em relação às demais disciplinas.

Esses desafios, que permaneceram nas décadas seguintes a circundar a discussão em torno do ER e refletiam um choque entre os interesses de manutenção da laicidade do Estado

e o pleito pela liberdade de ensino do cristianismo católico no espaço público, acabaram por motivar uma profunda reflexão acerca das bases epistemológicas do próprio ER. Assim, a discussão acerca da viabilidade e propriedade desse ensino nas escolas, atrai a reflexão em torno da própria natureza desse ensino na escola. A questão não se restringiria mais em termos de “ter ou não ter” ou de “como ter”, mas agora incluiria também o “o que ter”. Junqueira (2013) se refere a tal mudança de paradigma com as seguintes palavras:

O ensino religioso inicia claramente um processo de busca da identidade, pois não há clareza quanto ao seu papel específico no ambiente escolar. [...] Por volta de 1965, já se vislumbrava uma crise, da qual se tomava conhecimento aos poucos e que podia ser expressa assim: o ensino religioso perdeu sua função catequética, pois a escola descobre-se como instituição autônoma [...] Diante desse novo momento, o catecismo deixa a escola, e o ensino religioso busca uma nova identidade como elemento integrante do processo educativo (JUNQUEIRA, 2013, p. 607)

Interessante percebermos neste trecho que, de acordo com o citado autor, o fato de o catecismo ter “deixado a escola” obriga o ER a procurar uma “nova identidade”. Tal necessidade revela que o próprio processo histórico fez com que, a expressão “Ensino Religioso” (ER) viesse a designar duas práticas com identidades totalmente distintas ou dois “ensinos” com objetivos, objeto e conteúdos totalmente diversos.

Essa discussão acerca da mudança de natureza essencial sofrida pelo ER voltará a ser tratada com maior profundidade adiante. Por hora nos interessa focar em como tal mudança impulsionou o surgimento daquilo que tem sido chamado de *Modelo Interconfessional* ou *Modelo Teológico* de ER e, posteriormente, levou ao surgimento do chamado *Modelo das Ciências das Religiões*.

Diante de todo esse debate à cerca da identidade do ER e da diversidade religiosa e cultural cada vez mais evidente da sociedade brasileira, a Igreja Católica Romana sabia serem necessárias mudanças. Não só esse cenário, mas as próprias mudanças de compreensão em torno da educação exigiam uma reforma na antiga catequética. Nesse contexto teria surgido o Modelo Interconfessional, que é explicitado por Junqueira (2013), através das seguintes palavras:

no cenário brasileiro foi construída a proposta de um ensino confessional plural, ou seja, abordando não só a religião católica, mas todas as religiões. O Modelo Interconfessional sustenta-se no entendimento do verbo *religio* como *religare*, ou seja, na ligação entre a “criatura e o Criador, que tem sua elaboração em Lactâncio. [...] A intenção nesse segundo momento do ensino religioso não é o ensino de uma religião e nem da catequese, mas sim uma evangelização ampla e rica de valores existenciais, da pessoa humana, que, por sua vez, é sujeito e agente inserida em uma comunidade de fé e dela participa (JUNQUEIRA, 2013, p. 610)

Como se pode perceber, tal Modelo apresenta-se ainda bastante vinculado a categorias confessionais cristãs, embora busque sua fundamentação para além da doutrina oficial de uma tradição em particular e dentro da teologia, enquanto disciplina partilhada por várias confessionalidades.

O *Modelo Interconfessional/Teológico* pressupõe a religiosidade como dimensão essencial do ser humano e por isso entende que “a religião contribui de modo basilar com a formação integral do ser humano”, devendo ser trabalhada dentro do espaço escolar “em diálogo com as demais disciplinas” (SILVA, 2011, p. 19).

Assim, de acordo com Junqueira (2013), para esse Modelo, o objeto do ER seria “a religiosidade desse ser humano, compreendida como a atitude dinâmica de abertura ao sentido radical da existência humana”, enquanto que o seu objetivo seria:

proporcionar ao estudante experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência em comunidade, a uma organização responsável do seu projeto de vida, acreditando que esta disciplina ajudará a vivenciar práticas transformadoras, removendo eventuais obstáculos à fé; dessa forma, ficam compreendidas as diversas expressões religiosas (JUNQUEIRA, 2013, p. 610-611)

Percebe-se que o *Modelo Interconfessional/Teológico* acaba assumindo uma postura onde se compreende que mesmo ao se trabalhar a religiosidade como essência, encontra-se a fé cristã como resposta, já que, na sua essência, todo religioso seria cristão, ainda que possa assumir as categorias discursivas de outras tradições não cristãs. Prova disso é que neste Modelo, de acordo com Junqueira (2013), “o importante para o educando não é receber uma carga de conhecimentos doutrinários, e sim interiorizar suas experiências para desenvolver atitudes cristãs que sejam expressão positiva na comunidade onde vive” (p. 611).

É como se essa perspectiva acreditasse que, ao trabalhar os questionamentos mais fundamentais do “*homo religiousus*” em sua busca pelo Transcendente, aquele naturalmente acabasse encontrando a resposta cristã para as suas inquietações, ou, mesmo que enxergasse a resposta em outra tradição religiosa, essa seria implicitamente cristã, ainda que aquele (a) que crê não estivesse consciente disso. Nesse sentido, afirma novamente Junqueira (2013) que

É interessante ressaltar que a religiosidade e a fé explícita não se identificam, não se excluem, mas sucedem-se gradualmente como etapas. Pertencem a um só e mesmo processo, favorecendo a abertura à razão última de sua existência, explícita ou implicitamente deste ser humano ao Transcendente; poderá fazê-lo não só em um momento inicial, mas ao longo de todo o processo de seu amadurecimento explícito ou implicitamente cristão (JUNQUEIRA, 2013, p. 610)

Justifica-se, portanto, o perfil resumido traçado por Passos (2006, p.32) acerca da identidade do *Modelo Teológico*, estabelecendo como cosmovisão deste Modelo, a

plurirreligiosa; como suas fontes, a Antropologia e a Teologia do Pluralismo; como seu método, o indutivo; como seu objetivo a formação religiosa dos cidadãos; como responsáveis por ele, as Confissões Religiosas; como riscos, uma catequese disfarçada.

Aliás, na perspectiva da presente pesquisa, a “catequese disfarçada” no *Modelo Teológico* acaba sendo mais do que um “risco”; configurando-se mesmo como uma característica do mesmo, o que o aproxima grandemente (e mesmo o identifica) com o chamado *Modelo Confessional*; razão pela qual se passa a focar o estudo neste último e no modelo apresentado a seguir, este sim, substancialmente diverso do ER *Confessional* como um todo.

1.1.3 O Modelo Inter-Religioso (Das Ciências das Religiões)

Nos textos constitucionais que se seguiram ao de 1934 e antecederam a Constituição de 1988, o ER, de um modo geral, permaneceu como ensino a ser disponibilizado nos horários normais das escolas oficiais, mas de frequência facultativa. Além disso, de uma forma ou de outra, o ER continuava ainda a ser compreendido como ensino de uma ou mais confessionalidades, como argumenta Reimer (2011, p.20): “Com isso basicamente se manteve o sistema de ensino religioso confessional nas escolas públicas”. Esse mesmo autor ainda ressalta que “Na prática, a possibilidade de ministrar esse ensino religioso ficava restrita aos representantes da matriz religiosa cristã, nomeadamente a religião católico-romana, mas também protestantes tradicionais tinham acesso a ele.”

Assim, o surgimento de uma proposta fundamentalmente nova de ER a que se convencionou chamar de ER no *Modelo das Ciências da Religião* (PASSOS, 2013) ou de ER *Inter-Religioso* (JUNQUEIRA, 2013) ocorre como resultado direto do aprofundamento das discussões em torno das bases epistemológicas desse ensino, bem como acerca da própria natureza do mesmo frente ao Estado laico.

Enquanto alguns defendiam a impossibilidade de escolarização do conhecimento religioso e outros argumentavam a favor da manutenção de alguma forma de ensino confessional (ou interconfessional) nas escolas públicas, havia os que trabalhavam para construir uma proposta de ER com bases epistemológicas distintas e supostamente mais científicas, bem como com objetivos pedagógicos diferenciados e mais condizentes com a pluralidade cultural brasileira e os princípios do Estado laico.

Durante a Constituinte na década de 1980 houve a organização (JUNQUEIRA, 2013, p. 607) de um “movimento nacional para garantir o ensino religioso”. Aliás, esse foi um

daqueles momentos históricos capazes de revelar de forma contundente uma faceta fundamental da realidade brasileira, isto é, a síntese entre um *Estado laico* e uma *nação religiosa*. Ocorre que “a emenda constitucional para o ensino religioso foi a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembleia Constitucional, pois obteve 78 mil assinaturas” (JUNQUEIRA, 2013, p. 607).

Esse movimento resultou na manutenção do ER dentro do currículo escolar nos termos do § 1º do Art. 210 (BRASIL, 1988), ou seja, “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” Embora não houvesse nada de muito novo nesse texto constitucional, segundo nos informa Junqueira, sob a égide da Constituição de 1988:

O Modelo Inter-Religioso foi organizado a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a estruturação das “diretrizes curriculares”, implicando a definição de um objeto e objetivos do componente curricular do ensino religioso. [...] Este modelo assumiu como compreensão de conceituação de religião religio (lat.) como relegere (lat.), “reler” (port.), a definição de Cícero. [...] É o conjunto de crenças e práticas tradicionais próprias de uma sociedade humana particular, que assim honra seus deuses e merece o respeito das demais comunidades (JUNQUEIRA, 2013, p. 611)

Na proposta apresentada por Passos (2006, p.32), o *Modelo das Ciências da Religião* teria como sua cosmovisão, a transreligiosa; como fonte, as Ciências da Religião, como método a indução, como objetivo, a educação do Cidadão; como responsáveis, a comunidade científica e o Estado e como riscos, a neutralidade científica.

Como se percebe, de acordo com essa classificação, este último modelo seria essencialmente diferente dos anteriores por adotar como fonte uma “ciência”, e não uma “tradição religiosa”, e por ter como objetivo não uma formação religiosa (seja por catequese ou por sensibilização para a religiosidade inerente ao ser humano), mas sim a formação do cidadão³. Como esclarece Silva (2011, p.21): “Trata-se de reconhecer, sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas”.

A adoção deste último modelo por todas as escolas públicas brasileiras tem sido a luta constante do FONAPER, que, no ano de 1997, preenchendo uma lacuna deixada pela LDB, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - PCNER (FONAPER,

³ Interessante observar-se ainda na classificação de Passos (2006, p.32) que a *neutralidade científica* é colocada não como ideal, mas como risco do Modelo das Ciências das Religiões. Tal compreensão corrobora a perspectiva do presente trabalho que, assim como será explicitada no segundo capítulo, entende que tal “neutralidade”, embora faça parte do imaginário da sociedade moderna ocidental, não passa de um ideal inatingível e que, não poucas vezes, além de distorcer a compreensão do que seja ciência na prática, contribui para uma marginalização do religioso, tido como dimensão de mera subjetividade e, portanto, “não neutra”.

1997) dentro da perspectiva do que tem sido chamado de *Modelo das Ciências das Religiões*, mas que, em virtude de seu contraste essencial em relação aos dois modelos anteriores, muitas vezes também é designado como “Modelo Não Confessional”.

1.2 IMPLICAÇÕES DA CLASSIFICAÇÃO TRIPARTITE DO ER

Toda e qualquer classificação constitui-se em uma forma bem humana de interpretar e organizar o mundo ao seu redor. Como tal, todo exercício de classificação encontra-se sempre a serviço de uma determinada cosmovisão que, apoiada em uma perspectiva epistemológica, a orienta, representando em si mesma um recorte ideológico da realidade. Em outras palavras, toda classificação é também uma *escolha de classificação*. Assim, quem classifica, ao classificar, por um lado reflete uma série de convicções e compromissos anteriores de natureza pessoal ou institucional que nutre em relação ao objeto de sua classificação; por outro lado, imprime uma maneira de ver e de interpretar o mundo, rejeitando, conseqüentemente, outras maneiras possíveis.

No campo das CR, mais especificamente no contexto das pesquisas que têm sido empreendidas em torno do ER não poderia ser diferente. Pesquisadores da área das CR que têm se dedicado a estudar os pressupostos epistemológicos do ER, bem como suas concepções e identificação de seus modelos, ao fazê-lo, de uma forma ou de outra, acabam contribuindo não só para a solidificação deste já legalmente reconhecido componente curricular, mas também para a sua modelagem. Em outras palavras, ao explicarem e classificarem o ER, o delimitam e direcionam o caminho que deve ser percorrido pelo mesmo, algumas vezes aliando-se ao aparato legal, outras vezes criticando-o, mas sempre imprimindo uma determinada perspectiva epistemológica.

Na perspectiva do presente estudo, a classificação acima apresentada, embora venha sendo muito útil para o avanço científico na área das CR, serve ao propósito bem definido de solidificação desta área de conhecimento, e, assim, acaba adotando como pressupostos epistemológicos, certas dicotomias típicas da cosmovisão secularista ocidental que compõe o contexto ideológico a partir do qual surgiu o referido campo de conhecimento. Tal opção classificatória, além de favorecer uma perspectiva cientificista quanto à natureza do ER, acaba por maquiara algumas semelhanças e diferenças entre o que ela mesma define como os “Modelos” deste Ensino.

Portanto, como a presente pesquisa pretende investigar a propriedade e relevância da manutenção de um dos “modelos” definidos pela classificação aqui apresentada (qual seja, o

Modelo Confessional) frente a um contexto de laicidade estatal; antes de se concluir o presente capítulo será feita uma breve análise crítica quanto à própria natureza do que se tem chamado de ER, bem como de seus “modelos”, em especial, da dicotomia entre *Modelo Confessional* e *Modelo das Ciências das Religiões/Não Confessional*.

1.2.1 Quanto à Natureza do ER

A breve recapitulação histórica acima apresentada, acerca do tratamento dispensado ao ER no Brasil, parece revelar uma inconsistência na tradicional classificação tripartite do mesmo. No que se refere aos ER *Confessional* e *Teológico*, entende-se ser coerente a utilização da expressão “modelo” para diferencia-los, tendo em vista que ambos tratam de estratégias ou abordagens distintas para lidar com uma mesma realidade, isto é, o Ensino Religioso e, portanto, *Confessional*. Entretanto, quando se trata de diferenciar esses dois modelos acima da experiência de *ER Não Confessional*, a utilização da expressão “modelos” não parece apropriada, tendo em vista que a mesma pressupõe uma natureza essencial comum.

Fato é que a referida classificação acaba por designar sob a expressão comum “Ensino Religioso”, práticas com pressupostos epistemológicos, objeto e objetivos pedagógicos totalmente distintos entre si, embora considerando tais práticas como pertencentes a “Modelos” diferentes. Entretanto, aquilo que se convencionou chamar de ER *Confessional* e de ER *Teológico* consiste em uma prática de natureza e objeto completamente diferentes daquilo que se vem designando por ER no *Modelo das Ciências das Religiões*. Como foi destacado anteriormente, embora a catequese tenha oficialmente deixado a escola como conteúdo obrigatório, em virtude de pressões de setores da sociedade, contrários a tal retirada, manteve-se outro componente curricular sob a mesma denominação, isto é, “Ensino Religioso”.

Uma evidência simples de que essas práticas de ensino são mais do que meros “modelos” distintos de ER é que tem se considerado que os ER *Confessional* e *Teológico* são inadmissíveis nas escolas do sistema público de ensino, enquanto que o ER *das Ciências das Religiões* seria recomendável. Os dois primeiros, de forma mais ou menos explícita (mais, no caso do Modelo Confessional e menos, no caso do Modelo Teológico), parecem ocupar-se do conhecimento religioso enquanto produzido por uma tradição religiosa; o último, por sua vez, parece representar uma tentativa de se estudar as religiões sob uma perspectiva externa,

científica e pretensamente neutra. Os primeiros estariam mais para *Ensino Religioso* de fato, enquanto o último afigura-se como *Ensino Sobre o Religioso*.

Neste ponto apresenta-se como útil a reflexão do professor Eduardo Gross (2014) o qual mesmo não questionando a utilização da expressão “modelos” e tratando o Ensino *Confessional* e o *Não Confessional* como ER, percebe a existência de substancial diferença entre ambos. Assim, ao tratar sobre a natureza do conhecimento religioso Gross (2014, p.127) ressalta que: “Há conhecimento da religião no sentido do conhecimento que a religião possui, e há conhecimento da religião no sentido do conhecimento que se tem a respeito da religião.” Indo ainda mais além, Gross (2014) reconhece que a própria expressão “Ensino Religioso” pode e deve ser compreendida no âmbito das Ciências das Religiões em pelo menos dois sentidos distintos e complementares:

Um é o Ensino Religioso que é tema geral de encontros como o CONERE e de eventos similares [...] Entretanto, a Ciência da Religião também deve levar em consideração outro âmbito de ensino religioso. O ensino que as próprias tradições religiosas desenvolvem é parte da religião, e nesse sentido é um objeto de pesquisa da ciência da religião. Aqui a variedade é tão grande quanto a própria variedade das tradições religiosas (GROSS, 2014, p. 134).

Ao que pese a prática de se considerar tudo como *Ensino Religioso*, na perspectiva do presente estudo, necessário se faz estabelecer limites claros entre este e o *Ensino Sobre o Religioso*, a fim de que não sejam confundidas ambas as práticas. Sendo assim, embora a própria luta política pela escolarização do ER tenha tentado encontrar no chamado *Modelo das Ciências das Religiões* uma “solução” para a manutenção deste nas escolas públicas no contexto do Estado laico, não parece que conseguiu, mas sim, que substituiu tal Ensino por outro, mantendo apenas o mesmo nome e justificando-o por meio de uma classificação.

Tal constatação se faz importante no escopo da presente pesquisa porque, se é verdade que essas práticas de ensino são mais do que simples “modelos” de ER, configurando-se em práticas de ensino essencialmente distintas entre si, deve-se avaliar se o chamado *Modelo das Ciências das Religiões* seria suficiente para atender de fato aos anseios da sociedade brasileira em favor de uma escolarização daquilo que esta mesma sociedade identifica como *religioso* ou se o *Modelo Confessional*, exatamente neste ponto, possui importante papel complementar a desempenhar, mesmo frente a um cenário de laicidade estatal.

De qualquer modo, ainda que não se aceite a diferenciação defendida na presente pesquisa entre *Ensino Religioso* e *Ensino Sobre o Religioso*, deve-se reconhecer que as próprias pesquisas no campo das CR têm sugerido que deve fazer parte daquilo que tem se chamado de ER, inclusive nas escolas públicas, a exposição e clarificação (ainda que introdutória) do conhecimento produzido pelas diversas tradições religiosas, inclusive as de

cunho ateu, ao lado de uma abordagem da religião como fato social. Afinal, uma abordagem meramente pautada em uma pretensa objetividade científica absoluta, tornaria o ER árido, desinteressante e contraditoriamente esvaziado do religioso.

Foi nesse sentido que Gross (2014) afirmou que “se a Ciência da Religião não se ocupar primordialmente do que é religioso na religião, ela não tem razão de ser” (p. 126). E foi com base nessa compreensão que o mesmo propôs uma Ciência da Religião “enquanto disciplina humanista e compreensiva, enquanto área de pesquisa que visa resguardar e manifestar o sentido próprio das manifestações do fenômeno religioso” (GROSS, 2014, p. 126).

Ocorre que, por seu próprio compromisso com uma pretensa neutralidade o ER segundo as Ciências das Religiões, nem sempre consegue se ocupar com o que há de religioso nas religiões. Embora o FONAPER (1997) tenha incluído dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ER os eixos “Culturas e Tradições Religiosas”, bem como “Teologias”, percebe-se que na prática diária da sala de aula de ER, o tratamento “científico” de tais conteúdos não é tão simples.

Assim, no intuito de se manter uma “neutralidade” e não incorrer em nenhuma forma de proselitismo, não raras vezes, tais eixos são trabalhados apenas superficialmente. Portanto, a distância que se tenta manter desses temas, muitas vezes se torna um entrave para um contato mais aprofundado com o que há de verdadeiramente religioso nas religiões e pode acabar transformando o ER em uma espécie de “Educação para Valores”.

Como se percebe, portanto, se por um lado o estudo do fenômeno religioso nas escolas segundo os modelos ditos *Confessional* e *Teológico* apresentam dificuldades, o estudo deste fenômeno segundo o “Modelo Não Confessional” está longe de representar uma proposta isenta de problemas. A tendência de esvaziamento de tudo que há de religioso no fenômeno religioso, transformando tal fenômeno naquilo que ele nunca foi e, portanto, oferecendo como produto final apenas uma caricatura do mesmo, é um desses problemas.

Outra questão problemática deste “Modelo” seria a tendência de, em nome de uma neutralidade científica e respeito à diversidade, acabar incorrendo em uma uniformização simplista e nada científica dos conceitos e experiências das diversas tradições religiosas. Sobre este ponto, Gross (2014) se manifesta:

Diferentes manifestações religiosas apresentam reivindicações de verdade distintas e muitas vezes conflitantes, e diante disso não é possível se manter representações idealizadas da religião extremamente simplórias, de sentido harmonizante. “Todas as religiões levam a Deus”, “a religião dá sentido à vida”, “todas as religiões são boas” são manifestações otimistas de boa vontade e talvez até de respeito às diferenças, entretanto elas não podem ser

consideradas expressões suficientes para estabelecer o objetivo da pesquisa sobre a religião e nem do Ensino Religioso. Para isso, é preciso não camuflar as distinções de proposição de sentido que se encontram nas diferentes tradições religiosas. Só assim também se pode de fato compreender e também visar a superação de conflitos religiosos (GROSS, 2014, 132)

Neste ponto faz-se importante ressaltar que tais críticas ao *Modelo das Ciências das Religiões* não têm a intenção de invalidá-lo como um possível caminho para o estudo do fenômeno religioso, mas apenas de relativizar a crença de que este seria o único modelo possível ou, pelo menos, necessariamente o mais recomendável para trabalhar o fenômeno religioso dentro das salas de aula.

O fato de o mesmo apresentar uma série de dificuldades a serem superadas não parece diminuir a sua seriedade, enquanto abordagem possível do religioso. De igual modo, portanto, as dificuldades apresentadas pelo chamado *Modelo Confessional* não devem ser razão suficiente para sua desqualificação.

Portanto, o que se pretende nesta breve análise à cerca da natureza do ER e seus modelos é: primeiro, ressaltar o que cada um desses “modelos” entende por ER na prática; segundo, clarificar que as dificuldades em relação à abordagem do religioso em sala de aula não são privilégio de um desses modelos, qual seja, o *Confessional*.

Ainda com relação à natureza do ER e a maneira de classificá-lo uma última observação se faz pertinente. A utilização da expressão *Ensino Confessional* para designar indistintamente a prática das escolas confessionais existentes no Brasil contemporâneo e ao mesmo tempo o ER praticado nos períodos Colonial e Imperial não parece justa nem precisa. Se por um lado ambas as experiências guardam em comum a característica de ER pelo viés de uma tradição religiosa em específico, por outro, tais experiências parecem apresentar diferenças que são desconsideradas dentro dessa forma uniforme de classificação.

As estratégias pedagógicas praticadas pelas escolas confessionais contemporâneas, por exemplo, parecem estar longe do tradicional e já superado modelo de educação como mero ato de *transferência de informações*. Ademais, o simples fato da regulamentação legislativa a que estão submetidas, as escolas confessionais contemporâneas, lhes confere uma postura bem mais condizente com a realidade do Estado laico, como, por exemplo, a impossibilidade de tratamento discriminatório de qualquer educando que professe fé diferente daquela assumida pela confessionalidade da escola em questão.

Talvez seja justamente esta constatação que levou autores como Danilo R. Streck, citado por José Antonio Correia Lages assumir que “o Ensino Religioso pode ser

confessional, sem ser proselitista, mas comprometido com o diálogo religioso e com o ecumenismo” (2013, p.254).

Independente da viabilidade prática de se ter um ER Confessional sem ser proselitista, a presente pesquisa prefere assumir e explorar uma diferenciação entre *ER Confessional* e *ER Catequético*. O primeiro se refere às experiências contemporâneas de escolas abertamente vinculadas a uma tradição religiosa em específico; enquanto que o segundo designa a experiência de ER vivenciada no Brasil pré-republicano.

1.2.2 Quanto a Relação entre os “Modelos” de ER e os Abismos Intrínsecos à Cosmovisão Secularista Ocidental

Uma observação atenta da classificação tripartite acima apresentada revela também que esta, do ponto de vista epistemológico, reflete uma nítida polarização entre religião e ciência, típica da ideologia secularista dominante, porém já bastante superada nos debates filosóficos contemporâneos.

Assim, de acordo com tal classificação, o modelo dito *Confessional* seria aquele que, por promover uma crença ou tradição religiosa em específico, cuidaria de valores ou verdades que, embora possam (a depender da confessionalidade em questão) ser ensinados como verdades universais ou públicas, são compreendidos pelo Estado como valores e verdades particulares e contingentes àquela determinada tradição.

Por outro lado, o modelo dito *das Ciências das Religiões* seria o “modelo científico”, ocupando-se das religiões em geral, sem promover nenhuma delas, mas hora estudando-as enquanto fatos sociais e, em outros momentos, promovendo-as enquanto expressões relativas de uma verdade essencial e subjacente, dentro de uma perspectiva fenomenológica.

A polarização “religião” *versus* “ciência” é refletida, portanto, no campo do ER, na polarização “Modelo Confessional” *versus* “Modelo das Ciências das Religiões”. Por sua vez, tal polarização apresenta-se como um reflexo do dualismo entre fatos/razão X valores/fé, que se tornou uma característica intrínseca da cosmovisão ocidental contemporânea.

Assim, o presente estudo entende que tais dualismos representam, de certa forma, o legado de uma “epistemologia cartesiana” que, embora já bastante criticada por debates filosóficos no ocidente e fora dele, dentro dos últimos três séculos; ao que parece, ainda funciona como as “lentes” pelas quais o senso comum ocidental enxerga e interpreta a realidade ao seu redor, bem como, ainda exerce influência determinante sobre o Estado, em especial quanto à maneira deste planejar sua política educacional.

Ademais, como fruto da já superada perspectiva epistemológica da modernidade ocidental, esse dualismo, em todas as suas formas de manifestação, assenta-se sobre uma questionável crença em relação ao que seja ciência e ao modo pelo qual esta opera na prática, sobre um criticável entendimento à cerca do papel desempenhado pela fé no processo de construção do conhecimento humano e sobre uma perspectiva não muito clara à cerca do modo pelo qual a fé é vivenciada por aqueles que creem.

São a essas três crenças intrínsecas à cosmovisão ocidental que o próximo capítulo se dedicará. A partir da análise das mesmas será tecida uma crítica epistemológica ao dualismo entre *Modelo Confessional* e *Modelo das Ciências das Religiões*, no sentido de ressaltar que existe um importante espaço a ser preenchido pelo primeiro e que o segundo está longe de representar uma “solução” suficiente para o ER no contexto do Estado Laico.

1.3 CONCLUSÕES

Diante da recapitulação histórica feita neste Capítulo e das considerações em torno da natureza e classificação do ER a partir da ótica de alguns estudiosos do campo das CR chega-se às seguintes conclusões:

Primeiro, ao que pese a classificação tripartite do ER no Brasil ser bastante utilizada no meio acadêmico como base para os estudos na área das CR, a mesma merece ser criticada, relativizada e talvez melhorada, visto existirem ainda muitos pontos controversos intrínsecos à mesma.

Segundo, como consequência direta do embate entre setores sociais, tendo de um lado as tendências modernizadoras e secularizantes e de outro, os anseios pró-manutenção do fenômeno religioso nas escolas, o ER passou por uma profunda crise de identidade ainda não resolvida por completo. Tal crise acabou criando uma situação onde a expressão “Ensino Religioso” designa experiências de ensino completamente distintas entre si e onde se tenta atenuar tal diferença pela utilização da categoria de “Modelos de ER”.

Assim, hora a expressão “Ensino Religioso” designa um ER propriamente dito, onde princípios, valores e conhecimentos de uma determinada confessionalidade são transmitidos; hora a mesma expressão se refere ao *Ensino sobre o Fenômeno Religioso* (em uma perspectiva mais fenomenológica) ou *Ensino sobre Religião* (em uma perspectiva mais próxima à História das Religiões).

Terceiro, a tradicional classificação tripartite do ER parece também falhar ao não distinguir entre as experiências de ER praticadas pelas escolas católicas do período pré-

republicano e as experiências das contemporâneas escolas confessionais, colocando ambas sob a designação comum de “Modelo Confessional/ Catequético”.

Quarto, a referida classificação do ER encontra-se intimamente vinculada à cosmovisão ocidental contemporânea e parece refletir diretamente a fragmentação epistemológica típica da mesma. Assim a polarização (por vezes com ares de “absoluta”) entre *religião* e *ciência* ou entre *crenças* e *fatos* parece se refletir na dicotomia entre *Modelo Confessional* e *Modelo Não Confessional* de ER.

2 UMA CRÍTICA AO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO DO OCIDENTE CONTEMPORÂNEO

O presente capítulo fará uma crítica ao dualismo entre o “Modelo de Ensino Confessional” e o “Modelo das Ciências da Religião”, buscando ressaltar que essa classificação, embora venha se apresentando como útil para o estudo do ER no Brasil representa um reflexo da maneira equivocada como o ocidente contemporâneo tem compreendido tanto a natureza do conhecimento humano como o seu processo de produção e transmissão. Assim, será possível identificar com maior clareza o que há de confessional no modelo dito “das Ciências das Religiões” e o que há de científico no modelo chamado “Confessional”.

Essa crítica, que tem uma natureza essencialmente epistemológica, apoiando-se largamente na produção teológica de Leslie Newbigin (1986, 1989, 1991, 1995) e na filosofia da ciência de Michael Polanyi (1958), tem como objetivo principal relativizar a crença de que um determinado *Modelo* de ER, seja qual for, possa deter o monopólio de “científico” ou de ser o único capaz de promover o respeito aos valores constitucionalmente estabelecidos.

Na maior parte do capítulo, será seguida a argumentação de Newbigin (1989), em sua análise dos “abismos” intrínsecos à cosmovisão ocidental. O presente estudo está organizado a partir da análise de três *crenças* típicas dessa cosmovisão, as quais contribuem, por um lado, com uma atitude depreciativa em relação ao chamado “Modelo Confessional” de ER e, por outro, ingênua em relação ao denominado “Modelo das Ciências das Religiões”:

Primeiro, a crença na ciência como campo objetivo e supra tradicional de conhecimento; segundo, a crença na existência de “espécies” essencialmente distintas de conhecimento, bem como nos papéis paralelos desempenhados pela fé, razão e tradição na produção dessas “espécies” de conhecimento; terceiro, a crença de que o foro íntimo e a esfera privada sejam o único espaço apropriado para as questões de fé⁴. Ao final do Capítulo, será proposto o conceito de “Conhecimento Pessoal” de Polanyi (1958) como uma possível solução para esses abismos epistemológicos, bem como para o dualismo entre ER Confessional e ER no Modelo das Ciências das Religiões.

Antes, porém, de adentrar especificamente nos pormenores de cada uma dessas crenças da cosmovisão ocidental contemporânea, faz-se necessário resumir, ainda que em poucas palavras, as mudanças de paradigma epistemológico que, aos olhos de muitos

⁴O desenrolar histórico que acabou levando a cosmovisão ocidental contemporânea a adotar tal crença é chamado de “Processo de Privatização da Fé” e será explicitado adiante.

estudiosos, tais como Lyotard (1979) e Forman (2007), justificaram a divisão dos últimos quatro séculos de história ocidental em dois períodos distintos, designados pelos termos “Modernidade” e “Pós-Modernidade”.

Ocorre que, durante o período Iluminista (Século XVII), a filosofia cartesiana passou a adotar como ideal de verdade a ideia de um conhecimento absolutamente objetivo (certeza) a ser obtido a partir do princípio da dúvida universal.

Assim, naquele momento, a compreensão da realidade poderia ser sintetizada através do seguinte silogismo: “conhecimento = conhecimento absolutamente objetivo; conhecimento absolutamente objetivo é possível; logo, conhecimento é possível”. As ciências modernas cunharam o termo “fato” para designar essa espécie de conhecimento da realidade, popularizando, assim, esse ideal de objetividade absoluta. A isso se chamou “Modernidade”.

Os debates epistemológicos que se seguiram acabaram por demonstrar que esse ideal de conhecimento, ou de verdade, não passava mesmo de um ideal; de um anseio por certeza, impossível de ser satisfeito; de uma ilusão. Filósofos como Hume (1888, 1977), Kant (1956), e Nietzsche (1974, 1989) acabaram desacreditando por completo a própria noção de realidade objetiva. A consequência disso foi um relativismo que levou alguns a enxergarem o surgimento de um novo paradigma epistemológico a justificar o termo “Pós-Modernidade”. Entretanto, o presente trabalho discorda desse ponto de vista.

Acredita-se que o pretense “novo paradigma” da chamada *Pós-Modernidade* não passa de uma conclusão decepcionada, embora natural, do paradigma epistemológico adotado pela *Modernidade*. O que se quer aqui ressaltar é que por trás do relativismo atual, o velho ideal de conhecimento verdadeiro como conhecimento absolutamente objetivo continua vivo e operante em nível de pressuposição fundamental.

O silogismo sintetizador do novo momento seria algo como: “conhecimento = conhecimento absolutamente objetivo; conhecimento absolutamente objetivo não é possível; logo, conhecimento não é possível”. Como se percebe, a conclusão acerca da impossibilidade de se conhecer algo de verdade só é possível por se pressupor que *conhecer* significa ter uma espécie de acesso totalmente objetivo em relação à realidade. O ideal de conhecimento como *certeza* permaneceu; apenas não se acredita mais nele. Portanto, foi a conclusão que mudou.

Essa ausência de um paradigma de conhecimento realmente novo é que leva esse trabalho a discordar, pelo menos no campo epistemológico, da distinção acima apresentada entre “Modernidade” e “Pós-Modernidade”, justificando, assim, a preferência pelo uso dos termos “contemporâneo” ou “contemporaneidade” como conceitos mais abrangentes no decorrer do estudo.

Essa opção conceitual justifica-se ainda porque, como facilmente se percebe, dentro de qualquer sociedade ocidental nos dias de hoje, ambas as visões coexistem, havendo pessoas que ainda interagem com o mundo a partir da crença na possibilidade de conhecimento “absolutamente objetivo”; enquanto outras, já tendo abandonado tal crença, assumem não poder saber de nada, restando apenas os valores, as opiniões e a subjetividade em geral. O primeiro grupo encontra-se representado principalmente naquilo que chamamos de “senso comum”; o segundo encontra forte expressão principalmente dentro das elites pensantes e acadêmicas, embora ganhe cada vez mais espaço na sociedade em geral. Tanto um como o outro, porém, têm que lidar, na prática diária, com o abismo “fatos/ conhecimento/ espaço público” *versus* “crenças/ opiniões/ espaço privado”.

2.1 A CRENÇA NA CIÊNCIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO OBJETIVO E NÃO TRADICIONAL

Ao comparar o tratamento dado ao tipo de conhecimento identificado como “religioso” com o que é dispensado ao que se considera “ciência” nas escolas da Inglaterra, Newbiggin (1989) faz lúcidas observações que são facilmente aplicáveis à maior parte das escolas ocidentais e identifica perspectivas bem diferentes quanto ao que se compreende como “ensino” em cada um desses campos. Segundo o autor,

É instrutivo [...] compararmos as distintas abordagens de ensino-aprendizagem, as quais têm sido usadas no presente em relação às ciências e em relação à religião. Existe uma grande quantidade de literatura contemporânea sobre ensino religioso que enfatiza quase que exclusivamente a liberdade e autonomia da criança, e que condena fortemente qualquer tentativa de impor sobre a mente da criança qualquer visão particular de verdade religiosa. [...] O contraste entre essa abordagem e a abordagem usada para o ensino das ciências nas escolas é óbvia. O professor de ciências tem uma visão clara e firme de onde quer chegar [...] E ele espera que, como resultado do ensino, os alunos passem a crer nas mesmas coisas. Essa ‘crença’ deve significar, é claro, que o aluno tenha realmente compreendido e acredite naquilo que o professor ensinou porque ele (a) vê [por si mesmo (a)] que é verdade. Não será suficiente que o aluno aprenda a repetir o que o professor diz; o aluno tem que entender isso como verdade (NEWBIGGIN, 1989, p. 41-42).

Essa diferença de tratamento e de perspectivas pedagógicas entre o ensino daquilo que é considerado ciência e o ensino daquilo que é considerado religião reflete a maneira fragmentada pela qual o ocidente tem lidado com o conhecimento. Em outras palavras, as “verdades científicas” se encontrariam em um mundo totalmente distinto do mundo onde se encontram as chamadas “verdades religiosas”. Estas pertenceriam ao campo da subjetividade,

dos valores e dos sentimentos, enquanto aquelas pertenceriam ao mundo da objetividade, dos fatos e da razão.

Com relação às verdades científicas, poderíamos utilizar qualificativos como “certo ou errado”, “bom ou ruim” com um peso de objetividade tal que isso deva ser aceito por todos no espaço público, mas, com relação às verdades ditas “religiosas”, só poderíamos utilizar qualificativos como “certo ou errado para mim”, “bom ou ruim para mim”.

É exatamente essa visão fragmentada do conhecimento humano que se encontra por trás da compreensão que simpatiza com o “Ensino sobre o Religioso” (representado pelo Modelo das Ciências das Religiões) e somente tolera o “Ensino Religioso” (representado pelo Modelo Confessional).

Ocorre que, enquanto o ER fornecido pelo Modelo Confessional representaria simplesmente o ensino daquele tipo de “verdade” ou “conhecimento” que só o são para um determinado grupo social, o outro modelo, ao ensinar sobre o religioso, refletiria uma abordagem mais objetiva (e, portanto, científica) das subjetivas expressões de “devoção ao” ou “negação do” Sagrado.

Ainda que para alguns possa parecer normal, que os ensinos de religião e das ciências possuam ideais epistemológicos e objetivos pedagógicos tão distintos, essa impressão deve-se somente a uma compreensão bastante etnocêntrica e equivocada do que seja ciência e de como esta funciona na prática.

Essa concepção, que enxerga a ciência como um campo de conhecimento totalmente objetivo e não tradicional, fora popularizada desde Descartes, tornando-se parte da *Estrutura de Plausibilidade*⁵ das sociedades ocidentais e passando a reinar sobre o senso comum. Entretanto, faz-se necessário aqui questioná-la, o que será feito em duas etapas: (a) Análise da Falsa Dicotomia entre “Crença” e “Conhecimento” e (b) Análise da Relação Velada entre Tradição e Ciência.

2.1.1 Análise de Falsa Dicotomia entre “Crença” e “Conhecimento”

⁵ O conceito de “Estrutura de Plausibilidade” foi elaborado pelo sociólogo Peter Berger (2000, 2004). Segundo esse autor, toda sociedade encontra-se estabelecida sobre um conjunto de padrões de crença e prática que determinam o que é tido como “plausível” e o que é considerado “implausível” para seus membros. Tais padrões são, portanto, dificilmente questionados pelos indivíduos que compõem essa dada sociedade.

A noção de uma categoria de conhecimento absolutamente objetiva está intimamente relacionada e pode ser mesmo considerada dependente da ressignificação operada pelo pensamento científico ocidental no vocábulo “fato”. Em breve exposição à cerca das raízes etimológicas deste vocábulo, Newbiggin (1995, p. 4) aponta que essa palavra é originária do latim *factum* e tinha o significado de “algo feito” ou “realizado”. Originalmente, a palavra “fato” não carregava o sentido dogmático de verdade indubitável ou de certeza inquestionável, mas simplesmente de algo acontecido. Como tal, os fatos eram acontecimentos passados sobre os quais as pessoas poderiam crer, duvidar, ou até mesmo discordar de sua significação ou nuances.

Ocorre que a recente história das sociedades secularizadas ocidentais acabou por impregnar o vocábulo “fato” com uma pesada carga de valores de modo a conferir-lhe uma autoridade que originalmente não possuía. Dessa forma, tal termo se tornou capaz de imprimir o rótulo de “verdade” sobre tudo aquilo que venha a qualificar, e de “falso”, ou pelo menos “improvável”, a tudo que não se adeque dentro de seus limites conceituais.

Em outras palavras, se algo é tido como “fato”, espera-se que disso ninguém duvide. Por outro lado, se algum outro fenômeno, desafortunadamente, não adquire o direito a tal status, sobre este se espera que nenhuma pessoa, em sã consciência, venha a ser dogmática. E, se assim o for, o indivíduo será automaticamente taxado de ingênuo ou medíocre. Enfim, no ocidente “somos pluralistas em relação ao que chamamos crenças, mas não somos pluralistas em relação ao que chamamos de fatos. As primeiras apresentam-se como uma questão de decisão pessoal, enquanto os últimos são uma questão de conhecimento público” (NEWBIGGIN, 1989, p. 27).

Essa análise em torno do campo semântico da palavra “fato” leva à dicotomia entre “crença” e “conhecimento” que se reproduz na dicotomia entre “religião” e “ciência” e, no campo do ER, se expressa através dos modelos *Confessional* e *das Ciências das Religiões*. Ocorre que, segundo Newbiggin,

[n]a maior parte da história humana acreditou-se na unicidade do conhecimento, e que o conhecimento de natureza teológica fazia tanto parte do conhecimento humano quanto a astronomia ou história. Em uma época não tão distante, como o final do Século XII, Isaac Newton estava tão envolvido com teologia como com astronomia e física (NEWBIGGIN, 1989, p. 27-28)

Na contemporaneidade ocidental, entretanto, passou-se a enxergar conhecimento e crença como experiências totalmente distintas, de modo que existem coisas que se sabe (e, portanto, nas quais não é preciso crer) e coisas nas quais os indivíduos creem (e, portanto, não sabem ao certo). Essa dicotomia pode e deve ser criticada dos dois lados, ou seja, tanto em

relação ao que se entende por conhecimento, como em relação ao que se compreende como crença. O presente tópico concentrar-se-á no primeiro, enquanto que uma crítica da crença será feita mais adiante.

Ao analisar a questão sob o prisma do conhecimento, é possível perceber que essa dicotomia repousa sobre uma grande ilusão, pois

[...] fatos não se imprimem a si mesmos em nossas mentes como imagens sobre uma placa fotográfica. Eles precisam ser alcançados e compreendidos. E todos os assim chamados “fatos” são fatos interpretados. O que vemos depende da maneira que nossas mentes foram treinadas (NEWBIGIN, 1989, p. 21).

O que muitos julgam conhecer e que, por ter a chancela de uma ciência, é chamado de “fato”, na realidade é o resultado de um longo processo, marcado, em cada etapa, por muita crença. De acordo com Bertrand Russel (1954) para que um conhecimento científico seja reconhecido como tal, faz-se necessário o cumprimento de três etapas: (a) a observação e a identificação de fatos significantes; (b) a construção de uma hipótese que, sendo verdadeira, dará conta de explicar esses fatos; e (c) a dedução, a partir dessa hipótese, de consequências que sejam verificáveis pela observação.

Com relação à primeira etapa, é forçoso reconhecer que não existem regras ou um método específico que guie o cientista aos fatos relevantes. Há uma infinidade de fatos acontecendo ao nosso redor o tempo todo, e “o cientista só é capaz de determinar e isolar os ‘fatos significantes’ por meio de um grande ato de fé, onde ele mesmo crê naquilo que ainda não pode ver” (NEWBIGIN, 1989, p. 31).

É o cientista que, agrupando fatos dentro de um determinado padrão, percebe que existe um problema a ser resolvido. É ele quem escolhe quais são os *fatos relevantes*. Aliás, a própria definição do que seja um “problema” ou “questão problema” nos aponta para o essencial papel desempenhado pela subjetividade humana no processo de descoberta científica, conforme aponta Newbigín,

O que de fato estamos fazendo quando procuramos resolver um problema? Estamos procurando por algo que sabemos ou por algo que não sabemos? Se sabemos, não há um problema a ser resolvido; se não sabemos, como, então sabemos o que devemos procurar? Aliás, como sabemos que existe algo para ser achado no fim da linha? A resposta parece ser que identificar um problema significa sentir, por meio de um tipo de intuição, que existe algo a ser descoberto e que ainda não se revelou completamente, mas em relação ao que possuímos algumas pistas (NEWBIGIN, 1989, p. 30-31).

A segunda etapa da produção de um “fato” (conhecimento científico) também é totalmente marcada pela subjetividade. A elaboração de uma hipótese científica é um exercício de intuição e imaginação, não havendo regras pré-estabelecidas para tanto.

A terceira etapa, consistente na verificação empírica da hipótese construída, também apresenta uma curiosa característica. Acontece que, constantemente, muitos experimentos produzem resultados diversos dos requeridos pela teoria, sem que por isso as teorias sejam abandonadas. Polanyi (1958) nos fornece um interessante exemplo disso, ao pontuar que

Ao contrário da opinião corrente, uma discrepância entre previsões teóricas e dados observados não é suficiente para invalidar uma teoria. Tais discrepâncias são frequentemente explicadas como sendo anomalias. As perturbações dos movimentos planetários, que foram observadas durante os 60 anos que precederam a descoberta de Netuno e que não podiam ser explicadas pela interação mútua entre os planetas, foram corretamente consideradas como anomalias e descartadas pela maioria dos astrônomos da época, na esperança de que eventualmente surgisse algo que fosse capaz de explicar tais variações sem, contudo, destruir – ou mesmo enfraquecer – a gravitação Newtoniana. [...] Tais atos de julgamento pessoal compõem uma parte essencial da ciência (POLANYI, 1958, p.20).

Dessa forma, uma teoria só é rejeitada quando alguém consegue demonstrar que outra é mais satisfatória em termos intelectuais e estéticos, e não somente porque evidências empíricas parecem demonstrar que ela está errada. Portanto, a impressão de que a ciência se ocupa estritamente com “fatos”, ficando os mundos da imaginação e da intuição relegados aos poetas e aos religiosos, é um conveniente engano, que contribui para uma compreensão erroneamente fragmentada do conhecimento.

Assim, embora os nossos olhos possam nos enganar, e embora “parecer” não seja o mesmo que “ser”, (NEWBIGIN, 1989, p.33) “não existem duas avenidas separadas que conduzem à compreensão das coisas e do mundo, uma intitulada ‘conhecimento racional’ e outra intitulada ‘fé’. Não há processo de conhecimento sem fé, e crer é o caminho para conhecer”.

Em todo “fato” há muita crença. Logo, no que tange ao ER, a diferenciação do Modelo das Ciências das Religiões em relação ao Modelo Confessional, com base em uma pretensa não ingerência da fé sobre o primeiro, é falsa. A Ciência (ou Ciências) da(s) Religião (ões) também se faz a partir da fé e por meio dela, pois, de outra forma, é impossível conhecer qualquer coisa ou transmitir qualquer conhecimento.

E ainda que alguém diga que esta fé é “fé na ciência”, cabe esclarecer que esta última não se constitui em uma espécie de entidade supra-tradicional capaz de realizar um estudo puramente objetivo do fenômeno religioso conforme manifesto nas diversas tradições, visto ser ela mesma (a ciência) uma tradição de pensamento muito bem definida, conforme será demonstrado em seguida.

2.1.2 Análise da Relação Velada Entre Ciência e Tradição

O Movimento Iluminista do século XVIII foi, em grande medida, um movimento de profundo questionamento da autoridade tradicional estabelecida, incorporada especialmente pela Igreja enquanto instituição. Tanto que Kant (1784), olhando para trás, chegou a resumir o tema central deste movimento com a frase “Ouse Conhecer”. Além disso, segundo Newbiggin, “essa obstinada determinação se mantém viva e talvez seja a característica central de tudo o que ainda acontece hoje, em qualquer parte do globo, sob a insígnia da ‘modernização’” (NEWBIGGIN, 1989, p. 39).

Dado o contexto histórico em que as ciências modernas surgiram, se desenvolveram e se estabeleceram, isto é, dentro de um ambiente de profunda contestação de uma tradição fortemente estabelecida por mais de um milênio, é compreensível que o sucesso das mesmas tenha sido atribuído, em grande parte, à sua disposição para questionar toda e qualquer forma de tradição e de afirmação de verdade. Conforme argumentado pelo autor em trabalho anterior, supostamente, o Método Cartesiano “quando propriamente aplicado, seria capaz de dar acesso a um tipo de conhecimento completamente objetivo” (CASTELLO BRANCO, 2008, p. 30) e, portanto, livre da influência de qualquer tradição. Além disso, aos olhos de muitos, as novas ciências pareciam estar desvelando completamente a realidade, e suas sucessivas conquistas pareciam ser o inexorável resultado da observância estrita do tal Método. Assim,

Todo esse sucesso levou as pessoas no ocidente a acreditarem que o novo método científico seria capaz de realizar o que a religião não havia realizado, isto é, fornecer uma explicação coerente e indubitável à cerca dos mistérios da vida e do universo. O uso do ‘Princípio da Dúvida’ de Descartes parecia ser a razão do progresso feito pelas novas ciências. Portanto, na medida em que as descobertas científicas foram popularizadas, esse novo paradigma tornou-se um elemento fundamental de cosmovisão moderna (CASTELLO BRANCO, 2008, p. 31).

Entretanto, o que não foi popularizado a respeito do novo campo de saber foi que “seus muitos conceitos, classificações de dados e modelos teóricos, que são as ferramentas de trabalho da ciência, formam, em conjunto, uma tradição dentro da qual os cientistas têm que habitar para poder executar seu trabalho” (NEWBIGGIN, 1989, p. 46). Foi um lamentável equívoco, e ainda é sinal de ingenuidade intelectual, que alguns dos propagadores do assim chamado “método científico” não percebam que eles mesmos estejam inseridos dentro de outra tradição muito bem definida. Prova deste engano são as palavras de Bertrand Russel

(1968), que refletem a típica compreensão popular contemporânea de ciência. Segundo o autor,

Os triunfos da ciência se devem à substituição da autoridade pelo binômio ‘observação-inferência’. Qualquer tentativa de se reavivar o papel da autoridade em relação às questões intelectuais representa um retrocesso [...] Um dos grandes benefícios trazidos pela ciência sobre aqueles que entendem o seu espírito é que ela os torna capazes de viver sem a enganosa dependência a qualquer autoridade subjetiva (1968, p.89).

Polanyi, posicionando-se de forma diametralmente oposta a essa compreensão popular de ciência, afirma que “a autoridade da ciência é essencialmente tradicional” (2010, p.66). A verdade é que tanto o conhecimento dito *científico* como aquele cunhado de *religioso* são tradicionais, no sentido de que só podem ser produzidos e transmitidos dentro de uma determinada tradição de pensamento. Aliás, todo conhecimento humano, seja ele qual for, é um conhecimento tradicional, já que a própria linguagem, com seus conceitos e campos semânticos, é, em si mesma, fruto e expressão de uma tradição. Portanto, pode-se afirmar que “não existe algo como ‘verdades da razão’, senão aquelas que foram desenvolvidas dentro de uma tradição histórica específica” (NEWBIGIN, 1989, p. 57).

Da compreensão da ciência como um campo de conhecimento essencialmente tradicional pode-se derivar duas implicações, ambas bastante relevantes para o objeto de estudo dessa dissertação. Em primeiro lugar, tem-se que o conhecimento científico não está acima das outras tradições de conhecimento, como se a ciência fosse um campo de conhecimento “supra-tradicional”, tendo autoridade para funcionar como critério de verdade última, validando ou não todas as tradições de saber humano. Em segundo lugar, tanto a produção como a transmissão do conhecimento científico dependem totalmente de uma atitude subjetiva de confiança por parte daquele (a) que busca conhecer e (b) se dispõe a aprender.

Quanto à primeira questão, isto é, sobre a autoridade da tradição científica, Newbigín (1989) pondera:

Em que a autoridade desta tradição se baseia? Obviamente em nada fora de si mesma. [...] A ciência encontra-se necessariamente envolvida em um argumento circular. Ela tem que assumir desde o começo a verdade daquilo que procura provar. Ela começa a partir da convicção de que o universo é acessível ao entendimento racional, e recusa aceitar como evidência final aquilo que pareça contrariar essa fé, e procura, com uma paixão que é uma das glórias da história humana, provar que essa fé é verdadeira (NEWBIGIN, 1989, p. 48).

Em outras palavras, a ciência procura descobrir a racionalidade do universo porque pressupõe que ele é racional e que há racionalidade a ser descoberta. É essa convicção que lhe move e que explica, pelo menos em parte, por que coube ao ocidente cristão, e não, por

exemplo, a tradições orientais muito mais antigas e detentoras de um vasto e inestimável conjunto de saberes, o papel histórico de dar a luz às ciências modernas. Entretanto, essa pressuposição fundamental denuncia que a tradição científica ocidental, assim como qualquer outra tradição, não possui nenhuma fonte externa e objetiva de autoridade, já que a crença na racionalidade do cosmos foi algo que herdou da tradição cristã, assumindo como sua própria.

Por outro lado, enquanto a autoridade da tradição científica se baseia em um argumento circular, o exercício dessa autoridade na prática diária é feito pela própria comunidade de cientistas. São esses que “determinam quais artigos serão aceitos para publicação nas revistas científicas, e quais serão rejeitados” (NEWBIGIN, 1989, p. 46-47). É também a comunidade científica (quando não um corpo de burocratas) que define “as agendas de ensino e os focos de pesquisa nas universidades e outras instituições” (NEWBIGIN, 1989, p. 46-47). Ademais, é importante ressaltarmos que tal controle não se trata de um capricho desnecessário, fruto da arbitrariedade daqueles que se encontram no poder, afinal “sem essa proteção cuidadosa da tradição, a ciência não se desenvolveria” (NEWBIGIN, 1989, p. 46-47).

Em nível escolar, onde os conhecimentos partilhados são aqueles já solidificados, a comunidade científica também exerce seu controle sobre o conhecimento, não só através dos conteúdos dos livros-texto, mas através dos próprios professores que têm o poder de dizer o que é aceitável ou não dentro do campo de saber que representam.

No que concerne à produção e à transmissão do conhecimento científico, pode-se afirmar que a descoberta das chamadas “verdades científicas” não é o simples resultado da aplicação seca e enfadonha de um método pautado na dúvida universal, dentro de um processo de inferências lógicas (posição dos racionalistas), nem mesmo pode ser reduzida a um mero produto da repetição de testes e verificações (posição empirista). Como já demonstrado, as descobertas científicas dependem, do início ao fim, da intuição do pesquisador e de um impulso tipicamente humano de perseguir e identificar padrões de coerência e beleza na realidade como se lhe aparece. Sobre esse assunto, Newbigin (1989) se manifesta da seguinte forma:

Não existem regras lógicas pelas quais alguém aprende a fazer novas descobertas. [...] Isso tem muito mais haver com intuição e imaginação – a intuição de que existe um problema esperando para ser resolvido, uma configuração de coisas esperando para ser discernida, uma ordenação ainda não manifesta, mas escondida e esperando ser descoberta (NEWBIGIN, 1989, p. 44)

E se ainda restam dúvidas a respeito dessa faceta do processo de construção do conhecimento científico, talvez o testemunho de um dos mais respeitados gênios da física contribua para fechar a questão. Foi Albert Einstein (1981) quem confessou

A suprema tarefa do físico consiste, então, em procurar as leis elementares mais gerais, a partir das quais, por pura dedução, se adquire a imagem do mundo. Nenhum caminho lógico leva a tais leis elementares. Seria antes exclusivamente uma intuição a se desenvolver paralelamente a experiência (EINSTEIN, 1981, p. 60).

Uma vez feita a descoberta científica, e solidificada esta em forma de “conhecimento científico” ou “verdade científica”, a transmissão desse conhecimento também se encontra vinculada ao estabelecimento de relações subjetivas entre educador e educando, entre mestre e aprendiz, nas quais este simplesmente acredita nas verdades que lhe são transmitidas por aquele. Newbigín (1989) exemplifica o processo da seguinte forma:

Um professor de matemática [...] que tente sinceramente ensinar aos seus alunos os elementos de geometria, não ficará satisfeito até que seu pupilo seja capaz de ver por si mesmo que a soma dos três ângulos de um triângulo sempre é igual a 180 graus. O professor não ficará satisfeito se a criança simplesmente aceitar isso com base na sua autoridade [...] Entretanto, por outro lado, a criança certamente nunca vai alcançar o ponto de enxergar por si mesma esse ensino, sem primeiro aceitar o que o professor está ensinando com base na autoridade deste (NEWBIGIN, 1989, p.41).

Embora o exemplo dado seja em relação a uma ciência dogmática como a matemática, o mesmo raciocínio pode ser aplicado para as chamadas ciências sociais. Neste campo, ao que pese a existência de uma vasta margem para discordâncias, o pupilo só ganhará a respeitabilidade e o direito de questionar, de modo eficaz, as teorias já solidificadas, depois que se submeter por um período relativamente longo de tempo à autoridade de seus tutores. Entretanto, o propósito para o qual essa autoridade é exercida é que o educando possa chegar ao ponto de enxergar por si mesmo que aquilo que está sendo ensinado é verdade, ou que, alternativamente, ele descubra outra verdade ou outras nuances dessa verdade.

Essa dinâmica funciona em todo e qualquer nível de transmissão do conhecimento científico, e, pelo menos no caso deste tipo de conhecimento, geralmente não induz a conclusão de que o conhecimento transmitido seja uma mera “crença” privada ou uma expressão subjetivista do educador / mestre que está sendo indevidamente imposta sobre o educando / aprendiz. Tanto é que

O cientista, desde o pupilo que está apenas iniciando seus estudos em física, até àquele que se encontra nas fronteiras das pesquisas pioneiras, aceita a autoridade da tradição não para substituir sua busca pessoal pela verdade, mas como a precondição necessária para que consiga empreender tal busca (NEWBIGIN, 1989, p. 48).

Da mesma forma, o compromisso com as verdades de uma tradição religiosa específica por parte do ER Confessional, bem como a transmissão de tais verdades como sendo verdades universalmente válidas a respeito da vida e do mundo, não significam que a educanda esteja isenta da responsabilidade de enxergar por si mesma.

Ao final, o que se quer é que ela creia porque, por si mesma, compreende, percebe e experimenta a beleza e a coerência do conhecimento partilhado. É por isso que Polanyi (1958), afirma que “em todo ato de conhecimento existe uma contribuição apaixonada da pessoa que conhece o que está sendo conhecido, e que esse coeficiente não é mera imperfeição, mas um componente vital de seu conhecimento” (POLANYI, 1958, p. 8).

É nesse ponto que percebemos de forma mais clara a incongruência em se achar que um ER Confessional atente contra o pluralismo de ideias e crenças, por estar comprometido com uma tradição específica, e que o ER no Modelo das Ciências das Religiões não corra esse risco por estar *livre da influência de qualquer tradição*. Muito pelo contrário, este último não só se encontra comprometido do começo ao fim com a tradição científica ocidental, como também acaba por impor, não raras vezes, as suas categorias de interpretação sobre os fenômenos religiosos e sobre a experiência com o sagrado.

Portanto, o Modelo de ER das *Ciências das Religiões* não deixa de ser também, em certo sentido, a expressão de uma confessionalidade, pois se apoia em determinadas crenças em torno da realidade e opera segundo a lógica da tradição científica ocidental, assumindo um tanto quanto acriticamente a existência de dois tipos distintos de saber: um em relação ao qual podemos dizer “certo” e “errado” e outro em relação ao qual podemos apenas afirmar preferências. O estudo dessa fragmentação do conhecimento é o que será feito em seguida ao se analisar aproxima crença típica da cosmovisão ocidental.

2.2 A CRENÇA ACERCA DA EXISTÊNCIA DE “VIAS PARALELAS” NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Se a ciência, assim como a religião, é tão dependente de uma tradição de onde tira sua autoridade; se o conhecimento científico, assim como o chamado conhecimento religioso, não é passível de ser alcançado ou transmitido sem uma boa dose de intuição acerca do que se quer descobrir e de fé naquilo que se quer transmitir, por que não se sugere que cada aluno dos ensinos Fundamental e Médio possa ter as suas próprias convicções sobre Biologia ou possa desenvolver a sua própria Física? Ocupando-se desse tipo de questionamento, Newbiggin (1989) argumenta que

Nós sabemos com certeza que existem discussões e discordâncias entre físicos e biólogos, da mesma forma que sempre existiram entre estudiosos da Bíblia e teólogos da Igreja. Entretanto, onde existe um consenso entre os físicos, como no caso do grande espectro de assuntos que se encontram em um livro texto escolar de física, nós os aceitamos como carregados de autoridade. Nesse campo, a afirmativa ‘Todos os físicos concordam que...’ é normalmente suficiente para por fim a uma discussão. Não existe uma parcela significativa da nossa sociedade que simplesmente descarte as descobertas dos físicos como meras preferências subjetivistas e pessoais. Já no caso de afirmações sobre a fé cristã [ou sobre qualquer outra fé] a situação é bem diferente. Uma grande parcela da sociedade descarta as afirmações dos teólogos como expressões de suas opiniões pessoais – opiniões a que eles podem apegar-se, mas que não se qualificam como verdade pública, como conhecimento factual (NEWBIGIN, 1989, p. 41).

Por que se deve assumir que as afirmações de verdades religiosas dentro de um ER dito Confessional sejam necessariamente ofensivas ao pluralismo de crenças, enquanto, por exemplo, as afirmações de verdades históricas por parte de um professor de História não? E, ainda que se argumente que as afirmações deste último possam, de fato, ser altamente dogmáticas e atentatórias contra o pluralismo de ideias, caber-nos-ia ainda questionar: por que, então, não se cogita na promulgação de uma lei que vede “qualquer forma de proselitismo” por parte do professor de História que, eventualmente, queira assumir em sala de aula, uma determinada perspectiva historiográfica como sendo a única verdadeira ou, pelo menos, mais próxima da verdade, assim como o faz o Art. 33 da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em relação ao ER?

Aliás, é a esse tipo de reflexão que, de certa forma, o PL 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta, conhecido como “Projeto da Escola Sem Partido” (BRASIL, 2016) acaba levando. O referido PL, caso tivesse sido aprovado, concorreria para um amordaçamento ainda maior dos educadores e para um empobrecimento da educação. Ocorre que a mera tramitação de tal PL acaba por induzir um questionamento a respeito da propriedade de se exigir uma postura de pretensa “neutralidade” religiosa por parte do professor de ER.

Na verdade, toda essa realidade denuncia que “é parte da profunda doença de nossa cultura termos sido, desde Descartes, seduzidos por uma ideia de um tipo de conhecimento do qual não se pode duvidar e no qual poderíamos estar absolutamente seguros contra riscos pessoais” (NEWBIGIN, 1989, p. 48-49). O que está por trás dessa diferença de tratamento entre o ER Confessional e o ensino “científico” é uma compreensão que também diferencia entre “espécies” ou “tipos” de conhecimento, separando fé, razão e tradição. Essas três são consideradas como “vias paralelas” que conduziriam a “conhecimentos” ou a “verdades” de

naturezas distintas entre si, ao invés de serem encaradas como elementos essenciais e complementares na construção do conhecimento, visto como realidade única embora plural.

A força que a fragmentação entre fé, razão e tradição exerce sobre nossa cosmovisão pode ser percebida pelo fato de que, mesmo tendendo a promover um confinamento da fé à esfera privada da vida, a mesma se encontra presente até mesmo nos discursos de algumas das principais expressões da tradição cristã ocidental.

A clássica sistematização anglicana (NEWBIGIN, 1989, p. 53), por exemplo, que considera “Escrituras” (compreendida como revelação), “tradição” e “razão” como as três fontes de conhecimento verdadeiro e os três critérios a serem utilizados para distinguir verdade de erro, reflete essa perspectiva epistemológica.

Na verdade, “a relação entre os dois primeiros elementos da tríade Anglicana – Escrituras e tradição – tem sido historicamente um ponto de disputa entre protestantes e católico-romanos, desde o período da Reforma” (NEWBIGIN, 1989, p. 53). Enquanto que o elemento “razão” entrou para essa lista, devido, em grande parte, ao clima intelectual europeu do Século XVIII, quando, na tentativa de justificar a fé cristã perante o racionalismo, então, reinante; foram envidados muitos esforços para se apresentar um cristianismo totalmente aceitável “dentro dos limites da razão e sem a necessidade de recurso à revelação” (NEWBIGIN, 1989, p. 53).

Neste ponto, cabe indagar, por exemplo, se qualquer pretensa “verdade da razão” seria possível sem uma espécie de revelação, que, em um contexto mais secularizado, tende a ser chamada de “intuição”. Pelo que já foi demonstrado, parece que não. Por outro lado, como se conceber o recebimento de qualquer “revelação” sem o uso das faculdades racionais capazes de compreendê-la? E como comunicar inteligivelmente essas “revelações” sem a linguagem e os conceitos próprios de uma tradição? Ademais, não teria o século XVIII confundido “razão” enquanto gênero e faculdade humana natural com uma *espécie* particular de racionalidade, muito própria de sua época?

Na discussão específica sobre a relação entre “Escrituras” e “tradição”, o Concílio Vaticano Segundo (1962) fez importante avanço. Na primeira seção deste (NEWBIGIN, 1989, p.52) “quando o primeiro esboço da declaração conciliar sobre revelação foi apresentado aos bispos, tinha como título ‘As Duas Fontes de Revelação’. Este esboço foi rejeitado. O documento que foi finalmente promulgado tem como título ‘Revelação Divina’”.

Essa mudança apontava nitidamente para a compreensão de que a tradição não poderia de nenhum modo ser compreendida como “uma fonte distinta de verdade divina”, mas sim como aquela atividade contínua por meio da qual “conhece a Igreja o cânon inteiro dos livros

sagrados, e a própria Sagrada Escritura entende-se nela mais profundamente e torna-se incessantemente operante” (Constituição Dogmática *Dei Verbum* Sobre Revelação Divina, 1965, II.8). Newbigin (1989) celebra essa mudança de direção e recomenda que “assim como a Igreja Católica Romana eliminou o dueto ‘Escrituras’ e ‘Tradição’, espera-se que o trio anglicano ‘Escrituras, tradição e razão’ seja também revisto.” De qualquer modo, ambas as sistematizações – a anglicana e a católico-romana – refletem uma postura que, ou tratou ou ainda trata a fé, a razão e a tradição como vias paralelas para a verdade.

Essas breves considerações à cerca da maneira como duas das grandes tradições religiosas têm lidado com a questão do conhecimento não devem aqui ser vistas como mera discussão doutrinária interna das referidas tradições, pois refletem um modo de pensar e interpretar o mundo, típicos do ocidente contemporâneo. Em outras palavras, esses exemplos apontam para uma realidade além de seus rincões e na direção de uma epistemologia (ou forma de se entender o conhecimento humano) tipicamente ocidental e que tem se imposto sobre a forma como a maioria, sejam cristãos, budistas, muçulmanos, ateus ou pertencentes a qualquer outra confissão, interagem com a realidade.

Portanto, a crítica a essa cosmovisão fragmentada será organizada, a seguir, em dois momentos, na tentativa de demonstrar que “fé”, “razão” e “tradição” são melhor compreendidas quando vistas como *elementos cognitivos* complementares ao invés de vias paralelas na busca pela verdade.

2.2.1 Tradição e Razão

Questionando o entendimento anglicano apresentado acima, Newbigin (1989) pondera que é “inapropriado falar da razão como sendo uma terceira fonte de conhecimento da verdade, a ser colocada ao lado das Escrituras e da tradição”, pois, segundo ele “todo uso da razão depende de e está incorporado em uma tradição” (NEWBIGIN, 1989, p.53). Além de que:

Razão é a faculdade por meio da qual procuramos compreender os diferentes elementos em nossa experiência de maneira ordenada, de forma que façam sentido. Não é uma fonte separada de informação sobre o que se busca conhecer. Pode apenas funcionar dentro de uma contínua tradição linguística e cultural (NEWBIGIN, 1989, p. 53).

Assim, considerando a linguagem como expressão inseparável de uma tradição em particular, o argumento continua, demonstrando a relação de total mutualidade entre tradição e razão, sob três aspectos:

Em primeiro lugar, não podemos exercitar a razão, exceto pelo uso da linguagem. Ao aprender uma língua nós estamos sendo induzidos para dentro de uma tradição, e não há maneira de desenvolver nossos poderes de raciocínio exceto pelo uso dessa língua. [...] Em segundo lugar, nós aprendemos a utilizar nossos poderes de raciocínio ao adentrar nas experiências, descobertas, debates e discordâncias daqueles que vieram antes de nós. [...] Em terceiro lugar, o desenvolvimento de uma tradição de racionalidade nunca está desconectada das mudanças sociais, políticas, econômicas, militares e culturais pelas quais a sociedade em questão esteja passando. A tradição nunca é meramente cerebral. A racionalidade que é aceita é parte de e é incorporada na vida total de uma comunidade (NEWBIGIN, 1989, p. 53-54),

Portanto, ao falar em “verdades da razão” como algo essencialmente distinto das “crenças” de uma tradição qualquer, o ocidente não está fazendo nada além de se utilizar da linguagem de sua própria tradição de racionalidade para considerá-la superior às outras tradições de racionalidade. Como Newbigin (1989) conclui mais adiante:

A conclusão dessa discussão é que quando razão e tradição são colocadas como critérios distintos ou até rivais de verdade, então, a natureza da própria razão está sendo mal compreendida. Todo exercício da razão depende de uma tradição social e linguística (NEWBIGIN, 1989, p. 57).

Se a relação de interdependência entre tradição e razão é nítida, sendo que uma não consegue operar sem a outra, igualmente o é a relação entre fé e razão, como passamos a comentar.

2.2.2 Revelação e Razão

Para tratar especificamente da relação entre fé e razão no processo de construção do conhecimento é preciso perceber que a primeira está intimamente relacionada à ideia de revelação - na linguagem típica da tradição dos monoteísmos históricos - e de *hierofania* - na linguagem fenomenológica de Mircea Eliade⁶ (1992, p. 17). Importante ainda apontar que esses dois conceitos, por sua vez, guardam estreita relação com a ideia de intuição – esta, própria da tradição secular ocidental. Aliás, no intuito de explicitar o vínculo entre esses conceitos, Newbigin (1989) comenta:

O papel da intuição e imaginação na formação de novos padrões teóricos é inegável. Existe uma intuição de que uma espécie de coerência racional encontra-se escondida por trás de um conjunto de dados aparentemente incoerentes. Geralmente há um período de reflexão meditativa. Em um dado momento ocorre como que um salto ou despertar imaginativo para uma nova

⁶ Como historiador das religiões, na tentativa de evitar qualquer identificação com uma religião específica (em especial o cristianismo) e manter-se fiel à sua perspectiva fenomenológica, Eliade cunhou o termo “hierofania” para se referir a qualquer manifestação do Sagrado, independente desta ser reconhecida como uma manifestação de Deus (*Theos*)

visão de coerência, algo que induz o consentimento por sua beleza intrínseca, por sua simplicidade e sua abrangência [...] Certamente há uma grande semelhança entre esses momentos de “aparição” no trabalho das ciências e os momentos de revelação na história da religião, mas certamente também há uma diferença (NEWBIGIN, 1989, p. 59).

Percebida a relação entre esses conceitos, resta esclarecer como o elemento “fé” interage conjuntamente com o elemento “razão”, isto é, não como avenidas que levam a conhecimentos de naturezas distintas, mas como elementos cognitivos que, em uma relação de co-dependência, levam o indivíduo a simplesmente conhecer. Tomando como referência as descobertas de Kepler⁷ e a tradição judaico-cristã, Newbigín (1989) confronta esses dois conceitos:

Será que o uso da palavra “revelação” significa que a razão foi deixada para trás? É óbvio que não. Tanto a descoberta de um novo padrão no movimento dos corpos celestiais como a aparição de um chamado pessoal para Moises tornam-se o ponto de partida de uma tradição de raciocínio na qual o significado dessas revelações é explorado, desenvolvido, testado em relação a novas experiências e estendido a outras áreas do pensamento. [...] A diferença entre essas duas tradições não é que uma esteja fundada sobre a razão e a outra sobre a revelação. Ambas são inconcebíveis quando separadas de sua racionalidade. A diferença reside no ponto de contato entre as duas formas de se explicar a experiência original: “Eu descobri” e “Deus falou (NEWBIGIN, 1989, p. 60).

Isso demonstra que a dicotomia entre fé/revelação/conhecimento religioso *versus* razão/descoberta/conhecimento científico é a expressão de uma compreensão distorcida da realidade e, sob essa perspectiva, pode-se afirmar que chega a ser irracional a exclusão da fé do processo de construção do conhecimento sob a justificativa de que a mesma estaria exclusivamente em “verdades auto evidentes”, isto é, em *hierofanias* ou revelações.

Finalmente, aprofundando a sua comparação, Newbigín (1989) relaciona os três elementos cognitivos aqui analisados de uma só vez e recoloca a questão da fragmentação ocidental do conhecimento como um problema de choque de tradições antagônicas, mas capazes de dialogar entre si. Ele atesta que:

A verdadeira oposição não é entre razão e revelação como fontes e critérios de verdade. É entre dois tipos de uso possíveis da razão. Esta pode ser posta a serviço de uma autonomia que se recusa a reconhecer qualquer outra realidade pessoal exceto a sua própria [...] O que está acontecendo não é que a razão seja posta contra algo que é irracional, mas que outra tradição de argumentação racional está sendo confrontada por uma tradição de argumentação racional que toma como seu ponto de partida um momento ou momentos de auto revelação divina e que irá, portanto, continuar a dizer “Deus falou e agiu” ao invés de “nós descobrimos”. É claro que, sob o ponto

⁷ Johannes Kepler(1571 – 1630) foi um astrônomo e matemático alemão. Considerado figura-chave da revolução científica do século XVII, tornou-se célebre por ter formulado as três leis fundamentais da mecânica celeste, denominadas “Leis de Kepler”. Suas obras forneceram as bases para a Teoria da Gravitação Universal de Isaac Newton.

de vista de uma outra tradição de discurso racional, é possível se dizer que “Deus” não existe e que a linguagem de revelação tem de ser traduzida para a linguagem da descoberta. “Deus falou a Moises” será talvez traduzido como “Moisés teve uma experiência religiosa”. As linhas ficam estabelecidas então para um diálogo entre duas tradições de racionalidade, não entre razão e revelação (NEWBIGIN, 1989, p. 62).

Uma conclusão precipitada a respeito da crítica acima exposta poderia levar ao entendimento de que a mesma é apenas uma versão “teologizada” de um discurso filosófico relativista predominante no ocidente contemporâneo, ou seja, de que não se podem afirmar verdades (ou conhecimentos), mas apenas perspectivas (ou opiniões). Em outras palavras,

Se toda racionalidade é o exercício dos poderes racionais de uma comunidade em particular, respondendo a acontecimentos históricos particulares e usando uma língua em particular, será que não existe algo como uma racionalidade supra cultural, [...] uma verdade que seja verdade para todos, mas apenas “verdade como se apresenta para nós em nossa própria cultura”? (NEWBIGIN, 1989, p. 55).

É preciso, entretanto, observar que “enquanto todo exercício de racionalidade ocorre dentro de uma tradição, a tradição não tem a última palavra, estando sujeita ao teste de adequação às realidades que procura compreender” (NEWBIGIN, 1989, p. 55). Portanto, toda e qualquer tradição, incluindo a tradição secular ocidental, pode ser julgada em relação à sua capacidade de conduzir aqueles (as) que dela fazem parte à verdade.

Além disso, a conclusão relativista de que nenhuma reivindicação de conhecimento da verdade pode se sustentar porque “todo pensamento encontra-se vinculado a um contexto social particular [...] também é uma reivindicação de saber algo sobre a realidade – no caso, saber que a realidade é impossível de ser conhecida” (NEWBIGIN, 1989, p. 57). E o que é mais curioso é que o contexto social em que tal reivindicação geralmente é feita é o “do mundo cosmopolita, onde indivíduos vivem existências sem raízes e encontram-se sem uma firme e estável tradição social” (NEWBIGIN, 1989, p. 57). Tais pessoas, portanto, nutrem “a ilusão de possuir uma visão geral das diferentes tradições de pensamento, sem, na verdade, nunca ter tido a experiência de enxergar o mundo através de qualquer delas” (NEWBIGIN, 1989, p. 57).

Por outro lado, seria também errôneo concluir que, a postura de se considerar todo o conhecimento como um só implique na defesa da aplicação do ideal cartesiano de certeza ao que tem sido considerado o campo da fé, das artes e das humanidades, enfim, ao campo da *subjetividade*. Isso seria um contra senso. Afinal, “é claro que os nossos olhos podem nos enganar; que ‘parecer’ não é necessariamente o mesmo que ‘ser’” (NEWBIGIN, 1989, p. 33).

O que está a se afirmar aqui é que a conclusão a que chegou a chamada “Pós-Modernidade” não representa uma solução satisfatória para o dilema epistemológico posto

pela “Modernidade” ocidental. Assim, cabe perguntar se existe uma saída para esse dilema. E, na visão do presente estudo, a resposta para essa questão é afirmativa. E é exatamente neste ponto é que se enxerga a verdade e beleza intrínsecas, bem como o efeito curativo do paradigma epistemológico apresentado por Michael Polanyi (1958) para a nossa cultura, já que o mesmo supera os abismos entre *crer e conhecer*; *fatos e crenças*; *ciência e religião*, sem desembocar no relativismo universal e infrutífero da assim chamada “pós-modernidade” como será esclarecido mais adiante.

2.3 A CRENÇA NO CARÁTER ESSENCIALMENTE PRIVADO DA FÉ

A partir da fragmentação entre fé, razão e tradição, a cosmovisão ocidental contemporânea foi capaz de promover uma verdadeira privatização da fé, domesticando as diversas tradições religiosas e aprisionando o conhecimento por elas produzido à estrutura de plausibilidade do secularismo ocidental. O resultado final desse processo de privatização é sempre uma deturpação do discurso da fé, especialmente dentro da esfera pública, bem como a sua transformação em algo que não é, nem nunca pretendeu ser. Em outras palavras, as ditas “verdades da fé” são apresentadas como mera expressão da subjetividade humana, sem maior relevância para a “compreensão da” e “interação com” a realidade (entendida como “realidade objetiva”).

Esse fenômeno foi percebido e bem descrito por Passos (2011) dentro da realidade brasileira contemporânea, através da seguinte constatação:

Embora a sociedade e o Estado modernos considerem legítimos os resultados das ciências, o religioso permanece como uma questão, ou de foro íntimo, ou como coisa reclusa às Igrejas, coisa a ser tratada confessionalmente e não cientificamente. Embora os valores religiosos exerçam influência direta na sociedade e na política, eles são tratados como algo de interesse exclusivo da fé e não do Estado. Não se reconhece a relevância do religioso na educação pública do cidadão. Embora o religioso faça parte da sociedade do conhecimento e aí veicule suas ofertas, não tem sido tratado como relevante para os discernimentos críticos, científicos e éticos (PASSOS, 2011, p. 111).

A origem desse fenômeno de privatização da fé remonta ao final da Idade Média e suas raízes mais antigas podem ser encontradas no pensamento grego clássico. Acontece que, como se sabe, a cosmovisão ocidental contemporânea foi o resultado, principalmente, do casamento entre a fé cristã e a filosofia grega e, durante toda a Idade Média, fé e razão desempenharam papéis complementares na cosmovisão da cristandade europeia, sendo a

primazia entre as duas, contínuo objeto de disputa. Conforme mencionado em trabalho anterior do autor,

Enquanto teólogos do quilate de Agostinho de Hipona (no início da Idade Média) e Anselmo de Cantuária (no Século XI), defendiam a primazia da fé (McGrath, 2001, p.50), através da máxima “credo ut intellegam” (creio para poder entender), outros teólogos, principalmente a partir do final do Século XII passaram a trabalhar exatamente em sentido contrário, ou seja, seus trabalhos passaram a expressar a lógica do “conhecer para que se pudesse crer”. Esta tensão acabou resultando em uma separação entre fé e razão (CASTELLO BRANCO; GOMES, 2014, p. 245)

Na tentativa de fazer frente ao avanço do Islamismo sobre o continente europeu entre os séculos X e XII, teólogos da Igreja, dentre eles Tomás de Aquino, principalmente através de sua *Suma Contra os Gentios*, tentaram explicitar a fé cristã utilizando-se das categorias racionalistas da filosofia aristotélica, abrindo espaço para a dicotomia contemporânea entre “verdades da razão” – que depois seriam reduzidas a “fatos científicos” – e “verdades da fé” – que viriam a ser descartadas como meras opiniões ou valores subjetivistas de uma tradição religiosa em específico. Allister McGrath (2001) reconhece o peso da influência do racionalismo grego sobre a obra de Tomás de Aquino com as seguintes palavras:

O ‘Summa Contra Gentiles’ é um excelente exemplo de um trabalho de teologia que apoiou-se sobre o aristotelismo como uma filosofia comum partilhada por cristãos e muçulmanos, a qual permitiria que a atratividade da fé cristã fosse explicada dentro do mundo islâmico. Em alguns pontos, os argumentos de Aquino parecem funcionar no seguinte sentido: se você puder concordar com as ideias aristotélicas apresentadas neste escrito, então você tem que se tornar um cristão (MCGRATH, 2001, p.50)

Desde então, a epistemologia dualista grega passou a ditar o tom do debate sobre a relação entre fé, razão e tradição. Foi a partir desse contexto de rendição da fé à razão que, séculos mais tarde, o filósofo francês René Descartes (1985) estabeleceu a certeza como ideal de conhecimento e a dúvida generalizada como método de busca pela verdade.

O resultado de todo esse processo representou, em um primeiro momento, a elevação da razão a um patamar de única fonte de conhecimento e a redução da fé à categoria de um verdadeiro obstáculo a ser removido do caminho do progresso. Posteriormente, o ocidente decidiu acolher e celebrar a relatividade das chamadas “verdades da fé” como uma espécie específica e diversa de conhecimento, de caráter subjetivista e contingente aos adeptos da tradição religiosa em questão. Nesse sentido, percebe-se que:

Cada pessoa é livre para acreditar no que preferir. Isso é uma questão de escolha pessoal, de ter a sua própria crença. Nós não perguntamos se a crença é verdade, mas se é verdadeira, no sentido de que aquele que crê está sendo sincero ao nutrir tal crença (NEWBIGIN, 1989, p.15).

Como resultado direto desse modo de encarar as “afirmações da fé”, tornou-se comum se pensar nas sociedades ocidentais contemporâneas como sociedades pluralistas. Entretanto,

percebe-se que, na essência, essas sociedades são apenas parcialmente pluralistas, já que o são apenas em relação ao que chamam de “crenças”, e não em relação ao que convencionaram chamar de “fatos”. Quanto a estes, uma postura bastante dogmática ainda impera e, por isso mesmo, “nem pensamos em perguntar se alguém está sendo verdadeiro em suas crenças sobre física; perguntamos se tal crença é correta” (NEWBIGIN, 1989, p. 15).

Essas constatações apontam para a necessidade de uma melhor reflexão acerca do tema “pluralismo”, que se apresenta como um dos valores fundamentais do Estado Laico brasileiro (pautando, portanto, toda a política educacional nacional). Conforme apresentado acima, esse “pluralismo” encontra-se intimamente ligado ao processo histórico de privatização da fé pelo qual passou o chamado *mundo ocidental*.

2.3.1 *Pluralismo Cultural X Pluralismo Religioso*

Pode-se falar de *pluralismo* em mais de um sentido. O pluralismo que atenta contra a fé e o conhecimento não é aquele representado por uma postura acolhedora da pluralidade enquanto fato social, mas sim o pluralismo ideológico e militante que, em algumas situações, pode ser tão opressor quanto qualquer ideologia totalizante e uniformizadora. Newbigín (1989) também faz essa distinção, utilizando, entretanto, os termos “pluralismo cultural” e “pluralismo religioso”. Para ele,

Religiões podem ser multiculturais, como o cristianismo obviamente o é. E pessoas de diferentes religiões podem partilhar bastante de uma mesma cultura. Eu chamo de pluralismo cultural a atitude que acolhe uma variedade de diferentes culturas e estilos de vida dentro de uma mesma sociedade e acredita que isso represente um enriquecimento da vida humana. [...] Pluralismo religioso, por outro lado, é a crença de que as diferenças entre religiões não são uma questão de verdade e falsidade, mas de diferentes percepções da única verdade; que falar de crenças religiosas em termos de verdadeiro ou falso é inadmissível (NEWBIGIN, 1989, p. 14).

Esse pluralismo ideológico reflete o tipo de domesticação que o secularismo ocidental impõe sobre as tradições religiosas em geral, colocando a si mesmo como critério de verdade “supra-tradicional”, capaz de julgar todas as crenças da humanidade. Sendo que o julgamento já foi feito e o veredicto já foi dado: de acordo com essa perspectiva domesticada e privatizada da fé, todas as crenças religiosas são meras perspectivas subjetivistas e sempre incompletas, meros pontos de vista que sempre carregam algo de verdadeiro, embora estejam também sempre equivocadas em parte, por não enxergarem a verdade toda.

É quase impossível não notar o paralelo entre esse tipo de “pluralismo” e a ideia por muitos defendida de que um ER conforme o *Modelo das Ciências das Religiões* estaria em

posição de estudar o fenômeno religioso de forma a promover uma atitude de respeito às diferenças e formar cidadãos prontos a conviver dentro de uma sociedade plural, enquanto que o *Modelo Confessional* tenderia a favorecer uma postura de intolerância religiosa e a formar cidadãos estreitos e limitados por dogmas religiosos. É que o primeiro geralmente trabalha as chamadas “verdades da fé” a partir da crença fundamental na existência de *diferentes e incompletas percepções de uma única verdade*, enquanto que o último geralmente se compromete abertamente com uma tradição em particular e se dispõe a discutir abertamente as “verdades da fé” em termos de verdade ou falsidade.

Diante deste paralelo entre o *pluralismo ideológico* decorrente da privatização da fé e a contemporânea classificação do ER no Brasil, há dois pontos ou “relações” que precisam ser aqui analisadas: primeiro, a relação entre afirmações de verdade e intolerância; segundo a relação entre pluralismo ideológico e intolerância religiosa. Assim, vejamos:

2.3.2 A Relação entre Afirmações de Verdade e Intolerância

É importante destacar que conceitos e preceitos não são preconceitos. O fato de alguém crer em algo como verdade e afirmar essa convicção em público não faz dessa pessoa alguém necessariamente intolerante, mas apenas confiante. Embora possa parecer óbvia, essa distinção precisa ser enfatizada frente a um pluralismo ideológico que, por vezes, apressa-se em assumir a existência de uma relação quase que de causa e efeito entre “afirmações de verdade” e “intolerância”.

Existe um atrativo tom de humildade na afirmação de que a verdade é bem maior do que qualquer pessoa ou tradição religiosa possa compreender. Entretanto, como Polanyi (1958) coloca,

A enfática admissão de nossa falibilidade apenas serve para reafirmar nossa reivindicação de acesso a um padrão fictício de integridade intelectual [...] em contraste com a estreiteza daqueles que abertamente professam suas crenças como seu comprometimento pessoal final (POLANYI, 1958, p. 271).

Verdade é que o fato de todo nosso conhecimento ser limitado “não deve ser usado para desqualificar a própria afirmação de se conhecer algo”, afinal, “como alguém pode saber que a realidade última é maior do que qualquer afirmação possível sobre ela?” (NEWBIGIN, 1989, p. 21-22).

Newbigin (1989) aborda de forma bastante elucidativa a questão aqui discutida, quando critica a aplicação geralmente dada ao clássico conto sobre o rei, os cegos e o

elefante. Segundo ele, embora esse conto seja frequentemente utilizado para apoiar uma postura de agnosticismo religioso como sendo a ideal e mais respeitável, a real moral da estória passa sempre despercebida:

A estória é contada da perspectiva do rei e seus cortesãos, que não são cegos e conseguem ver que os homens cegos são incapazes de alcançar a completa realidade do elefante e só conseguem captar parte da verdade. A estória é constantemente contada para neutralizar as afirmações das grandes religiões, para sugerir que estas aprendam a humildade e reconheçam que nenhuma delas pode alcançar mais do que um aspecto da verdade. Mas, é claro, a verdadeira moral da estória é exatamente o oposto. Se o rei também fosse cego não haveria estória. A estória é contada pelo rei e representa a reivindicação imensamente arrogante de alguém que enxerga a verdade completa, a qual todas as religiões mundiais continuam apenas a buscar, Tateando (NEWBIGIN, 1989, p. 9-10)

Portanto, o ato de se assumir acriticamente uma relação direta entre “afirmação de verdade” e “intolerância” normalmente também carrega implícito o preconceito de que a pessoa que afirma uma crença como verdade pública seja mais estreita intelectualmente do que aquela que consegue “enxergar” que a verdade é bem maior do que aquilo que ela afirma. E isso nos leva à análise da próxima relação.

2.3.3 A Relação entre Pluralismo Ideológico e Intolerância Religiosa

Se por um lado é importante reconhecer que afirmações de verdades religiosas, ainda que de caráter absoluto, não impliquem necessariamente em uma postura intolerante por parte de quem afirma, por outro, precisa ficar claro que uma postura dita “pluralista” pode (embora também não tenha que) gerar sentimentos e atitudes de intolerância religiosa contra quem dela discorde. Isso porque se o pluralismo não for apenas um reconhecimento da pluralidade enquanto fato social e acolhimento de seus aspectos positivos, mas também adote a natureza de uma militância contra toda e qualquer afirmação de crença em uma verdade absoluta, ele pode se tornar bastante impositor e massificante.

Uma expressão típica dessa intolerância, fruto de um pluralismo ideológico e militante, pode por vezes ser percebida em um determinado tipo de leitura que tem sido feita da chamada “vedação de proselitismo” incluída pela Lei 9.475/97 no Art. 33 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Esse tópico será abordado com maior profundidade no capítulo 3 da presente pesquisa. Por hora, entretanto, basta destacar que, embora o referido dispositivo legal tenha a natureza de uma prescrição de cunho ético-profissional, no intuito de evitar que a sala de aula de ER nas escolas públicas seja transformada em um templo de uma

única confissão de fé, muitas vezes ele tem sido interpretado como uma verdadeira “orientação pedagógica” para que docentes desencorajem e mesmo reprimam discentes que expressem publicamente a sua fé no intuito de convencer outros.

Fato é que a imagem negativa atribuída à prática do proselitismo religioso no Brasil contemporâneo se deve, em grande parte, às atrocidades cometidas em nome de “Deus” durante o processo de colonização, através de uma verdadeira imposição cultural recheada de “conversões” forçadas, bem como às atuais expressões de intolerância e violência religiosas no âmbito nacional e internacional; dentre essas, a ameaça do terrorismo de fundo religioso. Entretanto, em nome da verdade, da tolerância, e do contínuo processo de diálogo construtivo entre os diferentes, deve-se insistir na necessária diferenciação entre proselitismo religioso e intolerância religiosa, pois um não implica necessariamente no outro.

2.4 O CONHECIMENTO PESSOAL COMO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO IDEAL PARA A CONSTRUÇÃO DO ER NO BRASIL

Diante de todas essas contradições presentes na forma pela qual a cosmovisão ocidental contemporânea enxerga a ciência, as religiões e o conhecimento humano de maneira geral, a proposta epistemológica do cientista e filósofo Michael Polanyi (1958) parece apresentar-se como uma saudável alternativa para se pensar a construção do ER no Brasil.

Para Polanyi (1958), existe um grande erro em se enxergar a verdade como uma realidade exterior e objetiva esperando por ser descoberta. Nisto o autor encontra-se aparentemente alinhado com a epistemologia de filósofos pós-cartesianos como David Hume, Friederich Nietzsche e Kant (MELCHERT, 1991), que criticaram e mesmo negaram a possibilidade da objetividade absoluta ou mesmo de qualquer forma de conhecimento da realidade. A aparência, nesse caso, não corresponde à realidade, pois Polanyi também enfatiza que a compreensão do conhecimento como uma realidade meramente subjetiva é falsa. Para ele, “conhecer” é sempre um processo que mantém em tensão um polo objetivo (o que se conhece) e um polo subjetivo (quem conhece).

Seu trabalho, portanto, apresenta um novo paradigma epistemológico, como esclarece já no prefácio do livro que leva o título de sua teoria: “Eu quero estabelecer um ideal alternativo de conhecimento, em um sentido bem genérico” (POLANYI, 1958, p. vii). No parágrafo seguinte, Polanyi detalha:

Daí o escopo abrangente desse livro e também a criação deste novo termo que usei como meu título: Conhecimento Pessoal. As duas palavras parecem

se contradizer: pois, conhecimento verdadeiro é, de modo geral, considerado impessoal, universalmente estabelecido, objetivo. Mas a aparente contradição é resolvida pela modificação da concepção de conhecimento (POLANYI, 1958, p. vii).

Em sua obra, o que Polanyi (1958) faz é mostrar que: (a) todo ato de conhecimento é um ato que nos compromete e pelo qual temos que nos responsabilizar; (b) todo conhecimento é conhecimento publicado com intento universal.

Quanto ao primeiro ponto, podemos dizer que *conhecer* é correr riscos, expor-se a críticas, pois todo conhecimento só se torna conhecimento quando exposto e, para ser exposto, o será por alguém que alega conhecer, sendo, assim, sempre e invariavelmente “conhecimento pessoal”. Por isso mesmo, a ideia de um conhecimento totalmente objetivo como apresentada pela filosofia cartesiana, que não deixe margem para a dúvida e para a discordância, não passa de uma ilusão, constituindo-se em uma fuga da responsabilidade trazida pelo próprio ato de conhecer. A lógica “verdade = certeza” só serve para isentar o sujeito que afirma conhecer da responsabilidade sobre sua afirmação.

Por outro lado, dizer que todo conhecimento é pessoal, não significa assumir que todo conhecimento seja meramente subjetivo. O relativismo absoluto representa igualmente uma fuga da responsabilidade de conhecer, pois assume uma postura de agnosticismo diante da realidade, ao sustentar que toda verdade não passa de verdade para o indivíduo, grupo ou tradição; mera verdade construída, minimizando, assim, excessivamente o polo objetivo do conhecimento.

É por isso que Polanyi (1958) lembra que, embora todo conhecimento seja também uma crença (ou confiança) de que se conhece, é sempre afirmado com intento universal, isto é, como verdade pública, e não como uma mera opinião subjetiva. Esse conhecimento poderá se provar verdadeiro ou não pela experiência ou pelo fato de levar a outras percepções que façam sentido sobre a realidade por todos vivenciada.

Essa forma de enxergar o conhecimento humano é verdadeira não só em relação ao chamado “conhecimento científico”, mas também em relação ao chamado “conhecimento religioso”. Aliás, a proposta epistemológica do *Conhecimento Pessoal* tende mesmo a relativizar essa dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento religioso, o que acaba por relativizar também a classificação do ER em *Modelo Confessional* e *Modelo das Ciências das Religiões*.

Em outras palavras, quando alguém afirma conhecer algo sobre o fenômeno religioso ou saber algo sobre o Sagrado não está sugerindo que esse conhecimento é verdadeiro somente para si, mas está convidando outros para “ver consigo” algo que é verdade para

todos. Foi exatamente baseado nessa perspectiva epistemológica de Polanyi que Newbigin (1989) pode afirmar que

A desvalorização das afirmações de fé como meramente subjetivas (“O que é verdade para você, mas pode não ser verdade para outras pessoas”) envolve um absurdo lógico. Pressupõe a possibilidade de um tipo de conhecimento “objetivo” que não seja conhecimento crido como verdade por alguém [...] Eu não posso ao mesmo tempo dizer: “É nisso que eu acredito” e “A verdade é algo diferente disso que eu acredito”. Quando eu digo “Eu acredito”, não estou meramente descrevendo um sentimento ou experiência interior. Estou afirmando o que creio ser verdade, e, portanto, o que é verdade para todos (NEWBIGIN, 1989, p. 22).

Com isso, afirma-se que todo conhecimento ou toda verdade que se sabe, possui, ao mesmo tempo, o caráter de conhecimento pessoal e a qualidade de ser conhecimento afirmado com intento universal. E o fato de ser *pessoal* não faz do conhecimento algo meramente subjetivo, não só porque ele é afirmado com intento universal, convidando outros a também nele crer e a experimentar o mundo a partir dele, como também porque todo conhecimento possui ao mesmo tempo um *polo subjetivo* e um *polo objetivo*.

É claro que ao ser publicado com intento universal, o conhecimento, seja ele classificado como religioso, científico ou de qualquer outro tipo, será exposto à análise de outros e terá que provar-se como verdadeiro em novas e diferentes circunstâncias e sob a perspectiva de outros também. Para ser mais preciso, “o teste de meu comprometimento com esta [ou aquela] crença na verdade será exatamente o fato de eu estar pronto para publica-la, para compartilha-la com outros e convidar seu julgamento e – se necessário – correção” (NEWBIGIN, 1989, p.22). É justamente por isso que toda verdade ou é verdade pública ou não é verdade.

Dessa forma, compreende-se melhor por que o já anteriormente comentado *processo de privatização da fé* e, (acrescente-se agora) do ER, deturpa tanto a compreensão em torno da natureza do chamado “conhecimento religioso”, sendo, ao mesmo tempo, tão contraproducente para o avanço do conhecimento de um modo geral.

Doutrina-se no sentido de que as “verdades” ditas religiosas são de tal natureza que não devam ser publicadas ou estudadas com intento universal. Entretanto, de acordo com a epistemologia de Michael Polanyi, aqui corretamente apropriada por Newbigin (1989), “se eu me refrear a esse exercício, se eu tentar manter minha crença como uma questão estritamente privada, ela não será uma crença na verdade” (p. 22). Aqui, entretanto, tocamos na delicada questão do *proselitismo religioso* que se constitui em um dos grandes desafios para a prática do ER Confessional dentro do Estado Laico, e que será objeto de análise do terceiro capítulo.

2.5 CONCLUSÕES

Diante da análise realizada no presente capítulo, chega-se às seguintes conclusões:

Em primeiro lugar, se a ciência não é um campo de conhecimento exclusivamente (ou absolutamente) objetivo, nem um campo “a” ou “supra” tradicional, a crença na possibilidade de um “modelo” de ER que lide com o fenômeno religioso de maneira “neutra” ou “*desideologizada*” é questionável. Aliás, como Lages reconhece:

É de reconhecimento geral que todos os envolvidos no processo docente transmitem, conscientemente, ou não, idéias, valores e princípios, inclusive de cunho religioso ou contra qualquer religião, aos educandos em todas as disciplinas. Afinal, se a ciência não é neutra, a educação também não o é. (2013, p. 248)

Portanto, é possível que a busca pela maneira ideal de se estudar o fenômeno religioso nas escolas não passe necessariamente pelo esforço de desvinculação a qualquer crença (“*asepsia*”), mas sim pelo modo de se articular a gama de conhecimentos que se quer transmitir.

Em segundo lugar, se fé, razão e tradição, ao invés de representarem fontes independentes de conhecimentos essencialmente diversos entre si, são, na verdade, elementos essenciais ao processo de produção de todo e qualquer tipo de conhecimento, operando de modo interdependente. Logo, não há sentido em se conceber a existência de um *modelo* de ER (o das *Ciências das Religiões* ou *Não Confessional*) como sendo o único capaz de lidar racionalmente e de maneira “isenta” com o fenômeno religioso. Isso porque, em tese, ele não partiria de nenhum pressuposto de fé, sendo mais condizente com os objetivos do Estado laico; e de outro *modelo* (o *Confessional*) como sendo aquele que, por assumir declarada e publicamente o compromisso com uma tradição de pensamento específica, estaria inapto para lidar com tal fenômeno de maneira racional e condizente com os objetivos deste mesmo Estado laico.

Em terceiro lugar, se a crença de que “todo tipo de conhecimento taxado como religioso pertence exclusivamente à esfera privada da vida” é fruto de um processo de privatização da fé tipicamente ocidental que pode e deve ser questionado. Logo, a ideia de existência de um modelo de ER que seja próprio somente para a educação privada e de outro que seja próprio para a educação em geral também é passível de críticas.

Finalmente, se o conhecimento veiculado pela ciência é só *relativamente* objetivo e também está comprometido, do início ao fim, com uma determinada tradição de pensamento; se todo conhecimento humano é necessariamente o resultado da interação entre fé, razão e

tradição, apresentando-se sempre como produto de uma determinada tradição de racionalidade, possibilitada apenas a partir de compromissos de fé, assumidos *a priori* e mantidos ou substituídos ao longo de seu processo de transmissão; a dicotomia essencial entre “conhecimento científico” e “conhecimento religioso” constitui-se em nada mais do que uma expressão de uma cosmovisão (a do ocidente contemporâneo) dentre muitas outras. E diante da análise epistemológica empreendida nesse capítulo, essa cosmovisão parece fornecer uma visão distorcida a respeito da verdadeira natureza do conhecimento humano.

3 O ER CONFSSIONAL E A LAICIDADE BRASILEIRA

O capítulo anterior ocupou-se principalmente em questionar algumas das crenças epistemológicas fundamentais da cosmovisão ocidental, que, de certa forma, acabam sendo pressupostas na já tradicional diferenciação entre ER *das Ciências das Religiões* e ER *Confessional*, na medida em que esta reflete a dicotomia entre “fé/crenças/religiões/esfera privada” de um lado e “razão/fatos/ciência/esfera pública” de outro. O presente capítulo, por sua vez, analisará a possibilidade de o ER *Confessional* contribuir para a formação de cidadãos capazes de conviver com o diferente, respeitando a diversidade típica de uma sociedade plural e laica como a brasileira.

Sendo assim, o capítulo iniciará com uma breve e necessária delimitação dos conceitos de *secularização*, *laicidade* e *laicismo*, que versará também sobre a laicidade brasileira em específico. Em seguida, analisará a prática do proselitismo dentro da sala de aula de ER, no intuito de se verificar *se e como* essa prática constituiria um empecilho para a legitimação do ER Confessional dentro de um Estado Laico como o brasileiro. Por fim, será estabelecida uma possível diferenciação entre o que tem sido chamado intercambiavelmente de *Modelo Catequético* e *Modelo Confessional* de ER. Finalmente, serão relatadas as experiências de duas escolas confessionais do estado da Paraíba: a Escola Marista Pio X (de confissão cristã católico-romana) e a Escola Internacional Cidade Viva (de confissão cristã protestante).

3.1 SECULARIZAÇÃO, LAICIDADE E LAICISMO

Os termos *secularização*, *laicidade* e *laicismo* são frequentemente utilizados de maneira não muito precisa e até mesmo intercambiável. Entretanto, é necessária uma melhor delimitação desses conceitos que, embora compartilhando de uma base de significação comum, advinda do próprio processo histórico de modernização pelo qual passou a civilização ocidental nos últimos séculos, apresentam profundas diferenças entre si.

A secularização é um processo de declínio da influência dos valores e princípios ditos “religiosos” sobre as diversas esferas da vida social. Ela se relaciona intimamente com o processo de privatização da fé já discutido no presente trabalho, que foi responsável por delimitar a categoria do “religioso” identificando-a com a dimensão privada da vida. Dessa forma, o “pensamento, práticas e instituições religiosas perdem significação social [...] Os preceitos religiosos já não são mais, nas modernas sociedades secularizadas, a base da organização social” (RANQUETAT, 2008, p. 69). Ainda, de acordo com Peter Berger (2004)

a secularização é um processo “pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos” (p. 119). É, portanto, um fenômeno que se apresenta principalmente como um desafio para a religião institucionalmente estabelecida e detentora de privilégios, frente à sociedade.

A laicidade, por sua vez, não é um problema religioso, mas um fenômeno essencialmente político (RANQUETAT, 2008, p. 70). Deriva-se do Estado, e não da religião. Em outras palavras, é o Estado quem se afirma laico ou impõe uma laicidade sobre a sociedade, na medida em que nega a ingerência do religioso sobre a coisa pública, assumindo também uma postura de imparcialidade frente às diversas manifestações e confissões religiosas presentes na sociedade. Uma distinção relevante para o escopo da presente pesquisa é feita por Ranquetat (2008) a respeito desse assunto. Segundo o autor,

A laicidade não se confunde com a liberdade religiosa, o pluralismo e a tolerância. Estas são consequências, resultados da laicidade. Pode haver liberdade religiosa, pluralismo e tolerância sem que haja laicidade, como é o caso da Grã-Bretanha e dos países escandinavos (BARBIER, 2005). No Brasil, a constituição imperial de 1824 já garantia o direito à liberdade religiosa a outras religiões além do catolicismo. Apesar da união entre Estado e Igreja Católica, sendo esta a religião oficial do império, já existia neste período um determinado grau de liberdade religiosa (RANQUETAT, 2008, p. 71).

Como se pode perceber, portanto, embora a laicidade estatal seja um grande fator facilitador da liberdade religiosa, do pluralismo e da tolerância, ela não é condição indispensável, nem mesmo garantia absoluta, para a concretização das mesmas.

É importante também frisar que uma postura mais coerente com o processo histórico ocidental impõe que se fale em *laicidades*, ao invés de “*laicidade*”, dada a imensa variedade de configurações assumidas pelos Estados modernos frente às religiões e ao fenômeno religioso como um todo. Assim,

A laicização e a secularização não ocorrem de forma idêntica e única nos mais diversos países. Cada país possui um conjunto de características e circunstâncias sociais e culturais que possibilitam formas variadas e peculiares de laicidade e secularização. Desta maneira podemos falar em uma laicidade francesa, de uma laicidade norte-americana, brasileira etc. (RANQUETAT, 2008, p. 71).

A dinâmica da história moderna ocidental demonstra, ainda, que a laicização, longe de ser um processo linear, irreversível ou inevitável, pode progredir e/ou regredir ao longo do tempo. Nesse sentido, Ranquetat (2008) lembra o exemplo da Espanha, onde

Depois de um violento processo de laicização ocorrido nos anos 30 que levou a perda dos privilégios que a Igreja Católica possuía na nação espanhola, há um retorno a uma situação de confessionalidade de Estado, de monopólio religioso, com o concordato de 1953, o qual define o catolicismo como a única verdadeira religião. Fazendo com que este retomasse uma série

de privilégios que foram perdidos, dentre eles a volta do ensino religioso confessional católico nas escolas públicas (RANQUETAT, 2008, p. 71).

Frente a essas observações, deve-se estabelecer também uma diferença entre laicidade e laicismo, já que, este último apresenta ares de ideologia militante, podendo ser considerado como uma espécie de “religião secular” a insurgir-se contra tudo que é classificado como “religioso”.

Nesse sentido, Bobbio (1999) afirma que o laico “não é em si mesmo uma nova cultura, mas uma condição para a convivência de todas as possíveis culturas. A laicidade expressa mais um método do que um conteúdo” (p. 2-148). Por sua vez, “o laicismo que precise armar-se e organizar-se corre o sério risco de se converter em uma *igreja* em oposição às demais igrejas” (p. 2-148). Ainda dentro da mesma linha de argumentação, Bobbio (1999) acrescenta que “quando uma cultura laica se transforma em laicismo, perde sua inspiração fundamental, que é a de não se fechar em um sistema de ideias e de princípios definitivos de uma vez por todas” (p. 2-148). Vemos, pois, que *laicidade* e *laicismo* são conceitos definitivamente distintos entre si.

Na verdade, segundo a clássica proposta liberal, um Estado *laico* seria um Estado *neutro* frente a toda e qualquer manifestação religiosa, e onde

As demais esferas da vida social, como a esfera do ensino, também devem ser autônomas e livres da influência religiosa. A educação e o ensino devem estar a serviço dos valores cívicos e seculares e não devem fazer qualquer referência ao religioso, que é para os liberais, concebido como algo reservado ao foro íntimo de cada homem. A dissociação completa e a total autonomia das diversas esferas da vida social: política, educação, arte, ciência, direito é um dos elementos fundamentais do ideário liberal (RANQUETAT, 2008, p. 74).

Entretanto, a questão que se coloca é: será que todos os Estados que se dizem laicos de fato o são, ou penderiam mais para uma realidade de laicismo disfarçado? Em que medida a experiência histórica tem revelado a possibilidade fática de um Estado verdadeiramente laico?

Pelo menos segundo o estrito ideário liberal pretendia, a realidade de um Estado verdadeira e totalmente laico (“neutro”) parece ter-se revelado uma impossibilidade histórica, afinal,

tal neutralidade proposta pelo ideário liberal jamais se realizou na maior parte das sociedades do mundo ocidental. O projeto laicizador tornou-se em muitos países uma fé laica, ‘as necessidades de reprodução do contrato social e de justificação do papel histórico da Nação também sacralizarão o profano, pondo em prática uma certa fé laica[...]’ (CATROGA, 2006, p. 143). Historicamente, concretamente, a laicidade jamais se expressa como uma mera neutralidade, pois se revela também como uma visão de mundo, um conjunto de crenças (RANQUETAT, 2008, p. 74).

A observação de que toda a experiência concreta de Estado laico que a história nos forneceu até hoje “se revela também como uma visão de mundo, um conjunto de crenças” apoia o argumento defendido no segundo capítulo da presente pesquisa, de que não existe conhecimento que não seja fruto de crenças e produto de uma tradição específica. Logo, assumir que a “neutralidade religiosa” seja o pressuposto fundamental do Estado Laico só é possível se excetuada a própria ideologia secularista como um conjunto organizado de crenças e valores destinados a justificar e orientar as ações estatais.

É somente pela desconsideração dessa cosmovisão secularista como uma dentre outras cosmovisões possíveis, ou por sua elevação à categoria de uma cosmovisão “supra tradicional” ou de uma cosmovisão “superior”, que se consegue entender o Estado Laico como “neutro”. Do contrário, é preciso admitir que todo Estado chamado “laico”, em sua expressão histórica e concreta, será sempre um exemplo de *laicismo*, em maior ou menor grau.

A diferenciação entre *laicidade* e *laicismo*, por sua vez, guarda estreita relação com outra distinção anteriormente estabelecida nesta pesquisa entre *pluralismo cultural* (ou pluralismo, enquanto fato social) e *pluralismo religioso* (ou pluralismo ideológico/militante). Impossível não notar que um Estado que, para além de admitir e resguardar uma pluralidade de pensamentos e crenças, extrapole, passando a promover o pluralismo religioso como única crença ou postura ideológica a ser seguida por todos, estaria muito mais afinado com o *laicismo* do que com a experiência de um *Estado Laico* propriamente dito.

Uma das áreas capazes de revelar (talvez como poucas outras) a real postura estatal em torno da questão aqui analisada é justamente a área da educação, especialmente no que concerne à viabilização prática do ER dentro do sistema público e privado de ensino. Tanto é assim que, segundo Raquentat (2008), “o projeto laicizador tem na escola, no ensino, um dos seus aspectos principais” (p. 74). O simples fato da existência de um “projeto laicizador” demonstra que laicidade não pode ser entendida como sinônimo de neutralidade.

No Brasil, essa discussão tem focado exatamente em torno de como se viabilizar, na prática, o ER, que se encontra claramente previsto pela Constituição da República (1988) em seu Art. 210, § 1º como “de matrícula facultativa”, e é regulamentado pelo Art. 33 da Lei 9.394/1996 (LDB) como “parte integrante da formação básica do cidadão”.

Em interessante carta dirigida ao Ministro Luiz Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal, no ano de 2015, o juiz federal William Douglas argumenta que o *ER Não Confessional* não configuraria uma solução satisfatória para a concretização do ER no Brasil

pelo fato de representar uma degeneração desse Ensino, na medida em que retiraria a *fé* como elemento componente essencial do mesmo. Assim, dirigindo-se ao Ministro, Douglas (2015) explica que

Uma visão mais humanista e plural pode induzir alguém a entender que o chamado “ensino religioso não confessional” seria o melhor caminho a seguir. Quem fizer isso terá escolhido, usando o título do seu artigo, “a razão”, mas estará desprezando nesse assunto a escolha do constituinte, que optou pela “fé”. [...] este artigo é para dizer que será errado eliminar a fé no ensino religioso, pondo apenas a razão em seu lugar, pois esta é indispensável nas matérias em que é o foco (DOUGLAS, 2015, n.p.)

Como se percebe, segundo Douglas (2015), o *ER Não Confessional* representaria, na prática, uma burla ao dispositivo constitucional, já que transformaria o ER em algo de natureza distinta do previsto. Ele afirma que “tirar o elemento da fé do ensino religioso é o mesmo que acabar com a norma”. Ainda nesse sentido, o referido jurista continua:

A solução do “ensino religioso não confessional” é sedutoramente asséptica, mas viola o conceito de ensino religioso que a Constituição, para o bem ou para o mal, acolheu. A religião não é asséptica. [...] E a CF, no art. 210, § 1º, ao falar em “ensino religioso”, abriu mão da assepsia. [...] É certo que o caminho eleito pelo constituinte traz diversos desafios ao administrador público. Igualmente, preferia que cada religião cuidasse do seu ensino. Todavia, outras escolhas do constituinte, como o concurso público e as licitações, também são de difícil implementação. A questão é que não podemos, por não simpatizar, ou não ser fácil sua materialização, desprezar o texto constitucional (DOUGLAS, 2015, n.p.)

Por outro lado, Douglas compreende que o *ER Confessional* seria a única solução constitucional para a escolarização do religioso no Brasil. Isso porque, ao prever o ER como “disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988), o constituinte teria assumido que esse Ensino seria ministrado a partir de uma perspectiva *Confessional*, tanto que sentiu a necessidade de estabelecê-lo em caráter facultativo.

Portanto, com base nessa compreensão, Douglas (2015) propõe que

O Estado deve providenciar o cumprimento da Constituição e garantir que as minorias tenham suas aulas também. Nesse passo, teremos aulas católicas, evangélicas, espíritas, de matriz africana, budistas, muçulmanas etc., na medida em que houver número razoável de seguidores e de acordo com o princípio da realidade e o bom senso. Não se espera que um isolado seguidor da Igreja da Maconha, recentemente legalizada nos Estados Unidos, queira um professor exclusivo para si, mas que isso não impeça que a imensa massa de cidadãos de outras linhas religiosas tenha seus direitos respeitados, ou seja, ensino religioso que seja religioso, e não mera aula de História ou Ética, matérias importantes, que devem ter seu espaço adequado no currículo escolar (DOUGLAS, 2015, n.p.)

Embora essa compreensão possa ser criticada a partir da perspectiva das Ciências das Religiões, que tem sugerido diversas abordagens pela qual o fenômeno religioso pode ser

estudado, com destaque para a perspectiva fenomenológica, fato é que seus argumentos possuem o mérito de demonstrar que o *ER Confessional* não só é perfeitamente compatível com os princípios norteadores do Estado Laico brasileiro, como também parece ser aquele que menos incorre no risco de esvaziar o ER do que há de religioso propriamente dito.

3.2 UMA ANÁLISE DO PROSELITISMO RELIGIOSO NAS SALAS DE ER

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9.394, 1996), em seu Artigo 33, inclui o Ensino Religioso (ER) como “parte integrante da formação básica do cidadão” e como “disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Ao fazê-lo, reconhece a religiosidade como manifestação humana e social presente nas diversas culturas desde tempos imemoriais, reinserindo o fenômeno religioso no rol dos fatos sociais dignos de serem estudados a partir de uma disciplina própria.

Ao operar essa inserção, entretanto, o legislador teve o cuidado de destacar que o ER não poderia ter fins “proselitistas”, ou seja, de captação de fiéis para uma tradição religiosa em particular. Essa ressalva, expressa no referido dispositivo legal através das palavras “vedadas quaisquer formas de proselitismo”, veio no sentido de resguardar a laicidade do Estado e garantir que a máquina pública não fosse utilizada para favorecer qualquer credo em detrimento de outros, o que, em tese, feriria o Art. 19, I da Constituição Federal, que afirma:

Art.19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988).

Ocorre que o chamado “proselitismo religioso” é parte integrante e essencial do fenômeno religioso, sendo praticado, em maior ou menor grau de intensidade, pelas diversas tradições religiosas que a humanidade tem produzido. Mais do que isso, o “fazer proselitismo” decorre diretamente do impulso humano de se expressar, de conhecer e de se fazer conhecido.

Por outro lado, a chamada “intolerância religiosa” é um fenômeno atual que tem causado grandes danos à humanidade e que as Ciências das Religiões tem se dedicado a estudar, enquanto o ER tem se disposto a combater. Esses objetivos encontravam-se, inclusive, expressos de maneira bastante clara na Seção 5 da Base Nacional Comum Curricular (2016), ao tratar da área do conhecimento religioso:

o Ensino Religioso [...] busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e não religiosos, atitudes de reconhecimento e

respeito, ao mesmo tempo em que instiga a problematização das relações entre saberes e poderes de caráter religioso, presentes no contexto social e escolar [...] Neste processos, discriminações e preconceitos entre grupos sociais são desnaturalizados e, na medida em que são abordados como elementos de aprendizagem, contribuem para a convivência respeitosa (BASE NACIONAL CURRICULAR, 2016, p. 173).

Portanto, para que seja possível uma compreensão mais precisa em torno da prática do proselitismo religioso e de suas implicações para a relação entre ER Confessional e o Estado Laico, empreende-se a seguir uma breve análise bidimensional dessa prática, destacando uma perspectiva jurídica e outra pedagógica em torno do assunto.

3.2.1 Uma Perspectiva Jurídica da Prática do Proselitismo no ER Brasileiro

A Constituição da República Federativa do Brasil, nos incisos IV e VI do Art. 5º, garante a Liberdade de Manifestação do Pensamento e a Liberdade de Consciência e Crença como Direitos Fundamentais, constituindo-as, portanto, como cláusulas pétreas do sistema jurídico brasileiro⁸. O procurador federal e constitucionalista brasileiro Marcelo Novelino (2013), ao tratar sobre os fundamentos para a proteção do direito de Liberdade de Manifestação do Pensamento, reconhece que

O homem não se contenta apenas em ter suas próprias opiniões. Ele quer expressá-las, convencer os outros de suas ideias. As convicções íntimas podem existir independente do Direito, mas a liberdade para exteriorizar ideias e opiniões pessoais necessita de proteção jurídica (NOVELINO, 2013, p. 474).

Por sua vez, Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra Martins (1989) são diretos, ao afirmar que “é da sua natureza [do ser humano] o ir mais longe: o procurar convencer os outros; o fazer proselitismo” e, em virtude disso, ele precisa “antes de mais nada, saber que não será apenado em função de suas crenças e opiniões” (p. 40).

Na mesma linha de raciocínio, os juristas Lelio Maximino Lellis e Carlos Alexandre Hees (1989), em seu Manual de Liberdade Religiosa, tratam da relação entre proselitismo religioso e invasão de privacidade, o que pode muito bem ser tomado como paradigma para uma leitura da relação entre proselitismo e intolerância. Os autores atestam que,

Sem dúvida, o proselitismo religioso é um conceito controverso e, infelizmente, mal empregado quando confundido prima facie com invasão de privacidade alheia [...] O caráter proselitista está inserido na própria essência humana. O ser humano não se contenta com o simples fato de pensar, ou simplesmente expressar suas opiniões (LELLIS; HEES, 1989, p. 40)

⁸ Clausula Pétreas são direitos (ou garantias constitucionais) que, por força do Art. 60, § 4º da CF não podem ser revogadas nem mesmo por emenda constitucional.

Como se percebe, todos esses juristas reconhecem a prática do proselitismo não como um comportamento necessariamente reprovável, mas como um desdobramento natural da condição humana e, mesmo, algo a ser protegido. Talvez, por isso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2016), da qual o Brasil é signatário, em seu Art. XVIII tenha estabelecido que

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2016).

Interessante observar que esse dispositivo legal evidencia que no direito à liberdade de consciência e religião encontra-se implícita a garantia do direito de ser convencido (“liberdade de mudar de religião ou crença”) e do direito de convencer (“liberdade de manifestar essa religião ou crença”). Em outras palavras, na clara compreensão da Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre o assunto, a salvaguarda do direito fundamental de liberdade de expressão (manifestação) do pensamento e de crença implica necessariamente na salvaguarda do direito ao “proselitismo”.

Portanto, como se pode perceber, a vedação ao proselitismo contida no Artigo 33 da LDB precisa ser corretamente interpretada, sob pena de poder ser reprovada em um eventual controle de constitucionalidade e/ou controle de convencionalidade⁹. Em outras palavras, essa vedação não deve ser interpretada como uma espécie de orientação pedagógica para que docentes desencorajem discentes a expressarem publicamente a sua fé no intuito de convencer outros, mas sim como uma prescrição de cunho ético, dirigida a todo o sistema de ensino, no sentido de evitar que a sala de aula de ER nas escolas públicas se torne a expressão de uma única tradição religiosa.

3.2.2 Uma Perspectiva Pedagógica da Prática do Proselitismo no ER Brasileiro

Há muito tempo que o antigo modelo de educação como um mero processo de transferência de informações do docente (visto como “aquele que sabe”) para o discente (visto como “aquele que nada sabe”) encontra-se superado. Uma das figuras que, no contexto brasileiro, muito contribuiu para a superação desse paradigma pedagógico foi Paulo Freire (1996). O autor, comentando sobre a formação de professores, afirmou que

⁹ Os Controles de Constitucionalidade e de Convencionalidade representam uma análise feita de uma norma jurídica para saber se a mesma contraria a Constituição Federal (no caso do Controle de Constitucionalidade) ou um tratado ou convenção internacional (no caso do Controle de Convencionalidade).

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

No entendimento desse mestre, a tarefa de ensinar (em que se encontra embutida o Ensino Religioso) não se exaure com uma mera transferência de conteúdos onde o educando é visto como um mero objeto, mas implica na tarefa de ensinar a aprender e a pensar criticamente.

Assim, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p.13). Por outro lado, no processo de aprendizado, de modo nenhum se deve subestimar os saberes que os educandos já possuem e trazem para a sala de aula,

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 15).

Dentre os saberes que os educandos trazem para uma sala de aula de ER estão as razões pelas quais entendem ser necessário a partilha de sua fé com outros e o fazer proselitismo, bem como as razões pelas quais entendem que aquela fé (e não outra) corresponde à melhor ou à única explicação verdadeira sobre o mundo ao seu redor.

Sendo assim, ideias simplistas e dogmáticas do tipo “precisamos combater toda forma de proselitismo e intolerância religiosa”, quando assumidas e defendidas *a priori* pelo educador, tendem a empobrecer o ensino e favorecer uma postura de silêncio consentido frente a convicções reprimidas. Afinal, não se educa “calando a boca”, mas estimulando a participação cidadã e a capacidade de expressão, ao mesmo tempo, discordante e respeitosa.

A indiferença definitivamente não é o melhor remédio para lidar com as diferenças. Em outras palavras, não se resolvem conflitos e divergências fingindo que eles não existem, nem mesmo pela imposição de uma “harmonização” externa e forçada.

Ocorre que a tentativa de se evitar o confronto de ideias, perspectivas e sentimentos carrega o grande risco da deseducação para o diálogo e da promoção de uma “alteridade” forçada e consagração da mediocridade e da estagnação do saber. Isso é especialmente verdade no campo do ER, como esclarece o comentário do professor Eduardo Gross (2014) a

respeito da diversidade encontrada na sociedade brasileira e dos objetivos das pesquisas no Campo das Ciências das Religiões e do ER. Segundo ele,

Diferentes manifestações religiosas apresentam reivindicações de verdade distintas e muitas vezes conflitantes, e diante disso não é possível se manter representações idealizadas da religião extremamente simplórias, de sentido harmonizante. “Todas as religiões levam a Deus”, “a religião dá sentido à vida”, “todas as religiões são boas” são manifestações otimistas de boa vontade e talvez até de respeito às diferenças, entretanto elas não podem ser consideradas expressões suficientes para estabelecer o objetivo da pesquisa sobre a religião e nem do Ensino Religioso. Para isso, é preciso não camuflar as distinções de proposição de sentido que se encontram nas diferentes tradições religiosas. Só assim também se pode de fato compreender e também visar a superação de conflitos religiosos (GROSS, 2014, p. 132).

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que propostas que pretendam promover uma pretensa atitude de “tolerância” às expensas da liberdade de proselitismo estão fadadas ao fracasso e, o que é pior, correm o grande risco de promover mais intolerância religiosa, ou seja, de obter como produto final aquilo que pretendiam a todo custo desencorajar.

Ademais, vemos que, dependendo de como seja tratada a prática do proselitismo religioso, ao contrário do que se possa pensar, ela pode fornecer um campo muito fértil para se educar para o diálogo sem imposições, e para a capacidade de conviver com vozes discordantes, dentro de um ambiente plural, ouvindo e sendo ouvido. Afinal, como já discutido na presente pesquisa, dentro de uma perspectiva epistemológica mais coerente com a realidade, toda verdade é afirmada com intento universal e todo conhecimento humano ou é público ou não é conhecimento.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE O ANTIGO MODELO CATEQUÉTICO E O ATUAL MODELO CONFSSIONAL

Embora a maioria dos pesquisadores das Ciências das Religiões, em geral, e estudiosos do ER, em particular, utilizem intercambiavelmente os termos “catequético” e “confessional”, faz-se necessária uma diferenciação entre eles. Percebe-se que o tipo de ER praticado no Brasil no período da colonização portuguesa e do Império foi bem diferente do que hoje é praticado de um modo geral, em nosso país, pelas escolas ditas *Confessionais*.

Assim, tanto a catequese católico-romana, praticada no passado especialmente pelos jesuítas e vinculada ao sistema de padroado, como o ER *Confessional* adotado por algumas escolas declaradamente cristãs (protestantes ou católicas) na atualidade brasileira, representam exemplos de ER comprometidos com um monoteísmo histórico essencialmente

salvacionista e que, portanto, tendem a apoiar o proselitismo religioso de uma forma ou de outra.

Ocorre que esse fato não faz do ER que foi praticado no passado uma prática idêntica ao ER do presente. Como já explicitado, existe uma profunda diferença entre “fazer proselitismo” e “impor uma crença ou estilo de vida” sobre alguém.

A característica que contribuiu para uma violência cultural praticada contra os índios e negros no passado, no que diz respeito ao aspecto religioso, não foi tanto o fato de se lhes apresentar uma tradição específica e distinta da sua como sendo o Verdadeiro caminho, mas sim a maneira dogmática, impositiva e violenta como essa crença foi publicada e forçada sobre os, então, chamados “pagãos”.

Assim, a catequese católica não foi tão eficiente em converter o Brasil quanto o foi para cristianizá-lo. Isso porque, embora muitos indígenas brasileiros, bem como escravos trazidos da África, tenham sido batizados, muitos dos batismos foram realizados sob pressão ou à força, e não como consequência de conversão.

Assim, não fora a natureza da “nova fé” – um monoteísmo que convida à adoração e fidelidade a uma única divindade com rejeição das demais – que ocasionou, por si mesma, um processo de violência e imposição cultural, mas sim a forma pela qual essa fé, de um modo geral, foi implantada na nação. Como afirma Silva (2004),

Pessoas com distintos backgrounds cultural, histórico e geográfico foram forçadas a coexistir sem comunhão. As manifestações religiosas originais foram desprezadas e perseguidas, e uma estranha religião foi compulsoriamente imposta sobre eles. A nova fé foi aceita sem o abandono das crenças anteriores, e isso gerou um sincretismo bivalente: a fé importada para usos sociais e a ancestral para consumo doméstico (SILVA, 2004, p. 66).

O que se chama hoje de ER Confessional encontra-se bem longe dessa realidade, até mesmo em virtude da laicidade do Estado, oficializada desde 1889. Embora a vocação proselitista desse tipo de ER ainda permaneça, em maior ou menor grau, essa vocação não parece se expressar por meio de práticas tão impositivas e violentas, e essa é uma prova de que confessionalidade não implica necessariamente em intolerância ou violência.

Assim, o que o presente estudo ressalta é que, embora tanto o antigo *Modelo Catequético* (praticado pelos Jesuítas no Brasil) como o atual ER *Confessional* afirmem publicamente sua vinculação a uma tradição religiosa específica e embora ambos tenham a intenção de partilhar uma visão de mundo sob a perspectiva da referida tradição como sendo *a verdadeira*, no que tange aos métodos e abordagens utilizados, esses modelos são bastante distintos.

No *Modelo Catequético*, imperou a prática da imposição dogmática e, por vezes, violenta; enquanto que, no Confessional, sob a égide do Estado Laico, opera uma prática de convencimento confiante. E este será o objeto de análise no último tópico deste estudo, em que se empreende um estudo de duas escolas confessionais do estado da Paraíba, sendo uma católico-romana e uma protestante.

3.4 UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE DUAS ESCOLAS CONFESSIONAIS NO ESTADO DA PARAÍBA

A Constituição da República Federativa do Brasil, no Art. 206, III, estabelece que o ensino será ministrado com base, dentre outros, no princípio do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e da “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. De acordo com os professores constitucionalistas Cunha Jr. e Novelino (2011) o princípio do pluralismo do ensino representa a “concretização de um dos fundamentos da República Federativa do Brasil: o pluralismo político (CF, art.1º, V)” (p. 850). Ainda de acordo com esses constitucionalistas, esse princípio se encontra estreitamente ligado ao “princípio da liberdade do ensino”, estabelecido pelo inciso II do mesmo Artigo 206. Esses dispositivos constitucionais demonstram com clareza a opção do Brasil, enquanto Estado laico, por uma postura pluralista também em relação à sua política educacional.

Entretanto, como se sabe, uma garantia do ponto de vista jurídico-formal não implica necessariamente em uma garantia do ponto de vista da prática concreta da vida dos cidadãos, especialmente quando se trata de princípios constitucionais. Portanto, o estudo de campo discutido a seguir visa verificar, na prática, a capacidade do ER *Confessional* de contribuir para o fortalecimento do Estado Laico, ao promover uma formação de qualidade que fomente os valores constitucionais da tolerância e do pluralismo de ideias, ainda que mantendo o seu caráter de *Confessional*.

Nos sub tópicos abaixo serão analisadas as entrevistas feitas com os representantes do ER das escolas confessionais pesquisadas. A transcrição, na íntegra, das entrevistas realizadas, bem como algum material relativo à filosofia educacional das referidas escolas, estão incluídos como anexos ao final desta dissertação.

3.4.1 A Experiência da Escola Marista Pio X: um exemplo da Influência do ER não Confessional sobre uma Escola Confessional Católico-Romana

É inegável o caráter confessional da Escola Marista Pio X, tendo em vista a simbologia católico-romana presente em toda a escola e a presença de uma grande e bela capela exatamente na entrada principal da Escola, onde são realizadas semanalmente missas e outras atividades de cunho catequético. Ademais, o próprio compromisso da instituição com “os valores cristãos e de solidariedade, inspirados nos princípios de São Marcelino Champagnat” (COLÉGIOS MARISTAS, 2017) deixa claro o viés declaradamente confessional da mesma.

Entretanto, no caso particular do Colégio Marista Pio X em João Pessoa, ao que pese ser uma escola que vem atuando (ANEXO B, Resposta 1) há 90 anos na educação de crianças e jovens dentro de uma proposta confessional Católico-Romana em seu âmbito geral, a escola vem adotando, no que se refere ao ER como componente curricular obrigatório (ANEXO B, Resposta 3) o chamado *Modelo das Ciências das Religiões*. Ou, como afirmou o Entrevistado, que é o professor responsável por essa disciplina tanto nas turmas do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, “no campo do Ensino Religioso a proposta do Brasil Marista, há uns dez anos, é de um ensino laico, dentro do que as Ciências das Religiões sugerem”. Sendo assim, estamos diante de um curioso caso em que uma escola confessional Católica optou pela via do ER não confessional obrigatório para todo o corpo discente, que atualmente (ANEXO B, Resposta 2) conta com quase dois mil alunos matriculados entre a educação infantil até o terceiro ano do Ensino Médio.

A entrevista realizada evidenciou que a opção pelo ER não confessional na referida instituição de ensino encontra-se fundamentada exatamente em uma compreensão dicotômica entre “*Crença X Conhecimento*”; “*Religião X Ciência*”; “*Valores X Fatos*”, conforme sugerido nos capítulos 1 e 2 da presente pesquisa. Percebe-se a nítida e intencional separação desses campos na resposta dada pelo Entrevistado à Pergunta 4:

O Colégio Marista Pio X, que faz parte da Rede Marista, é uma escola confessional católica, mas o Ensino Religioso é laico; assim como o das outras ciências, é científico. O que tem de confessional católico lá é a parte da pastoral, que oferece catequese, oferece crisma aos educandos que se interessam; mas dentro da sala de aula, a disciplina do Ensino Religioso não tem nada de confessional (ANEXO B).

Como se percebe, assume-se que o ER laico por excelência seria necessariamente aquele que, de alguma forma, esteja comprometido com o método científico ocidental e que, portanto, reflita uma perspectiva considerada “objetiva” do fenômeno religioso.

Outro ponto interessante percebido na entrevista foi a distinção assumida entre “aulas de religião”, as quais, segundo o Entrevistado, não são oferecidas pela Escola, e o “Ensino

Religioso das Ciências das Religiões”, que é oferecido como componente curricular obrigatório para todos os discentes.

O Colégio Marista Pio X não tem aula de religião. Ele oferece o serviço da pastoral que é opcional para que os educandos católicos possam participar da catequese e do crisma, mas isso é opcional. O que ele oferece é o Ensino Religioso das Ciências das Religiões, laico, obrigatório para todos os educandos matriculados (ANEXO B, Resposta 6).

Essa distinção, assumida por uma Escola Confessional que adota o ER Não Confessional como componente curricular obrigatório, confirma o argumento sustentado no primeiro capítulo desta pesquisa no sentido de que aquilo que tem sido chamado de *ER das Ciências das Religiões* não é meramente um “modelo” diferenciado de abordagem da fé e da espiritualidade, mas uma prática pedagógica de natureza e objetivos totalmente distintos do que se convencionou chamar de “Modelo Confessional”. Assim, como se sugeriu, o primeiro trata-se de “Ensino Sobre o Fenômeno Religioso”, enquanto o segundo, de ER propriamente dito, sendo identificado, no caso da Escola de confissão católica aqui analisada, como “catequese”.

Este fato é confirmado pelo conteúdo do material¹⁰ adotado para o componente curricular chamado de “Ensino Religioso”, o qual (ANEXO B, Resposta 7) “aborda as diferentes religiões do ponto de vista das Ciências das Religiões” e contempla uma “proposta multidisciplinar e das religiões”. Como se pode ver do conteúdo que forma este componente curricular, trata-se não do ensino da religião católica ou mesmo de princípios da revelação cristã, mas de uma abordagem do fenômeno religioso a partir da perspectiva da tradição secular ocidental de viés pretensamente “objetivo”.

Aliás, a ênfase dada à temática do pluralismo religioso, bem como a perspectiva a partir da qual essa temática é trabalhada nas aulas de ER, reflete um compromisso prévio com a ideia de igualdade de valor entre as diversas religiões e a não religiosidade.

Essas temáticas são muito trabalhadas porque o nosso conteúdo programático, nossa grade curricular, ela aborda as mais diversas religiões. Então, pega, por exemplo, as religiões orientais, as religiões afro-brasileiras, as religiões abraâmicas, os novos movimentos religiosos contemporâneos e também a questão da não religiosidade. Tudo isso a gente aborda de forma científica, sempre procurando ver o que tem de melhor em todas essas manifestações religiosas. Lógico que fazendo as devidas críticas, as críticas pertinentes, mas sempre com um discurso de inclusão e tolerância, procurando ver o lado positivo que todas as religiões e a não religiosidade têm (ANEXO B, Resposta 12).

¹⁰ Foi incluída como anexo as Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista relativas ao Ensino Religioso.

Assim como na estória do rei, o homem cego e o elefante, mencionada anteriormente¹¹, essa perspectiva trata a diversidade religiosa como se cada uma das opções religiosas e também não religiosas representasse necessariamente uma perspectiva ou manifestação relativa de uma mesma verdade fundamental subjacente.

Isso se confirma pelo compromisso também fundamental e prévio de se evitar qualquer discussão em torno da veracidade/validade de qualquer manifestação religiosa dentro da sala de aula, transformando essa questão em um *tabu* ou em um *não-assunto*: “A gente analisa do ponto de vista das Ciências das Religiões, buscando sempre a imparcialidade, a neutralidade, e sem querer dizer que uma ou outra religião seria superior, ou se é melhor ter ou não ter religião. Essa discussão a gente não trata” (ANEXO B, Resposta 12.1). Essa abordagem, além de ser compreendida como mais científica (leia-se: “neutra” ou “mais objetiva”), é adotada por se acreditar que ela seja o melhor caminho para a promoção dos valores do respeito e da tolerância entre os discentes.

Apesar da adoção do ER não confessional, percebeu-se, na entrevista, que essa opção pedagógica não parece ser suficiente para promover um aumento relevante na diversidade/pluralidade religiosa dentro da sala de aula no Colégio Marista Pio X, já que, conforme o Entrevistado,

Não existe uma pesquisa [...] da religião dos alunos, mas dá pra perceber, em sala de aula, que a maioria é cristã. [...] a cada dez alunos, oito são cristãos; a maioria católicos [...] desses dez, acredito que uns sete católicos, dois evangélicos, e o outro ficaria ou de outra religião ou sem religião. Mais ou menos nessa proporção assim, ou seja, a grande maioria é cristã (ANEXO B, Resposta 8).

Nesse caso, o que parece prevalecer é a postura assumidamente confessional da escola como um todo. Por outro lado, a presença (ainda que reduzida) de discentes que professam publicamente fé distinta da assumida pela Escola, estabelece importante fator diferenciador entre o antigo ER Catequético e o contemporâneo ER Confessional, reforçando a diferenciação estabelecida nesta pesquisa entre esses dois modelos de ER.

No antigo ER Catequético, até onde se sabe, quando possível, na matrícula de discentes que professassem fé distinta havia uma constante imposição sobre estes da confessionalidade escolar. No atual ER Confessional, por outro lado, longe de haver a imposição de uma confessionalidade sobre os discentes de credos distintos, estes conseguem até mesmo participar de algumas ações educativas com motivação religiosa, promovidas pela Escola, sem ter necessariamente que assumir a religião à qual a Escola se encontra vinculada.

¹¹ Esse conhecido conto foi comentado no sub tópico 2.3.2 do presente trabalho.

Inclusive nós temos casos interessantes de alunos, por exemplo, das religiões afro-brasileiras, do candomblé, que trazem uma contribuição muito importante para dentro da sala de aula e até mesmo nas atividades e dos projetos da pastoral... que esses projetos da pastoral são fora do currículo obrigatório... são aqueles projetos confessionais católicos; inclusive, até mesmo esses educandos... no ano passado nós tínhamos uma educanda do 3º Ano do ensino médio, que ela era do candomblé, e que ela participou, por exemplo, da Missão Marista Solidariedade e outros projetos da Escola (ANEXO B, Resposta 10).

Nota-se que o contemporâneo ER Confessional, nesse sentido, encontra-se perfeitamente adaptado aos princípios fundamentais do Estado laico.

Outro aspecto interessante revelado pela entrevista foi a confirmação do argumento anteriormente exposto em torno da prática do proselitismo em sala de aula e da interpretação que deve ser dada à vedação do mesmo pelo Art. 33 da LDB. Conforme afirmou o Entrevistado, “alguns alunos trazem isso porque a religiosidade é algo inerente ao ser humano, e esse é um fator que eles têm” (ANEXO B, Resposta 12.1). Portanto, confirma-se o argumento de que essa vedação deve ser compreendida como dirigida ao docente e à instituição, mas não deve servir para desencorajar o diálogo e até mesmo a prática de proselitismo respeitoso entre os discentes.

Entretanto, apesar desse reconhecimento, percebeu-se também uma tendência de equiparação da prática do proselitismo com intolerância, já que, perguntado acerca da postura a ser adotada frente a uma iniciativa proselitista de um aluno em sala de aula, o Entrevistado respondeu: “inicialmente a gente deixa o aluno livre para expor a sua opinião, e ao final das contas, eu sempre enfatizo e deixo bem claro que a religião é algo que cada um de nós encontra ou não, mas que não nos cabe querer aceitar a religião só porque outra pessoa impõe” (ANEXO B, Resposta 12.2). Cabe lembrar aqui que a liberdade de convencer e ser convencido é pressuposto fundamental da liberdade de expressão e de manifestação de pensamento e crença.

3.4.2 A Experiência da Escola Internacional Cidade Viva: Um Modelo de ER Confessional Evangélico em Harmonia com os Princípios do Estado Laico Brasileiro

A Escola Internacional Cidade Viva (EICV) foi fundada no ano de 2010, por iniciativa da Igreja Batista Cidade Viva, que é uma igreja afiliada à Convenção Batista Nacional. A Escola, que possui personalidade jurídica própria, constituindo-se civilmente como uma fundação privada, funciona no Bairro Jardim Aeroclube, na cidade de João Pessoa – PB e possui, atualmente, 750 alunos (ANEXO C, Resposta 2).

Apesar de se compreender como uma escola confessional, de acordo com o Entrevistado, que exerce a função de diretor geral da Escola, mas que também foi um dos idealizadores do Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição, a EICV também se compreende como “não religiosa”, já que “não impõe uma religião ou ensina uma religião específica” e que “aceita aluno de qualquer religião, qualquer confissão” (ANEXO C, Resposta 4). Essa diferenciação, feita pela própria EICV, parece apontar na direção da distinção feita na presente pesquisa, entre o atual *Modelo Confessional* e o antigo *Modelo Catequético*.

Percebe-se, pela entrevista, que existe um grande esforço, tanto da coordenação, como do corpo docente da EICV, no sentido de traduzir a sua confessionalidade em uma linguagem contemporânea de forma a contextualizá-la, inclusive, no que se refere aos pressupostos pedagógicos adotados. É isso que percebemos no seguinte trecho da entrevista:

O PPP da Escola, ele parte da premissa de... como é uma escola confessional, ele adota como princípio máximo na educação, princípios bíblicos. São sete princípios que a gente tira de Gênesis, como o princípio da colheita, o princípio da mordomia, dentre outros; mas a gente entende que as inteligências são múltiplas, de Ausubel, e que todo mundo aprende de várias formas. Essa é uma outra premissa pedagógica. Mas a filosofia educacional mesmo da Escola é sócio interacionista, baseada em Vygotsky (ANEXO C, Resposta 3).

Percebe-se a intensidade da influência da confissão cristã evangélica adotada pela EICV, bem como a seriedade com que se busca a contextualização dessa confessionalidade, pelo fato desta ser apontada como a razão fundamental para a opção quanto a orientação pedagógica específica adotada na EICV.

Então, a gente não tem uma linha construtivista, que é o mais comum hoje em dia porque a gente entende que o construtivismo, em algumas premissas, ele foge um pouco do cristianismo. Então, na premissa de que as pessoas são boas em essência, e tudo mais... então, a gente sai um pouco dessa premissa porque a gente entende que o pecado manchou a humanidade e tudo mais... então, as pessoas precisam ser educadas contra o pecado que existe em seu coração... então, a gente entende que o sócio interacionismo, ele teria mais haver com a filosofia da própria instituição (ANEXO C, Resposta 3).

Dessa forma o que se constatou foi que o ER na EICV é Confessional, mas essa confessionalidade é expressa não por meio das tradicionais aulas de religião, mas sim como um conteúdo transversal a todas as disciplinas e como elemento influenciador e determinante de todas as práticas e vivências educacionais da escola, como ficou claro na resposta dada pelo Entrevistado quando questionado se a EICV possui aulas de religião:

Não. No Ensino Infantil a gente não tem nenhuma aula nesse sentido; apesar de que a gente trabalha essa questão da cosmovisão cristã em todas as disciplinas. Então, como eu falei, os princípios e os valores, eles são

trabalhados em todas as disciplinas. [...] A aula específica de religião eu não tenho. Eu tenho a aula de Vida e Caráter que trabalha esses princípios (ANEXO C, Resposta 6).

Assim, a EICV apresenta-se como uma escola que curiosamente é confessional, mas não conta com um ER em sentido estrito como componente curricular em sua grade. Embora se tenha percebido uma tendência atual para a inclusão de algo nesse sentido, notou-se também uma preocupação constante em evitar, por completo, um modelo doutrinador tradicional, pelo menos no que se refere ao ensino de dogmas e princípios estritamente denominacionais.

A partir desse ano, nós colocamos no Fundamental II apenas... essa aula, onde é trabalhado alguns princípios sobre, por exemplo, ler a Bíblia, quem é Jesus, quem é Deus... a gente estuda um pouco os livros do Antigo Testamento, do Novo, mas no princípio não... eu diria... evangélico; no princípio mais cristão (ANEXO C, Resposta 6).

De qualquer forma, o que é identificado atualmente pela própria EICV como momentos específicos de cunho confessional (ANEXO C, Respostas 5 e 6), isto é, espaços em que as convicções cristãs evangélicas são inseridas no processo educacional de forma mais dirigida, são: (1) O Momento Devocional Diário (MDD); (2) As aulas de Vida e Caráter para os discentes do Fundamental I e II; (3) O momento chamado de “*Convocation*”, que acontece toda sexta feira para os discentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Além disso, de acordo com o Entrevistado, entre os alunos do Ensino Médio “a gente trabalha cosmovisão cristã dentro de filosofia, sociologia e outras disciplinas” (ANEXO C, Resposta 6) em que se consegue trabalhar melhor uma cosmovisão.

O MDD consiste em um tempo de 5 a 10 minutos que acontece todos os dias letivos, sempre antes do início da primeira aula, quando uma pequena reflexão baseada em algum texto da Bíblia é veiculada através do sistema de TV interno para todas as salas de aula da EICV. Importante ressaltar que mesmo esses MDD são feitos a partir do levantamento de problemas do cotidiano escolar ou dos próprios alunos, e da aplicação de princípios e orientações das Sagradas Escrituras às questões trabalhadas:

Na parte confessional mesmo, então, eu teria, no início da aula, um momento devocional, que é gravado na nossa TV interna, e que passa pra todos os alunos. É basicamente um ensino de princípios e também de valores... de problemas que a gente encontra na escola no dia a dia, então: educação sobre jogar o lixo no lixo, sobre respeitar os outros, respeitar os professores, respeitar as normas da escola, enfim... então é voltado para isso e pra princípios. Agora, esse devocional, ele é baseado nas Escrituras; é baseado na Bíblia, então são sempre devocionais baseados em princípios bíblicos que a gente aplica no dia a dia (ANEXO C, Resposta 5).

As aulas de Vida e Caráter consistem em um componente curricular ao qual todos os discentes do Fundamental I dedicam 2 horas por semana e os discentes do Fundamental II dedicam 1 hora por semana. Trata-se, na prática, da implementação do projeto da *Escola da Inteligência*, desenvolvido pelo psiquiatra, escritor e professor brasileiro Augusto Cury (2017), através do qual se busca desenvolver o que o autor chama de inteligência emocional dos discentes, bem como de suas famílias.

Embora esse espaço não seja uma expressão de confessionalidade evangélica ou mesmo cristã em sentido estrito, por não se tratar de “aulas de religião” no sentido tradicional de transferência de conteúdo doutrinário, a Escola o considera como um veículo de formação e conscientização sobre valores fundamentais na perspectiva da confissão cristã com a qual a EICV encontra-se comprometida. Aliás, o material da *Escola da Inteligência*, que é fornecido não só para os discentes, mas também para seus pais¹², de acordo com o Entrevistado (ANEXO C, Resposta 7), é o que a EICV tem de mais próximo a um material de ER adotado oficialmente pela instituição. Aqui se percebe novamente o compromisso com a tradução e contextualização da confessionalidade assumida.

Quanto à chamada *Convocation* (ANEXO C, Resposta 5), trata-se de uma iniciativa recente da EICV no sentido de proporcionar com maior intensidade a formação integral da pessoa humana, cidadão(ã) e futuro profissional, fugindo, assim, de uma educação meramente tecnicista ou voltada somente para atender as demandas de seleção para o ensino superior, tais como vestibulares ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹³. O nome “*Convocation*” reflete o caráter bilíngue da EICV, mas esse espaço consiste em uma pequena palestra/discussão semanal com um profissional cristão de uma determinada área, onde ele trata de um assunto polêmico envolvendo normalmente questões éticas de sua profissão a partir de uma perspectiva cristã. De acordo com o Entrevistado, o objetivo é o desenvolvimento de uma cosmovisão cristã dentro do corpo discente que permaneça com eles quando forem inseridos no mercado de trabalho.

Esse momento tem mais um viés de cosmovisão cristã. Então, não temos normalmente pastores falando pra esse público. Normalmente, a gente tem biólogos, empresários, advogados, médicos... Como esse problema da

¹² Além do material utilizado com os alunos em sala de aula, o Projeto Escola da Inteligência fornece anualmente um livro destinado aos pais / responsáveis pelas crianças, abordando criativamente temas relacionados com a educação emocional das mesmas. Este material é trabalhado com os pais em encontros mensais proporcionados pela EICV.

¹³ É uma avaliação realizada anualmente em todo o Brasil pelo Ministério da Educação, que visa avaliar o nível dos alunos cursando os últimos anos do Ensino Médio e das instituições de ensino por eles frequentadas em todo o território nacional. Ocorre que muitas universidades adotam as notas obtidas no ENEM como critério de seleção para composição de seu corpo discente.

“Baleia Azul” que aconteceu nesses dias, então a gente marcou com um psiquiatra pra falar sobre isso... Então, são normalmente profissionais cristãos que, em sua profissão, eles são relevantes porque a gente entende que, enquanto cristãos, a gente precisa ser relevante em nossas profissões. Então esses alunos precisam sair daqui entendendo que eles podem ser médicos, advogados, engenheiros... mas que eles sejam com excelência, respeitando o outro, e com uma cosmovisão cristã em tudo o que fazem. Então, a confessionalidade da escola se trabalha muito nesse sentido. No sentido da excelência, no sentido de princípios e valores cristãos (ANEXO C, Resposta 5).

Em relação à questão da promoção do respeito ao pluralismo de pensamentos e crenças, o Entrevistado revelou dados interessantes sobre a EICV, ao responder à Pergunta 8 da entrevista. De acordo com ele, a Escola não se preocupa em fazer um controle da religião dos discentes, tendo apenas uma leitura reflexa desse dado, a partir da religião declarada por seus pais na ficha de matrícula. Foi informado, ainda, que pouco menos de 50 por cento de pais são evangélicos, havendo na outra metade pais católicos, ateus, agnósticos e espíritas, o que parece indicar que a confessionalidade da EICV não tem impedido a existência de uma pluralidade no corpo discente, já que as crianças tendem a seguir a religião de seus pais. Sobre esse ponto, o Entrevistado ainda coloca:

Na verdade isso não é nem um dado que a gente use para alguma coisa. É mais algo que a gente comprova e que a gente acha isso interessante porque apesar de ser uma escola com base evangélica, pessoas de outras religiões aceitam e não estão saindo porque a Escola só faz crescer. Então, de certa forma mostra que elas não estão se sentindo ofendidas; elas entendem que aqui, apesar de ser uma escola confessional, é uma escola onde ela pode ter o filho dela, acreditando em algo diferente da gente, mas ela sabe que o filho dela não vai ser obrigado em acreditar no que a gente acredita. Então eles sabem no que a gente acredita, mas nos respeita porque eles também são respeitados (ANEXO C, Resposta 8).

Ainda de acordo com o Entrevistado, o compromisso da EICV com a promoção de uma cultura de respeito às diferenças fica evidente também através do trabalho em torno da questão do Bullying. Segundo ele, “a gente trabalha um projeto muito forte de *Bullying*. E todo *Bullying* é o não respeito a alguma diferença” (ANEXO C, Resposta 13). Embora tenha reconhecido que a Escola não tem um trabalho especificamente voltado para a questão da intolerância religiosa, e que esse não tem sido um problema observado no cotidiano escolar, o Entrevistado mencionou que a questão da tolerância e respeito às diferenças em geral é trabalhada como tema transversal em sala de aula e de modo especial nos momentos considerados “confessionais”.

A gente trabalha tolerância, respeito, como valores dos nossos devocionais, da *Convocation*... nos momentos que agente fala, a gente fala muito sobre isso. Mas o próprio assunto da Escola de Inteligência, de Vida e Caráter, trabalha muito o eu, no sentido de me fortalecer em meio às minhas

diferenças. Então... me fortalecer em meio ao Bullying, me fortalecer em meio a essas coisas. Então, esse material trabalha muito isso: a necessidade de respeitar o outro, de amar o próximo e tudo... Então, o trabalho do Bullying em geral é algo muito feito e algo que trabalha muito a questão de respeito e tolerância, mas nada específico para a questão religiosa porque, como eu lhe disse, não é um problema que a gente encara na Escola (ANEXO C, Resposta 13).

A resposta dada pelo entrevistado à Pergunta 14 (ANEXO C) foi especialmente relevante para o argumento desenvolvido nesta pesquisa de que a afirmação de verdades absolutas não implica necessariamente em uma postura de intolerância ou em práticas contrárias ao pluralismo naturalmente presente na sociedade brasileira e protegido pelo ordenamento jurídico do Brasil.

Assim, mesmo que a EICV seja uma escola de confissão cristã evangélica e parta do pressuposto da existência de absolutos éticos, almejando, portanto, que seu corpo discente seja persuadido a construir uma vida e carreira pautadas em tais crenças e valores, isso não implica em uma postura impositiva de uma religião em específico ou mesmo em uma postura de intolerância frente aos que professam fé diferente.

Como nosso ensino é muito baseado em valores, a gente espera que essas crianças e adolescentes saiam daqui com esses valores... os valores do respeito... saiam daqui fortalecidos na ideia do eu, entendendo as suas potencialidades, saiam daqui como advogados honestos, como médicos preocupados... então, como a gente não ensina a religião específica não teria nem porque se questionar se a gente espera que eles saiam daqui evangélicos. Porque se eu esperasse que eles saiam daqui evangélicos, eu ministraria os princípios da Reforma ou alguma coisa nesse sentido, e isso não é ensinado na Escola (ANEXO C, Resposta 14).

É fato que dificilmente se pode refutar que um aluno de religião não cristã ou não evangélica, ao estudar na EICV, estará exposto a uma gama de valores e convicções de matiz cristã evangélica, responsáveis por delinear uma determinada cosmovisão, dentre outras existentes.

Sendo assim, ainda que não haja indícios de um esforço direcionado para utilizar-se da educação no sentido de angariar membros para uma denominação, sabe-se que certa forma de *proselitismo* intencional acontece neste processo educacional, como admitido pelo próprio Entrevistado, ao afirmar que “como a gente ensina valores, e valores cristãos, a gente espera sim que essas pessoas saiam com esses valores que o cristianismo traz” (ANEXO C, Resposta 14). Isso foi confirmado por ele de forma ainda mais clara em sua resposta à intervenção acrescentada pelo entrevistador, que indagou: “talvez fosse interessante afirmar: Não necessariamente que eles saíssem Batistas... você disse que assumem uma confissão Batista... Mas que talvez eles fossem influenciados por esses valores e princípios que vocês retiram das

Escrituras Sagradas, então?” (ANEXO C, Resposta 14.1). A essa intervenção, o Entrevistado respondeu: “É exatamente isso.”

Percebe-se que esse *proselitismo* praticado na EICV, ainda que pautado em valores e crenças religiosas, representa, na verdade, uma faceta intrínseca a toda instituição educacional que admite e entende, assim como Passos (2011), que

Educar é buscar um ideal de ser humano na relação concreta com os educandos e com projetos concretos de educação. É afirmar um tipo de ser humano e de sociedade que se quer alcançar [...] Ninguém se lança na tarefa de educar sem que tenha alguma crença subjacente, ou seja, um destino a que se queira chegar (PASSOS, 2011, p. 119).

Por fim, a análise empreendida em torno da experiência da EICV sugere que o Ensino Confessional pode ser um grande aliado na formação de pessoas detentoras de inteligência emocional para lidar respeitosamente com as diferenças de crenças e pensamentos presentes na sociedade brasileira e que, ao mesmo tempo, sejam cidadãos(ãs) engajados(as) com as questões sociais de seu tempo.

Eles precisam sair daqui entendendo e sabendo intervir em todas as esferas. Então eles precisam saber sobre economia, sobre o trabalho, sobre o valor de empreender, sobre o valor da política, do Estado, do eu [...] Então, a gente entende que isso tem haver com nossa confissão; tem haver com o fato de que eu preciso ser alguém que sei intervir na questão da pobreza, nos problemas do mundo. A gente tá evoluindo no nosso projeto confessional pra isso. [...] esse é o sentido da nossa fundação, de amar o próximo, de cuidar do outro... então a gente entende que nosso ensino confessional, ele precisa ser pautado nisso; pautado em como amar o próximo em todas as esferas da vida (ANEXO C, Resposta 15).

Portanto, de um modo geral, a EICV parece ser um bom exemplo de como uma escola confessional possui um importante espaço a preencher no âmbito do Estado laico.

3.5 CONCLUSÕES

O Estado verdadeiramente laico não é aquele que confina as religiões à esfera privada, favorecendo, assim, aquelas de ênfase subjetivista e a-histórica, mas aquele que possibilita e administra a convivência das diversas manifestações religiosas de maneira harmônica, tanto na esfera privada como pública, por mais complexa que seja essa tarefa. A proibição do proselitismo em sala de aula nas escolas públicas precisa ser interpretada como uma orientação de postura dirigida à instituição nos casos em que esta adote o ER não confessional, e nunca como uma orientação pedagógica para o desencorajamento de discentes no sentido de não expressarem a sua fé no espaço público. Do contrário, essa vedação poderá

constituir-se em uma restrição à liberdade de expressão e deseducadora para o respeito à diversidade e para a capacidade de conviver com a pluralidade de pensamentos.

As entrevistas realizadas confirmaram, de modo geral, a necessidade de se estabelecer uma diferença entre o antigo ER Catequético e o atual ER Confessional, além de demonstrarem que é possível que este último seja um grande aliado do Estado para a promoção de uma cultura de tolerância e de respeito à diversidade de pensamento e crenças.

CONCLUSÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral, estudar o chamado “Modelo Confessional de Ensino Religioso” em sua relação com o Estado Laico, no intuito de verificar se aquele, ao lado do *Modelo das Ciências das Religiões*, apresenta-se apto a contribuir para a formação de cidadãos que saibam conviver com o diferente e respeitar o pluralismo de ideias. Diante de toda a análise desenvolvida percebeu-se que o Ensino Confessional não só é perfeitamente compatível com o Estado laico brasileiro, como é capaz de contribuir (e de fato contribui) na educação para o respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias.

Dentro desse contexto, a estratégia de classificar as experiências de ER no Brasil em “modelos”, considerando alguns como “científicos” e, portanto, compatíveis com as exigências do Estado laico, e outros como “confessionais” e, portanto, impraticáveis nas escolas públicas e tolerados no sistema privado de ensino, talvez não seja a melhor opção. A classificação tripartite do ER, em qualquer de suas variações, apresenta uma série de problemas, tendo como um de seus efeitos mais negativos a dicotomia entre “ER Confessional” e “ER Não Confessional” e o consequente endosso de uma leitura fragmentada da realidade e do conhecimento humano. Essa cosmovisão se apresenta como herança de uma perspectiva epistemológica que é, em sua essência, cartesiana, e que reforça o abismo entre fé/religião/esfera privada de um lado e razão/ciência/esfera pública do outro.

Sabe-se que a própria luta pela escolarização do ER é geralmente apresentada como um esforço no sentido de trazer o fenômeno religioso de volta à relevância dentro da arena pública, pois, como defende Passos (2011), a “separação política entre coisa pública e coisa de Igreja reproduziu no âmbito epistemológico a mesma dicotomia entre os conhecimentos legítimos e os ilegítimos, o que se relacionou de algum modo com o pragmático e o inútil” (p.112).

Entretanto, o que ficou evidente a partir desse estudo é que essa escolarização, nos termos propostos pela classificação discutida, não parece atingir o objetivo declarado, já que

conserva intacta a ideia da existência de um conteúdo *legítimo* e *pragmático* por um lado (“Modelo Não Confessional”/Ensino Sobre o Religioso/Religiões Interpretadas pelas Ciências) e de um conteúdo *ilegítimo* e *inútil* por outro (“Modelo Confessional”/ER Propriamente Dito/Religião como Dimensão do Conhecimento).

Conforme exposto, mesmo o ensino dito *Científico* é também, em certo sentido, “confessional”, na medida em que é fruto de uma determinada tradição de pensamento (a científica ocidental) e representa uma série de crenças e pressuposições a respeito da vida e do mundo. Por outro lado, o que tem sido considerado *Ensino Confessional* não precisa ser uma prática irracional, meramente mística e subjetivista. Como meio de produção e transferência de conhecimento humano, mesmo que partindo dos pressupostos de uma tradição de pensamento distinta da tradição secularista ocidental, ainda precisará de alguma forma, articular conjuntamente os elementos da fé e da razão.

Assim, talvez, melhor seria para o ER no Brasil que, ao invés de se criar um modelo específico “das Ciências das Religiões” em correção a um “Modelo Confessional”, considerado ultrapassado e anacrônico, o conhecimento produzido pelas CR viessem a somar com o conhecimento teológico na tarefa de promover o ER nas escolas brasileiras, tanto públicas como privadas. Aliás, a recente oficialização da criação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Área 44 como área autônoma de pesquisa, intitulada “Ciências da Religião e Teologia”, parece sugerir exatamente a possibilidade de uma frutífera parceria entre esses dois ramos do conhecimento.

Por outro lado, percebeu-se que o que tem sido chamado pelas CR de *Modelo Confessional* é perfeitamente compatível com o chamado Estado laico. Afinal, como afirma Douglas (2015), “o verdadeiro Estado laico pode e deve conviver com a fé” e “a solução laica é a convivência, não o banimento” (n.p.). Ademais, é difícil negar que a solução constitucional para a escolarização do ER não tenha sido a do Ensino Confessional, já que, por isso mesmo, no intuito de resguardar a laicidade estatal, a Constituição o previu como “de matrícula facultativa”.

Além de ser compatível com o Estado laico e, ao que parece, ter sido a intenção do constituinte, ficou esclarecido pela presente pesquisa que o ER Confessional é capaz de promover uma cultura de tolerância e respeito à diversidade na medida em que (1) conceitos e preceitos não podem ser confundidos com preconceitos; (2) o ato de afirmar convicções não é o mesmo que impor crenças; (3) a educação para o diálogo respeitoso e o respeito às diferenças pressupõe a liberdade de se expor e argumentar sobre as convicções pessoais, dentro de um processo de construção do saber. Aliás, acredita-se, ainda, que proporcionar a

alguém que encontre a razão para a tolerância e o respeito dentro de sua própria tradição religiosa, ou de seu próprio sistema de crenças, seja muito mais efetivo e transformador do que tentar ensiná-lo a fazer isso com base em um valor secular ou de outra religião.

Por fim, o estudo das experiências de duas escolas confessionais do estado da Paraíba, ambas comprometidas com religiões que professam a fé na existência de uma só *Verdade* e, portanto, também em absolutos éticos, pareceu corroborar a ideia de que o *ER Confessional* contemporâneo deve ser distinguido do *ER Catequético* praticado nos primórdios da História do Brasil e de que o primeiro pode contribuir de forma bastante relevante e positiva para um processo educacional que favoreça a tolerância e o respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Celso Ribeiro & MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à Constituição do Brasil**: publicada em outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1989, v.2.

BERGUER, Peter Ludwig. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **O Dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. 5 ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Cultura laica y laicismo**. [1999]. Disponível em: <<http://iviva.org/revistas/222/222-50-BOBBIO.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2017

BRASIL. Constituição, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em: 04 set. 2016.

BRASIL. Constituição, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 04 set. 2016.

BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 07 set. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Gustavo%20Leite/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-53013.pdf>> Acesso em: 11 Set. 2016.

Constituição Dogmática Dei Verbum sobre a Revelação Divina. [1965]. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_po.html> Acesso em 01 Jan. 2016.

CASTELLO BRANCO, Gustavo. **The Gospel as Public Truth and The Problem of the Privatization of the Christian Faith in the Western World: How Lesslie Newbigin May Help Brazilian Evangelicals to Give a Proper Witness of the Gospel?** Ambridge, Pennsylvania: TSM, 2008. 82f. Dissertação (Mestrado). Master of Arts in Religion – History Concentration, Trinity School for Ministry, Pennsylvania, 2008.

CASTELLO BRANCO, Gustavo & GOMES, Eunice Simões Lins. O Processo de Exclusão da Fé da Construção do Conhecimento no Mundo Ocidental. In: **Estudos Teológicos**, v. 54, n. 2, 2014.

COLÉGIOS MARISTAS. **Quem Somos?** Disponível em: <<https://colegiosmaristas.com.br/sobre-o-colegio/quem-somos/>> Acesso em: 15 jun. 2017.

CUNHA, Clera de Faria Barbosa; BARBOSA, Cláudia. Ensino Religioso Laico em Escola Pública: Ranços e Avanços após 25 Anos Positivado na Constituição Federal Brasileira. In: **Congresso Internacional em Ciências Da Religião: A Religião entre o Espetáculo e a Intimidade**, 7., 2014, Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, PUC Goiás, 2014, p. 109-120.

CURY, Augusto. **Escola da Inteligência**. Disponível em: <<http://www.escoladainteligencia.com.br/escola-da-inteligencia/>> Acesso em 07 de Jun. 2017.

DESCARTES, René. Discourse on the Method of Rightly Conducting One's Reason and Seeking the Truth in the Sciences. In: COTTINGHAM, John; STOOTHOFF, Robert; MURDOCH, Dugald (Ed.). **The Philosophical Writings of Descartes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

DOUGLAS, William. **Ensino Religioso: Carta Aberta ao Ministro Barroso**. Rio de Janeiro, [2015]. Disponível em: <http://williamdouglas.jusbrasil.com.br/artigos/222029205/ensinoreligioso?utm_campaign=newsletter-daily_20150821_1730&utm_medium=email&utm_source=newsletter> Acesso em 23 Ago. 2015.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano: A essência das religiões**. Rogério Fernandes (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

EINTEIN, Albert. **Como Vejo o Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981. Disponível em: <[http://museumaconicoparanaense.com/MMPRaiz/Biblioteca/2006_Albert_Einstein_Como_vejo_o_mundo\(pdf\)\(rev\).pdf](http://museumaconicoparanaense.com/MMPRaiz/Biblioteca/2006_Albert_Einstein_Como_vejo_o_mundo(pdf)(rev).pdf)> Acesso em: 08. Ago. 2016.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1997.

FORMAN, P. The primacy of science in modernity, of technology in post modernity, and of ideology in the history of technology. In: **History of Technology**, vol. 23, n. 1-2, p. 1-152, 2007.

GROSS, Eduardo. Conhecimento sobre religião, Ciência da Religião e Ensino Religioso. In: **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p.119-138. 2014.

HUME, David. **A Treatise of Human Nature**. Oxford: Oxford University Press, 1888.

_____. **Enquiry Concerning Human Understanding**. Indianapolis: Hackett Publishing Co., 1980.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da Religião Aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João Décio e USARSKI, Frank (Org.). In: **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013. p. 603-614.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério e NASCIMENTO, Sérgio Luíz. Concepções do Ensino Religioso. In: **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v.16, n. 1, p.232-257, 2013. Disponível em: <<https://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/view/2141>> Acessado em: 02 set. 2016.

KANT, Immanuel. **Critique of Pure Reason**. Norman Kemp Smith (Trad.). Nova Iorque: St. Martin's Press, 1956.

_____. What is Enlightenment? Königsberg, Prussia, 1784. In: **The Art of Theory: Conversations in Political Philosophy**. Disponível em: <http://www.artoftheory.com/what-is-enlightenment_immanuel-kant/> Acesso em: 09 set. 2016.

LAGES, José Antonio Correa. De uma Laicidade de Incompetência a uma Laicidade de Inteligência: O caso do Ensino Religioso na Escola Pública. In: **Interações – Cultura e Comunidade**, Belo Horizonte, v. 8, n.14, p.242-260, jul./dez. 2013.

LELLIS, Lelio Maximino; HEES, Carlos Alexandre (Org). **Manual de Liberdade Religiosa**. 1ª Edição. São Paulo: Ideal Editora, 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=ZuTjAgAAQBAJ&pg=PT234&dq=liberdade+de+express%C3%A3o+proselitismo&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjO75e0v7nJAhWCGpAKHfniCL4Q6AEIHDA#v=onepage&q=liberdade%20de%20express%C3%A3o%20proselitismo&f=false>>. Acesso em: 08 Dez. 2015.

LUI, Jayana de Alencar. **Definições de laicidade no debate público sobre o ensino religioso**. Universidade Cândido Mendes, v. VII, n. 2, p. 129-155, jun/dez. 2013.

LYOTARD, J. F. **La Condition Postmoderne, rapport sur le savoir**. Paris: Minuit, 1979.

MARCONI, M.A., LAKATOS, E.M.; **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCOS, Wilian Ramos. **Modelos de Ensino Religioso: Contribuições das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade**. Belo Horizonte: PUC-MG, 2010. 150f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

MELCHERT, Norman. **The Great Conversation: A Historical Introduction to Philosophy**. 4. ed. New York: Oxford University Press, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Versão Revista. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 26 Ago. 2016

NEWBIGIN, Lesslie. **Foolishness to the Greeks: The Gospel and Western Culture**. Michigan: Grand Rapids, 1986

_____. **The Gospel in a Pluralist Society**. Michigan: Grand Rapids, 1989.

_____. **The Gospel as Public Truth**. Michigan: Grand Rapids, 1991.

_____. **Proper Confidence**. Michigan: Grand Rapids, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **The Gay Science**. Walter Kaufmann (Trad.) Nova Iorque: Vintage Books, 1974.

_____. Beyond Good and Evil. In: **Prelude to a Philosophy of the Future**. Walter Kaufmann (Trad.). Nova Iorque: Vintage Books, 1989.

PASSOS, João Décio, USARSKI, Frank. (Org.). **Compendio de Ciência da Religião**. SP: Paulinas, Paulus, 2013.

PASSOS, João Décio. **Como a religião se organiza: tipos e processos**. SP: Paulinas, 2006.

_____. **Ensino Religioso: Construção de uma Proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Ensino Religioso: Mediações Epistemológicas e Finalidades Pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e Formação Docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. In: **Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura**, São Paulo, n. 34, p. 108-124, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/category/edicao34/>> Acesso em: 05 Jun. 2017.

POLANYI, Michael. **Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy**. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

_____. **Knowing and Being: Perspectives on the Philosophy of Michael Polanyi**. Tihamér Margitay (ed.). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2010.

RANQUETAT JR, César A. Laicidade, Laicismo e Secularização: Definindo e Esclarecendo Conceitos. In: **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 67-75, 2008.

REIMER, Haroldo. **Liberdade Religiosa na História e nas Constituições do Brasil**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

RODRIGUES, Edile M^a Fracaro, JUNQUEIRA, Sergio Rogerio Azevedo, VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos. Em riscos e rabiscos: concepções de ensino religioso dos docentes do ensino fundamental do estado do Paraná. In: **Revista de estudos da religião – Rever**. Set, 2009, p.19-44.ISSN 1677-1222.

RUSSEL, Bertrand. **The Scientific Outlook**. New York: AMS Press, 1968. Disponível em: <<https://ia800300.us.archive.org/0/items/TheImpactOfScienceOnSocietyB.Russell/TheImpactOfScienceOnSociety-B.Russell.pdf>> Acesso em: 09 Set. 2016.

SILVA, Edna Lúcia, MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3 ed. revisada e atualizada. Florianópolis: UFSC/LED, 2001.

SILVA, Erley Mairon Faria. Reflexões sobre a Religiosidade Brasileira. In: **Respostas Evangélicas à Religiosidade Brasileira**. São Paulo: Vida, 2004.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **Em Busca do Significado do Ser Professor de Ensino Religioso**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Afonso Maria Ligório. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. In: **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, p. 1-18, setembro, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Instrumento Base de Entrevistas

1. Há quantos anos a escola funciona?
2. Quantos alunos estão matriculados atualmente?
3. Quais os referenciais teóricos adotados pela escola na construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP)? Existe alguma linha pedagógica que seja especialmente privilegiada na filosofia educacional adotada?
4. A escola se compreende como uma instituição de ensino confessional ou religiosa? Em caso negativo, como se auto define?
5. Como é trabalhado o conteúdo confessional / religioso dentro do currículo escolar?
6. A escola possui aulas de religião? Em caso afirmativo, qual a carga horária dedicada a essa disciplina e em que anos (séries) elas acontecem?
7. Existe algum material básico adotado para a formação religiosa? Em caso afirmativo, quem produz esse material?
8. Existe alguma leitura do perfil religioso dos alunos? Em caso afirmativo, quantos seguem confissão religiosa distinta da adotada pela escola?
9. Existe alguma leitura do perfil religioso do corpo docente? Em caso afirmativo, quantos seguem confissão religiosa distinta da adotada pela escola?
10. Como a escola lida com os alunos que professam confissão de fé diversa da adotada pela escola, especialmente no que se refere ao conteúdo religioso ministrado?
11. Os conteúdos e práticas confessionais são compreendidos como de frequência obrigatória para todos os alunos ou a escola fornece alternativas para aqueles (as) que não queiram participar de tais práticas?
12. As temáticas do pluralismo e da diversidade são trabalhadas na escola? De que forma?
13. Como conciliam o ER Confessional com a formação de uma consciência de respeito às diferenças de pensamento e crença?
14. Seria correto afirmar que, ao ministrar o conteúdo religioso / confessional, a Escola pretende que os alunos venham a compreender e eventualmente adotar a mesma confissão de fé, credo ou valores adotados pela Escola?
15. Existe algo que gostaria de acrescentar sobre a filosofia de ensino ou práticas adotadas pela escola?

ANEXO B – Transcrição de Entrevista Sobre Ensino Religioso no Colégio Marista Pio X

Cargo do Entrevistado: Professor Titular de Ensino Religioso dos Ensinos Fundamental e Médio

Pergunta 1: Há quantos anos a Escola funciona?

Resposta 1: O Colégio Marista Pio X esse ano está completando 90 anos.

Pergunta 2: Quantos alunos estão matriculados atualmente?

Resposta 2: O Colégio Marista Pio X está com quase 2.000 alunos desde a educação infantil até a educação básica; ao terceiro ano do ensino médio.

Pergunta 3: Quais os referenciais teóricos adotados pela escola na construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP)? Existe alguma linha pedagógica que seja especialmente privilegiada na filosofia educacional adotada?

Resposta 3: Não. Não tem nenhum teórico específico que a gente segue, mas a gente analisa e enfatiza mais o que tem de mais recente. Por exemplo, a questão da neurociência, de como o aluno aprende; a gente procura sempre aprender sobre isso, e nos é passado sempre nas formações continuadas. E no campo do Ensino Religioso a proposta do Brasil Marista, há uns dez anos, é de um ensino laico, dentro do que as Ciências das Religiões sugere.

Pergunta 4: A Escola se compreende como uma instituição de ensino confessional ou religiosa? Em caso negativo, como se auto define?

Resposta 4: O Colégio Marista Pio X, que faz parte da Rede Marista, é uma escola confessional católica, mas o Ensino Religioso é laico; assim como o das outras ciências, é científico. O que tem de confessional católico lá é a parte da pastoral, que oferece catequese, oferece crisma aos educandos que se interessam; mas dentro da sala de aula, a disciplina do Ensino Religioso não tem nada de confessional.

Pergunta 5: Como é trabalhado o conteúdo confessional / religioso dentro do currículo escolar?

Resposta 5: No currículo escolar é trabalhado o Ensino Religioso das Ciências das Religiões.

Pergunta 6: A escola possui aulas de religião? Em caso afirmativo, qual a carga horária dedicada a essa disciplina e em que anos (séries) elas acontecem?

Resposta 6: O Colégio Marista Pio X não tem aula de religião. Ele oferece o serviço da pastoral que é opcional para que os educandos católicos possam participar da catequese e do crisma, mas isso é opcional. O que ele oferece é o Ensino Religioso das Ciências das Religiões, laico, obrigatório para todos os educandos matriculados.

Pergunta 7: Existe algum material básico adotado para a formação religiosa? Em caso afirmativo, quem produz esse material?

Resposta 7: Sim. Existe um material que nós adotamos em sala de aula. No ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, é um material produzido pelo próprio Sistema Marista de Educação, que é vinculado à Editora FTD, que é o livro de Ensino Religioso, que aborda as diferentes religiões do ponto de vista das Ciências das Religiões. E no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, nós adotamos a coleção “Redescobrimo o Universo Religioso” da Editora Vozes, que também tem essa proposta multidisciplinar e das religiões.

Pergunta 8: Existe alguma leitura do perfil religioso dos alunos? Em caso afirmativo, quantos seguem confissão religiosa distinta da adotada pela escola?

Resposta 8: Não existe uma pesquisa (que eu saiba, pelo menos) da religião dos alunos, mas dá pra perceber, em sala de aula, que a maioria é cristã. Eu vou tentar fazer uma estimativa pela minha experiência de oito anos ensinando lá, que a cada dez alunos, oito são cristãos; a maioria católicos... uns sete católicos, acredito... talvez, uns dois... desses dez, acredito que uns sete católicos, dois evangélicos, e o outro ficaria ou de outra religião ou sem religião. Mais ou menos nessa proporção assim, ou seja, a grande maioria é cristã.

Pergunta 9: Existe alguma leitura do perfil religioso do corpo docente? Em caso afirmativo, quantos seguem confissão religiosa distinta da adotada pela escola?

Resposta 9: Não existe essa leitura.

Pergunta 10: Como a escola lida com os alunos que professam confissão de fé diversa da adotada pela escola, especialmente no que se refere ao conteúdo religioso ministrado?

Resposta 10: Esses educandos são tratados da mesma forma dos demais. Inclusive nós temos casos interessantes de alunos, por exemplo, das religiões afro-brasileiras, do candomblé, que trazem uma contribuição muito importante para dentro da sala de aula e até mesmo nas

atividades e dos projetos da pastoral... que esses projetos da pastoral são fora do currículo obrigatório... são aqueles projetos confessionais católicos; inclusive, até mesmo esses educandos... no ano passado nós tínhamos uma educanda do 3º Ano do ensino médio, que ela era do candomblé, e que ela participou, por exemplo, da Missão Marista Solidariedade e outros projetos da Escola. Isso é muito interessante porque a gente vê que o mais importante é o respeito e a tolerância religiosa.

Pergunta 11: Os conteúdos e práticas confessionais são compreendidos como de frequência obrigatória para todos os alunos ou a escola fornece alternativas para aqueles (as) que não queiram participar de tais práticas?

Resposta 11: De acordo com a matrícula, o Ensino Religioso faz parte da grade curricular como todas as outras disciplinas. Mas esse ano, pela primeira vez nesses oito anos que eu ensino na Escola Marista Pio X, aconteceu que uma mãe de aluno, que é de uma igreja católica, de uma comunidade carismática, ela optou por retirar os dois filhos dela (ela tem um filho no 6º Ano do Ensino Fundamental e outro filho no 4º Ano do Ensino Fundamental) porque ela não queria que os seus filhos aprendessem sobre outras religiões. E esse tá sendo um caso difícil pra gente porque isso nunca aconteceu. E o colégio tá vendo... como faz parte de uma Rede Marista, tá vendo como vai lidar com a situação específica desses dois educandos. O mais difícil pra gente é por se tratar de um aluno católico, ou seja, a intolerância não tá sendo de um aluno de outra religião que estaria se sentindo ofendido. Não. Um próprio católico está se sentindo ofendido em aprender sobre outras religiões. Então, essa está sendo uma situação inédita que nós ainda estamos tramitando nesse ano de 2017.

Pergunta 12: As temáticas do pluralismo e da diversidade são trabalhadas na escola? De que forma?

Resposta 12: Essas temáticas são muito trabalhadas porque o nosso conteúdo programático, nossa grade curricular, ela aborda as mais diversas religiões. Então, pega, por exemplo, as religiões orientais, as religiões afro-brasileiras, as religiões abraâmicas, os novos movimentos religiosos contemporâneos e também a questão da não religiosidade. Tudo isso a gente aborda de forma científica, sempre procurando ver o que tem de melhor em todas essas manifestações religiosas. Lógico que fazendo as devidas críticas, as críticas pertinentes, mas sempre com um discurso de inclusão e tolerância, procurando ver o lado positivo que todas as religiões e a não religiosidade têm.

Pergunta 12.1 (ACRESCENTADA): Como vocês lidam com a questão do “proselitismo” na sala de aula? O “proselitismo” é encarado como algo natural da religião? Que faz parte da religião? Como vocês lidam com essa prática que geralmente existe nas escolas? É tratado com naturalidade? Existe o estímulo ao aluno de evitar o proselitismo? Como é tratada essa questão em sala de aula?

Resposta 12.1: Dentro de sala de aula não há proselitismo de nenhuma forma. A gente analisa do ponto de vista das Ciências das Religiões, buscando sempre a imparcialidade, a neutralidade, e sem querer dizer que uma ou outra religião seria superior, ou se é melhor ter ou não ter religião. Essa discussão a gente não trata. Apesar de que alguns alunos trazem isso porque a religiosidade é algo inerente ao ser humano, e esse é um fator que eles têm. Mas dentro de sala de aula a gente não aborda qualquer tipo de proselitismo. Isso fica pra parte da pastoral se o educando optar por esse lado.

Pergunta 12.2 (ACRESCENTADA): O senhor disse que alguns alunos trazem a questão do proselitismo para a sala de aula. Ficou entendido que da parte do professor e da escola não existe proselitismo. Mas quando os alunos trazem a questão do proselitismo, isso é tratado como algo negativo, positivo, ou simplesmente é deixado para o aluno decidir sobre essa questão? Como é trabalhado isso na cabeça do aluno?

Resposta 12.2: Inicialmente a gente deixa o aluno livre para expor a sua opinião, e ao final das contas eu sempre enfatizo e deixo bem claro que a religião é algo que cada um de nós encontra ou não, mas que não nos cabe querer aceitar a religião só porque outra pessoa impõe. E aí eles acabam entendendo que isso é da escolha de cada um, e fica muito tranquilo pra gente poder lidar do ponto de vista científico.

Pergunta 13: Como conciliam o ER Confessional com a formação de uma consciência de respeito às diferenças de pensamento e crença?

(Questão Prejudicada pelo fato de o ER não ser especificamente Confessional nesta Escola).

Pergunta 14: Seria correto afirmar que, ao ministrar o conteúdo religioso / confessional, a Escola pretende que os alunos venham a compreender e eventualmente adotar a mesma confissão de fé, credo ou valores adotados pela Escola?

Resposta 14: Isso fica a critério dos educandos e das famílias. Tanto faz a religião que eles seguirem. Inclusive eu me lembro que na minha seleção, em 2010, quando eu estava entrando

lá, eu perguntei para a vice-diretora na época, como era o Ensino Religioso no Colégio Marista Pio X. E deixei bem claro que se fosse o Ensino Religioso Confessional, eu não estaria apto a ensinar, que eu acabei de sair do mestrado de Ciências das Religiões da UFPB. E ela disse que o que ela queria realmente, o que o Colégio Marista queria, dentro da proposta da Rede, era o ensino de Ciências das Religiões. E, depois, em outras conversas... me lembro que o antigo diretor... ele falou uma vez que... eu perguntei pra ele: E se o Ensino Religioso, por exemplo, fizer com que um aluno abandone a religião católica? Ele falou que isso não nos compete. A opção e a fé religiosa é de acordo com cada indivíduo e cada família. Então, isso não interfere... a questão da religiosidade... a gente continua ministrando o ensino das Ciências das Religiões em sala de aula.

Pergunta 15: Existe algo que gostaria de acrescentar sobre a filosofia de ensino ou práticas adotadas pela escola?

Resposta 15: Gostaria de destacar que o maior problema que a gente sofre ao ensinar o Ensino Religioso do ponto de vista das Ciências das Religiões num colégio confessional católico não é por parte dos alunos, mas sim por parte dos responsáveis por esses educandos, que ainda têm uma mentalidade fechada de que deveria ser ensinada só a religião católica; e às vezes alguns pais participam de comunidades, e vêem seus filhos, sobretudo na adolescência, questionando esses princípios, esses valores, que é uma prática normal do adolescente fazer esses questionamentos; e às vezes fica perdido, colocando culpa no professor de ensino religioso, inclusive, que está ensinando outras religiões; e agora tá com medo porque o seu filho não quer mais ir pra igreja e tal... e aí, de vez em quando, marca um horário comigo... eu vou falar que não, que a gente tá sempre mostrando que as religiões são importantes, mas que cada um precisa encontrar a sua e seguir esse caminho. Então eu acredito que a maior dificuldade hoje em dia é por parte dos pais mesmo desses educandos. Porque essa juventude aí está bastante aberta ao novo e ao conhecimento.

ANEXO C – Entrevista sobre o ER na Escola Internacional Cidade Viva (EICV)

Cargo do Entrevistado Dentro da Instituição de Ensino: Diretor Geral

Pergunta 1: Há quantos anos a escola funciona?

Resposta 1: Há sete anos

Pergunta 2: Quantos alunos estão matriculados atualmente?

Resposta 2: Atualmente a gente tem 750 alunos e a nossa capacidade máxima seriam 800 alunos.

Pergunta 3: Quais os referenciais teóricos adotados pela escola na construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP)? Existe alguma linha pedagógica que seja especialmente privilegiada na filosofia educacional adotada?

Resposta 3: O PPP da Escola, ele parte da premissa de... como é uma escola confessional, ele adota como princípio máximo na educação, princípios bíblicos. São sete princípios que a gente tira de Gênesis, como o princípio da colheita, o princípio da mordomia, dentre outros; mas a gente entende que as inteligências são múltiplas, de Ausubel, e que todo mundo aprende de várias formas. Essa é uma outra premissa pedagógica. Mas a filosofia educacional mesmo da Escola é sócio interacionista, baseada em Vygotsky. Então, a gente não tem uma linha construtivista, que é o mais comum hoje em dia porque a gente entende que o construtivismo, em algumas premissas, ele foge um pouco do cristianismo. Então, na premissa de que as pessoas são boas em essência, e tudo mais... então, a gente sai um pouco dessa premissa porque a gente entende que o pecado manchou a humanidade e tudo mais... então, as pessoas precisam ser educadas contra o pecado que existe em seu coração... então, a gente entende que o sócio interacionismo, ele teria mais haver com a filosofia da própria instituição. Então, a filosofia pedagógica que a gente adota é a de Vygotsky, sócio interacionismo.

Pergunta 4: A escola se compreende como uma instituição de ensino confessional ou religiosa? Em caso negativo, como se auto define? E seria a mesma coisa “religiosa” ou “confessional”? (Trecho de pergunta acrescentado)

Resposta 4: Não. A gente entende como uma escola... numa definição mais que a gente traz normalmente “não religiosa”, pelo sentido de que a gente não impõe uma religião ou ensina uma religião específica, mas a gente acredita em algo específico, a gente veio de uma igreja batista, então a gente tem uma... uma escola que tem esse pensamento; o pai já assina no contrato uma declaração de fé, que é o que a gente acredita, mas a gente não impõe que os alunos também acreditem ou que também sejam pra poder se matricular. A gente aceita aluno de qualquer religião, qualquer confissão, então, a gente se entende como uma escola confessional.

Pergunta 5: Como é trabalhado o conteúdo confessional / religioso dentro do currículo escolar?

Resposta 5: Na verdade, a gente tem uma disciplina chamada “Vida e Caráter”, que é uma disciplina que a gente trabalha o material de Augusto Cury, que é um material que trabalha mais a questão de *Inteligência Emocional*. Então, trabalha muito “quem eu sou”, a importância da família, a importância da sociedade, me fortalecer emocionalmente... então a gente faz muitas leituras em relação a esse ponto. Na parte confessional mesmo, então, eu teria, no início da aula, um momento devocional, que é gravado na nossa TV interna, e que passa pra todos os alunos. É basicamente um ensino de princípios e também de valores... de problemas que a gente encontra na escola no dia a dia, então: educação sobre jogar o lixo no lixo, sobre respeitar os outros, respeitar os professores, respeitar as normas da escola, enfim... então é voltado para isso e pra princípios. Agora, esse devocional, ele é baseado nas Escrituras; é baseado na Bíblia, então são sempre devocionais baseados em princípios bíblicos que a gente aplica no dia a dia. A partir desse ano a gente também instituiu um momento chamado de *Convocation*, que é um momento apenas para os alunos do Fundamental II e Médio, e que trabalha o que, nesse momento? Esse momento tem mais um viés de cosmovisão cristã. Então, não temos normalmente pastores falando pra esse público. Normalmente, a gente tem biólogos, empresários, advogados, médicos... Como esse problema da “Baleia Azul” que aconteceu nesses dias, então a gente marcou com um psiquiatra pra falar sobre isso... Então, são normalmente profissionais cristãos que, em sua profissão, eles são relevantes porque a gente entende que, enquanto cristãos, a gente precisa ser relevante em nossas profissões. Então esses alunos precisam sair daqui entendendo que eles podem ser médicos, advogados, engenheiros... mas que eles sejam com excelência, respeitando o outro, e com uma cosmovisão cristã em tudo o que fazem. Então, a confessionalidade da escola se

trabalha muito nesse sentido. No sentido da excelência, no sentido de princípios e valores cristãos.

Pergunta 6: A escola possui aulas de religião? Em caso afirmativo, qual a carga horária dedicada a essa disciplina e em que anos (séries) elas acontecem?

Resposta 6: Não. No Ensino Infantil a gente não tem nenhuma aula nesse sentido; apesar de que a gente trabalha essa questão da cosmovisão cristã em todas as disciplinas. Então, como eu falei, os princípios e os valores, eles são trabalhados em todas as disciplinas. Mas no Infantil eu não tenho nenhuma disciplina, no Fundamental I eu tenho a *Vida e Caráter* que eu citei, com 2 horas aula semanais; no Fundamental II eu tenho 1 hora aula semanal também com a disciplina *Vida e Caráter*, que eu falei; e no Ensino Médio a gente não tem, a gente trabalha cosmovisão cristã dentro de filosofia, sociologia e outras disciplinas que a gente consegue passar uma cosmovisão. E no Fundamental II e Médio eu tenho 1 hora de *Convocation*, que é o momento que eu falei que acontece na sexta à tarde. E é o momento onde a gente traz um profissional. Então, basicamente seria dessa forma. A aula específica de religião eu não tenho. Eu tenho a aula de *Vida e Caráter* que trabalha esses princípios. A partir desse ano, nós colocamos no Fundamental II apenas... essa aula, onde é trabalhado alguns princípios sobre, por exemplo, ler a Bíblia, quem é Jesus, quem é Deus... a gente estuda um pouco os livros do Antigo Testamento, do Novo, mas no princípio não... eu diria... evangélico; no princípio mais cristão.

Pergunta 7: Existe algum material básico adotado para a formação religiosa? Em caso afirmativo, quem produz esse material?

Resposta 7: Não. Não existe nenhum material. A gente utiliza o *Escola da Inteligência*, que é um material de Augusto Cury, e eles mesmos fazem a formação. Mas como eu lhe disse ela não é bem Ensino Religioso.

Pergunta 8: Existe alguma leitura do perfil religioso dos alunos? Em caso afirmativo, quantos seguem confissão religiosa distinta da adotada pela escola?

Resposta 8: Na verdade, não. A gente não tem uma quantificação disso, até por que... Na verdade é até estranho isso, mas não é uma coisa que a gente realmente pergunta e discute... Eu tenho dos pais porque na matrícula, naquela ficha se pergunta a religião dos pais, e eu sei que eu tenho apenas, um pouco menos de 50 % de evangélicos. Eu tenho muitos católicos, muitos ateus, agnósticos, espíritas, e normalmente a criança e o adolescente segue esse

pensamento do pai. Eu não tenho muito essa leitura de quantos são evangélicos, quantos não são porque isso é muito... “eu sigo o que o meu pai é e eu sou também...” E a gente não se agride, não contesta isso... então eu não tenho nenhum senso que me diga quantos alunos são evangélicos, quantos são católicos; mas eu sei isso: eu sei que a gente tem menos da metade de pais que são evangélicos, e normalmente, menos da metade dos alunos também o são. Eu tenho índices na Escola que eu avalio muitas coisas. Então eu tenho o índice que me diz o bairro que eles moram, eu tenho o índice que me diz da classe social, mas realmente esse índice da religião não é uma coisa que a gente quantifica porque isso não me diz muita coisa pro que a Escola quer ser. Então a Escola tem uma visão, mas ela não obriga que o pai seja, ou ela sonha em ter 100 % de pais evangélicos. Aqui isso nunca foi o pensamento, então... Na verdade isso não é nem um dado que a gente use para alguma coisa. É mais algo que a gente comprova e que a gente acha isso interessante porque apesar de ser uma escola com base evangélica, pessoas de outras religiões aceitam e não estão saindo porque a Escola só faz crescer. Então, de certa forma mostra que elas não estão se sentindo ofendidas; elas entendem que aqui, apesar de ser uma escola confessional, é uma escola onde ela pode ter o filho dela, acreditando em algo diferente da gente, mas ela sabe que o filho dela não vai ser obrigado em acreditar no que a gente acredita. Então eles sabem no que a gente acredita, mas nos respeita porque eles também são respeitados.

Pergunta 9: Existe alguma leitura do perfil religioso do corpo docente? Em caso afirmativo, quantos seguem confissão religiosa distinta da adotada pela escola?

Resposta 9: Não temos dados da religião dos alunos, assim como também não temos do perfil dos professores. Não trabalhamos com esse indicador, apesar de que na seleção é observada a cosmovisão do professor.

Pergunta 10: Como a escola lida com os alunos que professam confissão de fé diversa da adotada pela escola, especialmente no que se refere ao conteúdo religioso ministrado?

Resposta 10: A gente tem três momentos mais (entre aspas) confessionais. Como eu disse: o momento devocional, a aula de vida e caráter e a *Convocation*. E no nosso contrato o pai pode dizer que não autoriza o filho a participar desses momentos, ou seja, o pai tem a qualquer momento do ano a possibilidade de restringir a participação do filho desses momentos. Mas em sete anos, eu nunca tive nenhum pai que quis retirar o filho e formalizar um pedido de retirada do filho de qualquer um desses momentos. E eu acredito... porque a gente lida muito bem com os alunos que professam fé diferente porque eles não são constrangidos por isso em

momento algum. Na verdade existe um diálogo muito positivo com eles, e eles não se sentem ofendidos a ponto de que eles nunca pediram pra se isentar dos momentos, que a gente entende devocionais... esses momentos que a gente entende confessionais, melhor dizendo. Então, a gente não tem embates; a gente não tem nenhum problema com ele, e a gente prioriza sempre o respeito à diversidade religiosa e tal... Apesar de que como eu lhe disse a gente nunca vivenciou conflitos em relação a isso. Sempre foi muito tranquilo e talvez por isso a gente nunca pensou muito em criar políticas institucionais sobre como lidar com esses alunos porque na verdade a gente nunca teve nenhum problema em relação a isso. E acredito, por causa da forma como a gente lida com o Ensino Religioso Confessional dentro da Escola.

Pergunta 11: Os conteúdos e práticas confessionais são compreendidos como de frequência obrigatória para todos os alunos ou a escola fornece alternativas para aqueles (as) que não queiram participar de tais práticas?

Resposta 11: É... como eu falei, no contrato, o pai, ele entende que a Escola é Confessional, mas ele tem a possibilidade de isentar o filho da participação dessa disciplinas, desses momentos. Então seria o momento do *Convocation*, de devocional, e o momento da aula de *Vida e Caráter*... No contrato só diz que [caso acontecesse] ele iria desenvolver alguma atividade, iria para uma biblioteca, fazer uma leitura, alguma outra coisa nesse sentido, mas realmente eu nunca tive esse caso.

Pergunta 12: As temáticas do pluralismo e da diversidade são trabalhadas na escola? De que forma?

Resposta 12: Eu não tenho um material de Ensino Religioso e na disciplina eu não trabalho “religiões”; nem a evangélica, nem outras religiões; mas isso é falado em outras disciplinas como História... e em outros conteúdos isso é trabalhado: a ideia de outras religiões, mas eu não tenho na Escola nenhum momento onde eu falo especificamente: “vamos estudar as religiões...” Eu não tenho esse momento, nem da que a gente confessa... nem da evangélica, nem de nenhuma outra religião. Então isso é trabalhado muito na ideia do respeito, da tolerância e tal, mas eu não tenho estudos específicos sobre cada religião não.

Pergunta 13: Como conciliam o ER Confessional com a formação de uma consciência de respeito às diferenças de pensamento e crença?

Resposta 13: Na verdade, a gente não vê esses problemas na Escola; sobre a confessionalidade da Escola. Na verdade, o que eu vejo entre crianças adolescentes... a gente

trabalha um projeto muito forte de *Bullying*. E todo *Bullying* é o não respeito a alguma diferença. Eu não tenho casos de desrespeito a diferenças religiosas porque, como eu lhe disse, a gente não ressaltava tanto isso na Escola. Eu tenho casos do aluno que se acha gordinho, que se acha magrinho, o que se acha bonitinho, o que se acha feinho, o que usa óculos, o que é tímido... eu tenho esses tipos que a gente trabalha constantemente na ideia de respeito às diferenças; e quando a gente fala do respeito às diferenças, a questão da *religião* sempre é pontuada, mas a gente não tem nenhum programa específico sobre o problema de intolerância religiosa porque não é um problema que a gente encara na Escola. Os problemas, como eu lhe disse, que a gente encara, são esses problemas mais comuns a adolescentes. Eu acho que esse problema de intolerância religiosa é problema de gente grande, que na verdade na mente ainda é muito “criança”... Criança e adolescente não... aqui, pelo menos, eles não brigam por essas coisas, mas a gente trabalha tolerância, respeito, como valores dos nossos devocionais, da *Convocation*... nos momentos que agente fala, a gente fala muito sobre isso. Mas o próprio assunto da *Escola de Inteligência*, de *Vida e Caráter*, trabalha muito o *eu*, no sentido de me fortalecer em meio às minhas diferenças. Então, me fortalecer em meio ao *Bullying*, me fortalecer em meio a essas coisas. Então, esse material trabalha muito isso: a necessidade de respeitar o outro, de amar o próximo e tudo... Então, o trabalho do *Bullying* em geral é algo muito feito e algo que trabalha muito a questão de respeito e tolerância, mas nada específico para a questão religiosa porque, como eu lhe disse, não é um problema que a gente encara na Escola.

Pergunta 14: Seria correto afirmar que, ao ministrar o conteúdo religioso / confessional, a Escola pretende que os alunos venham a compreender e eventualmente adotar a mesma confissão de fé, credo ou valores adotados pela Escola?

Resposta 14: Como nosso ensino é muito baseado em valores, a gente espera que essas crianças e adolescentes saiam daqui com esses valores... os valores do respeito... saiam daqui fortalecidos na ideia do *eu*, entendendo as suas potencialidades, saiam daqui como advogados honestos, como médicos preocupados... então, como a gente não ensina a religião específica não teria nem porque se questionar se a gente espera que eles saiam daqui evangélicos. Porque se eu esperasse que eles saiam daqui evangélicos, eu ministraria os princípios da Reforma ou alguma coisa nesse sentido, e isso não é ensinado na Escola. Como a gente ensina valores, e valores cristãos, a gente espera sim que essas pessoas saiam com esses valores que o cristianismo traz, e que eu acredito que são valores defendidos também por muitas outras religiões. E é por isso que os pais não se sentem ofendidos, saindo da Escola mais honestos;

saindo da Escola mais preocupados com o próximo. Como esses valores são ensinados na Escola a gente gostaria sim, que os alunos saíssem com eles, mas não necessariamente com a religião.

Pergunta 14.1(ACRESCENTADA): Talvez fosse interessante afirmar: Não necessariamente que eles saíssem Batistas... você disse que assumem uma confissão Batista... Mas que talvez eles fossem influenciados por esses valores e princípios que vocês retiram das Escrituras Sagradas, então?

Resposta 14.1: É exatamente isso.

Pergunta 15: Existe algo que gostaria de acrescentar sobre a filosofia de ensino ou práticas adotadas pela escola?

Resposta 15: A ideia de que a gente tem aperfeiçoado o modelo para trabalhar agora com *Esferas de Soberania*, e baseados na ideia de que, como crianças e adolescentes, eles precisam sair daqui entendendo e sabendo intervir em todas as esferas. Então eles precisam saber sobre economia, sobre o trabalho, sobre o valor de empreender, sobre o valor da política, do Estado, do *eu*... Então a gente tem trabalhado muito a ideia de que, como a filosofia da Escola é “*Educar Líderes que Transformarão o Mundo*”, então eles precisam entender que mundo é esse, que eles vivem. Então, a gente entende que isso tem haver com nossa confissão; tem haver com o fato de que eu preciso ser alguém que sei intervir na questão da pobreza, nos problemas do mundo. A gente tá evoluindo no nosso projeto confessional pra isso. Ainda não no sentido de ensinar dogmas, e tal, mas a Cidade Viva trabalha muito com o outro, com o próximo... esse é o sentido da nossa fundação, de amar o próximo, de cuidar do outro... então, a gente entende que nosso ensino confessional, ele precisa ser pautado nisso; pautado em como amar o próximo em todas as esferas da vida, e eu espero que esse projeto possa alcançar muita gente.

ANEXO D - Projeto Político Pedagógico da Escola Marista Pio X

MATRIZES CURRICULARES (2ª Edição - 2016)

EXPEDIENTE

CONSELHO SUPERIOR

Ir. Antônio Benedito de Oliveira, Ir. Alalide José de Lima, Ir. Devis Alexandre Fischer, Ir. Délcio Afonso Balestrin, Ir. Inádo Nestor Egges, Ir. Jolo Gutenberg Mariano Coelho Sampaio, Ir. Joaquim Sperandio, Ir. Wellington Mousinho de Medeiros

DIRETORIA

Ir. Devis Alexandre Fischer, Ir. Humberto Lima Gondim, Ir. Vanderléi Siqueira dos Santos

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Ir. Valter Pedro Zancanaro

ÁREA DE MISSÃO

Divaneide Lira Lima Paixão, Ir. Ivonir Imperatori, Jolo Carlos de Paula, Michelle Jordão Machado, Michelly Esperança de Souza, Ricardo Spindola Mariz

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ceciliaty Alves Feltosa, Cláudia Laureth Enquarte, Flávio Antonio Sandi, Ir. Iranilson Correia de Lima, Ir. Manoel Soares da Silva, Ir. Manuél José Mendes, Ir. Vanderlei S. dos Santos, Jaqueline de Jesus, Lauri Carlazzo, Luciano Mirabet Centeanaro, Marcos Villela Pereira, Simone Weissheimer Santos, Vilane Aparecida da Silva

COORDENAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA DO PROJETO

Ricardo Spindola Mariz
Michelle Jordão Machado
Divaneide Lira Lima Paixão

GRUPO ATUALIZAÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES DO BRASIL MARISTA

CONCEPÇÕES GERAIS

Crista Bueno Marques
Divaneide Lira Lima Paixão
Flávio Antonio Sandi
Jaqueline de Jesus
Jorge Luis Vargas dos Santos
Michelle Jordão Machado
Neuzita de Paula Soares
Valéria Cristina de Moraes Palheiros Landim
Ana Marie Eyrig (Consultora Externa)

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

Consultoria Interna
Diego Lúcio Pereira Vieira (PMBCN)
Consultoria externa
Richard Garcia Amorim

ENSINO RELIGIOSO

Consultoria Interna
Marcos André Scussel (PMBSA)
Consultoria externa
Celito Meier

GEOGRAFIA

Consultoria Interna
Rui Antonio Piossini (PMBSA)
Consultoria externa
Eduardo Gonzaga Alves
Renato Cesar Pequeno

HISTÓRIA

Consultoria Interna
Diego Lúcio Pereira Vieira (PMBCN)
Consultoria externa
Felipe Eufrásio Lopes Dias

FILOSOFIA

Consultoria Interna
Renato Capitani (PMBSA)
Consultoria externa
Richard Garcia Amorim

SOCIOLOGIA

Consultoria Interna
Reginaldo Ribeiro Cabral (PMBCN)
Consultoria externa
Fagner de Lima Delazari

EDITORIA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT

Edição de texto
Júlio César Domingas da Silva Ibrahim
Marcelo Manduca

Revisão

Camila Fernandes de Salvo

Atualização do projeto gráfico

Filipe Pessanha Cordero
Solange Freitas de Melo Eschipo

Diagramação

Janete Bony Yun
Rafael Marta Carnasciall
Solange Freitas de Melo Eschipo

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

M433 Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias / (organizador) União Marista do Brasil. – Curitiba : PUCPress, 2016.

109 p. ; il. ; 38 cm.

Bibliografia: p. 107

ISBN 978-85-68524-39-4 (on-line)

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ciências sociais. 3. Ensino fundamental. 4. Ensino médio. 5. Currículos – Planejamento. 6. Currículos – Avaliação. 7. Aprendizagem. 8. Prática de ensino. 9. Tecnologia educacional. I. União Marista do Brasil.

CDD. 23. ed. – 370-7

ENSINO RELIGIOSO



1.0 ASPECTOS GERAIS

A Constituição Brasileira de 1988 assegurou o respeito à diversidade cultural e religiosa presente na sociedade brasileira. A legislação educacional posterior, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), referendou o respeito a essa diversidade no espaço escolar e o Ensino Religioso passou a ser considerado como componente curricular, organizado e gerido pela escola, e não por uma ou mais confissões religiosas.

A Lei 9.475/97, que altera o artigo 33 da Lei 9.394/96, explicitou e referendou essa nova concepção:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e 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.

Importante ressaltar que esta lei substitui o artigo 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que considerava o Ensino Religioso confessional ou interconfessional, sob responsabilidade das instituições religiosas, sem ônus para os cofres públicos e facultativo aos estudantes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER, 1997), a escola é lugar de construção de saberes e socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e conservados no interior de diferentes tradições culturais e considerados patrimônio da humanidade. Como elemento importante e imprescindível desse patrimônio, o conhecimento religioso deve estar disponível a todos que a ele queiram ter acesso.

O objetivo do Ensino Religioso é o desenvolvimento de estruturas cognitivas, conhecimentos, conteúdos, saberes, experiências, valores, linguagens, habilidades, entre outros, que promovam a compreensão, interpretação e ressignificação da religiosidade e do fenômeno religioso em suas diferentes manifestações históricas, linguagens e paisagens religiosas presentes nas culturas e nas sociedades. O Ensino Religioso, então, não tem por objetivo a adesão dos estudantes à determinada confissão religiosa, sendo este um papel específico das comunidades religiosas.

Compete à escola criar situações de ensino e de aprendizagem que possibilitem aos estudantes a percepção da sua dimen-

são religiosa e o entendimento do substrato religioso nas diversas culturas. Valores, ritos, manifestações simbólicas e religiosas produzem e expressam sentimentos de pertencimento e identidade.

O Ensino Religioso contempla a educação da dimensão religiosa dos estudantes, que inclui a produção do conhecimento religioso, a abertura às diferenças e o reconhecimento e respeito à pluralidade religiosa, a partir do confronto com diferentes modelos de pensamento, de prática social e de construção de sentidos. Busca igualmente despertá-los para os aspectos transcendentes da existência como possibilidade de construção e significação da vida, da descoberta do compromisso social e da consciência de fazer parte do todo.

Ao tratar de todas essas questões, o Ensino Religioso dialoga com os diversos campos do conhecimento e tem como referenciais a epistemologia religiosa, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, a Teologia, a História, a Psicologia e a Fenomenologia das religiões.

Essa mudança de concepção reconfigura o lugar do Ensino Religioso dentro do Projeto Educativo Marista. O Colégio Marista deve ser “um centro de aprendizagem, de vida e de evangelização” (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, Missão Educativa Marista, 1998, p. 126) que oferece educação integral, elaborada com base na visão cristã de pessoa humana e do seu desenvolvimento (Idem, p. 7).

Contudo reconhece que há nos espaços escolares diversidade de culturas e de crenças. Dessa forma, esse Componente Curricular é **espaço e tempo** de aprendizagem, aberto à diversidade religiosa e à interculturalidade presente nas Escolas Maristas e se torna elemento importante no processo educativo.

No conjunto dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, o Ensino Religioso contribui para a formação integral dos estudantes maristas por assumir a perspectiva da apropriação dos conhecimentos religiosos e do desenvolvimento da religiosidade, na constituição da identidade dos estudantes e no desenvolvimento de um protagonismo social, solidário e responsável, pautado na alteridade e nas relações.

Ao Ensino Religioso cabe o tratamento didático-pedagógico do fenômeno religioso e da religiosidade articulado com as outras áreas do conhecimento na constituição da missão educativa evangelizadora da Escola Marista.

O estudante traz consigo um conjunto de experiências e vivências que devem ser acolhidas, respeitadas e contextualizadas nos segmentos da Educação Básica, pressupondo um tratamento pedagógico adequado que favoreça a partilha e a produção do conhecimento religioso.

Esse conhecimento oferece uma chave de leitura para compreender o mundo a partir da diversidade religiosa, das relações com o transcendente, realçados em um contexto de entrelaçamento geopolítico mundial em que também ganham destaque temas como o multiculturalismo, o sincretismo religioso, os conflitos territoriais com origem nas culturas religiosas e tribais, entre outros, em vista do desenvolvimento da cultura da paz e da solidariedade.



O objeto de estudo do Ensino Religioso é o **fenômeno religioso** e a **religiosidade**. A opção por esse objeto visa garantir o tratamento do fato religioso que advém das experiências humanas, historicamente fundadas, em sua relação com o transcendente e a religiosidade como dimensão inerente ao ser humano.

De acordo com o Projeto Educativo do Brasil Marista, entende-se o ser humano como sujeito que se constitui nas

[...] tramas das relações de poder, das relações sociais, das enunciações, dos discursos filosóficos, psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos, antropológicos, sociológicos e teológicos que atravessam e inundam o cotidiano e que subjetivam modos reconhecidos de ser homem e mulher, criança e jovem, considerando a pluralidade de discursos identitários, de papéis sociais e culturais nos mais variados contextos nos quais se situa e se forma, estando sempre incompleto e inacabado, em constante processo de constituir-se, em devir. (UMBRASIL, 2010, p.56)

Dessa forma, o conhecimento religioso e a religiosidade são constructos que contribuem na produção do sujeito. Como constructos, as experiências religiosas e a dimensão da religiosidade do sujeito constituem-se no âmbito das instituições religiosas e para além delas.

A religiosidade, entendida como a disposição e atitude dinâmica de abertura efetiva da pessoa para relacionar-se com o transcendente, pode ser exteriorizada em sistemas formais, tais como ritos, mitos, doutrinas, tradições, mistérios e modelos de organização comunitária que se inserem em um espaço cultural próprio, definindo as maneiras de se viver a religiosidade de forma pessoal, no grupo ou na sociedade.

O fenômeno religioso constitui-se como um complexo de manifestações das experiências religiosas individuais e coletivas e, por isso, é antes de tudo um fenômeno humano. Considerado em sua totalidade ou tomado em cada uma de suas dimensões, o ser humano se desenvolve na medida em que se expressa e se relaciona. Da mesma forma, a religiosidade torna-se efetiva e se desenvolve pela expressividade, comunicabilidade e linguagem. O dinamismo da religiosidade ganha forma, ritmo e intensidade no fenômeno religioso.

Compreender o fenômeno religioso e a religiosidade como objeto de estudo pressupõe alguns elementos de disposição e abertura epistemológica. O estudo das experiências religiosas no seu contexto específico, na sua estruturação e coerência requer também a investigação e compreensão da diversidade religiosa, da significação do processo religioso, das atitudes, do campo simbólico e dos textos sagrados, entre outros.

Pensar a tensão entre instituição e experiência religiosa como tratamento metodológico para o estudo da religião nas aulas de Ensino Religioso contrapõe-se à história das religiões como conteúdo puro e simples — o que seria uma redução no estudo da religião. De outro ponto de vista, o espanto como elemento fundante da experiência religiosa e o foco nessa experiência são importantes para uma discussão pertinente, no que concerne à compreensão da diferença entre a experiência de uma religião como pertença e a experiência religiosa, a qual pode se dar em outros lugares e, contraditoriamente pode, inclusive, não acontecer pelo pertencimento à ela.

É preciso, portanto, tomar a experiência e a instituição religiosa em seus entrelaçamentos múltiplos. Além de dar significado, em razão de considerar a realidade, possibilita o desencadeamento de conteúdos concretos (CÂNDIDO, 2009).

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo do Ensino Religioso, podemos desdobrá-lo em três dimensões:

- Fundamentos.
- Linguagens religiosas.
- Relações e experiências religiosas.

Essas dimensões auxiliam na contextualização, na delimitação e na organização dos conteúdos nucleares que objetivam o desen-

volvimento das competências tendo em vista a formação integral dos estudantes.

No que tange aos Fundamentos, o olhar se concentra nos elementos teórico-práticos que compõem o fenômeno religioso e a religiosidade. Aqui são contempladas as teologias, os textos sagrados, as culturas e as tradições religiosas e as relações entre religião e ciência.

Em relação às Linguagens religiosas, a ótica se volta à percepção do conjunto de manifestações e expressões religiosas que constituem as diferentes culturas. Nessas linguagens, merecem especial atenção as **narrativas religiosas**, os **ritos religiosos** e os **símbolos religiosos**. Ressalta-se que o estudo das múltiplas linguagens produzidas pelas tradições religiosas necessita de uma abordagem que contextualize as condições sócio-históricas e teológicas em que foram produzidas, de modo a propiciar a formação, ao mesmo tempo, do pensamento crítico e o desenvolvimento da alteridade que gere acolhida à diferença e à diversidade.

Quanto às relações e experiências religiosas, busca-se pensar o Ensino Religioso como fundamentado no reconhecimento do outro como sujeito portador de uma experiência religiosa. Por isso, os conceitos pertinentes à dimensão das relações religiosas

são *ethos* e alteridade, ecumenismo e diálogo inter-religioso. Esta proposta evita o reducionismo ideológico e cultiva o reconhecimento da multiplicidade de experiências subjetivas e intersubjetivas que constituem o universo religioso, objeto de nosso olhar. Especificamente, nessa abordagem, o *ethos* no Ensino Religioso deve estar pautado no princípio da gratuidade, no saber ouvir e reconhecer a originalidade da experiência religiosa da qual o outro é portador, como sujeito situado culturalmente.

Nessa abordagem é necessário deixar claro o esforço do projeto em integrar de forma coesa e progressiva as competências do segmento com os conteúdos nucleares distribuídos em cada ano ou série. Nesse projeto, os conteúdos nucleares, em perfeita sintonia com as competências, foram distribuídos conforme os eixos temáticos escolhidos para cada série. Esses conteúdos nucleares relacionados aos eixos temáticos estão organizados em sintonia com os demais componentes da área de Ciências Humanas, possibilitando uma ampliação dos conhecimentos de forma gradativa.

A opção pelo eixo histórico no Ensino Médio como critério de distribuição dos conteúdos em cada série, evita as repetições desnecessárias e as excessivas generalizações comumente presentes em muitos programas de Ensino Religioso. Positivamente, essa opção é um facilitador da abordagem

interdisciplinar, uma vez que nas demais disciplinas afins o eixo temático também está integrado ao eixo histórico. Com isso, o professor terá um instrumento que lhe possibilitará um melhor planejamento de seu fazer pedagógico.



ENSINO RELIGIOSO

Objeto de estudo: fenômeno religioso e religiosidade



Competências Acadêmicas

- Analisar os elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos.
- Sintetizar o desenvolvimento das tradições religiosas para avaliar suas interferências na constituição da sociedade.
- Reler o fenômeno religioso expresso nas experiências religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização religiosa para compreender as continuidades e descon continuidades históricas entre fundamentos, linguagens e relações e experiências religiosas.

Competências Ético-estéticas

- Reconhecer a alteridade como princípio fundamental para construir relações de respeito às diferentes expressões de religiosidade.
- Compreender e valorizar as estéticas religiosas em busca do reconhecimento da unidade, da harmonia e coerência presentes nas tradições religiosas.

Competências Políticas

- Exercer o diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural.
- Avaliar o papel histórico das instituições religiosas e as práticas dos diferentes grupos para o posicionamento na sociedade.
- Traduzir os conhecimentos religiosos em atitudes pessoais e/ou coletivas para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.

Competências Tecnológicas

- Dominar as linguagens religiosas como forma de comunicação e expressão do conhecimento religioso.
- Dominar as múltiplas linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.

3.0 COMPETÊNCIAS

A aprendizagem é um processo que mobiliza a construção, a desconstrução e a reconstrução de saberes e conhecimentos, significações, conceituações, negociações e problematizações. Nesse processo há uma relação que se estabelece entre sujeitos que aprendem e modificam a si e ao meio em um movimento constante de criação, invenção e produção de novos conhecimentos de forma significativa, interdisciplinar, contextual, continuada e permanente.

Considerando a articulação das dimensões objetiva e subjetiva, das tradições religiosas multiculturais e da experiência subjetiva e particular de cada indivíduo, a aprendizagem em Ensino Religioso deve favorecer tanto o acesso ao conhecimento dos elementos que integram as diferentes tradições religiosas quanto a consciência e a explicitação da própria experiência religiosa, em um ambiente educativo que reconheça e promova o princípio da alteridade.

Partindo do pressuposto de que a educação é um processo de lapidação do espírito humano em sua integralidade, a dimensão da religiosidade constitui dimensão essencial desse processo educativo. Sob a ótica da aprendizagem em Ensino Religioso, é preciso pensar em estratégias metodológicas que venham ao encontro da tematização da dimensão religiosa de todo ser humano. Nesse sentido, é fundamental trabalhar a etimologia do termo religião e religiosidade, em sua

tríplice possibilidade: **religar, reter e reeleger**. A partir dessa concepção, perceber-se-á que se trata de uma experiência humana e existencial fundamental: conferir sentido à própria existência.

Dessa forma, o processo educacional passa pelo aprender a valorar e a reconhecer valores objetivos e intersubjetivos necessários para a construção de uma cultura de solidariedade e de paz, na qual diferentes sentidos podem conviver e convergir para a construção de um estado democrático de direito. Essa multiplicidade de perspectivas leva-nos a reconhecer que a ética é plural, uma vez que os princípios norteadores da ação individual ou grupal são múltiplos. Por isso, o Ensino Religioso deve colaborar para a autonomia intelectual e ética dos estudantes, inseridos em uma tradição cultural, ético-moral.

Em decorrência, a aprendizagem passa pela vivência da alteridade, pela aceitação, pelo respeito e promoção das diferenças que constituem as identidades que se encontram em atitude dialogante. Isso implica, inclusive, o sereno e lúcido diálogo com aqueles que optaram pelo ateísmo ou pelo ceticismo, pela negação de uma religião ou pela suspensão do juízo relacionado ao universo religioso. Com isso, o Ensino Religioso contribui para a formação da autonomia e da autenticidade da vida humana. Cultiva-se um espírito de abertura para o reconhecimento e o permanente diálogo com o outro. Essa aprendizagem in-

ser-se na construção de uma nova humanidade, fundamentada no amor, no direito e na justiça. E esse deve ser o horizonte material de toda religião, a partir de suas específicas motivações espirituais.

As pessoas que escutam trabalham pela paz, uma paz que não é construída sobre hegemonias eclesásticas ou políticas, mas sobre a compreensão e o interesse mútuo. Pois a compreensão, pelo menos em áreas tão inerentemente nobres como as grandes fés da humanidade, traz o respeito; e o respeito prepara o caminho para um poder mais elevado, o único poder que apaga as chamas do medo da suspeita e do preconceito, oferecendo os meios para que os povos desta pequena, porém preciosa terra, se unam uns aos outros [...]. Assim, precisamos ouvir para compreender, [...] por que é impossível amar o outro sem ouvi-lo. [...]. Thomas Merton afirmou que Deus fala conosco em três lugares: nas escrituras, no mais íntimo de nosso ser e na voz do estranho. Devemos ter a cortesia de receber, além de dar, porque não há melhor maneira de despersonalizar o outro do que falar sem também ouvir. (SMITH, 2002, p. 366)

No Ensino Religioso, a aprendizagem deve ser processual, progressiva e permanente. A educação escolar acolhe os conhecimentos e as experiências religiosas, cultural e socialmente construídos pelo estudante, e possibilita a ampliação e o entendimento do

4.0 APRENDIZAGEM

fenômeno religioso e da religiosidade, sem que as comparações e os confrontos gerem preconceitos, sectarismo ou intolerâncias de qualquer espécie. O Ensino Religioso tem a função de garantir que todos os estudantes encontrem maneiras de estabelecer diálogo e construir explicações e referenciais científicos que transcendam o uso doutrinário e catequético das comunidades religiosas.

Reler o fenômeno religioso à luz de princípios agregadores, provindos dos conhecimentos historicamente construídos pelas experiências religiosas dos povos nas diversas culturas, requer abertura e sensibilidade religiosa tanto do mediador quanto do estudante. Esse processo demanda dos envolvidos nas relações didático-pedagógicas uma solidariedade intelectual para que se dê na partilha, nos relatos e nas narrativas das interpretações religiosas a negociação de conceitos, definições, reinterpretações, ressemantizações, que engendrarão novas condutas, princípios e valores para a convivência na sociedade. Assim, aprende-se na e para a vida, desenvolvendo competências que favoreçam a convivência, a sustentabilidade das relações no mundo e a produção de bens direcionados à qualificação das relações humanas no campo religioso.

O processo de aprendizagem em Ensino Religioso está fundamentado, sobretudo, na capacidade de estabelecer conexões e relações, revê-las e refazê-las favorecendo a re-

construção permanente dos saberes e das experiências numa dinâmica entre sujeitos que se constituem mais plenos de alteridade.

A aprendizagem deve, portanto, ser sempre ação do sujeito que aprende, em um processo de inter-relação, interpretação participativa e referência culturalmente semeada capaz de motivar os processos emancipatórios. Trata-se, então, de gerar sujeitos capazes de construir a história individual e coletiva.

Há que se considerar ainda que o processo de aprendizagem como um todo, mas, sobretudo, em assuntos de religiosidade, de fenômeno religioso e religião, implica também uma desaprendizagem, isto é, desconstruir conceitos e preconceitos, decompondo ideias, culturas e teorias, para produzir espaços de reconstrução de relações religiosas que também têm interferências e desdobramentos políticos, econômicos, culturais e sociais.

A aprendizagem em Ensino Religioso implica, então, preferir a flexibilidade, a maleabilidade, a abertura, o pluralismo, o diálogo, a multirreferencialidade, a multiculturalidade para uma interação significativa entre os saberes, em um processo constante de redefinições, análises e questionamentos. A criticidade abre possibilidades para novas aprendizagens com autonomia, evidenciando os discursos ditos e não ditos, buscando novos enunciados no campo semântico da linguagem religiosa. A potencialização da incompletude e o enfrentamento das fragilida-

des humanas criam espaços de transposição da informação para o conhecimento e do conhecimento para a sabedoria.

Além disso, destacamos a aprendizagem dos valores preconizados pela educação marista que devem ser considerados na transversalidade do processo educativo e que se constituem também em conteúdos no contexto do Ensino Religioso. A leitura de mundo proposta pela educação marista é pela ótica cristã, e, como propõe o Projeto Educativo Marista, deve acolher a diversidade cultural e religiosa dos estudantes.

No entanto, há valores que devem passar os projetos educacionais e as aprendizagens a serem construídas: solidariedade, paz, direitos humanos, alteridade, respeito, fraternidade, cooperação, justiça, sensibilidade comunitária, espírito de família, amor ao trabalho, presença significativa, simplicidade, humildade e modéstia.

A aprendizagem escolar é um processo individual e coletivo em busca de progressiva autonomia intelectual e ética em um ambiente físico e sociocultural no qual a interação pressupõe o respeito à singularidade da experiência de cada sujeito que participa da comunidade de investigação. A partir dessa consciência da alteridade, inicia-se um processo de coletiva construção de um conhecimento religioso. Cabe aos sujeitos da educação buscar novas formas de aprender e produzir o conhecimento religioso, compreendendo a

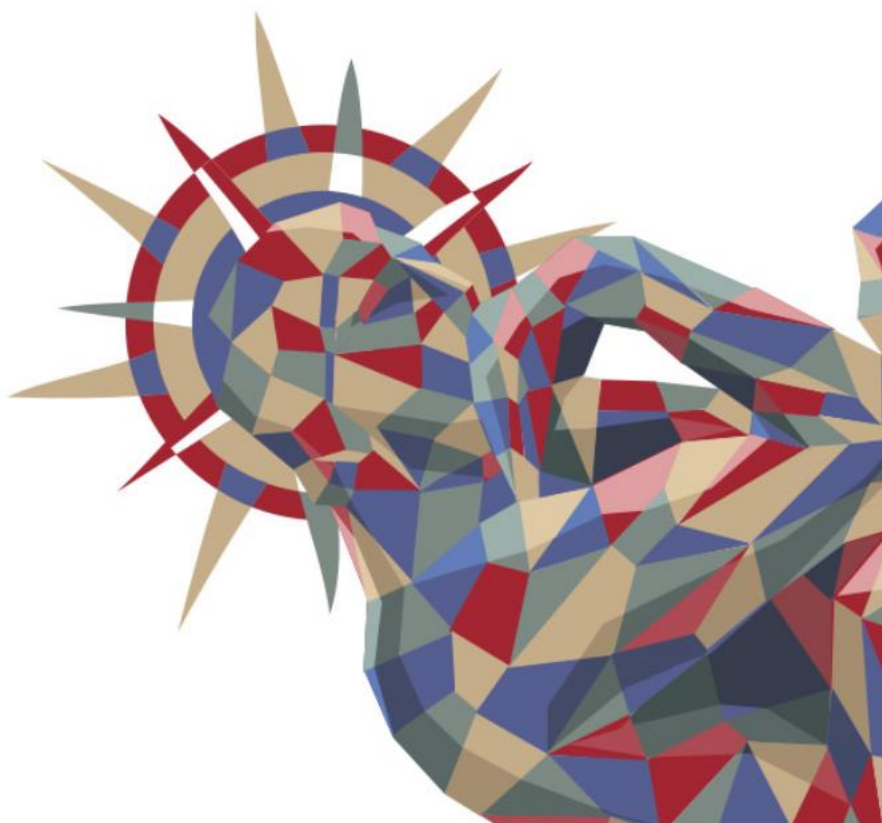
importância da religiosidade na formação e na emancipação do ser humano.

Nesse processo de aprendizagem, a gestão da aula – que compreende a relação entre o professor, o estudante e o conhecimento – constitui-se em um processo fundamental que envolve a mediação, a utilização de meios e estratégias apropriados para o desenvolvimento das competências. Para isso é preciso ampliar a reflexão desses três polos: sobre o **conhecimento**, o saber, o interesse epistemológico na construção da metodologia e da organização e a articulação dos conhecimentos e experiências; sobre o **estudante**, sua prontidão para aprender, seu interesse psicológico na construção dos saberes, no encanto da descoberta, na busca e problematização do conhecimento, da curiosidade e da formação de um estudante pesquisador; sobre o **professor**, suas intervenções, seu interesse praxiológico na organização das sequências didáticas, para que se realize o processo de ensino e de aprendizagem, por meio da formação continuada e do desenvolvimento da capacidade de diálogo interdisciplinar.

A gestão da aula refere-se às ações desenvolvidas pelos professores para criar as condições adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem. As questões relativas à organização do espaço, do tempo, das atividades, dos indivíduos, do grupo e de inúmeros outros fatores, bem como a decisão

de centralizar o processo no professor ou de partilhá-lo com os estudantes, estão incluídas na gestão da aula e interferem significativamente no sucesso da aprendizagem e no desenvolvimento das competências.

Atualmente, os ambientes de aprendizagem transcendem os espaços da escola, ampliando os recursos e meios disponíveis para a construção e o desenvolvimento das competências necessárias para o desenvolvimento de um bom cidadão e de um virtuoso cidadão. Esse processo de aprendizagem, que envolve o desenvolvimento de competências acadêmicas, ético-valorativas, tecnológicas e políticas, constitui-se em um processo de construção de relações edificantes entre os sujeitos envolvidos e entre as áreas de conhecimento. Para a formação integral é necessário que o Ensino Religioso dialogue com os outros componentes curriculares, ampliando a compreensão da religiosidade humana e do fenômeno religioso, respeitando a diversidade cultural-religiosa.



Faz-se importante frisar que a metodologia que assegura ao Ensino Religioso a validade de componente curricular está ancorada nas Ciências Humanas, as quais têm o ser humano, com todas as suas circunstâncias e em todos os seus contextos, como objeto de pesquisa e como sujeito na construção do conhecimento. Com uma metodologia interdisciplinar, permite a interpretação, a compreensão e a resignificação do fenômeno religioso e da religiosidade. Desde a fenomenologia e a hermenêutica até a semiologia e a genealogia, que são mais contemporâneas, há uma gama enorme de olhares e de práticas metodológicas voltadas ao ensino.

A fenomenologia é o estudo das intencionalidades da consciência humana. Seu interesse é a experiência individual, pois busca descrever, compreender e interpretar a realidade e os fenômenos com base na percepção individual.

A fenomenologia não separa sujeito e objeto nem se interessa pelo fato em si, mas pelo significado da experiência que esse fato proporciona. O objetivo do método fenomenológico é chegar à intuição, essência dos fenômenos, por isso é tão importante permitir a descrição para capturar as intenções, a essencialidade.

A hermenêutica, por sua vez, visa à técnica da boa interpretação de um texto falado ou escrito. Diz respeito à compreensão e

à reconstrução histórica, objetiva e subjetiva de um dado discurso.

Já a semiologia é a ciência geral dos signos, que estuda os fenômenos de significação. Tem por objeto os sistemas de signos das imagens, gestos, vestuários, ritos, etc.

A genealogia, por fim, é o método que busca a origem dos saberes, fazendo emergir discursos e memórias, e colocá-los em relação aos conhecimentos produzidos. A genealogia oferece uma perspectiva processual da teia discursiva, criando assim condições para que os sujeitos possam se constituir imersos em determinadas práticas discursivas.

Sendo assim, o tratamento plural do objeto é uma demanda que advém do próprio objeto de estudo, pois abre um leque de possibilidades metodológicas em vista da aproximação dos aspectos tangíveis do fenômeno e daqueles que o precedem.

Dessa maneira, tratar metodologicamente o fenômeno religioso e a experiência religiosa como fonte de tensão entre aquilo que é instituído e hierarquizado, perante a experiência propriamente dita do sujeito e do outro, pode ser um caminho de emergência verdadeira de conhecimento, de um conhecimento propriamente religioso, só no diálogo entre as posturas e costumes sociais e nos sentimentos mais profundos advindos da experiência única de cada um, frente à experiência do outro, é que poderá se construir novas e mais respeitadas formas

de convívio. Esse diálogo e a tensão entre o que está dentro e o que está fora e entre o eu e o outro é fundamental para que seja exercitado como competência do estudante. Este é, propriamente, o conteúdo do Ensino Religioso, de acordo com essa tensão dialógica para chegar à construção de um conhecimento religioso.

De nosso ponto de vista, falar em conhecimento religioso implica falar em experiência religiosa, seja ela negativa, positiva, de aceitação, de negação, outras, uma vez termos como pressuposto que a aprendizagem se dá por meio de experiências significativas, como em todo componente curricular. Nossa hipótese é que o conhecimento religioso diz respeito a dois aspectos: a instituição religiosa e a experiência religiosa e suas diferentes relações. Não cabe à escola conduzir a nenhum tipo de adesão, todavia nos parece impossível não tratar das experiências dos educandos. (CÂNDIDO, 2008)

Nas Ciências Humanas, é fundamental que se tenha essa variedade de olhares, de perspectivas e de explicações para compreender da melhor forma possível a complexidade do objeto do Ensino Religioso. Por isso, ao propor uma análise multirreferencial do fenômeno religioso, sugerimos a multiplicidade de leituras, a partir de diferentes ângulos e referências como caminho mais viável e fecundo para a produção de novos

5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

conceitos, dispositivos, metodologias, terminologias, etc.

Esse procedimento amplia o tratamento do fato religioso, da manifestação religiosa, da experiência religiosa, com base em uma abordagem filosófica, psicológica, sociológica, fenomenológica e antropológica. Nesse sentido, pode-se levar em conta não só o fenômeno que se manifesta com natural visibilidade, as narrativas e as experiências coletivas e individuais, mas também outros aprofundamentos igualmente válidos e necessários, como a interioridade, a espiritualidade, a mística, o mistério e o sagrado, que estão à raiz dos questionamentos da existência humana, da busca de sentido. Do mesmo modo, devemos atentar para a dimensão dos significados, da interpretação e da compreensão da linguagem, dos signos e dos símbolos religiosos.

O Ensino Religioso ocupa-se em estudar o fenômeno religioso e a religiosidade, buscando maior compreensão de seus significados. Com isso, procura garantir o estudo do objeto como ele se apresenta à experiência humana, importando-se em deixar espaços para a descrição das experiências e sua compreensão com base nas inter-relações, permitindo que possam emergir daí as memórias e os conhecimentos religiosos, a pon-

to de facilitar a produção de uma genealogia das experiências e vivências religiosas individuais e coletivas.

O aspecto didático-pedagógico exige igual atenção e aprofundamento. A especificidade e a natureza pedagógica do Ensino Religioso requerem clareza e objetividade na escolha das linguagens, para que estas favoreçam a relação entre as variáveis da relação didática: professor, estudante e conhecimento. A prática pedagógica do Ensino Religioso deve estar permeada pela disposição metodológica de contribuir com o processo de construção de sentidos e significados da vida. Encontram-se possibilidades de diálogo, de socialização e de análise das diferentes relações entre sujeitos, que favorecem a construção do conhecimento religioso. Essa construção requer do sujeito aprendiz disposição para a interação sociocultural, para a interpretação e para a compreensão em um processo de significação e ressignificação, desconstrução e reconstrução.

O processo de significação visa à busca do sentido da linguagem, a qual se estabelece a partir da relação entre significante e significado, na qual são gerados signos, enunciados e discursos. A significação não é o objeto em si, mas a relação entre o objeto e a sua representação psíquica ou mental (conceito). A relação, por exemplo, entre o som *cruz* e o objeto *cruz* produz uma associação a qual chamamos de significação, que

não é propriamente nem o som, nem o objeto. O signo, por sua vez, é composto de um significante (que corresponde ao conceito e está no plano da expressão) e de um significado (que corresponde à forma e está no plano do conteúdo).

A significação é, também, caracterizada por quatro conceitos-síntese: poeticidade, reflexividade, alteridade e reciprocidade. A poeticidade diz respeito ao valor criativo da linguagem e às formas de expressão da atividade subjetiva, a qual forma um objeto no pensamento. A reflexividade trata da capacidade específica da linguagem de voltar-se sobre si mesma e para outros sistemas de signos não verbais. A alteridade, ao contrário, abre-se para a presença do outro e para desafios que surgem daí. Por fim, a reciprocidade supõe não apenas a capacidade de reconhecer o outro, mas de estabelecer níveis de diálogo.

Quando, pois, falamos em significação, tentamos responder à seguinte pergunta: por quais meios ou processos um enunciado torna-se possuidor de sentido?

No Ensino Religioso, esses processos de significação e ressignificação levam ao consistente movimento de desconstrução e construção de novos sentidos. A compreensão e a interpretação, por sua vez, ajudam a extrair todas as possibilidades de sentido do objeto e a projetar sua significação.

No contexto deste documento, entretanto, partimos da semiologia para compreender os sistemas de signos que dizem respeito ao campo religioso. A semiologia acrescenta, portanto, outro elemento na relação significado/significante: o dízei. Isso quer dizer que o significado não é, especificamente, nem a representação psíquica nem a coisa real, mas aquilo que é possível dizer de todas elas: da coisa em si, das imagens e dos gestos.

Voltamos ao exemplo da cruz. O cristão, ao ouvir o som *cruz*, imediatamente reporta-se à imagem de Jesus morto, que é o dízei de sua experiência.

No contexto do Ensino Religioso, a semiologia pode se constituir em análise dos diferentes sistemas de signos religiosos, colocando-os em relação, por exemplo, com os sistemas simbólicos das diversas tradições religiosas.

Outro elemento didático-pedagógico importante é a relação entre os princípios da contextualização, da problematização e da interdisciplinaridade. Para o Ensino Religioso é fundamental que a contextualização ultrapasse a simples utilização de exemplos encontrados nos livros ou narrados pelos professores e alcance a vivência dos estudantes, os discursos ditos e não ditos, suas narrativas e representações para, com base nisso, dar novo sentido à vida, ressignificando os processos, histórias e experiências. Esse

movimento, ainda que possa se mostrar difícil e árduo, permite ampliar e diversificar o currículo.

A problematização dá abertura para novas narrativas, pois respeita as diferenças individuais, permite certo distanciamento do problema e ajuda a questionar as várias maneiras de agir e de reagir, assim como o sentido das coisas, das vicissitudes e dos objetivos em relação ao próprio problema. Só é capaz de problematizar aquele que se dispõe a pensar. Dessa forma, o Ensino Religioso, além de assumir o papel de problematizador, amplia as capacidades de diálogo, de debate e de pesquisa, dando qualidade à síntese pessoal e coletiva.

Nesse processo, a interdisciplinaridade favorecerá a flexibilidade e a maleabilidade não só nas ações didáticas, mas, sobretudo, no tratamento de um objeto de estudo tão abrangente como o fenômeno religioso.

O Ensino Religioso, por isso, é uma área de conhecimento interdisciplinar por natureza. Como o próprio étimo de interdisciplinaridade expressa, percorremos a relação entre interação e reciprocidade no tratamento dos fenômenos em questão, com foco nas transições que podem ser provocadas nas realidades e nos convívios hodiernos. Cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, pois delimita um aspecto desta.

A interdisciplinaridade surge na tentativa de se quebrar a rigidez, promovendo maior

flexibilidade às áreas de conhecimento e às pesquisas. A interdisciplinaridade, portanto, permite a reciprocidade e a aproximação de diferentes áreas na busca de algo novo.

No nível da interdisciplinaridade, a interação é enriquecida e passa a existir verdadeira reciprocidade. Diferentes disciplinas se reúnem em um contexto coletivo no tratamento dos fenômenos a serem estudados ou nas situações-problema em destaque. Tal procedimento exige maior compromisso na elaboração dos projetos de pesquisa, que resultarão em intercomunicação e, também, em transformação nas metodologias de pesquisa e nos conceitos e terminologias.

Nesse âmbito da interdisciplinaridade, no qual se realiza a natureza do Ensino Religioso, merecem especial atenção as Ciências Humanas e Sociais. Com a Sociologia deve-se dialogar permanentemente, uma vez que se trata da conflitiva relação entre a instituição, que precede e pressiona o indivíduo, e as motivações subjetivas do agir. Nesse diálogo, podem-se explicitar conceitos como: fato social, ação social, solidariedade mecânica, solidariedade orgânica, processo civilizatório, desvios institucionais, cultura objetiva e cultura subjetiva, vigilância social, alteridade, interculturalidade, atores sociais, etc.

Na interdisciplinaridade com a Filosofia, destaca-se a importância do pensamento conceitual. Nesse sentido, entre as muitas

possibilidades, destacamos os conceitos de: sentido, sabedoria, sapiência, virtude, autodeterminação, destino, liberdade, essência, substância, aparência, bem e mal, heteronomia, autonomia, dever, obrigação, alienação, desalienação, dialética, etc.

Assim, muitas são as possibilidades. É preciso fomentar o encontro desses diferentes olhares, para que a experiência religiosa seja mais bem compreendida e tematizada, em decorrência, mais efetivamente respeitada. Teologicamente, merecem destaque os conceitos de criação, aliança, pecado, castigo, purificação, profecia, encarnação, redenção, escatologia, sacramento, sacramental, graça, fé, etc.

Na gestão do *espaço-tempo* de aprendizagem, o professor utiliza múltiplas linguagens, mídias e tecnologias para desenvolver as competências e construir conhecimentos. A pertinência contextual, a abordagem interdisciplinar, a maleabilidade, a flexibilidade curricular e a adequação etária, entre outros princípios do Projeto Educativo do Brasil Marista, possibilitam ao educador a construção de um *espaço-tempo* de investigação, de problematização e de desenvolvimento da autonomia do estudante na produção do conhecimento e na formação para a cidadania.

6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação em Ensino Religioso integra as orientações gerais provenientes da concepção geral que fundamenta a Matriz Marista de Educação. Nessa dinâmica, a especificidade do olhar do professor de Ensino Religioso deve considerar tanto os macroindicadores de aprendizagem quanto a singularidade da aprendizagem em religiosidade e fenômeno religioso.

Considerando a sociabilidade humana e a função social da educação, o processo de avaliação deve estar comprometido com a construção de um conhecimento voltado para o exercício da cidadania.

Portanto, o professor irá acompanhar o processo de aprendizagem em Ensino Religioso, observando se há:

- construção de entendimentos e ampliação de conhecimentos sobre o fenômeno religioso e a religiosidade;
- respeito e reverência às diferenças religiosas e ao contexto sociocultural-histórico;
- entendimento, interpretação, reinterpretação, ressignificação da constituição histórica das teologias e de como as ideologias religiosas provocam a determinação de verdades religiosas;
- entendimento, emancipação e desenvolvimento da linguagem religiosa;
- evidências de crescimento em direção ao diálogo inter-religioso que promove

va a convivência pacífica com vista ao saber pronunciar razões históricas da própria tradição religiosa;

- evidências de esclarecimentos acerca do conhecimento religioso sem fundamentalismos;
- evidências de que o conhecimento religioso está ampliando as perspectivas ético-valorativas no projeto de vida de cada estudante;
- envolvimento, interesse e participação nos debates, pesquisas e produções científicas sobre temas que envolvam a religiosidade, o fenômeno religioso e seus desdobramentos culturais, históricos, políticos e sociais;
- evidências de que os valores maristas foram assimilados e vivenciados, na medida do possível, durante a vida escolar.

Torna-se necessário, portanto, buscar critérios que correspondam a esta proposta e às expectativas que daí são geradas, colocando a avaliação a serviço da promoção e da melhoria da aprendizagem e formulando estratégias capazes de tornar viáveis os objetivos propostos pelo Ensino Religioso.

Recordando a natureza diagnóstica de toda avaliação, é necessário pensar na necessária provisoriidade de todo ato avaliativo. Em outras palavras, toda avaliação tem por objetivo uma ulterior melhor abordagem, a partir do diagnóstico de lacunas, de falhas,

de incompletudes ou desvios. Em decorrência, deve haver espaço, no Ensino Religioso, para múltiplas formas de avaliação. Inicialmente, em termos objetivos, existe um objeto de estudo passível de apropriação e de mensuração do conhecimento construído. Nesse âmbito, situam-se os aspectos históricos, doutrinários e ritualísticos das diferentes tradições religiosas estudadas.

Em termos subjetivos, deve-se avaliar a coerência interna do discurso no qual transcorre a aprendizagem construída. Não se trata de emitir juízo de valor sobre a experiência religiosa dos alunos. É preciso que os estudantes sejam educados para dar as razões de sua fé e a sustentar racionalmente um discurso. Nesse nível, a avaliação medirá atenção ao comando, coerência, progressividade, clareza conceitual, escrita em norma culta, etc.

Em termos intersubjetivos, deve-se dar especial atenção ao processo de socialização. Nesse âmbito, realizam-se os pilares do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender com o outro. Esse aspecto é de fundamental importância, uma vez que no cerne do Ensino Religioso encontra-se a educação da religiosidade, da formação da integralidade do ser humano. Portanto, merecem atenção as competências conceituais (conhecer os significados), as competências linguísticas (análise, síntese, interpretação, escrita, leitura) e as competências atitudinais (ouvir, respeitar, apresentar com clareza ideias e argumentos).



Competências Acadêmicas

- Reconhecer as realidades e as experiências religiosas em diferentes contextos para compreender a universalidade do fenômeno religioso.
- Interpretar textos e símbolos sagrados das tradições religiosas, analisando os elementos que as constituem, para compreender a singularidade das tradições.
- Investigar e interpretar a história das religiões buscando reconhecer continuidades e discontinuidades no movimento histórico das religiões.

Competências Ético-estéticas

- Compreender a religiosidade como dimensão humana para compreender a complexidade do ser humano.
- Identificar as diferentes linguagens e representações da experiência religiosa em busca da compreensão e do respeito à diversidade do gênero humano e à riqueza de suas expressões.
- Analisar a dimensão religiosa na relação entre homem e natureza.

Competências Políticas

- Identificar as relações religiosas nos processos sociais, políticos, éticos e culturais para posicionamento pessoal e coletivo.
- Avaliar a aceitabilidade das distintas formas de expressão e experiências religiosas.

Competências Tecnológicas

- Conhecer as linguagens religiosas para melhor compreender a comunicação e expressão do conhecimento religioso.
- Compreender as múltiplas linguagens artísticas, científicas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.

7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO	CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO	CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO	CONTEÚDOS NUCLEARES - 4º ANO	CONTEÚDOS NUCLEARES - 5º ANO
RELIGIÕES E RELIGIOSIDADE NO NÚCLEO FAMILIAR - As diferentes experiências religiosas circuncritas ao cotidiano das escudalmitas. - Ritos circuncritos ao cotidiano da família e da turma. - Histórias sagradas. - Festas religiosas. - Objetos e símbolos religiosos. - Espaços religiosos e não religiosos. - A religião na história das famílias. - As festas da família. - A importância da religião e da religiosidade nas noções de "bem e mal". - As características físicas dos templos religiosos e seus significados. - Um Deus que é Amor. - Aprendendo a ética do cuidado. - Rituais religiosos (gestos, orações e cânticos). - Alteridade: respeito ao outro. - A fé como experiência humana. - A possibilidade de haver diferentes crenças.	RELIGIÕES E RELIGIOSIDADE NA COMUNIDADE ESCOLAR - As diferentes tradições religiosas na comunidade escolar. - Mapa das religiões na comunidade escolar. - Elementos religiosos no cotidiano da escola. - A religiosidade presente nas orações. - Crenças, crenças, superstições das culturas estudadas. - As diferentes identidades étnicas na comunidade escolar. - O princípio da solidariedade. - O critério da cultura da paz. - Respeito à diferença. - Presença de culturas indígenas no Estado e município. - Sabedoria indígena. - Textos orais e escritos da cultura indígena (mitos, lendas, provérbios, etc.). - Símbolos sagrados, das religiões indígenas. - Rituais, celebrações e festas religiosas indígenas. - Diferença de costumes entre as tradições indígenas e as tradições da cidade. - A consciência ambiental na escola e na comunidade.	RELIGIÕES E RELIGIOSIDADE NA CIDADE/ MUNICÍPIO - Mapa das tradições e manifestações religiosas da Cidade/ Município. - Locais e espaços religiosos na Cidade/ Município. - Mitos e lendas locais. - Símbolos sagrados das religiões existentes no município. - Celebrações e festas religiosas na Cidade/ Município. - A importância das religiões na história da Cidade/ Município. - A influência da religião na constituição dos valores sociais. - Mitos, lendas e tradições das culturas africanas. - Elementos religiosos presentes nas culturas africanas (corres, danças, alimentos, etc.). - Iniciativas ambientalistas presentes na Cidade/ Município e sua relação com as tradições religiosas. - Os feriados religiosos. - A religiosidade presente nas manifestações artísticas no município. - Crenças, superstições presentes nas manifestações religiosas no município. - Preconceitos e discriminações existentes na cidade/ município. - As autoridades religiosas como serviço à comunidade. - Os princípios da justiça social e da dignidade humana.	RELIGIÕES E RELIGIOSIDADE NO ESTADO/DF - As diferentes tradições étnicas e religiosas no Estado/DF. - Mitos e lendas regionais. - Símbolos sagrados das religiões estudadas. - Celebrações e festas religiosas no Estado/DF. - Mapa das religiões locais e espaços religiosos. - A dinâmica do desenvolvimento das religiões na história de formação da Unidade da Federação. - Mitos e narrativas de criação das religiões estudadas. - Regras de ouro advindas das manifestações religiosas estudadas. - As múltiplas formas de preconceito e intolerância cultural e religiosa. - A força da natureza e fragilidade humana. - A inteligência humana no cuidado com a vida. - Narrativas sagradas, orais e escritas das tradições estudadas. - Símbolos e orações das tradições. - A religiosidade presente nas manifestações artísticas. - As diferentes identidades étnicas da região. - Relação entre fé e Política. - O papel das autoridades religiosas. - A escola religiosa e as influências da sociedade e da família. - As autoridades religiosas como serviço à comunidade. - Os princípios da justiça social e da dignidade humana.	RELIGIÕES E RELIGIOSIDADES NO BRASIL - Conhecimento e organização dos textos sagrados, orais e escritos das tradições religiosas. - Conceções de divindades presentes nos mitos das tradições religiosas. - Festas religiosas do povo brasileiro. - Mitos e lendas do Brasil indígena, afro e europeu. - Símbolos sagrados das diferentes tradições no Brasil. - A religiosidade presente nas artes e no folclore brasileiro. - Diferentes formas de culto e de transmissão das manifestações religiosas. - As diferentes tradições étnicas no Brasil. - Principais espaços e locais religiosos do Brasil. - Novas formas de expressão da religiosidade na cultura brasileira. - Harmonia no diálogo inter-religioso como expressão de ética religiosa. - As múltiplas linguagens das experiências religiosas do povo brasileiro. - A intolerância como desequilíbrio e fealdade: ecologia. - Movimentos religiosos brasileiros de natureza ecológica. - Ética do cuidado com o mundo natural e animal. - Alteridades negadas na história do Brasil. - A formação histórica das identidades. - O princípio da perda e do arrependimento. - O princípio da ética da responsabilidade. - O diálogo como atitude religiosa.



Competências Acadêmicas

- Reconhecer as realidades e as experiências religiosas em diferentes contextos para compreender a universalidade do fenômeno religioso.
- Interpretar textos e símbolos sagrados das tradições religiosas, analisando os elementos que as constituem, para compreender a singularidade das tradições.
- Investigar e interpretar a história das religiões buscando reconhecer continuidades e discontinuidades no movimento histórico das religiões.

Competências Ético-estéticas

- Compreender a religiosidade como dimensão humana para compreender a complexidade do ser humano.
- Interpretar as diferentes linguagens e representações da experiência religiosa em busca da compreensão e do respeito à diversidade do gênero humano e à riqueza de suas expressões.
- Analisar a dimensão religiosa na relação entre homem e natureza.

Competências Políticas

- Analisar as relações religiosas nos processos sociais, políticos, éticos e culturais para posicionamento pessoal e coletivo.
- Compreender as linguagens religiosas como instâncias de poder.

Competências Tecnológicas

- Dominar as linguagens religiosas para melhor comunicação e expressão do conhecimento religioso.
- Dominar as múltiplas linguagens artísticas, científicas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.

7.2 Anos finais do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS NUCLEARES - 6º ANO	CONTEÚDOS NUCLEARES - 7º ANO	CONTEÚDOS NUCLEARES - 8º ANO	CONTEÚDOS NUCLEARES - 9º ANO
O CRISTIANISMO - Jesus de Nazaré e o Cristo da Fé, - As narrativas cristãs em seu contexto histórico, - A doutrina social do Cristianismo, - Programa religioso cristão no Brasil, - O ecumenismo: ações, desafios e perspectivas, - O respeito ao catolicismo e outros movimentos emergentes, - A renovação carismática católica, - Devocões populares, - As virtudes cristãs e a moralidade do ocidente, - Formas e manifestações de intolerância religiosa, - O assistencialismo e o engajamento político da fé, - Dualidade Bem e Mal e o uso da liberdade, - Natureza, Cristianismo e ecologia, - Metáforas e simbolismos bíblicos: a multiplicação dos pães e o vinho da Eucaristia, a ressurreição da filha de Jairo e outras, - As manifestações religiosas nos diferentes espaços artísticos presentes na história da Arte no Brasil, - Limites, possibilidades e impactos sociais e religiosos na utilização das tecnologias de informação, - Arquiteturas e estilos dos templos cristãos, - A influência do cristianismo na forma de fazer política, - Discursos e práticas de violência de cunho religioso, - Os fundamentos e a prisão de Jesus de Nazaré como referência para o agir em sociedade.	RELIGIOSIDADES BRASILEIRAS - Mitos e narrativas da criação, - Mapa das tradições religiosas no Brasil, - Religiões e manifestações religiosas do povo brasileiro, - Tradições orais e escritas das tradições indígenas e afro-brasileiras, - O sincretismo religioso brasileiro, - As míticas indígenas e africanas na sociedade brasileira, - Formas de relação com o Transcendente nas religiões estudadas, - Códigos morais das religiões estudadas, - Preconceitos relacionados às manifestações religiosas, - A Estética do sincretismo cultural e religioso, - O estudo das cores no universo das religiões, - A estética dos espaços sagrados, - A preservação profética das religiões na sociedade, - Educação no e para o respeito às aberturas, - A relação do povo brasileiro com as questões ambientais e as tradições religiosas, - A numerologia nas religiões, - A Astrologia e a religiosidade brasileira, - Múltiplas formas de arte e sua expressividade religiosa, - Diferenciando mito, história e ciência no universo religioso, - Identidades e alteridades: a religião como forma de proteção e resistência de identidades culturais, - Tensões entre religiões institucionalizadas e o espaço público, - Crêneos da pluralidade, do sincretismo, do ecumenismo e do diálogo inter-religioso, - A função política das crenças e ideologias religiosas, - As diferentes formas de atuação das religiões em movimentos sociais e ações na educação, no social, dentre outros esferas.	OCCIDENTE E ORIENTE - Religiões do ocidente e estilo pessoal de vida, - Religiões do oriente e estilo pessoal de vida, - Cultos orientais e ocidentais, - Elementos centrais do Cristianismo, - Elementos centrais da religiosidade oriental, - Clatocismo e evolucionismo. Vózes crítica e liberal da História, - Pentecostismo e Monoteísmo, - História das religiões monoteístas, - O misticismo, mito e magia, - Transcendência e imanência, - Moralidades ocidental e oriental, - Passividade, aceitação e contemplação, - Os princípios Yin e Yang, - O eterno retorno, - A estética hindu, - A estética como harmonia cósmica, - Os condicionantes socioculturais e religiosos nas diferentes pressões, - Os pontos entre as concepções oriental e ocidental (Bem e Mal e o eterno retorno), - A vida holística e a ética do cuidado, - Conservacionismo, preservacionismo e restauração, - As linguagens religiosas do Oriente e do Ocidente, - As noções ocidentais de céu, inferno e salvação e as noções orientais de renascimento, karma e reencarnação, - As manifestações artísticas das religiosidades oriental e Ocidente, - O sagrado e o profano no Oriente e no Ocidente, - Grandes líderes espirituais, - O critério da alteridade e da dignidade.	UM SÓ UNIVERSO (GLOBAL) - O pluralismo religioso global, - Convergências e divergências das matrizes religiosas orientais e ocidentais, - Liberdade e destino, - A globalização e os novos desafios para as grandes tradições religiosas, - Caminhos e possibilidades do diálogo inter-religioso, - Direitos humanos universais e a liberdade religiosa, - Conflitos étnicos mundiais, preconceitos e intolerância religiosa, - Concepções de corpo, pessoa e personalidade nas Tradições Religiosas, - Dualidade corpo e mente, - As concepções de morte como geradoras de sentido para a vida, - A banalização da vida e os sentidos do viver e do morrer, - A estética juvenil como expressão de religiosidade, - A sensibilidade e o senso de justiça como expressões da estética religiosa, - A adolescência e as perspectivas de vida, - As percepções e crenças diante das situações de anorexia e bulimia, - A visão instrumental do mundo moderno ocidental, - O pensamento global e a cidadania planetária, - Os animais nas tradições religiosas e os aspectos legais dos direitos dos animais, - Imanência e transcendência, dimensões éticas, - Racionalidades e irracionalidades do universo religioso, - A educação no e para o diálogo, - A pluralidade religiosa no espaço escolar, - Os critérios da paz e da solidariedade, - Experiências de diálogo inter-religioso.



Competências Acadêmicas

- Analisar os elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos.
- Sintetizar o desenvolvimento das tradições religiosas para avaliar suas interferências na constituição da sociedade.
- Reler o fenômeno religioso expresso nas experiências religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização das religiões para reconhecer continuidades e discontinuidades históricas entre Fundamentos, Linguagens e Relações e Experiências religiosas.

Competências Ético-estéticas

- Reconhecer a alteridade como princípio fundamental para construir relações de respeito às diferentes expressões de religiosidade.
- Compreender e valorizar as estéticas religiosas em busca do reconhecimento da unidade, da harmonia e coerência presentes nas tradições religiosas.
- Analisar a dimensão religiosa na relação entre homem e natureza.

Competências Políticas

- Exercer o diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural.
- Avaliar o papel histórico das instituições religiosas e das práticas dos diferentes grupos para o posicionamento na sociedade.
- Traduzir os conhecimentos religiosos em atitudes pessoais e/ou coletivas para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.

Competências Tecnológicas

- Dominar as linguagens religiosas para melhor comunicação e expressão do conhecimento religioso.
- Dominar as múltiplas linguagens artísticas, científicas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.

7.3 Ensino Médio

CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO	CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO	CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO
IDADE MÉDIA E RENASCENÇA - A dimensão cultural e religiosa da morte. - Ressurreição, encarnação, ancestral e o nada. - Rota do direito de Tomás de Aquino. - Mitos e ritos religiosos medievais. - Séculos e movimentos religiosos. - Heresia medieval. - Movimento da reforma e contrarreforma. - Tradição judaico-cristã versus magia. - Ética protestante e o espírito do capitalismo. - O movimento de secularização e laicização. - Teocentrismo. - Ética cristã: a moralidade católica e a protestante. - Estética como harmonia de vida. - Sincretismo, Fé e Política. - O estilo barroco e a estética religiosa. - A concepção de homem e de natureza no humanismo renascentista. - A interpretação oficial e subjetiva dos textos sagrados. - Diversidade religiosa e representação simbólica na arte média e no renascimento cultural. - A busca por compreensão crítica de fatos religiosos de contexto. - Religiosidade nos estilos artísticos da renascença. - Religiosidade no espírito da reforma luterana. - A relação entre fé e razão. - Religião, ideologia, alienação e manipulação religiosa. - A inquisição, o índice. - A inteligência da fé. - O combate ao dogmatismo. - Finitude e Transcendência.	MODERNIDADE - Fé e existência na era moderna. - O ateísmo moderno e os mistérios da suspeita. - Copérnico e a indústria da eterna juventude. - A religião nos movimentos de colonização. - A racionalidade religiosa e a secularização da consciência e da cultura. - As noções de "certo e errado", "bem e mal". - O Jansenismo: lei divina, lei natural e lei positiva. - Relativismo, agnosticismo, ateísmo moderno versus fanatismo e fundamentalismo religioso. - O ateísmo como expressão de um desejo estético. - Em busca da harmonia entre fé e razão. - A estética e a religiosidade nas raízes das revoluções modernas. - A estética religiosa x estética do "corpo perfeito". - Antropocentrismo moderno. - Meta do progresso infinito e dos recursos renováveis. - Natureza objeto de exploração. - Cristianismo e capitalismo: "Crescei, multiplicai-vos e dominai toda a terra". - A religiosidade nos estilos artísticos modernos. - A declaração Universal dos Direitos Humanos. - Modernidade e Laicidade. - Guerras de religião e suas implicações no mundo. Conflitos modernos de fundo religioso. - Religião: entre a irrelevância e o engajamento. - Autonomia intelectual e ética como expressão de religiosidade.	CONTEMPORANEIDADE - Fé e existência humana na contemporaneidade. - Religião, religiosidade e opções de vida. - Vida íntima: invisibilidade e exposição. - Experiência e significado da dor e do sofrimento. - Comunidades eclesiais de base (CEBs) e Renovação Carismática Católica. - O fim da tradição? Tradição e Tradicionalismo. - A religião como fato social. - A lógica do discurso religioso. - O binômio pós-moderno. - As Tradições religiosas e o uso das tecnologias da informação. - Pentecostalismo e neopentecostalismo. - Anorexia, Cintologia, Transumanismo e outras. - Etnicidade e etnocentrismo. - Equilíbrio pessoal como expressão de estética religiosa. - Estéticas presentes nos novos movimentos religiosos da contemporaneidade. - A busca da sustentabilidade e do equilíbrio ambiental como expressões de estética religiosa. - O biocentrismo contemporâneo. - Sustentabilidade e religiosidade, ONGs ambientais. - A metáfora do barro: a finitude e a potencialidade humana. - O feminino como costela, no relato cristão da criação. - Religião, Gênero e Sexualidade. - Bioética e Religião. - Movimentos ambientalistas e sociais. - Religiosidade nos estilos artísticos contemporâneos. - Religião e Ciência: convergências e divergências. - Constituição Federal do Brasil: Estado laico e liberdade religiosa. - Os princípios da dignidade humana, da liberdade, da solidariedade, da justiça e da paz. - Profissão e Espiritualidade. O exercício profissional como expressão da religiosidade.

CÂNDIDO, Viviane C. *Epistemologia da Contravérsia para o Ensino Religioso: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig*. 2008. 412 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

_____. *Do Ensino Religioso ao Estudo da Religião: uma proposta epistemológica*. In: Interações - Cultura e Comunidade. Uberlândia: Revista de Ciências da Religião, n. 5, v. 4, jan/jun. 2009, pp. 229-244.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. *Missão Educativa Marista*. São Paulo: Loyola/SIMAR, 1998.

UMBRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: União Marista do Brasil, 2010.

SMITH, Barbara Herrnstein. *Crença e resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*. Trad. Maria Elisa Marchini Sayeg. São Paulo: UNESP, 2002.

REFERÊNCIAS

