

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**

**LILIANA CLÁUDIA SEEHABER**

**"CULTURA: LENTE PELA QUAL SE VÊ O MUNDO"**  
**O Universo Cultural do Professor de Ensino Religioso**

**CURITIBA**  
**2006**

**LILIANA CLÁUDIA SEEHABER**

**"CULTURA: LENTE PELA QUAL SE VÊ O MUNDO"  
O Universo Cultural do Professor de Ensino Religioso**

**Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação e Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.**

**Orientador: Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo  
Junqueira**

**CURITIBA  
2006**

**Dedico este trabalho a todos os professores que  
na incansável busca pelo conhecimento, crêem  
na perfectibilidade humana.**

## **AGRADECIMENTOS**

- Aos meus Mestres, Prof. Dr. Sérgio R. A. Junqueira, a Prof. Dra. Lílian Anna Wachowicz e a Prof. Dra. Rosa Lydia T. Corrêa. Mestres que acalentaram minha curiosidade e impulsionaram minha capacidade de "ir além", "de ser mais", vocês marcaram minha trajetória pelo Curso. A vocês minha eterna gratidão.
- A todos os meus amigos, que de maneira muito especial contribuíram para a concretização de uma sonho. Em especial: Miguel Longui, Dom Pedro Fedalto, Aleixo W. de Souza, Jussara Savaris, Viviana e Ediana Seehaber, estes impuseram um ritmo em minha vida e não me deixaram desistir.
- A minha amada mãe, que pela sua incansável renúncia me conduziu até aqui.
- Aos meus alunos, motivação maior da realização deste curso.

## **Motivo**

(Cecília Meireles)

Eu canto porque o instante existe

E a minha vida está completa.

Não sou alegre nem sou triste:

Sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,

não sinto gozo nem tormento.

Atravesso noites e dias no vento.

Se desmorono ou edifico,

se permaneço ou me desfaço,

não sei, não sei.

Não sei se fico ou se passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.

Tem sangue eterno a asa ritmada.

E um dia sei que estarei mudo: - mais nada.

## RESUMO

Na perspectiva multicultural e pluri-religiosa, o Ensino Religioso configura-se pelo modelo fenomenológico. O presente trabalho procura investigar a concepção de cultura na formação do professor do Ensino Religioso frente às exigências do atual modelo. Orientada pela abordagem fenomenológica, a pesquisa teve o escopo de descrever os fenômenos pluriculturais e religiosos tais como eles se apresentam. Para tanto, como procedimento de pesquisa de campo, elaborou-se e aplicou-se um questionário dirigido aos professores de Ensino Religioso. Conjuntamente, procedeu-se a um exame documental de seus manuais didáticos com o intuito de verificar a concepção de cultura apresentada e transmitida nestas publicações. Realizou-se também pesquisa bibliográfica sobre as teorias da cultura. Da análise e interpretações realizadas evidenciou-se que a cultura apresenta-se suspensa em uma teia de significados e significações tecidas pelo ser humano a fim de dar sustentabilidade à sua convivência no mundo. Reconhecer e respeitar a existência das diversas culturas brasileiras significa homologar o diálogo pluri-religioso na perspectiva de uma educação religiosa que transcenda as quimeras dos costumes e tradições cristalizados ao longo do tempo.

Palavras-chave: Educação – Ensino Religioso – Cultura – Fenômeno Religioso – Formação de professores.

## RESUMEN

En la perspectiva multicultural y plurireligiosa, la Enseñanza Religiosa se configura por el modelo fenomenológico. El presente trabajo busca investigar la concepción de cultura en la formación del profesor de la Enseñanza Religiosa frente a las exigencias del modelo actual. Orientada por la referencia fenomenológica, la investigación tuvo el objetivo de describir los fenómenos pluriculturales y religiosos tal cuál se presentan. Para eso, como procedimiento de investigación del tema, fue elaborado y aplicado un cuestionario dirigido a los profesores de la Enseñanza Religiosa. Conjuntamente, se condució un exámen documental de sus manuales didácticos con la intención de verificar la concepción de cultura presentada y transmitida en dichas publicaciones. Se realizó también investigación bibliográfica sobre las teorías de la cultura. Partiendo del análisis e interpretaciones realizados, quedó evidente que la cultura se presenta colgada en una red de significados y significaciones concebidas por el ser humano con la finalidad de dar sustentación a su convivencia en el mundo. Reconocer y respetar la existencia de diversas culturas brasileñas significa homologar el diálogo plurireligioso en la perspectiva de una educación religiosa que trascienda las quimeras de las costumbres y tradiciones cristalizadas al largo del tiempo.

**Palabras-clave:** Educación – Enseñanza Religiosa – Cultura – Fenómeno Religioso – Formación de Profesores.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>06</b>
1 CULTURA, SENTIMENTO RELIGIOSO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	06
1.1 A Cultura No Ensino Religioso.....	06
1.1.1 O que é Cultura?.....	11
1.1.2 O Papel do Religioso na Cultura.....	23
1.1.3 O Religioso Colabora na Formação da Identidade de Uma Comunidade.....	32
<b>CAPITULO II</b> .....	<b>40</b>
2 CULTURA: UMALENTE PELA QUAL SE VÊ O MUNDO.....	40
2.1 Conceitos de Cultura.....	40
2.1.1 A Cultura como Aprendizagem e Saber Ilustrado.....	41
2.1.2 Concepção Axiológica da Cultura: os Valores Universais.....	42
2.1.3 A cultura como Progresso e Acesso à Modernidade.....	44
2.1.4 A Cultura de Massas.....	46
2.1.5 Ampliação do Conceito "Cultura" .....	48
2.2 A Cultura: Concepção Integral da Vida de Um Povo e Como Ecossistema Humano.....	49
2.3 O Caráter Dinâmico da Cultura.....	55
2.4 A Relação Entre as Culturas.....	57
2.4.1 Processos de Aculturação.....	58
2.4.2 Transculturação.....	59
2.4.3 Interculturalidade.....	60
2.5 Realidades Antigas e Novas no Processo de Aculturação, Trasculturação e Interculturalidade Brasileira.....	60
2.5.1 Constituição do Caráter Coletivo Brasileiro .....	63
2.5.2 Raízes Étnicas.....	64
2.5.3 Predomínio do Afetivo, Irracional e Mítico no Caráter Brasileiro.....	66

2.5.4 A Plasticidade Cultural do Brasileiro.....	69
2.6 A Transmissão da Cultura: O Sentido da Educação Colonial .....	71
2.6.1 A Origens Eclesiásticas do Ensino no Brasil.....	73
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>80</b>
<b>3 MOVIMENTO HISTÓRICO CULTURAL DO ENSINO RELIGIOSO</b>	
<b>NO BRASIL.....</b>	<b>80</b>
3.1 Realidade do Ensino Religioso a Partir da Primeira Lei de Diretrizes... e Bases da Educação.....	84
3.2 O Ensino Religioso no Sistema Educacional Brasileiro.....	86
3.3 O Ensino Religioso Na Vigência da Lei 4.024.....	88
3.4 O Ensino Religioso Na Lei 5.692.....	90
3.5 A Implantação do Ensino Religioso Nas Escolas.....	92
3.6 Mobilização Nacional Pró-Ensino Religioso Na Constituição de 1988...	94
3.7 A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei Nº9.394.....	97
3.7.1 O Perfil da Educação na Atual LDB.....	98
3.7.2 O Ensino Religioso na LDB - Lei 9.394/96.....	100
3.8 Os Projetos de Lei Para Mudar o Artigo 33 da LDB.....	101
3.9 A Legitimação do Ensino Religioso nas Escola.....	104
3.9.1 Objetivos do Ensino Religioso .....	107
3.9.2 Conteúdos do Ensino Religioso.....	109
3.9.3 Metodologia.....	112
3.9.4 Inderdisciplinariedade.....	115
3.9.5 A Linguagem do Ensino Religioso.....	116
3.9.6 A Avaliação no Ensino Religioso.....	120
3.10 Resignificando o Formação de Professores de Ensino Religioso.....	122
3.10.1 O Sagrado Como Produção de Análise.....	122
3.10.2 Pluralismo Cultural e Formação Docente.....	125
3.10.3 A Formação Docente no Universo Plurireligioso.....	127
3.10.4 Partindo do Eu para Tecer o Nós.....	131
3.10.5 O Fenômeno Religioso Como Opção Docente.....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>158</b>

## INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, como configurado pelo artigo 33 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - Lei 9.394/96 -, com a redação que lhe foi dada pela Lei n.º 9.475/97, aponta para uma nova perspectiva ou novo paradigma, superando o modelo clássico de catequese e de proselitismo.

Frente a essa proposta de superação dos modelos existentes, pautando a nova perspectiva sob a diversidade cultural e religiosa do país, constatou-se a necessidade de investigar, na formação dos professores que atuam com Ensino Religioso -, qual a concepção de cultura que fundamenta o trabalho docente e quais os elementos culturais que poderão vir a subsidiar coerentemente a nova proposta de capacitação docente para o Curso de Licenciatura em Ensino Religioso. Portanto, este estudo busca discutir a realidade cultural brasileira, na perspectiva da diversidade, como fundamentação teórica e epistemológica para este professor.

Sob a discussão das Leis mencionadas, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) com publicação no ano de 1997, o qual propõem que essa disciplina trabalhe através da sistematização do fenômeno religioso. Mas para que esse trabalho aconteça, exige-se um "profissional de educação religiosa sensível a pluralidade, consciente da complexidade sócio-cultural da questão religiosa e que garanta a liberdade do educando sem proselitismo" (PCNER, 1998).

Foi sob essa exigência, que optou-se por pesquisar a formação do docente de Ensino Religioso. Observar, analisar, discutir e compreender a concepção de cultura, na perspectiva da diversidade, é fornecer instrumentos de leitura da realidade criando as condições para melhorar a convivência entre as pessoas através do conhecimento. Neste sentido, construir os pressupostos para o diálogo é a tarefa da escola e também do profissional em questão. Vislumbrando o papel da religião como central na construção da visão individual e coletiva da realidade, assim como nos processos de identificação e distinção dos indivíduos e grupos ao longo da história e em espaços diferentes, dialogar e entender a maneira como se interpreta e se aceita esse fato constitui-se relevante para o processo de redescoberta do ser humano e da construção da autêntica cidadania.

Mesmo admitindo o "pluralismo religioso no Brasil é notável a disputa do espaço escolar pelas tradições religiosas, inferindo na alteração do foco de estudo deste componente curricular"(JUNQUEIRA, 2006). Esta reflexão articulada a partir do processo de escolarização do Ensino Religioso demonstra o movimento cultural dessa disciplina desde suas origens até os debates atuais. Diante disso, a tentativa de abarcar a realidade tal qual ela aparece à experiência, tornou-se condição para a análise e continuação deste trabalho. Assim, a abordagem fenomenológica foi escolhida para a sustentação da ótica a ser seguida. Essa abordagem entende o indivíduo em sua totalidade. Considera seu pensar, agir e sentir cotidiano como objeto de estudo. Ela propõe pesquisar a experiência vivida antes de ser determinada pelo conhecimento científico. Assim, procura descrever os fenômenos como eles acontecem, sem explicar e nem analisar.

O objeto de estudo desse trabalho é concepção de cultura do professor de Ensino Religioso, e como ela se apresenta no cotidiano escolar. Neste caso, a abordagem fenomenológica favorece a tentativa de compreender a instância das significações culturais, no enfoque dado pelas religiões, sem suplantar as informações de que o professor de Ensino Religioso se formou e se orienta pelos sistemas de significados advindos desta cultura.

Essa abordagem permite ordenar a visão do professor, reconhecendo que o indivíduo em suas vivências, não pensa e age apenas de maneira racional, mas também considera os componentes emocionais. São essas instâncias que, juntamente com a multiplicidade de significações culturais existentes no mundo, o interpretam e significam esses elementos.

Neste sentido, para a condução desta pesquisa foi importante inicialmente identificar e apontar as concepções de cultura existentes no mundo escolar e na concepção de Educação Religiosa, importando posteriormente esclarecer as relações entre as partes. A pesquisa bibliográfica veio dar sustentação para a compreensão dos dados.

Essa abordagem se abstém de tecer julgamentos. Importa saber como as pessoas que são sujeitos da pesquisa sentem e interpretam as suas próprias ações. Na descrição, a suspensão de juízos permite dar sentido ao real, àquilo que aparece e é, sem pretensão de alcançar a realidade em si e sem a ingenuidade própria do senso comum.

A pesquisa bibliográfica desenvolvida no escopo de elucidar as concepções de cultura na realidade educacional brasileira, parte do estudo de alguns conceitos que circundam o entendimento do vocábulo. O conceito básico e comum, sobre cultura, diz que a cultura distingue o ser humano do animal.

Ao pesquisar as maneiras como o conceito se manifesta, percebi que cultura vai e está além de um simples diferenciar o humano do animal. Cultura é uma rede de significados e significações subjetivas, que proporciona ao sujeito a possibilidade de se relacionar, viver e conviver em sociedade.

"Cultura, uma lente através da qual o homem vê o mundo" - Frase escrita por Rhuth Benedict (1972) em seu livro, *O crisântemo e a Espada* -, expressa que o indivíduo olha para a realidade através de focos que limitam seu olhar. Assim percebe-se um paradoxo: ao tempo em que a cultura permite enxergar o mundo, ela também o limita a partir da lente que ela proporciona a visão.

A primeira etapa deste trabalho constitui-se em explicitar a necessidade de reconhecer a diversidade cultural e a pluri-religiosa para a capacitação docente para o Curso de Licenciatura em Ensino Religioso, bem como refletir sobre a estrutura conceitual do universo cultural-religioso do professor de Ensino Religioso, abordando elementos que contribuíram para a estruturação deste universo.

Para tornar possível a explicitação do significado da cultura na capacitação do professor em Ensino Religioso, foi necessário verificar como ele compreende a cultura e o sentimento religioso e se esse sentimento influencia a formação da identidade cultural de uma comunidade.

Em dezembro de 2005, estiveram reunidos em Curitiba, no salão de eventos da Biblioteca Pública do Paraná, aproximadamente 70 professores de Ensino Religioso das escolas deste Município e Região Metropolitana. Com o auxílio da Professora Emeli Schlögl, pôde-se realizar uma pesquisa de campo para a verificação e compreensão que os professores trazem de cultura e da significação da mesma aplicada ao Ensino Religioso. O objetivo desta pesquisa era recolher dados que pudessem ser úteis nas reflexões sobre a formação do professor em Ensino Religioso, sobre a orientação do eixo temático estruturador dos conteúdos de Culturas e Tradições Religiosas. Na ocasião, 49 questionários voltaram respondidos.

Em outro momento, também em dezembro de 2005, encaminhei o mesmo questionário para Projeto Construindo Valores. Este projeto se constitui de voluntários, que atuam nas escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana,

trabalhando a disciplina de Ensino Religioso. Dele fazem parte as seguintes denominações religiosas: Quadrangular, Batista e Assembléia de Deus; deste grupo retornaram 11 questionários respondidos, perfazendo um total de 60 professores que responderam ao questionário. O relato detalhado do resultado desta pesquisa encontra-se exposto no primeiro capítulo desta trabalho.

Através da pesquisa bibliográfica expressa no segundo capítulo deste estudo, indica-se algumas interpretações de culturas relacionadas à cultura como saber ilustrado; uma concepção axiológica e valores universais; a cultura como progresso e acesso à modernidade; a cultura de massas e o relativismo cultural ou método comparativo, concepções essas expressas na pesquisa de campo. Estas concepções, segundo o estudo desenvolvido, apresentam uma visão parcial da "cultura" reduzindo-a ao componente ideológico da sociedade, como conjunto de ideais e valores presentes nela, mas que não a concebe de maneira a emancipar o sujeito, subestimando outras dimensões igualmente importantes nas pessoas e na vida dos povos.

Na seqüência, procuro abordar a cultura como concepção integral da vida de um povo e como ecossistema humano, propondo uma visão dinâmica do conceito, abordando a compreensão sócio-antropológica, na concepção simbólica de Clifford Geertz, para traçar um ponto em comum de como ocorreu o processo de difusão, aculturação, transculturação e interculturação da cultura européia no território brasileiro. Elencando alguns princípios da formação do caráter coletivo do povo brasileiro, as raízes étnicas, o predomínio dos aspectos afetivos, míticos e irracionais como elementos que contribuem para a definição da cultura brasileira como "plástica", ou seja que se molda através de um sentimentalismo excessivo e de fácil manipulação. Neste contexto, procurou-se focalizar a religião e o Ensino, na época da colonização, como elementos de transmissão e difusão da cultura ocidental.

No terceiro momento da pesquisa bibliográfica, a atenção se volta para o movimento histórico-cultural da disciplina de Ensino Religioso. Não segui uma linha cronológica, ou seja, não me empenhei em traçar uma linha do tempo desde a "invasão portuguesa", ou período Colonial (1500-1800), passando depois ao período Imperial (1800-1900), Primeira, Segunda e Terceira República que corresponde até, aproximadamente, a década de 60, porque estaríamos tratando de um problema catequético na escola. Neste período, não existia ainda uma perspectiva diferencial relevante, em relação ao Ensino Religioso.

É somente a partir das leis educacionais, ou seja, das conhecidas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61 e Lei n.º 9.394/96) e na – Lei n.º 5.692/71 que se estabelece um diferencial para o Ensino Religioso. Somente em consequência das legislações educacionais, resultante de muitas discussões e debates, é possível articular as diversas variações do Ensino Religioso em três grandes modalidades: Ensino Religioso Confessional (Lei n.º 4.024/61); Interconfessional (Lei n.º 5.692/71); e Componente Curricular como fenomenológico (Lei n.º 9.394/96-97).

Diante do material recolhido, procurei organizar um quadro geral da disciplina. O aspecto levado em consideração neste trabalho é o educacional com ênfase no legislativo-pedagógico, com a preocupação de verificar qual a concepção cultural que norteia a problemática em que está envolvido o Ensino Religioso.

A Igreja Católica sempre teve um papel importante nesta trajetória percorrida pelo Ensino religioso no Brasil, por isso levei em consideração o aspecto eclesiástico especialmente pelo volume de informações que existe sobre a atuação da Igreja Católica. O Episcopado Brasileiro desde o início da república, quando o Ensino Religioso assumiu este caráter explicitamente polêmico, organizou-se a fim de defender a presença da disciplina na escola e sobretudo de estabelecer orientações sobre o tema.

O objetivo de abordar este tema é o de conhecer, explicitar, confrontar e expor o movimento, os debates e os embates que envolvem o Ensino Religioso, no processo de construir-se como disciplina. Neste contexto, buscou-se compreender também a concepção cultural que formou e forma a identidade dos professores de educação religiosa a partir da prática e das significações culturais que permitam identificar o novo perfil destes profissionais.

Pude observar no decorrer deste estudo, que a cultura referenda e dá sentido à existência do Ensino Religioso no Sistema de Ensino Brasileiro e o sentido histórico-cultural proporciona ao professor desta disciplina, um modo de ser e de viver desdobrado em práticas imbuídas de significações e significados que desenvolvem, na concretude espaço-tempo, um suporte às vivências do cotidiano humano.

## **CAPÍTULO I**

### **CULTURA, SENTIMENTO RELIGIOSO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Neste segmento, apresento o resultado da pesquisa de campo, com a pretensão de elucidar o entendimento de cultura e do sentimento religioso na concepção cultural do professor que trabalha com Ensino Religioso. Frente aos resultados da pesquisa, desenvolvesse-a uma reflexão sobre a formação docente no universo pluricultural e religioso brasileiro, focando nesta discussão o respeito e a alteridade para com as diferenças. Conclui, com a necessidade de resignificar, na formação docente, os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso, relacionando-os com a compreensão de cultura, do sentimento religioso, com o respeito ao sagrado e com a vivência do transcendente.

#### **1.1 A Cultura No Ensino Religioso**

O Ensino Religioso na perspectiva da atual LDB aparece como mais um instrumento para o exercício da vivência humana em meio à complexidade. O desafio de trabalhar essa disciplina enquanto fenômeno religioso em um mundo globalizado, suscita novas questões para a escola. Vivemos num espaço/tempo marcado pelas diferenças, que vão desde as mais simples definições como dia/noite até as mais complexas como os hábitos, os costumes e as ideologias. Salienta-se, neste contexto, as diferenças religiosas e suas expressões por meio de significados. Dirá Junqueira que:

Com o Ensino Religioso visa-se, então, valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o "Transcendente" na superação da finitude humana, que determinam o processo histórico da humanidade. Tudo isto, a seu tempo, através de uma metodologia que promova a observação da manifestação religiosa em estudo, a busca da sua compreensão e a reflexão da sua expressão. (JUNQUEIRA, 2002, p.139)

Foi na busca de uma compreensão ampla e de uma reflexão sobre a influência do discurso religioso na sociedade pluricultural, que fez-se necessário a observação e coleta de dados através de pesquisa de campo, a qual consiste na observação dos fatos, tal como ocorrem espontaneamente. Esta pesquisa procurou investigar na formação dos professores, que atuam com Ensino Religioso, qual a concepção de cultura que fundamenta seu trabalho docente.

Diante da carência de valorização das diversas concepções de cultura, foi abordado os dados obtidos na pesquisa de campo de duas maneiras: quantitativa e qualitativa.

A abordagem quantitativa trata os dados da pesquisa empírica reduzindo-os a fatos quantificáveis, considera real apenas o que é empírico e testável. Nesta abordagem a ciência caracteriza-se por ser instrumentação técnica, de teor formal, com vistas a abordar a realidade sem discuti-la. Essa abordagem será utilizada nesta pesquisa para a quantificação dos dados, sem o intento de instrumentalização técnica, e sim para tornar mais visíveis os dados qualitativos.

Já a abordagem qualitativa visa, nesta pesquisa, explicar e compreender o fenômeno da realidade cultural dos professores de Ensino religioso. Essa dimensão tem como interesse maior o entendimento de um fato particular, onde o foco da investigação centra-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Embora use dados quantificáveis para indicar valores e referências, a análise que faço desses dados estão marcadas por uma perspectiva de conhecimento e uma postura teórica, que leva em consideração os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Utilizou-se os termos quantitativo e qualitativo para designar o tipo de dado obtido e definições mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada, no caso fenomenológica, com recortes etnográficos.

Por fenomenológico entende-se, um quadro geral de referência e intencionalidade dirigida a um objeto. É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal qual ela é. Trata-se de descrever e não explicar. Para a fenomenologia todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se

quisermos pensar a ciência com rigor, convém primeiro despertar esta experiência (LÜDKE e ANDRÉ, 1988).

Foi citado anteriormente a opção pela fenomenologia com recorte etnográfico. Na verdade, a etnografia não é um recorte, mas uma forma utilizada pela antropologia de interpretar os dados da pesquisa fenomenológica. A preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas e/ ou grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações, mas de qualquer forma em todas as sociedades as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento. Esse sistema de significado, segundo Lüdke e André (1988), constituem a sua cultura.

A etnografia é a tentativa de descrição da cultura. Geertz (1978), utiliza o termo "descrição densa" para designar o que pretende a etnografia. Segundo ele, a cultura, como um sistema de símbolos construídos, "não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente - ou densamente - descritos" (p. 14). Essa abordagem encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.

Esta pesquisa se desenvolveu com professores da disciplina de Ensino Religioso do Município de Curitiba e Região Metropolitana, Estado do Paraná - Brasil, onde foram aplicados questionários compostos de três perguntas. A primeira pergunta estava relacionada com a compreensão de cultura que o professor de Ensino Religioso tem. Essa pergunta foi feita no intuito de tecer um parâmetro sobre o concepção de cultural deste profissional. A segunda pergunta estava, diretamente, ligada ao papel do sentimento religioso na cultura e a terceira, se esse sentimento religioso modela a identidade cultural de uma comunidade (vide instrumento em anexo).

Os questionários foram aplicados em dois momentos: primeiro no XI Encontro de Arte e Espiritualidade, o qual abordava o tema: Afro-descendência, em dezembro de 2005, no salão de eventos da Biblioteca Pública do Paraná. Promovido pela ASSINTEC estavam presentes, aproximadamente, 70 professores de escolas

públicas da região supracitada. Na ocasião, consegui que 49 questionários fossem respondidos. Em um segundo momento, também em dezembro de 2005, entreguei o mesmo questionário a pessoas integrantes do Projeto Construindo Valores. Este projeto existe há 25 anos e se constitui de voluntários que atuam nas escolas públicas da região já citada, trabalhando a disciplina de Ensino Religioso. Dele fazem parte dentre outras, as seguintes denominações religiosas: Quadrangular, Batista e Assembléia de Deus, deste grupo retornaram 11 questionários. Perfazendo um total de 60 questionários respondidos, ou seja, aproximadamente, o mesmo número de escolas pesquisadas.

Esses questionários foram aplicados com objetivo de observar, também como o sentimento religioso e a diversidade cultural estavam sendo considerados e trabalhado no cotidiano escolar, já que a atual proposta de Ensino Religioso contempla desenvolver uma reflexão profunda sobre a religiosidade compreendida "como capacidade que vai além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador e libertador" (JUNQUEIRA, 2002, p.83).

Em âmbito geral, foi constatado através das respostas do questionário que, embora em tese, o Ensino Religioso seja o espelho da diversidade religiosa no Brasil, sua práxis é contraditória. A cristalização no imaginário brasileiro de que o Ensino Religioso é, em essência, confessional e por ação clerical reafirma que, a construção de uma identidade religiosa específica, ainda, persiste. A cultura religiosa de hegemonia católica fornece a coerência para esta visão, considerando que no Brasil o catolicismo possui raízes profundas no imaginário cultural de sua história.

Constatou-se, o que há tempo paira no ideário coletivo da escola com relação ao Ensino Religioso, que para ser professor desta disciplina não se requer uma formação específica na área, ao menos na prática. Pois o que aparece na pesquisa, quanto à formação desse profissional, é que basta ter uma licenciatura e estar na escola para que seja habilitado para exercer essa função.

O resultado da pesquisa mostrou que os professores que trabalham com Ensino Religioso possuem a seguinte formação: Biologia, Artes Visuais, Artes Cênicas, Letras, Pedagogia, Normal Superior, Química, Filosofia, dentre outras formações. Está cristalizado na cultura escolar, que "qualquer um" pode ser professor de Ensino Religioso.

Diante desse fato dirá Junqueira (2002, p.111), que "é preciso reconhecer que, ao longo da história do Ensino Religioso, sempre houve a preocupação com a formação dos professores, porém esta nem sempre foi algo tranqüilo, em consequência da dificuldade da identidade da disciplina". Percebe-se diante disto, a urgência de uma sólida e adequada formação do profissional desta área de conhecimento. Para tal, entidades (FONAPER e o CONER entre outras) que defendem a permanência dessa disciplina na escola, propõem junto aos órgãos do Sistema Educacional Brasileiro, a elaboração e instituição do Curso de Licenciatura em Ensino Religioso, pois o docente desta disciplina deve possuir um "referencial teórico-metodológico que oportunize a leitura e a interação crítica e consciente do fenômeno religioso pluralista atual" (*Ibidem*).

Percebeu-se também na pesquisa que os professores reconhecem a multiplicidade e as diferentes religiões, porém não discorrem sobre o fato, pois o Ensino Religioso não tem uma definição do conteúdo, da metodologia e da prática pedagógica que possam subsidiar estes docentes. Esses professores, nem mesmo entendem os porquês desta disciplina na escola. Em seu imaginário educacional, o Ensino Religioso ainda não se desvinculou da concepção de catequese.

Cabe lembrar que no Brasil ainda se vive em meio a uma multiplicidade de preconceitos, mantidos e difundidos pelas camadas economicamente privilegiadas e que detêm o poder ideológico e como o catolicismo por muito tempo foi a religião oficial do Estado, não é raro constatar-se que educadores e educandos se declaram de religião católica, mas os compromissos frente às declarações tendem a ser instantâneos. A fragilidade dos vínculos com a própria comunidade de fé, a facilidade em misturar religiões e outras formas de culto, atribuindo a todos igual valor e compondo, muitas vezes, com esses retalhos uma forma própria de pensar e viver a religião, que não puramente o catolicismo. Esse fato gera uma maneira de pensar e entender a religião como inatingível no âmbito escolar, fechando a escola para esse diálogo. (ALVES E JUNQUEIRA, 2005)

No que tange à cultura e à pluralidade de cultos, é necessário refletir sobre a importância de ampliar a visão, nos campos de aprendizagem e, principalmente, perceber que os conteúdos que são elencados na escola, através do currículo e dos manuais didático, carregam uma gama de significações culturais que atendem aos interesses e determinações das políticas dominantes, que no âmbito religioso configura-se através do catolicismo.

### 1.1.1 O que é Cultura?

Partindo dos pressupostos do conceito de cultura estabelecido por Clifford Geertz (1978), na qual o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu e entendendo a cultura como sendo essas teias, procurou-se, através da primeira pergunta do questionário, elaborado como instrumento para a pesquisa de campo deste trabalho, descobrir qual a concepção de cultura do professor de Ensino Religioso.

A primeira pergunta a ser trabalhada, é "O que é cultura?". Essa questão foi elaborada com o escopo de entender o que o professor de Ensino Religioso indica como "cultura". Para efeito de análise as respostas foram organizadas por similaridade, cuja interpretação se dá sob a luz de conceitos expostos no decorrer deste trabalho.

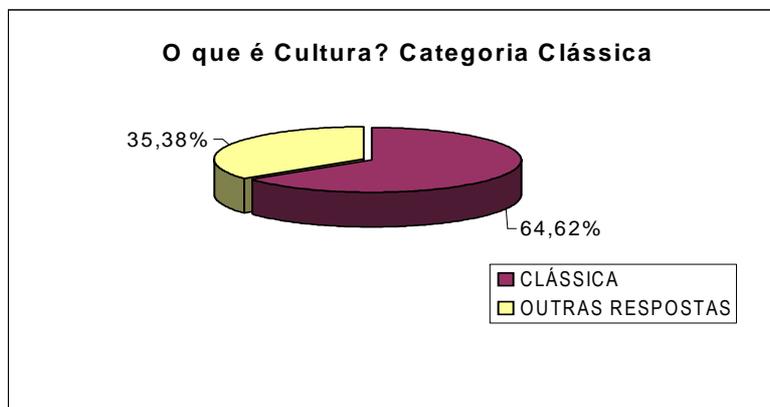
Dos professores que responderam ao questionário, cerca de 42 respostas ou 64,62% dos respondentes (vide gráfico1) se aproximam de uma abordagem antropológica clássica, sendo seis destas respostas diretamente relacionadas com as outras categorias, também citadas nesta questão, a qual consideram a cultura como sendo um complexo dos padrões de comportamento, de crenças, de instituições e de outros valores, espirituais e materiais, transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade<sup>1</sup>. Como as respostas foram agrupadas por

---

<sup>1</sup>é a passagem de décadas em que acumulam-se ritos, cultos, religiosidades, crenças de um povo que geralmente registrados transformam-se em uma religiosidade que no passar dos anos também sofre modificações que tornam mais forte (pela maioria) grupos étnicos"; "é o que se adquire na família desde quando nasce, devemos valorizar e respeitar o ser humano como ele é, para que ele possa conviver na sociedade"; "é o costume, a tradição de um povo de uma comunidade, passada de geração para geração, através de livros ou oralmente de pais para filhos"; "manifestação de um povo, hábitos, atitudes, seu jeito de ser é cultural. Vai desde do simples vocabulário a literatura, artes plásticas. Compreende o tudo que não é natural."; "é o costume de um povo, forma de viver"; "tudo o que o ser humano produz pode ser considerado cultura"; "cultura são hábitos, costumes de um determinado povo em determinada época, tudo o que envolve e modifica algumas pessoas"; "é conhecimento, tradições, costumes, hábitos, crenças, etc."; "são diferentes padrões de comportamentos, de crenças, das instituições e outros valores"; "são hábitos e costumes de um povo e que é passado de geração em geração"; **(2- OBS.: as respostas que aparecem com números no final, estão**

categorias similares, as que não forem analisadas estarão indicadas em notas de rodapé.

Gráfico 1



Observou-se que os inquiridos, em sua maioria, se aproximam da concepção clássica de cultura, quando mencionam *"tudo o que aprendemos e respeitamos e que nos foram transmitidos pelos antepassados e que serão transmitida para nossos filhos, assim sucessivamente. São nossas tradições e conhecimentos que nos tem valores"*. Isto significa pois, experiências passadas de geração para geração vinculadas à idéia de conhecimento.

Notou-se que algumas respostas são muito específicas e se aproximam de uma visão funcionalista de cultura. O funcionalismo coloca em evidência os

---

**referindo-se a mais de uma resposta);** "é um conjunto de costumes, valores e tradições passadas de geração em geração"; "toda a produção humana, o homem interage no seu meio e diante de suas necessidades constrói e reconstrói sua cultura"; "cultura é todo o conhecimento de um povo, são costumes, manifestações, sabedoria que vai se passando uns aos outros"; "tradições e costumes passados de geração a geração criando a identidade específica"; (2) "são costumes e tradições de um povo passados de geração em geração (riquezas)"; "é a tradição de um povo, sua crença, sua alimentação, vestimenta, costumes"; (3) "toda a produção humana"; "é a manifestação dos costumes de um povo, comidas típicas, danças, religião etc."; "é toda a expressão de um povo, através de danças, cantigas, contos populares, religião e forma de pensar"; "é o complexo dos padrões de comportamentos, das crenças, das instituições e doutros valores transmitidos coletivamente e típicos de uma sociedade ou civilização cultural"; "o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das atitudes e doutros valores transmitidos coletivamente e típicos de uma sociedade e civilização"; "conjunto de valores ou soma de valores que determina o comportamento da sociedade"; "conjunto de usos e costumes que determinam o perfil de uma sociedade"; "é tudo o que é passado de geração em geração. Cultura familiar, de um país, de uma cidade e assim por diante. Não existe uma pessoa sem cultura"; (2) "são os costumes das pessoas apreendidos em sua vida".

sistemas, cuja existência e operação são compreendidas se observadas as partes que as compõem e a função que cada uma das partes cumpre na realização do todo. Ao investigar a cultura, o funcionalismo destaca a função ou o papel que cada elemento desempenha na existência total dessa mesma cultura.

Salientou-se ainda que, ao dizer que a cultura *"é o conjunto de criações humanas, que passa pelo material e espiritual, que passam a fazer parte do agir e ser do humano. Dentro dessas criações poderíamos citar: alimentos, canto, dança, religião e outros"*; o professor, nesta resposta, vincula cultura a ação humana, portanto a realização. Dessa maneira, se aproxima de um entendimento no sentido materialista histórico do termo. Todavia, ao aproximar esta visão de cultura do funcionalismo, não a define-se como funcionalista, mesmo porque procurou-se abordar as respostas de maneira antropológica.

Segundo CHAUÍ (1999), o "pai" das teorias funcionalistas foi o professor de Antropologia Social da Universidade de Londres, Bronislaw Malinowski. Ele estabeleceu uma analogia entre as necessidades biológicas e as formas de respostas culturais postas em operação pelos homens para que essas necessidades sejam supridas. Segundo Malinowski (citado por CHAUÍ), a cultura é o conjunto de instituições por intermédio das quais a sociedade responde às necessidades fundamentais e naturais do homem, ou, numa formulação direta, as formas dão funcionalidade à vida social. Portanto, a funcionalidade da cultura se refere as formas, modos de transmissão da mesma.

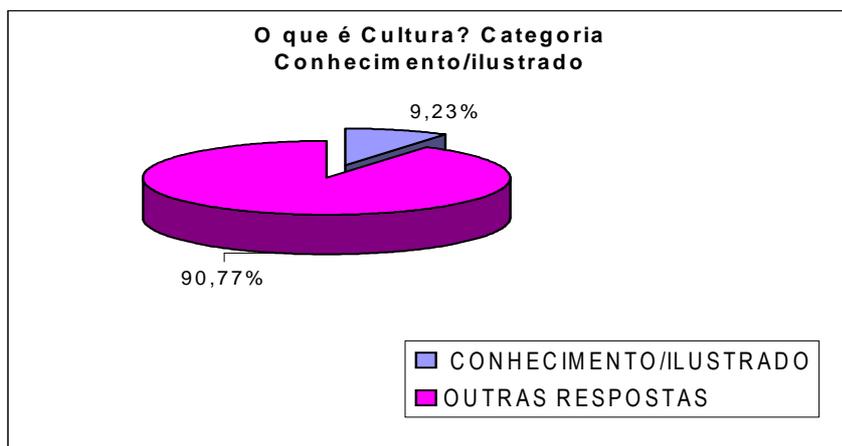
Na seguinte resposta: *"ao meu entender, cultura pode ser definida como um conjunto de manifestações que traduzem o comportamento de um grupo. Tais manifestações abrangem a organização social, valores, credos, políticas entre outros fatores"*, torna-se evidente que cada cultura tem como função satisfazer à sua maneira as necessidades fundamentais de cada grupo e, nesse sentido, a cultura é intrínca à própria organização social, por que parte dela. Essa resposta reforça a teoria de Malinowski. Nessa perspectiva, a cultura não se preocupa com as origens e a evolução dos elementos culturais, bem como é posta a parte, em sua ação investigativa, a problemática da relação histórica dos fenômenos culturais com os outros campos da vida humana.

Ainda, diante do exposto, deve-se considerar que as respostas dos professores foram dadas aleatoriamente e em um curto espaço de tempo, pois o questionário foi aplicado antes do encontro, anteriormente citado, por isso há

indícios de que a ação refletida, dos inquiridos, não ocorreu. Outra hipótese que pode ser levantada, é que essas respostas tenham sido dadas sob a luz de uma concepção ideológica dominante, na qual os indivíduos respondem, inconscientemente, a estímulos de um senso comum que perpassa o imaginário coletivo.

Outra categoria indicada na pesquisa e que aparece com 6 respostas, sendo que 4 delas estão contempladas também na categoria clássica. Com 9,23% (vide gráfico 2) é a categoria de conhecimento/ilustração, a qual contempla as seguintes respostas<sup>2</sup>: A cultura serve para se "*ter conhecimento amplo para poder se relacionar com o mundo atual*"; ou ainda é o "*conhecimento que se adquire através de estudos (eruditos) como também, os costumes e tradições de diferentes povos, também o de massa que é o conhecimento popular*".

Gráfico 2



Os estudos atuais sobre a cultura, apresentam que esse tipo de abordagem é discriminante, pois ao mesmo tempo que se constata a necessidade de se ter um conhecimento amplo, não se especifica qual conhecimento, assim torna-se necessário perguntar o que esse professor entende por "amplo". Apregoam os estudiosos da cultura, que existem diferentes saberes e que estas diferenças devem ser reconhecidas sem preconceitos. Não é porque um ou outro indivíduo tenha estudado mais ou chegado primeiro às fontes de pesquisa, que ele possui mais

---

<sup>2</sup> "todo o conhecimento, uso, costume, tradição de um povo. A diversidade enriquece o culturalismo"; "é a formação de um povo, conhecimentos que passa de geração a geração sendo algo empírico ou algo elaborado";

"conhecimento" que o outro. Ele possui sim, um conhecimento diferente, que nunca deve ser excludente.

Geralmente, a erudição está estritamente ligada às elites e fala-se, na voz dos professores, como quem fala de outra coisa que não cultura. A cultura que não é considerada erudita, também possui uma maneira de pensar, um conhecimento e uma forma de se expressar.

A cultura, posta como erudita, expressa a formação e o desenvolvimento de classes sociais, na qual as *"aquisições de conhecimentos"* privilegia a classe dominante. Prova dessa afirmação está presente na resposta que nos diz que, *"a cultura é o que identifica um povo. É educação, é a essência de um ser, o íntimo do ser humano e portanto deve ser respeitado"*. Deve ser respeitada sim, mas também deve-se ampliar a discussão para que a erudição não seja o sinônimo da concepção de cultura, com todas suas imbricações e desdobramentos. Pode-se ampliar essa discussão através da seguinte questão: em que medida encontramos no saber erudito elementos que refletem uma capacidade de humanizar e politizar o indivíduo e sua consciência do mundo? Qual é o saber que realmente levaria à erudição? Como esse saber se expressa? e quais os pressupostos de veracidade para instituir o saber erudito como cultura hegemônica? Essas entre outras questões podem ser levantadas para indicar que essa categoria não serve para representar as diferentes culturas.

Observou-se ainda, nas respostas desta categoria, que o termo cultura está relacionado com um saber erudito. Gestou-se sob esta idéia, o aprimoramento das ações humanas e a idéia de progresso intimamente relacionado com a aceção de cultura como civilização.

A cultura ou civilização, tomada no sentido etnográfico, é um todo complexo que envolve conhecimentos, crenças morais, leis, costumes e demais hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. De acordo com essa concepção, a cultura pode ser vista como um conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimentos que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade particular, diferenciando essa sociedade de outros lugares e épocas diferentes (THOMPSON, 1990, p.172).

Gráfico 3



Na trilha desta categoria, seguem as respostas<sup>3</sup> de 5 professores ou 7,69% dos entrevistados (conforme ilustração do gráfico 3). A cultura vista como acúmulo ou processo cumulativo é designada pelos antropólogos sociais como culturismo. O culturismo designa uma corrente especificamente norte-americana, identificada geralmente com a escola denominada por antropologia cultural, que tem como principais representantes Abram Kardiner, Ralph Linton, Géza Roheim entre outros (CHAUÍ, 1999).

A cultura, sob o enfoque culturista, caracteriza-se por um sistema de comportamentos transmitidos e aprendidos; aparece como fundamento do sistema social quando se procura conhecer o comportamento e as ações dos indivíduos e sua influência sobre esses comportamentos. Uma das principais questões postas por essa concepção é a relação da cultura com a personalidade dos indivíduos e procura demonstrar que a estrutura da personalidade dos mesmos é conformada pelos valores fundamentais constitutivos da cultura (CHAUÍ, 1999).

Ao dizer que cultura é o "*processo pelo qual o homem acumula experiências que vai sendo capaz de realizar, essa capacidade se converte em idéias que o faz transformar a maneira e o modo de viver*" ou ainda que "*cultura é todo conhecimento adquirido e criado por uma sociedade*"; ou "*acúmulo de experiências realizadas por*

<sup>3</sup> "são tradições, conhecimentos, vivências, experiências, que tanto podem ser passadas pela instituição escolar quanto pela familiar ou por outros segmentos"; "é tudo o que a pessoa carrega consigo mesma, desde os seus ancestrais até os dias atuais"; "é a vivência das pessoas, através de seus costumes, tradições e hábitos";

um povo". Visualiza-se nestas respostas que a cultura considerada como processo está em movimento, e o movimento por si é inacabado. Então como se pode ter um Ensino Religioso estagnado em uma concepção tradicional/católica? E se a cultura é um acúmulo de informações e conhecimentos, onde estão representadas as diversas manifestações de cultura e a pluralidade Religiosa? Sobre essas inquietações aborda-se a categoria nominada, por similaridade, como materialismo histórico.

As respostas<sup>4</sup> elencadas por similaridade à categoria do materialismo histórico estão relacionadas à materialidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade concreta e objetiva do mesmo. Assim define cultura um professor: *"toda produção humana que vise o crescimento moral, espiritual, artístico, religioso"*, então, os objetos tornam-se conhecível através da capacidade que tem o homem, de produzir a realidade que se desenvolve gradualmente, através das forças produtivas. Segundo Chauí (1999), são os meios de produção que proporcionam ao homem suas experiências e seus hábitos de trabalho. As relações de produção não podem ser separadas das forças de produção. Essas forças podem ser de relações mútuas de cooperação, submissão ou de um tipo de relação que signifique transição entre os vínculos que se estabelecem entre os homens, ou seja, *"é um conjunto de normas, criações e conhecimentos relacionados a um povo"*; que o identifica e o reconhece como grupo. Essa categoria obteve 6,15% (vide gráfico 4) das respostas.

Gráfico 4



<sup>4</sup> "é tudo literatura tais com moral e cultura".

religião, folclore, terminada região, comportamentais a

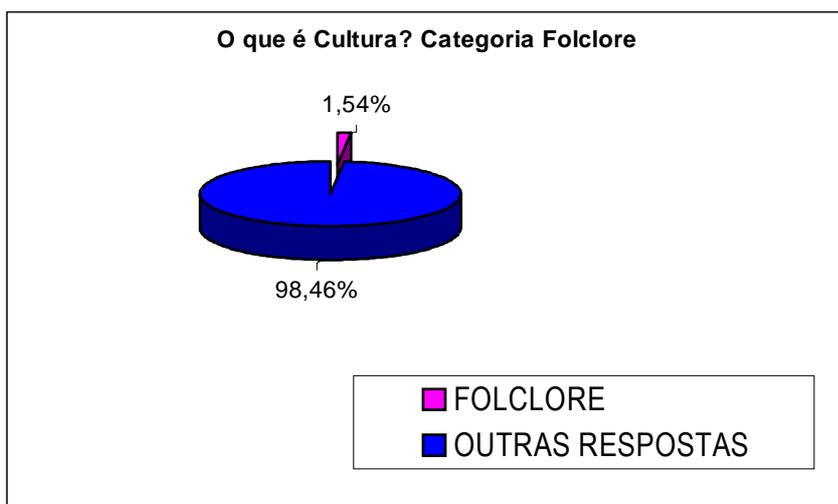
As outras quatro categorias nominadas aparecem com 1,54%, representando cada uma a resposta de um professor.

A categoria nominada como folclórica (vide gráfico 5), apresenta a seguinte resposta: "*é a manifestação popular de um povo Ex.: música, dança, religião etc.*". Para elucidar essa categoria farei uso da definição de "tradição inventada", de Eric Hobsbawm (1984). Segundo o autor,

Por "tradição inventada" entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, o que implica automaticamente uma continuidade, em relação ao passado. (HOBBSAWM, 1984, p.9)

Sendo assim, o termo tradições é usado em sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui as "tradições" realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo - às vezes de poucos anos apenas - e se estabeleceram com enorme rapidez. Isso similarmente é o que diz a resposta do professor, quando ele relaciona a música, a dança e a própria religião.

Gráfico 5



Como já exposto, 1,54% dos professores respondentes do questionário, listou a linguagem como fonte de cultura (vide gráfico 6). Essa resposta aparece também

como categoria clássica, mas pelo fato da comunicação ser um forte instrumento de produção e transmissão de cultura. Abordarei a linguagem como um recorte fundamental para elucidar a concepção de cultura que o indivíduo tem. Dessa forma, utiliza-se a linguagem para entender as várias maneiras pelas quais os homens podem expressar idéias, emoções, tradições, bem como a significação social das formas de linguagem.

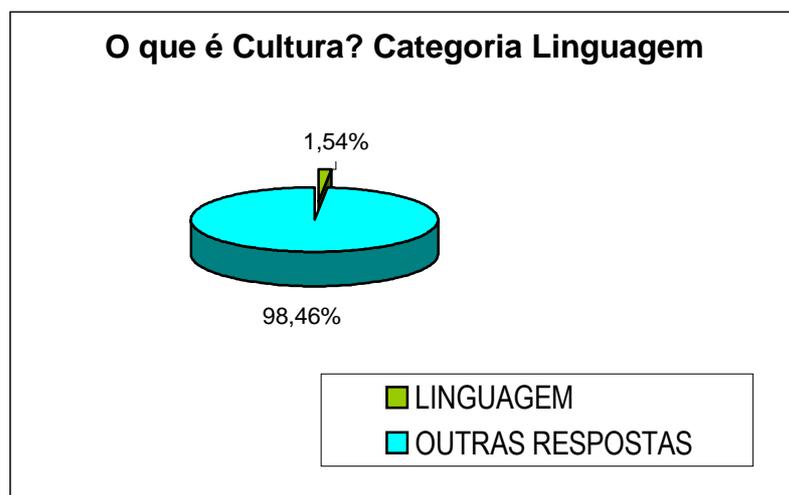
Pela compreensão do discurso lingüístico é possível entender estruturas inconscientes do pensamento e da vida social. Isso ocorre porque as palavras não são sons escolhidos aleatoriamente, mas um meio de pensar e dominar a realidade, referindo-se a situações concretas que envolvem sentimentos, alianças conflitos (MARCONDES, 1998).

É estreita a relação que se tem entre pensamento e linguagem. O pensamento é a fala internalizada, enquanto a linguagem é a expressão do pensamento. A linguagem não pode ser entendida como simples acompanhamento do pensamento, mas, sim como um fio tecido na trama do pensamento. É através dela que a comunicação entre as pessoas acontece.

Platão acreditava que a linguagem fosse uma espécie de *pharmakon*, palavra grega que significa, ao mesmo tempo, remédio ou veneno. Assim a palavra seria remédio quando, pelo diálogo, desvelasse a própria ignorância da pessoa e apreendesse com os demais. Seria veneno se deixasse seduzir por ela, sem indagar sobre a falsidade ou a veracidade do que se foi falado (MARCONDES, 1998).

Acreditar ou não na magia da palavra independe de poder real que é atribuído a ela. As palavras são poderosas porque são núcleos, sínteses, feixes de significações, símbolos e valores. É por meio delas que se interpreta o mundo.

Gráfico 6



Outras duas categorias que ainda não foram elencadas e que aparecem também com 1,54% das respostas, as designei de social e ampla, porque os professores respondentes que as expõem da seguinte forma "*é tudo o que precisamos para viver em sociedade*"; "*é toda a manifestação do ser humano nas mais diversas áreas do seu meio social*"; "*é o conhecimento do modo de vida de um povo*". Observa-se na fala destes professores que a cultura é uma herança social.

Segundo Geertz (1978), a herança social não é transmitida de geração para geração, tendo em vista que cada geração remodela e modifica os sistemas de idéias, significados e regras, de modo que a tradição social não é fixa e esta sempre em movimento. Assim cada sociedade desenvolve uma cultura que possui um conjunto de verdades. O mesmo fazem as comunidades e grupos.

Esse conjunto de verdades é desenvolvido nos grupos, comunidades e/ou sociedades, porque esse sistema de crença lhes é útil. As pessoas tendem a acreditar em idéias que guiam com êxito as ações e ajudam a elucidar e entender as experiências vivenciadas. Assim acontece, porque entre os diferentes modos de agir que o homem criou para viver em sociedade, estão os valores e normas, que constituem padrões de comportamento, "rotinas" sociais. Esses valores são apreendidos na interação entre os indivíduos e grupos e direcionam as prioridades para uma determinada "verdade" que é aceita como norma.

Gráfico 7



Embora pressupondo que os professores tivessem clareza do conceito de cultura, as respostas demonstram uma fragilidade epistemológica.

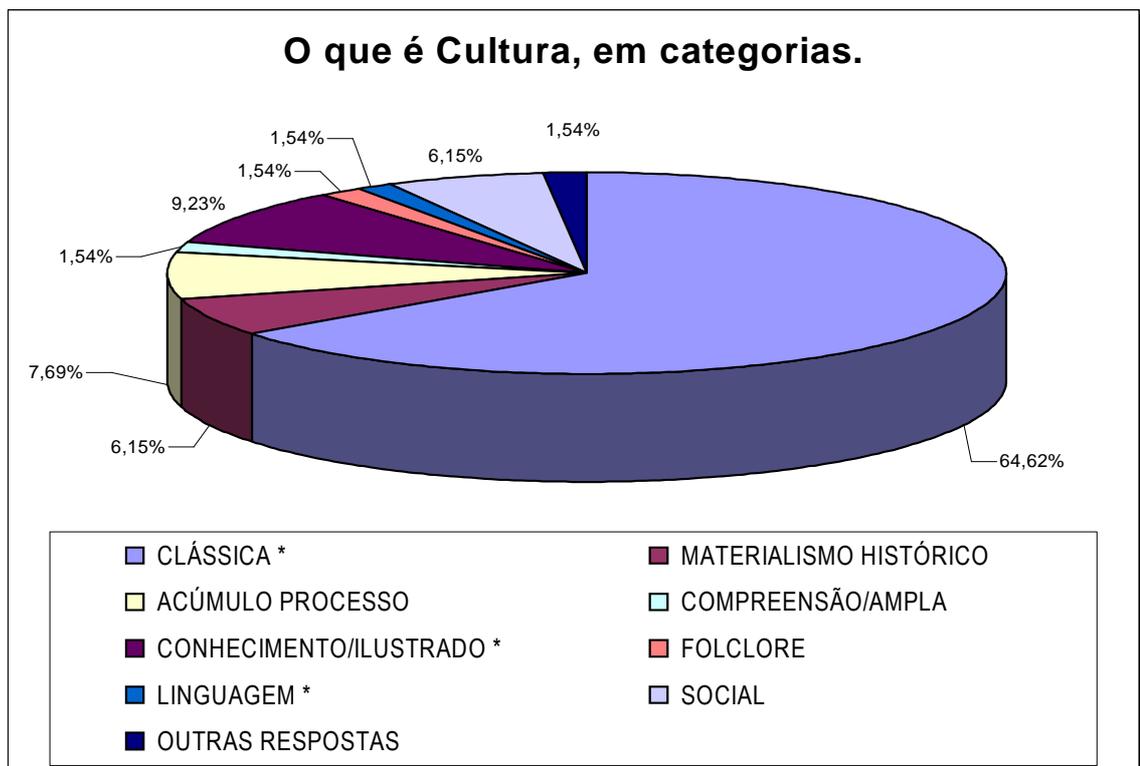
Inconscientemente, as respostas se fundamentam em uma concepção estruturalista de cultura, ao qual desde o início do Século XVI apresenta a "cultura" como um processo de desenvolvimento humano. No início do Séc. XIX, esse definição ganha um acréscimo: o termo era usado para descrever um processo progressivo de desenvolvimento humano, um movimento ao refinamento e a ordem, em oposição à selvageria. Por trás desse sentido emergente estava o espírito do Iluminismo europeu e a sua confiante crença no caráter progressista da Era Moderna. Essa forma de interpretação era utilizada mais na França e na Inglaterra. Já na Alemanha o termo foi associado como polidez, refinamento e boas maneira. A cultura era usada mais para se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e a criatividade das pessoas. O conceito germânico também estava ligado a padrões de estratificação social do início da Europa Moderna.

Comumente no final do Séc. XVIII e início do XIX usava-se esse termo em trabalhos que buscavam oferecer histórias universais da humanidade. Esse uso foi particularmente forte nas literaturas que expressam a "história da cultura", a qual definia a cultura geralmente como cultivo e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de uma pessoa ou de um povo. A história da cultura expressa assim, a crença iluminista no caráter progressista da nova era, enquanto, ao mesmo tempo, concebia a conotação positiva de "cultura" como o genuíno desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas.

Esse preâmbulo na historia foi retirado do livro "Ideologia e cultura moderna" (1995, p. 167-170) de John Thompson - citado na bibliografia deste trabalho, e, foi elencado neste momento para mostrar que as respostas à primeira questão do questionário respondido pelos professores de Ensino Religioso se sustentam sob as concepções iluministas e que ainda não se emanciparam desta visão. Por emancipação, neste caso, entendo o reconhecimento, a inter-relação e o respeito entre às diversas culturas existentes no mundo.

Para ter-se uma idéia, mais ampla ou geral, das respostas atribuídas à pergunta sobre "o que é cultura" feita para os professores de Ensino Religioso de Curitiba e Região Metropolitana, segue o gráfico de número 8 quantificando as respostas, a fim de clarear, comparar e elucidar as análises acima descritas.

Gráfico 8



\* Esta resposta aparece em mais de uma categoria

Estas considerações são fundamentais para a valorização das diversas culturas minoritárias discriminadas por séculos de preconceitos. Até à atual LDB, a inclusão dos diferentes culturas e movimentos religiosos pluriculturais não era considerada.

Nos diz Gil Filho que:

O choque entre a instituição Igreja e as características da modernidade tardia no Brasil revelam, no que tange à identidade cultural, a incompatibilidade de estruturas tradicionais e os processos modernos mais flexíveis.

Na interpretação de Giddens (1990 p. 44-6), os símbolos em uma sociedade tradicional são venerados por acumularem as práticas ancestrais. Fazem uma ponte imaginária entre o passado e o presente. Em contrapartida, a modernidade força uma atitude reflexiva da vida através de constante reexame de sua prática diante das informações recebidas. (GIL FILHO, 2005, p.128)

Para a maioria dos professores que responderam ao questionário, a cultura é "considerada como conjunto de valores e crenças transmitida de geração para geração". Ora, se existe essa concepção de cultura e cientes de que o Brasil, em suas entranhas, é um país pluricultural, então qual o fator que legitima o preconceito e a discriminação de muitas religiões e culturas na escola?

Reconhecer a existência das múltiplas culturas brasileiras, significa admitir que por algum tempo elas foram silenciadas e, no tocante ao Ensino Religioso, nos alerta Andrade (2004), a pluralidade religiosa que existe no mundo deve ser considerada, pois a experiência do pluralismo é um apelo à descoberta e à afirmação da própria identidade. A existência de uma fé diferente não deve ser sinônimo de perigo iminente, muito pelo contrário, é algo que ajuda ao próprio crescimento.

A abordagem proposta pelo diálogo inter-religioso é uma forma de unir diversos pontos de vistas de uma mesma realidade. A diversidade em si é divina, pois acrescenta toda a cor para a vida. Há diversidade cultural, racial, lingüística e religiosa. Cada uma dessas diversidades é completa em si e por si no seu contexto, mas quando confrontada com a totalidade, encontra-se como um fragmento. Justamente esse confronto possibilita a experiência do diálogo e, no caso do fragmento religioso, estabelece o diálogo inter-religioso. Qualquer diálogo, seja religioso, cultural ou individual, necessita de um movimento. No nível individual, sair de si para o outro, no nível cultural sair de uma cultura para outra. (ANDRADE, 2004, p. 166)

Este mesmo autor fala que vivemos em uma sociedade, e nesta o diálogo deve ser uma prática responsável, de superação de relações assimétricas e questionadora dos discursos hegemônicos que impedem a comunicação entre as pessoas. Segundo ele, o principal objetivo do diálogo é mudar e amadurecer por meio da percepção e da compreensão das diversas realidades, é o enriquecimento mútuo. "Estamos no diálogo para que possamos aprender, mudar e amadurecer e

não para forçar a mudança no outro, como esperamos fazer nos debates. No diálogo, cada participante tem uma intenção de aprender a mudar a si mesmo." (ANDRADE, 2004, p. 169)

### **1.1.2 O Papel do Religioso na Cultura.**

O homem é religioso, não por hábito ou por costume, mas porque tem tendência a ser (GEERTZ,1978). Essa tendência induz a busca para saciar a angústia causada pelo sentimento da incompletude. Os homens vivem em um universo que está além de seu controle e onde os sentimentos podem contrariar as expectativas humanas.

Por séculos, a ciência moderna discriminou o conhecimento religioso não abstendo-se de julgá-lo inferior. Contudo, parece inegável o seu ressurgimento. No campo educacional a discussão, atualmente, circunda sobre esse assunto como área de conhecimento. Sendo assim, falar da perspectiva religiosa é falar de uma perspectiva entre outras. Uma perspectiva na concepção de Geertz:

[...] é um modo de ver no sentido mais amplo de ver como significado "discernir", "apreender", "compreender", "entender". É uma forma particular de olhar a vida, uma maneira particular de construir o mundo, como quando falamos de uma perspectiva histórica, científica, uma perspectiva estética, uma perspectiva do senso comum ou até mesmo uma perspectiva bizarra corporificada em sonhos e alucinações. (GEERTZ, 1978, p.126),

Como área de conhecimento, a questão passa a ser então considerada como uma forma geral, uma perspectiva religiosa em contraste com outras perspectivas e, seu estudo consiste em como os homens chegaram a adotá-la.

Diante desse fato, é inegável o reconhecimento dos limites da ciência como respostas a todos os problemas. "A ciências, diz Morin, permitiriam que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incertezas" (2000, p. 16). Nas últimas décadas, suas verdades tornaram-se menos duras e a ciência mesma dedica-se a estudar áreas pouco ortodoxas. Pode-se considerar como exemplo, as recentes pesquisas da neurologia para identificar o lugar da religião nas funções do cérebro. Através desta pesquisa, os cientistas buscam identificar quais regiões do cérebro são ligadas ou desligadas

durante experiências que parecem existir fora do tempo e do espaço.<sup>5</sup> Essas experiências qualificadas como espirituais, seriam consistentes através das culturas, levando a supor que existem estruturas e processos comuns em todos os cérebros.

Ora, se até mesmo as ciências naturais estão reconhecendo a existência e a influência do sentimento religioso na sociedade, cabe investigar como esse sentimento está sendo trabalhado na escola, em seu específico, na disciplina de Ensino Religioso. A segunda pergunta do questionário, teve como objetivo investigar: qual o papel do religioso na cultura? O foco é a concepção cultural do professor de Ensino Religioso. As respostas, também foram divididas em categorias e aproximadas por similaridade.

Ao serem perguntados sobre o papel do religioso ou do sentimento religioso para cultura, a maioria, em síntese, respondeu que "o mesmo está presente na cultura como uma fonte reguladora dos valores morais, éticos, doutrinários e espirituais". Todavia, 41,67% (indicado gráfico 9) ou 25 dos inquiridos, só percebem esse sentimento de maneira institucionalizada, pois o relaciona diretamente com a religião ou com o ensino religioso. Observe nas seguintes respostas: "*a cultura de um povo está diretamente ligado com a religião, um povo é aquilo que pensa e crê, a religião é formadora de pensamentos e influencia o modo das pessoas agirem*"; ou ainda, *é a prática de informar os seres sobre, valores espirituais, visando direcionar a sua vida, dentro de padrões morais e éticos*<sup>6</sup>; "*papel do ensino religioso na cultura*

---

<sup>5</sup> Reportagem exibida pela Rede Globo de Televisão - Programa do Globo Repórter dia 10/02/2006.

<sup>6</sup> "dependendo da religião interfere na educação, roupas passeios"; "a religião é uma forma de regulação da cultura, dela advém muitos elementos que alimentam o processo cultural. O ensino religioso constitui-se num espaço escolar acadêmico de discussão e reflexão sobre as diferentes manifestações religiosas da e na cultura"; "através da religião são transmitidos valores, hábitos, atitudes os quais vão enriquecendo a cultura"; "mostra discernimento de seus dogmas, símbolos e importância"; "a religião ajuda a divulgar a cultura desse povo e transmiti-la às pessoas que buscam um Deus (transcendente)"; "a cultura de um povo está diretamente ligado com a religião, um povo é aquilo que pensa e crê, a religião é formadora de pensamentos e influencia o modo das pessoas agirem"; "ela é determinante e grande influenciadora, muitos valores são ditados por ela"; "passar valores, crenças, doutrinas, pensamentos diferenciados, a crença na existência de forças sobrenaturais, manifestações de determinadas crenças pela doutrina ou rituais próprios"; "a religião é o principal defensor dos valores éticos, sociais da sociedade como um todo"; "influencia nos seus hábitos e costumes, principalmente no aspecto moral de um povo"; "transmitir conhecimentos, informar aos educandos suas religiões e ritos"; "religiões são culturas diferenciadas, cada manifestação religiosa traz ensinamentos, sabedoria"; "possibilitar as pessoas a tanto conhecer a

*é promover a integração, o respeito a prática das diferentes tradições religiosa, também religa o ser humano ao sagrado (ser supremo)".* A primeira resposta que a religião é a formadora do pensamento e a segunda descreve a prática de informar, conforme Geertz (1978), para acreditar basta sentir. Sendo assim, o sentimento religioso ultrapassa a própria religião. Uma pessoa que se intitula "ateu" pode possuir o sentimento religioso? Ora, se essa pessoa "ateia" sente o religioso, a religião institucionalizada é apenas uma das formas de manifestação do sentimento religioso e uma convenção social.

O ensino como aparece, também na maioria das respostas, não está diretamente ligada ao sentimento religioso. Nota-se, que a concepção de sentimento religioso calcado sobre o Ensino, tal qual aparece nas respostas dos professores, busca objetivar o subjetivo afim de explicá-lo, atribuindo valores de certo ou errado, bom ou ruim, reforçando assim, a concepção de cultura citada na pergunta anterior.

De fato, à medida em que o mundo foi dividido entre os especialistas, a propensão era que cada área procurasse absolutizar a suas respostas, a partir de suas expectativas. Esse pensamento ainda persiste e como o conhecimento religioso, atualmente, é considerado uma ciência, sofre as conseqüências desta idéia. Para ALVES (1984), a sensação que resta é a de que faltam elos explicativos: a sociologia, a psicologia, a filosofia e outras ciências não dão conta da totalidade da vida. A religião parece, assim, servir como elos. Assim, ainda diante do propósito de compreender a dimensão do religioso na vinculação com a educação, proponho um breve retorno a Rousseau, o qual pode ajudar a situar a religião no projeto pedagógico, servindo inclusive como referencial na busca de superação desse projeto.

---

religião como também mostrar a importância da religiosidade na vida de todas as pessoas"; "a religião faz parte da cultura de um povo, seu papel está na maioria das vezes de unir as pessoas, manter sua tradição"; "conhecendo as diferentes religiões, paralelamente aprende-se, também a cultura como modo de vestir, alimentação, tradições etc"; "a religião é a manifestação de um povo, a sua crença no transcendente, alguém superior a si próprio"; "transmitir, dar continuidade dessa cultura de forma também a abolir os preconceitos"; "a religião na cultura torna-se mais uma fonte de expressão de um grupo, onde estes, através das tradições e ritos religiosos demonstram suas crenças, perspectivas, comportamentos e até mesmo sua filosofia de vida e valores"; "transmitir a crença de cada povo"; "é a prática de informar os seres sobre, valores espirituais, visando direcionar a sua vida, dentro de padrões morais e éticos";

"a religião é muito importante em todas as culturas, pois religião e cultura estão interrelacionadas, assim para que haja uma deve existir a outra

Rousseau (1993), no último capítulo do *Contrato Social*, descreve a religião civil. O Estado, segundo ele, não tem o direito de interferir na religião do homem (do âmbito do privado ou da consciência) desde que esta não seja um obstáculo para a convivência dos cidadãos, revelando-se assim, um crítico das instituições religiosas. Para Rousseau, a religião é positiva na medida em que reforça a unidade moral do povo e nisso todas elas falham, segundo ele, por vários motivos. Sua conclusão é que:

Atualmente, quando não existe mais e não pode mais existir qualquer religião nacional exclusiva, devem-se tolerar todas aquelas que toleram as demais, contanto que seus dogmas em nada contrariem os deveres do cidadão. Mas, quem quer que diga: fora da igreja não há salvação - deve ser excluído do Estado a menos que o Estado seja a Igreja, e o príncipe, o pontífice. (ROUSSEAU, 1983, p. 145)

Rousseau está buscando a autonomia da esfera pública, inclusive com o direito de dizer que tipo de religião seria permitido, numa inversão da situação anterior já citada neste trabalho - quando da colonização do Brasil - em que a Igreja determinava o governo e o direito de reis e príncipes. Esta "religião civil" seria mais propriamente uma expressão de sentimentos sociais sem os quais ninguém poderia ser um bom cidadão. Entre os dogmas da religião do seu contrato social ele destaca os seguintes:

A existência da Divindade poderosa, inteligente, benfazeja, providente e provisor; a vida futura; a felicidade dos justos; o castigo dos maus; a santidade do contrato social e das leis - eis os dogmas positivos. Quanto aos negativos, limito-os a um só: a intolerância, que pertence aos cultos que excluimos. (ROUSSEAU, 1983, p. 144)

A educação deste cidadão religioso é descrita no *Emílio*, sobretudo no capítulo IV, que disserta sobre profissão de fé do Padre Savoiano. A primeira constatação é que a religião não é coisa para criança, sob a alegação de que exige uma complexidade de raciocínio que ultrapassa a sua capacidade. Deus é um Deus da luz, um da escuridão, que exige que se olhe, racionalmente, por trás dos mistério para evitar ser enganado por autoridades, sejam elas os pais, os professores e sobretudo as autoridades eclesiásticas. Emílio, nessa altura do livro, quando pela primeira vez, trata explicitamente da religião na sua formação, ele se encontra na faixa etária entre 15 e 20 anos.

Ainda segundo Rousseau (1995, p.343), um dos maiores males que se pode fazer contra uma criança é impingir-lhe lições de catecismo. "se eu tivesse que retratar a estupidez mais deplorável, pintaria um pedante a ensinar o catecismo às crianças; se eu quisesse enlouquecer uma criança, obrigá-la-ia a explicar o que diz quando recita seu catecismo." Se é verdade, continua Rousseau, que a maioria dos ensinamentos do cristianismo são mistérios e que nunca vão ser inteligíveis, mesmo assim ensiná-los a uma criança é promover a formação de mentirosos, porque a criança não é capaz ainda de distinguir entre mistério e fato. "Para a idade em que tudo é mistério, não há mistério propriamente dito" (*ibidem*)

Para Rousseau (1995) a única religião racionalmente aceitável é a "religião natural", que se desenvolverá através das experiências e vivências do Emílio. As religiões são assim, para esse autor (1995, p.421), uma questão de geografia, ou seja, se Emílio tivesse nascido num país árabe ele provavelmente seria muçulmano. Há, no entanto, algo anterior e interior, comum a todos os seres humanos, onde se funda a verdadeira religião, que é a consciência. Se a razão pode errar, a consciência, como voz da alma, desde que devidamente ouvida, nunca engana. Sobre a consciência, Rousseau se expressa assim:

Consciência! Consciência! Instinto divino, imortal e celeste voz; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus, és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos animais, a não ser o triste privilégio de perder-se de erros em erros com o auxílio de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípios. (ROUSSEAU, 1995, p. 393)

A consciência é uma capacidade que existe na pessoa, mas que precisa ser ativada. Isso, no entanto, dificilmente será realizado através das instituições que existem. Rousseau torna-se sarcástico quando diz, por exemplo, "a Igreja decide que a igreja tem o direito de decidir. Não é essa uma autoridade bem fundamentada?" (1995, p. 414) Ou quando reclama que cada país quer fazer Deus falar a sua língua.

A educação religiosa, para o contrato social da sociedade do Emílio, teve forte influência sobre a educação moderna. A primeira constatação é que a partir deste a religião tem um lugar, no mínimo, desconfortável - quando tem esse lugar - na educação do cidadão. Parece haver concordância que este espaço público exigiria

uma competência que nem o Estado nem as instituições religiosas desenvolveram. Além disso, as questões levantadas sobre a capacidade da criança para "apreender" racionalmente a linguagem religiosa (ritos, mitos, mistérios) continuam gerando polêmicas. Inerentes a essas observações, deve-se salientar, as atuais discussões em relação aos conteúdos do ensino religioso e a própria interpretação das leis.

Outra constatação de Rousseau é a de que a opção religiosa é uma questão de geografia, como já citado acima, onde a própria neutralidade e universalidade da consciência se desfaz. Ou seja, estamos condenados a continuar ver o mundo a partir de algum lugar, ao qual evidentemente não estamos presos e que não precisa ser um só. Este fato nos remete a uma visão plural da religião e quebra o círculo dogmático de verdades absolutas e imutáveis. Diante disso, resta-nos entender então, qual o ponto de partida para se pensar a religião na sua relação com a educação, seja como disciplina do currículo ou como uma variável na constituição de identidades individuais e comunitárias.

Ora, se o educando de Rousseau poderia dispensar a ação pedagógica porque de alguma forma haveria uma comunicação direta com o ser supremo, uno e único, a síntese de vontade, de poder e de inteligência, este não é o caso de nossa realidade sócio-educativa. Estes são seres históricos que se constituem na intersubjetividade. São indivíduos que não acreditam mais na promessa de uma razão a-histórica que, na maioria das vezes, toma partido da elite. Para nossos educandos a religião faz parte da vida, como faz parte o alimento, o conhecimento técnico ou sua comunidade local. Ao mesmo tempo, nela se concentram, encarnam e evidenciam sinais da capacidade humana de transcender.

Utilizando novamente os argumentos de Freire (1997), que não se expressa necessariamente em linguagem religiosa, pode-se entender que a transcendência faz parte da pessoa humana no seu desejo de "ser mais". Segundo Boff (200), esse desejo abre a possibilidade do não encerramento num eterno presente. Essa transcendência não é objeto de especulação, mas se apresenta como a extensão de um presente que ela, ao mesmo tempo, torna mais denso. Na sua linguagem, não há transcendência sem imanência, não há futuro sem presente que começo a transformar.

O sentimento religioso aguça a busca pelo sagrado, uma das categorias que aparecem na pesquisa com 6,67% (vide gráfico 9) das respostas<sup>7</sup> ou 4 professores respondentes. Nesta categoria, nas respostas dadas pelos professores, o sentimento religioso tem a função "*de intermediar o homem com o sagrado*"; e segundo Eliade (1995), "o sagrado é um elemento na consciência e não uma fase na história dessa consciência". A religião é uma das formas pela qual o sagrado pode se manifestar, é uma das fases na história dessa consciência. Portanto, ao perceber a relação do sentimento religioso com o sagrado o professor está elevando a discussão do Ensino Religioso a um caráter subjetivo, no qual o entendimento do educando passa a ser ouvido e valorizado.

A resposta à pergunta, sobre o papel do sentimento religioso na cultura, aparece na pesquisa com 31,67% (gráfico 9) das respostas<sup>8</sup> ou 19 professores.

---

<sup>7</sup> "orientar e administrar dentro da sociedade pensamentos e atitudes"; "de acordo com o povo ao longo da história da humanidade há uma ligação intrínseca entre o sagrado e a cultura hoje está mais distanciado, mas ainda perdura em várias manifestações culturais as raízes religiosas do povo brasileiro, religião e cultura caminham juntas"; "quem crê no sagrado acredita em Deus, e se torna uma pessoa boa, calma e feliz";

<sup>8</sup> "resgatar valores morais e espirituais que constróem estradas para um caminho de paz na sociedade"; "identificar no indivíduo o seu potencial de mudança, respeitar as diversas diferenças que há entre uma cultura e outra, somos todos iguais perante Deus"; "é muito importante traçar um caminho a seguir, orienta quem o segue, mostrando o que se deve seguir"; "respeito a diversidade cultural"; "respeito a diversidade cultural, criada socialmente"; "conhecendo a diversidade cultural e religiosa dos povos para que conhecendo possa respeitar"; "é entender a diferença que os indivíduos tem dentro de sua cultura e vivência, respeitando e aprendendo a conviver entre eles"; "contribuir no desenvolvimento do aspecto do espiritual e valorizando o sagrado enquanto vinculo da comunidade"; "fundamental, é o que faz a pessoa acreditar em algo positivo"; "ele é um dos fatores que aglutinam as pessoas com aspirações e desejos semelhantes"; "contribui para expandir o bem entre as pessoas que ultrapassam o preconceito, discriminação, crescimento do ser humano"; "fundamental para centrar o pensamento na própria vida"; "cada povo determina o seu religioso, a necessidade que percebe a falta dele"; "ele norteia o comportamento do indivíduo em sua sociedade"; "respeitar as diferenças de cada indivíduo que pensam diferente um do outro, Deus está em todo lugar e em todas as religiões"; "é fundamental, porque o ser humano só se realiza plenamente quando busca o transcendente. Esta busca é inata ao ser humano, ele precisa encontrar respostas para aquilo que a ciência não explica. O ensino religioso abre um leque de um mundo muitas vezes desconhecido para as crianças que, através da história, podem viajar no conhecimento dos diferentes grupos de pensadores que a humanidade possui. Ela derruba os preconceitos e mostra um mundo em busca de paz."; "o homem procura o transcendente, faz parte de toda e qualquer cultura, da própria pessoa a necessidade de um ser criador superior e forte que dê fé,

Confesso que este número me surpreendeu, pois ao constatar nas respostas sobre cultura a fragilidade das argumentações, não apostei em um número razoavelmente elevado de professores que conseguem ultrapassar a visão institucionalizada da religião.

O sentimento religioso aflora a sensação de harmonia e serve para *"acomodar, aliviar o espírito das pessoas perante as agruras sofridas no decorrer da vida, trazer a esperança, a crença, a fé de que tudo não se acaba aqui, que existe algo mais"*. Presente, também nas respostas dos professores alguns conceitos que estão intrinsecamente interligados entre si e ao religioso, mas que mantém suas particularidades e os diferencia um do outro. O sentimento religioso está presente na cultura e segundo alguns professores ele *"faz entender melhor a religiosidade, os conceitos e os conhecimentos da religião de quem tem cultura"*. A maioria das respostas desta categoria, indicadas em nota de rodapé, os professores reconhecem a necessidade de valorização e respeito à pluralidade religiosa, reconhecendo que independente da cultura, o sentimento religioso está presente na mesma para dignificar a existência humana.

Nominada como categoria, a formação humana aparece com 2% (vide gráfico 9), das respostas afirmando que o sentimento religioso *"tem um papel fundamental na formação do ser humano na parte espiritual das pessoas. O ser humano necessita de orientações para a vida tanto material (profissional) como espiritual (alguém que oriente os caminhos corretos)"*. O atual modelo de Ensino Religioso possibilita a educandos e educadores a compreensão da necessidade de uma formação religiosa coerente, embasada no princípio do diálogo e do respeito e propõe que a escola seja um dos instrumentos que auxilie a apropriação e sistematização de outras experiências que permeiam a diversidade cultural.

Apontada como categoria com 3,33% das respostas<sup>9</sup>, a religiosidade aparece como fundamento do sentimento religioso, pois sobre ela assenta-se a formação de

---

esperança, etc., o que promove a cultura e suas transformações, dependendo da sociedade que vivemos"; "cada cultura, cada povo acredita no transcendente de sua maneira, dentro de suas crenças, costumes de sua maneira, dentro de suas crenças, costumes e rituais, acredito que é papel do religioso firmar a crença no sagrado, contribuindo para a formação consciente e espiritual do homem como um todo";

<sup>9</sup> "a religiosidade influencia muito a cultura, varias normas de comportamento hoje são reflexo da religião"; "ajuda na formação de valores, não apregoar uma religião, mas religiosidade";

valores de uma comunidade de fé. 15% dos professores responderam, ainda, que o sentimento religioso normatiza (no sentido de impor regras) a vida das pessoas em sociedade. Nestas respostas<sup>10</sup> estão presentes um certo grau de supressão dos professores frente à pergunta, pois aparentemente eles não refletiram para responder a questão.

Proporcionar um espaço de reflexão sobre o sentimento religioso na escola, é garantir que o educando se constitua e se reconheça como ser em relação, que busca dar significado para sua existência na tentativa de superação da sua provisoriedade, limitação e finitude. Diante disto, ao professor de Ensino Religioso propõe-se a busca de um embasamento teórico que o subsidie na compreensão e discussão do fenômeno religioso, como algo que vai além do conceito de religião.

Sobre religião argumenta Bortoleto (2001, p. 36), que "Religião - do verbo latino *religare* - é, então, a aproximação de pessoas que alimentam crenças comuns. A religião é o mais antigo sistema simbólico de aproximação de pessoas numa mesma cultura." Neste sentido, o religioso pode se expressar através da religião, enquanto formas de um complexo sistema simbólico, implicando aproximação do outro, junto com outros, em adoração ou auto-transcender, este é o núcleo "ético-mítico" de uma cultura. Como propõe Bortoleto (2001, p. 37) citando Cassirer, "o espaço e o tempo sintetizam a estrutura em que toda a realidade está contida." Isso impede conceber qualquer coisa fora do espaço e do tempo. "Nada no mundo pode exceder suas medidas" (Heráclito - citado por Bortoleto). No pensamento religioso, o espaço e o tempo nunca são considerados como formas vazias. São sempre vistos como as grandes forças misteriosas que governam todas as coisas, que regem e determinam não só a nossa vida mortal, mas também a vida dos deuses. Então, uma das funções da religião é existir para que o sentimento religioso se expresse através dela.

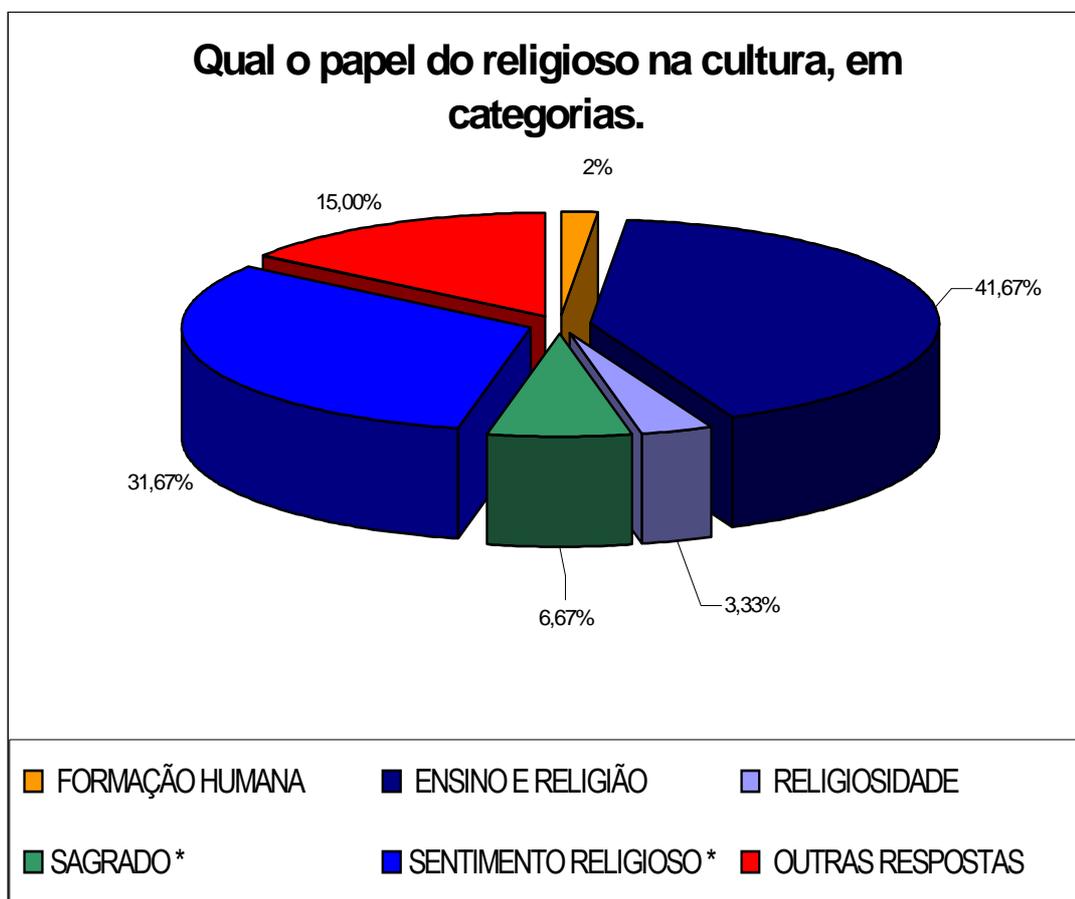
Segue o gráfico 9, o qual aponta os dados quantificáveis das respostas à pergunta que infere sobre o sentimento religioso na cultura. O mesmo proporciona a

---

<sup>10</sup> "ser missionário, isto é, todos temos uma missão nesta terra e devemos pedir a Deus discernimento e força para desempenhá-la, baseados naqueles quatro pilares da educação poderemos trabalhar o nosso papel muito bem"; "o povo para ter conhecimento precisa saber sobre o religioso para entender como as pessoas atuam sobre o religioso"; "perceber os valores existentes diante do seu próximo (+3)"; "ajudar, cultivar, modernizar sem magoar as raízes dessa cultura, tomar um aprendizado constante, interagir, isto é promover uma interação com bom senso e responsabilidade"; "é através dessa cultura que formamos pessoas educadas"; é valorizar cada vez mais as idéias que buscam valer diante da sociedade e do modo de viver de cada um";

visualização das respostas abordadas por similaridade em categorias e serve para reforçar as informações, anteriormente, refletidas.

Gráfico 9



\* Esta resposta aparece em mais de uma categoria

### 1.1.3 O Religioso Colabora na Formação da Identidade de Uma Comunidade

Por identidade de uma comunidade entendo, as características que a definem como grupo. As características de um grupo, tem a ver com a hierarquia de valores inventados pela ação de socialização do mesmo, que faz com que sejamos capazes de sacrificar os desejos pessoais para alcançar algo mais valioso, a existência e convivência entre os seres humanos.

Ao discorrer sobre a terceira questão do instrumento de pesquisa aplicada ao professores de Ensino Religioso, que pergunta sobre a importância do religioso para

a formação de identidade de uma comunidade, faz-se necessário observar o contexto socialmente estruturado da vida cotidiana deste grupo.

Pressupostos deste contexto social estão indicados nas respostas da questão sobre cultura. Em sua maioria as respostas versavam sobre os costumes e tradições passadas de geração em geração. O sentimento religioso é inerente ao ser humano, mas a maneira como ele se objetiva tem a ver, diretamente com a concepção da religião que é vivenciada e ensinada pela cultura do grupo, no qual o indivíduo está inserido.

Foi observado nas respostas dadas a esta questão, que os reflexos da pós-modernidade estão presentes nas definições dos professores. Elas exprimem uma transição caracterizada pela exagerada rapidez com que circulam as informações e ocorrem as transformações. Dos professores entrevistados, 45% esboçaram "sim", ou seja, 27 dos sessenta professores entrevistados indicam, por observação, reconhecer a identidade de seu grupo, mas não tecem comentários mais profundos sobre o assunto. Ora, se a religião é uma tradição passada de geração à geração, conforme respostas destes mesmos professores, da qual o sentimento religioso faz parte, por que um número tão expressivo de professores sentiu-se desobrigado a fornecer uma resposta mais embasada? Será que os professores não percebem de que maneira o religioso identifica uma cultura? Esse fato pode ser um reflexo do fenômeno religioso, no qual o sincretismo usurpe a identidade da comunidade? Essas e outras tantas questões, irão, no momento, permanecer sem resposta, pois haveria a necessidade de se fazer uma nova pesquisa com esses professores, redimensionando a pergunta, para descobrir as razões do seu "sim".

As respostas que se seguem, também foram agrupadas por categorias similares e serão abordadas da seguinte maneira: o sentimento religioso como transmissão/continuação; como formação/transformação; como humanizador e como expressão de uma religião. As respostas dos professores a cada categoria serão indicadas em notas de rodapé.

Fazendo gancho com a resposta anteriormente citada, que afirma a cultura como costumes e tradições transmitidas entre as gerações, as respostas à categoria de transmissão/continuação da questão sobre a identidade da comunidade

representa 7% dos professores<sup>11</sup>. Todavia, se a religião expressa o sentimento religioso e o mesmo é parte da cultura transmitida, porque a concepção clássica de cultura aparece com 64,67% das respostas e a identidade da comunidade possui apenas 7%? As duas categorias não transmitem as mesmas tradições e costumes? Ou ainda, será que as respostas estão sendo atribuídas a concepções diferentes, de um lado cultura e de outro, sentimento religioso? Ou o sentimento religioso não interfere na identidade de um grupo?

Nesta perspectiva, indica-se uma contradição entre as interpretações dos conceitos. Contradições estas, ao meu ver, apresentadas no conceito de cultura, pois se a pós-modernidade, com seu ritmo acelerado, desgasta o conceito de tradição (assunto abordado no decorrer deste trabalho) então o que é transmitido de geração para geração, sendo que ocorre uma disparidade nas respostas apresentadas pelos professores?

Nas respostas a essa pergunta a religião<sup>12</sup>, novamente, aparece como disseminadora da cultura e imersa na equivocação dos conceitos de religião e religioso. Volta-se a afirmar, o que Bortoletto dizia, que a religião é uma maneira institucionalizada de representar o sentimento religioso. Ela pode ser um canal pelo qual o sentimento religioso se expresse, mas ela não é o próprio sentimento

---

<sup>11</sup> "Com certeza os valores que hoje ainda perduram tem relação direta com a religião. A religião auxilia junto com a família, a escola na construção da identidade do cidadão"; "sim, quando ele transmite, faz a continuação da cultura, a valorização da mesma"; "sim, as crenças, os costumes, os rituais são/serão transmitidos de geração em geração de acordo com a vivência do religioso dentro da família formando uma comunidade"; "Sim, pois em qualquer nação a religiosidade é muito importante e forte. E como educadores devemos aprender, conhecer cada vez mais para ensinarmos os alunos de modo correto."

<sup>12</sup> "A religião é a identidade de um comunidade. Sem a crença em algo superior, não há estrutura para viver, para ser alguém"; "a religião muitas vezes pode colaborar para que sejamos seres humano melhores, amando, perdoadando, aceitando, colaborando mais com nosso próximo."; "Com certeza, pois é necessário que possam compreender suas raízes, seus costumes e suas tradições embasada na religiosidade, no amor, na fé e na esperança de ver a comunidade se comprometer e se envolver, cada vez mais profundamente no conviver com o outro"; "muito, pessoa as que tem uma religião, viverá em paz com sua comunidade"; "acredito que sim, pois me reporto ao Oriente e lembro da identidade (calma e resignação) daquele povo, me lembro que sempre estão envoltos com o transcendente"; "é o trabalho de integração entre pessoas que pensam e acreditam numa maneira diferente"; "creio que sim, se realmente for religioso e tiver animação para isso e também principalmente. Ele Souber ser acolhedor"; "sim porque pratica o amor, a caridade e a solidariedade cuidando da natureza e de tudo que está ao redor"; "sim a partir dos princípios morais, civis e religiosos ele pode contribuir de uma maneira positiva ou negativa"; "sim a religião pode ajudar as pessoas a se unificarem, terem paz"; "Sim, pois se as pessoas não tem nenhuma religiosidade ele se torna má, descrente de tudo não acredita em nada"; "sim somente em Deus descobrimos nossa identidade e saber qual propósito para que fomos criados"; "nos credos, ritos, rituais, expressões, gestos, caracterizando uma sociedade. As manifestações culturais na sua maioria, estão carregadas de cultura religiosa daquela sociedade

religioso. Ela pode colaborar para que esse sentimento se objetive mas não o define enquanto tal. Essa resposta representa 21,67% (vide gráfico 10) dos professores ou treze respondentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, ao abordar o sentimento religioso dentro da cultura, se expressa da seguinte maneira: "o ser humano desenvolve conhecimentos que lhe possibilitam inferir no meio e em si próprio. O conjunto dessas suas atividades e conhecimentos representa um ser humano dotado de um outro nível de relações." (PCNER, 1998, p.19). Diante do exposto, abordo outras duas categorias que são similares, mas que listam conceitos diferentes o de humanização e o de formação/transformação. A abordagem dos PCNER propõe um Ensino Religioso que forme o ser humano em sua integralidade: afetivo, emocional, político, econômico e transcendental. Nas respostas de 11 professores esta indicada está perspectiva. Sendo que 16,67% dos professores listam que o sentimento religioso auxilia na formação e transformação<sup>13</sup> da sociedade e 1,67% nos diz que essa transformação serve para humanizar<sup>14</sup> a mesma. (vide gráfico 10). Outras respostas vide nota de rodapé<sup>15</sup>.

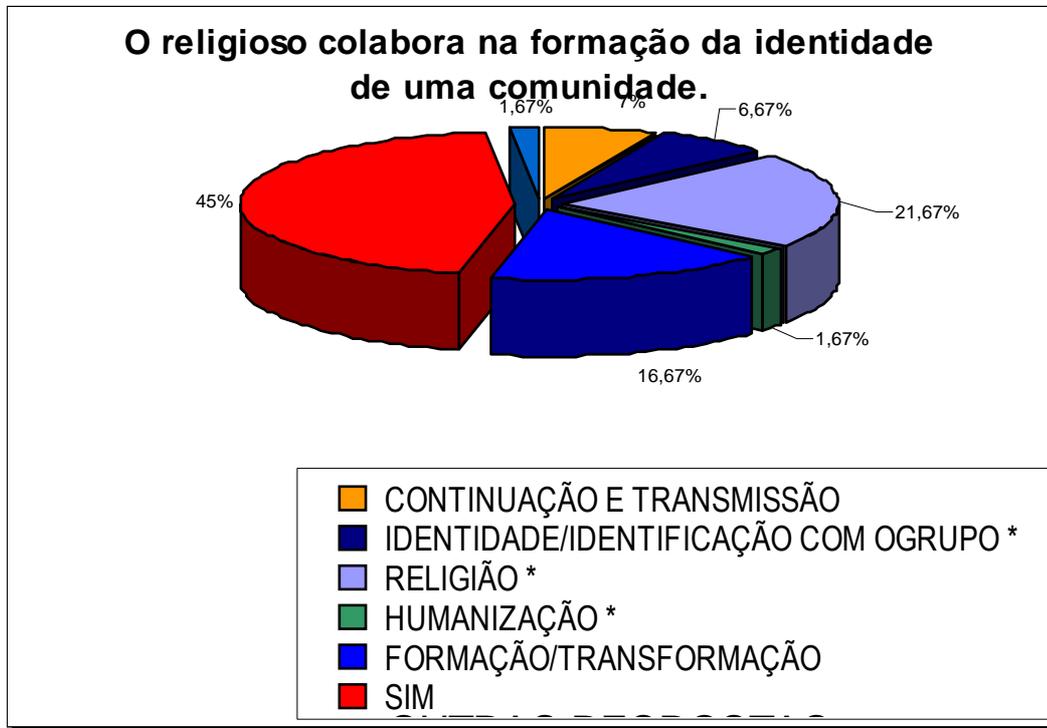
---

<sup>13</sup> "sim, conforme seus hábitos seus costumes ao se transcende tudo gira em função dele ai a comunidade é transformadora"; "Sim, e como! Através da religiosidade constata-se muitas mudanças nos hábitos, atitudes das pessoas que formam uma comunidade."; "sim cada comunidade é diferente da outra e assim, valores e ritos são importantes para formar o indivíduo que passa transmitir o que lhe foi transmitido e ensinar o que lhe foi ensinado"; "contribui para unir e formar uma identidade social"; "sim, pois contribui para unir e formar uma identidade social"; "sim, o religioso colabora na formação da identidade de uma comunidade com suas experiências troca de idéias, costumes e manifestações religiosas"; "Sim, através de ensinamentos colaborando com as necessidades de cada um, quem enxerga o necessitado está vendo Deus. Ele está em toda a parte basta ter fé e deixar entrar no coração"; "sim, não só na formação de uma comunidade mas também na transformação das pessoas, por meio de usos e costumes, troca de idéias e manifestações religiosas"; "a formação da identidade de uma comunidade transcende o caráter religioso à outros fatores a serem considerados Entretanto o religioso certamente contribui nesta formação, colocando em evidência os pensamentos e comportamentos deste grupo (comunidade)"; "Sim. Em comunidades em que o religioso é praticado, onde as pessoas participem de um grupo religioso, ocorre uma formação mais humana e fraterna, os indivíduos são mais passivos, compreensivos e flexíveis".

<sup>14</sup> "Sim. Ele é importante para humanizar o ser humano na sua trajetória terrena"

<sup>15</sup> "Creio que a religião da maneira que está sendo vista hoje, não influencia e colabora na formação da identidade. A comunidade acaba perdendo sua identidade com tantas religiões é quase um bombardeio de crenças. Na antigüidade podíamos diferenciar uma comunidade de outra pela religião, pois ela era enraizada na sociedade, hoje a religião é quase que superficial, vai-se a igreja por obrigação e não mais pelo religioso, pela cultura."

Gráfico 10



\* Esta resposta aparece em mais de uma categoria

Essas definições também aparecem no conceito de cultura e estão expressas, aproximadamente, com a mesma porcentagem das respostas, fato esse que nos leva a observar que houve um pensamento ou reflexão lógica dos professores para que as respostas fossem coerentes entre as perguntas do questionário.

Segundo os PCNER, esta pergunta seria respondida da seguinte maneira: "cada cultura tem, em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza. Este unifica a vida coletiva diante de seus desafios e conflitos" (*ibidem*). Pode-se perceber, em algumas das respostas à terceira questão do instrumento de pesquisa, que alguns professores já têm consciência da necessidade de ampliar a discussão sobre o Ensino Religioso, trazendo-o ao campo do conhecimento que possibilita a reflexão crítica e a construção de conhecimentos historicamente produzidos e socializados com o objetivo de subsidiar a edificação da cidadania.

Frente a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) tomam esse fato como ponto de partida. Diante do desafio da vida, o ser

humano interroga, busca e desenvolve estratégias de sobrevivência e convivência. É essa a capacidade que lhe permite transformar-se em ser de cultura, um ser que cria e inventa.

Assim, na raiz de toda criação cultural está a Transcendência, resultando daí um processo ininterrupto de ocultamento - desvelamento: quanto mais a cultura ilumina o desconhecido mais este insiste em continuar se manifestando, exigindo novas decifrações. (PCNER, 1998, p.20)

Nesse sentido, Transcendência tem a ver com a fé. Geertz (1978, p. 126), nos fala na descrição da justificativa do homem religioso que "aquele que tiver que saber precisa primeiro acreditar." A fé é uma condição humana enraizada na necessidade e possibilidade de ver sentido nas coisas, uma condição que permite ter confiança e que orienta a esperança. Nas palavras de Tillich (1974, p. 7) "fé é o estado em que se é possuído por algo que nos toca incondicionalmente". Daí que "o risco da fé como dedicar-se a algo que me toca incondicionalmente é de fato o maior risco que uma pessoa pode tomar sobre si" (p.16). Nessa concepção, a fé como a transcendência é mais abrangente que a religião. Diante do exposto, fica o questionamento aos professores destinados a trabalhar esta disciplina na escola: que direito teríamos de nomear de religiosa uma experiência, que para nossos educandos, tem outra conotação?

Para Boff (2000) a transcendência é talvez o desafio mais secreto do ser humano e também estabelece a relação com a incompletude e a ser mais, pois Boff (2000) na metáfora da "Águia e a Galinha" apresenta um indivíduo inconformado diante das situações que o impedem de alçar vôos em direção ao infinito e enfrentar as incertezas. Diz ele que "nós, seres humanos, homens e mulheres, na verdade, somos essencialmente seres de *protest-ação*, de ação de protesto. Protestamos continuamente. Recusamo-nos a aceitar a realidade na qual estamos mergulhados porque somos mais, e nos sentimos maiores do que tudo o que nos cerca" (p.22).

Boff jamais desmereceu a situação da galinha na metáfora, mas nos coloca a condição de "ser mais", de ir além e, sobretudo, nos permite um enraizamento numa história e numa cultura.

Sejamos galinhas e águias: realista e utópicos, enraizados no concreto e abertos ao possível ainda não ensinado, andando no vale, mas tendo os olhos nas

montanhas. Recordemos a lição dos antigos: se não buscarmos o impossível (a água) jamais alcançaremos o possível(a galinha)." (BOFF, 2000, p.103)

Portanto, para Boff, presente e futuro, transcendência e imanência devem ser vistas como dimensão de uma unidade que estão em permanente tensão.

Rubem Alves (1984), acresce outro conceito sobre a transcendência no discurso religioso, esta situa-se na ausência, provocada pelo desejo, este por sua vez provocado pela discrepância entre o que somos e o que projetamos ser. "A religião, em seu contexto antropológico, é a aposta do homem, seu ato de fé nas possibilidades que podem ser realizadas através da ação, fora da massa de matérias-primas a seu alcance" (p. 167). A religião é uma maneira de transcendência que representa o "suspiro dos oprimidos".

Assim, o argumento de ordem dos autores acima citados, para definir a transcendência, estão focados em dois sentidos: em Geertz e Alves na "incompletude" e na "ausência" e em Freire e Boff em "ser mais" ou "ultrapassar os limites", esses conceitos apesar do grau de semelhança diferem entre si, mais os autores concordam no princípio, de que essa transcendência é uma característica estritamente humana independente da estrutura cultural que a constituiu. Para tanto, uma educação que vise ao entendimento e ao crescimento do ser humano integral, não pode se isentar de trabalhar esta dimensão.

A religião, como entendida por Alves (1984, p.5) pode dar suporte para ao trabalho do educador que se propõe desenvolver essa dimensão nos seu educandos. Para este autor, os educadores são como "pastores de sonhos". É como por exemplo, segundo Boff (1982, p.22), quando uma criança chora, a mãe acode o choro da criança, pega-a no colo, acaricia seu corpo e diz que está tudo bem, logo vai passar, que não precisa ter medo, que está tudo bem. Ao fazer isso a mãe está proferindo a fé em algo que vai acontecer e a criança se acalma. A religião para Boff é esse entregar-se confiante.

Rubem Alves dirá que:

Religião é a tapeçaria que a esperança constrói com palavras  
E sobre estas redes as pessoas se deitam.  
É. Deitam-se sobre palavras amarradas umas nas outras.  
Mas atenção:  
Só que, às vezes, as redes de amor viram montanhas de medo.  
Redes que podem falar de vida e podem falar de morte. (ALVES, 1984, P. 05)

O enraizamento da transcendência é a cultura. E se a transcendência se expressa para a maioria dos indivíduos através da religião é imprescindível para o educador saber como isso acontece. A religião é o lugar onde os seres humanos se encontram com seus sonhos e fazem apostas inscritas numa lógica diferente daquela que regula a vida cotidiana. Assim, ela é portadora especial de esperanças. Orações, liturgias, ritos, mitos e símbolos são construtores e mantenedores de teodicéias que têm a esperança como ingrediente central. (ALVES, 1984, p. 5 ss.) A esperança é a fonte de coragem em momentos de derrota e sofrimento e a religião interpreta, ou ressignifica, as experiências dando um sentido último para a esperança e para a coragem. Portanto, o ser humano busca acalmar sua inquietação frente sua finitude e na "tentativa de superação de sua provisoriedade", cria o substrato que:

[...] representa um ser humano dotado de outro nível de relações: a Transcendência. Por isso, essa capacidade inerente ao ser, possibilitar-lhe integrar em seu âmbito tudo o que lhe é exterior, depara-se com problemas e rebela-se contra eles numa ação fundada não em seus limites mas nas possibilidades que percebe. Recusando-se a encarar o desconhecido como barreira definitiva, transforma-o em projetos. E ao se ver ameaçado pela natureza, sobrevive mediante a produção da cultura. (PCNER, 1998, p.19)

Então, educar para o transcendente requer educar para dar sentido à vida. Portanto, a educação religiosa deve ser construída, não a partir da religião, mas do ser humano. Que é ao mesmo tempo uno e plural, devendo a escola trabalhar a partir da criatura, visando acima de tudo o aprendizado, em lugar de transmissão de ensinamentos. Isso requer iniciar o homem/mulher, pessoal e comunitariamente, na percepção da transcendência, como diz Catão (2002) a partir não de uma religião particular, o que tornaria o ensino proselitista, mas sim da própria vida e dos valores que caracterizam o ambiente humano.

Diante disso, observa-se, nas inúmeras respostas apresentadas pela pesquisa, que a concepção de cultura dos professores de Ensino Religioso não é homogênea e em alguns momentos elas ligam e entrelaçam conceitos antagônicos expressando de forma nebulosa a compreensão do que é cultura.

Portanto, buscando uma compreensão mais ampla das respostas dos professores, a seqüência deste trabalho apresentará a constituição de alguns

conceitos de cultura no escopo de elucidar as origens sócio-históricas e filosóficas do surgimento das concepções e como elas influenciaram e influenciam a forma de expressão do pensamento atual, propondo uma leitura da cultura brasileira sob a luz da pluriculturalidade.

## **CAPÍTULO II**

### **2 CULTURA: UMALENTE PELA QUAL SE VÊ O MUNDO**

O tema desenvolvido neste capítulo é complexo e desafiador. Por isso, mais que tentar um tratamento exaustivo do mesmo, pretendo, primeiramente, esclarecer alguns conceitos. A seguir, proponho uma leitura da cultura como concepção integral da vida de um povo e como ecossistema humano, objetivando no caráter dinâmico da cultura, uma compreensão sócio-antropológica das realidades - antigas e atuais -, vividas no processo de aculturação, transculturação e interculturação do povo brasileiro. Abordo a religião e o sistema de ensino como fontes de transmissão cultural.

#### **2.1 Conceitos de Cultura**

O verbo latino “colere”, do qual deriva a palavra “cultura”, designa tanto o ato de “cultivar a terra” como o de “render culto” à divindade. No século XVI, os humanistas do Renascimento falam de cultura do espírito; no século XVIII, é utilizada para designar o cultivo em ciências, letras e artes; no século XIX, começa a se constituir uma ampliação conceitual.

O termo pode ser entendido como desenvolvimento mental e organizacional das sociedades ou civilização – “Civilisation” em francês, “Kultur” em alemão, “Culture” em inglês. Estes termos foram sintetizados por Edward Tylor (citado por Laraia), que definia a cultura como sendo “este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 1996 p. 25).

No século XIX, coloca-se a necessidade de reavaliar a operacionalidade desse conceito no entendimento da realidade social e novos aspectos começam a ser considerados na sua compreensão; tais como: a relevância das dimensões do trabalho e da produção, a dimensão axiológica e as relações de poder que se estabelecem entre os diferentes grupos sociais e as diferentes culturas.

Em todo o processo histórico, uma das preocupações sempre foi a tentativa de explicar a diversidade existente entre os diferentes povos. Alguns autores tentaram explicar estas diferenças através de argumentos somatológicos, metodológicos, evolutivos, comparativos, entre outros (SANTOS, 1998, p.09).

Assim, tanto no uso cotidiano como no campo científico, social ou religioso encontramos inúmeras concepções e definições de "cultura" presentes, ora de forma implícita ora explícita. Algumas delas similares, ao menos parcialmente, outras muito diferentes e, às vezes contraditórias e opostas. A partir desta constatação, fez-se necessário aceitar a ambigüidade e a polissemia do termo e das concepções. Então, para desenvolver este trabalho parto do relato de algumas concepções de cultura que ao meu ver são redutoras e inexatas, a fim de clarear os conceitos, propondo o uso do termo de maneira mais abrangente, comportando assim, a visão da antropologia social no estudo do assunto.

### **2.1.1 A Cultura como Aprendizagem e Saber Ilustrado**

Com freqüência se utiliza a palavra "cultura" como sinônimo de "saber", de aquisição de um ampliado conjunto de conhecimentos específicos nas várias disciplinas. Segundo esta visão cognitiva, a cultura se identifica com o refinamento intelectual e artístico e está ligada à idéia de conhecimento ilustrado contido no mundo das letras, da filosofia, da ciência e das artes. (SANTOS, 1998, p.22)

Essa concepção da cultura serve, também, para designar as qualidades subjetivas de uma pessoa. Ter cultura significa, nessa concepção, "ser culto", ter uma educação superior, ser ilustrado; uma pessoa culta é aquela que está em permanente busca de conhecimento, de títulos acadêmicos. Particularmente, essa concepção está presente nas instituições de ensino destinadas à transmissão dos conhecimentos adquiridos, ou seja, "culto" é aquele que, por meio do estudo, desenvolve capacidades intelectuais e se especializa em um campo do saber humano. (SANTOS, 1998, p.25)

Começamos por esta última indagação, a qual é bem antiga na história das preocupações com cultura. É que, a partir de uma idéia de refinamento pessoal, cultura se transformou na descrição das formas de conhecimento dominante nos Estados nacionais que se formavam na Europa a partir do fim da Idade Média. Esse aspecto das preocupações com a cultura nasce, assim, voltado para o conhecimento erudito ao qual só tinham acesso setores das classes dominantes desses países. Esse conhecimento erudito se contrapunha ao conhecimento havido pela maior parte da população, um conhecimento que se supunha inferior, atrasado, superado, que aos poucos passou também a ser entendido como uma forma de cultura, a cultura popular. (SANTOS, 1998, p. 54)

Certamente, esse conceito é restritivo e seletivo "excluindo da cultura" grande parte da população de um país, que pelo simples fato de não ter tido acesso à instrução escolar, ou por estar fora do sistema educativo, é vista como inculta e ignorante. Com freqüência se fala dos analfabetos como pessoas "carentes de cultura", mesmo que pertençam a culturas milenares. Com freqüência fala-se do mundo da cultura fazendo-se referências aos intelectuais e à classe dirigente, ou seja, a uma elite que contrasta com a maioria do povo. (SANTOS, 1998, p.54)

Embora, na prática, predomine esta concepção de cultura é evidente seu caráter elitista, reducionista, excludente e inadequado para definir a tarefa da culturização, própria da educação. Além disso, pode dar margens a um etnocentrismo incontrolado de grupos e povos que são considerados e se consideram a si mesmos detentores da cultura frente a outros que estão em condição de total carência e "inferioridade".

### **2.1.2 Concepção Axiológica da Cultura: os Valores Universais**

Com frequência encontra-se tanto em autores como em documentos da sociedade civil e das igrejas, um conceito axiológico de cultura, identificando-a com o cultivo e a promoção, nas pessoas e nos grupos sociais, de um conjunto de valores, atitudes e práticas universais necessários à convivência pacífica e ao bem comum de cada povo e da humanidade. Fala-se de uma cultura de paz, de amor, de solidariedade, de cultura democrática, de cultura ecológica, etc. todos esses seriam o fundamento e a garantia de uma humanidade solidária.

Tratar-se-ia de uma meta-cultura vista como um conjunto de valores e comportamentos aparentemente comuns entre os povos; uma espécie de ética universal que permitiria a convivência pacífica entre os povos e o respeito à dignidade de toda pessoa e à integridade de criação (SANTOS,1998, p.36).

Analogamente a esse conceito de cultura está o de "civilização". Este, promovido por correntes humanistas e organismos internacionais, querendo expressar, com isso, os valores universais e os grandes resultados alcançados em todos os campos da vida da humanidade. (SANTOS, 1998, p.12)

Não esqueçamos, contudo, que o termo "civilização" está carregado historicamente de um problema étnico, próprio dos impérios e das nações dominantes que consideram como civilização seu próprio "modo de vida e organização social, impostos pelo conquistador ou colonizador" (AZEVEDO, 1971, p.33) sob uma ideologia de progresso. A "vida civilizada" do conquistador é considerada como superior em comparação com a "vida selvagem" ou atrasada dos povos conquistados.

Contudo, é preciso observar que com essa visão universalista de cultura não se pode ignorar a riqueza da pluralidade de culturas no mundo, muito menos considerá-la superada, e até perigosa como divisão e fragmentação ante a urgência de uma meta-cultura de valores universais, estabelecidos como denominador comum para a coexistência pacífica entre as nações e os povos. A peculiaridade e a originalidade das culturas não podem ser reduzidas a uma meta-cultura universal. Além disso, referidos valores não são idéias abstratas, mas realidades que devem materializar-se e manifestar-se nas situações concretas de cada povo.

A esse respeito infere Azevedo:

[...] se pode dizer que não há senão uma cultura humana válida para todas as sociedades que atingiram um certo grau de desenvolvimento, a cultura, ainda neste sentido restrito, está sempre ligada às tradições nacionais e tende a tomar aspectos e formas diversas ao passar por meios diferentes. Ela será mesmo tanto mais autêntica e original quanto mais rica e substanciosa for a seiva que subir de

suas raízes mergulhadas no humos nacional, mas não poderá desabrochar, como uma verdadeira flor de civilização, se não se abrir, na plenitude de sua força, para todos os tempos e para todos os povos (AZEVEDO, 1971, p.35).

### **2.1.3 A cultura como Progresso e Acesso à Modernidade**

Durante o século XIX, a Europa Ocidental se caracterizou pela hegemonia econômica, política e social. As relações internacionais encontravam-se em meio a um clima intelectual dominado pelas especulações e orientações evolucionistas e pela grande fé no método científico.

A maior parte dos campos de investigação científica estava dominada por orientações evolucionistas. Isso levou os estudiosos sociais da época a adotar métodos idênticos e orientação teórica parecida. Conseqüentemente, o evolucionismo foi a teoria dominante empregada para explicar a diversidade, o desenvolvimento e a origem de todas as culturas existentes no mundo. Os principais teóricos do evolucionismo cultural foram Lewis Henry Morgan (1818– 1881) e Edward Burnett Tylor (1832 –1917) (LARAIA, 2004).

Segundo os defensores dessa posição, as distintas culturas se desenvolvem de maneira uniforme e percorrem a mesma seqüência de estágios no curso de seu desenvolvimento. Consideram os estágios como caráter progressivo, em que os povos evoluem sempre desde os estágios inferiores até os mais elevados, sendo que os elementos culturais mais complexos evoluem a partir dos mais simples e primitivos. Tylor (citado por Laraia) afirma: “Por um lado, a uniformidade que tão largamente permeia entre as civilizações pode ser atribuída, em grande parte, a uma uniformidade de ação de causas uniformes, enquanto, por outro lado, seus vários graus podem ser considerados como estágios de desenvolvimento ou evolução” (LARAIA, 2004, p.30).

Os evolucionistas tentavam agrupar as diversas culturas da humanidade em uma série de estágios fixos, progressivamente ordenados, apontando para um esquema evolutivo que se inicia pela vida selvagem, modo de vida fundado na coleta e na caça; passava pela barbárie, em que a subsistência era fundada na agricultura e no emprego do metal; e vai até a civilização, caracterizada pelo

conhecimento de escrita, que permitiu o crescimento moral e intelectual mediante a retenção e acumulação de conhecimentos (SANTOS, 1998).

As limitações desta abordagem se expressam na vigia-mestra desta teoria, que se preocupava exclusivamente com a classificação e comparação dos elementos constitutivos das diferentes culturas. Para Tylor (citado por Laraia), as condições culturais de sociedades diferentes eram vistas apenas como "estágios de um desenvolvimento ou evolução e cada um com resultados de uma história prévia, e prontos a fazer sua parte adequada na moldagem da história do futuro". Assim, além de analisar, classificar e comparar, o estudo da cultura deveria buscar, segundo Tylor (citado por Laraia), reconstruir o desenvolvimento das espécies humanas, tendo em vista reorganizar os passos que levaram da selvageria à vida civilizada. A cultura nesta concepção é vista, simplesmente, como prévia que persiste no presente e que atestam as origens bárbaras da cultura contemporânea (LARAIA, 2004).

Laraia (2004) e Santos (1998), comungam da concepção de que as diferenças e a diversidade cultural são, portanto, o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução, sendo que colocam as nações européias em um dos extremos dessa escala de estágios e, em outro, os povos das novas terras conquistadas pelos europeus, que chamam de "tribos selvagens", dispendo o resto da humanidade entre esses dois limites. Privilegiam, assim as culturas européias concedendo-lhes o lugar mais alto nesta escala da evolução.

A partir da teoria de que a humanidade sempre caminha em direção a um nível mais alto de civilização, os evolucionistas diagnosticam que os primitivos e camponeses, que se encontram em estágios inferiores em suas culturas, servem unicamente para evidenciar aspectos interessantes e curiosos para reconstruir a história da cultura, pois suas formas vão desaparecer de qualquer maneira e ser substituídas pelo maquinismo e pelas fábricas, sendo superadas por novas formas culturais da vida moderna e por novas paisagens industriais. (SANTOS, 1998, p.15)

Salienta-se, ainda, que as civilizações se expandem muito mais do que se desenvolvem e que o contato dos povos da Europa Ocidental (tidos como superiores) com os povos de outros continentes (tidos como inferiores) fez com que estes últimos assimilassem a cultura européia e se elevassem a um nível superior na escala da civilização. Assim, estabeleciam uma escala evolutiva que não deixava de ser um processo discriminatório, através do qual as diferentes sociedades seriam

classificadas hierarquicamente, com nítida vantagem para a cultura européia. Vemos, portanto, como a missão civilizadora do imperialismo europeu não concebia a idéia de que outros povos tinham culturas com valor inquestionável e lhes cabia o direito de preservá-la. (LARAIA, 2004, p. 29 e 45)

Esse conceito está, particularmente, vinculado ao de “modernidade” como domínio do homem sobre a natureza, mediante a ciência e a tecnologia, ao da autonomia do ser humano frente à dependência religiosa expressada na secularização e no secularismo, e à superação do autoritarismo, do absolutismo e das ditaduras mediante a democracia liberal (LARAIA, 2004, p. 28). Aparecem também como predominantes, nas respostas dos professores sobre "o que é cultura" descritos anteriormente neste trabalho.

O ponto de chegada da "culturização" seria o acesso por parte dos povos ou nações atrasadas à “cultura moderna”, atingindo o desenvolvimento dos povos avançados. Com a implantação da globalização, atinge-se o progresso ou meta de todos os povos, qual seja, uma meta-cultura universal em seu sentido mais amplo. Nesta perspectiva, a cultura, passaria a fazer parte do processo irreversível do mundo globalizado da economia do mercado, com as exigências e conseqüências em todos os campos da vida da sociedade: a nível político, econômico, militar, social, ideológico, etc. (LARAIA, 2004).

Essa visão de cultura, muito unida ao processo impositivo de ocidentalização do mundo, nega, em partes, os grandes aportes de todas as culturas ao progresso integral da humanidade e, unilateralmente, tende à homogeneização cultural definida em termos de progresso capitalista e vinculação à globalização do mercado neoliberal (AZEVEDO, 1972, p.10).

#### **2.1.4 A Cultura de Massas**

A “cultura de massas”, que como propósito e como resultado se quer converter em universal, nada mais é que um produto da “indústria cultural capitalista” e faz parte da lógica e da dinâmica do mercado. Segundo Bosi (1986, p.32), o contexto privilegiado para o enraizamento desta concepção é a sociedade globalizada, que possui entre seus traços definidores a democratização da informação. Aquilo que, em concepção anteriormente citada, significava cultura erudita (uma educação humanística ampla, mas acessível apenas à nobreza e à elite), com os meios de comunicação de massa não tem mais vigência, pois à medida que os meios de informação vão se generalizando o acesso a "cultura" (entendida como erudita) passa a ser disseminada também para as classes menos abastadas.

Na chamada “cultura de massas” não se difundem, propriamente, os valores universais de convivência e respeitabilidade entre os povos, mas sim tendem a fomentar universalmente os pilares da ideologia capitalista: a fúria do consumo, a competitividade, o êxito individual e a eficiência no trabalho e no comércio. Cria-se um conjunto de padrões de comportamento e condutas “de moda” que se implantam e desaparecem com a velocidade das nuvens. (BOSI, 1986)

Esta assim chamada "cultura" não respeita nem promove a identidade e a diversidade; não se baseia no diálogo entre indivíduos culturais, mas na recepção passiva de modelos de vida e formas de pensamento impostos pela "indústria cultural". Seus resultados, nos diz Bosi:

[...] afetam o coração mesmo de qualquer planejamento democrático em áreas prioritárias como a Educação e a Cultura. Temos a alternativa: se os meios de comunicação de massa estão servindo satisfatoriamente à cultura popular, então temos uma função direta que importa fazer crescer; caso contrário, isto é, havendo sérias defasagens, temos uma disfunção que convém, pelo menos, diagnosticar.

É nesse quadro de referências que se movem os teóricos do significado e do valor desses veículos, cujo trabalho se apoia, necessariamente, na observação atenta dos vários fatores envolvidos no progresso global da comunicação. (BOSI, 1986, p.33)

Na base da cultura de massas se encontram elementos da pós-modernidade que se absorvem até constituir modelos de vida pessoal e coletivos. A banalização de realidades fundamentais como o amor, a política, a família, a religião, a ética atingem um estilo de vida de relações relativizadas. Parece que o ideal de vida seria o desfrute imediato de todos os sentidos, até fazer do hedonismo um paradigma existencial. Tudo se resolve no imediato e no fugaz; o passado não conta, o futuro não existe, só o presente vale a pena usufruir: (MARCONDES, 1998, p.91-92)

A "massa da população" participa nessa indústria cultural como receptora ou não dos produtos culturais. São "consumidores" que não têm consciência de etnia, de ideologia, nem mesmo de grupo social, privados de sua identidade e subjetividade. Segundo Bosi (1986), a cultura de massas não é movimento cultural, mas sim industrial mercantil.

Bosi (1986) ainda diz, que os meios de comunicação chegam a ser, não por si, mas pelo monopólio, pela propriedade e controle que se tem sobre eles, veículos dessa linha de pensamento e de vida massificante e homogeneizadora.

### **2.1.5 Ampliação do Conceito "Cultura"**

Laraia (2004), afirma que os antropólogos sociais, preocupados em explicar as diferenças entre as diversas nações e culturas do mundo e como haviam chegado a desenvolvê-las, promoveram estudos de campo comparando os diversos povos do mundo, em distintas áreas de conhecimento, como a linguagem, a etnia, as formas e funções do corpo, a manifestação da vida mental e a reconstrução da história de povos e regiões particulares.

Então, principalmente a partir dos estudos Boas e seus discípulos (citado por Laraia, 2004) observaram não haver sequer um critério universal que pudesse ser aplicado com o poder de estabelecer uma hierarquia entre as culturas, mas que

cada uma precisava ser estudada em seus próprios termos. Na aplicação de seus trabalhos, numa perspectiva do método comparativo, também perceberam que cada cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que vivencia; documentaram habilidades inventivas com que cada povo havia resolvido os problemas humanos comuns à existência; e evidenciaram empiricamente de que as culturas não podem ser avaliadas como superiores ou inferiores, altas ou baixas, melhores ou piores, senão simplesmente como diferentes (LARAIA, 2004, P.35-36).

O método comparativo surge como antídoto contra o evolucionismo cultural e parte de premissas humanistas, já citadas anteriormente, afirmando que: todas as culturas apresentam valor em si; os valores e padrões que orientam a vida de um povo são evidentes por si mesmos em seu significado, e somente podem ser julgadas a partir da cultura à qual pertencem e não segundo padrões de fora dela; cada sociedade e cada cultura possuem o direito de desenvolver-se de modo autônomo sendo que nenhuma cultura pode impor-se à outra, reivindicando qualquer superioridade; é imprescindível o respeito pelas diferenças e pelas particularidades de cada uma.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações. Estas não são, pois o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.(LARAIA, 2004, p.45)

Uma das importantes contribuições dessa concepção tem sido a valorização de todas as culturas e a colaboração na superação do etnocentrismo, impedindo que alguma cultura se imponha a outra, reivindicando qualquer tipo de superioridade.

Todavia, sua abordagem não mostra as relações que foram estabelecidas historicamente entre as diferentes culturas, nem dá elementos para explicar suas desigualdades e seus conflitos. Entretanto, é premente considerarmos as relações históricas de dominação econômica e social que ocorrem entre os povos e que induzem a um processo de imposição homogeneizadora da cultura dos dominadores, com sérios prejuízos para a cultura dos dominados. Essa concepção aproxima-se de um ideal de interpretação, mas não valoriza os componentes

espaço/tempo histórico. Neste sentido, torna-se inviável sua adoção como método de explicação para a existência das diversas e diferentes culturas, pois a cultura possui mobilidade nesses componentes e deve ser explicada, também, através deles.

Portanto, as explicações acima descritas, são lentes através das quais o homem vê o mundo - pessoas de culturas diferentes usam lentes diferentes e, por conseguinte, têm visões distintas das coisas. O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura, tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural, depreciando o comportamento daqueles que agem fora dos padrões de sua comunidade – discriminando o comportamento "desviante".

## **2.2 A Cultura: Concepção Integral da Vida de Um Povo e Como Ecossistema Humano**

Diante das "lentes" supracitadas, proponho uma outra observação. Enfocar, neste momento, uma concepção que permita compreender e valorizar, as diversas realidades existentes no mundo globalizado e reconhecer a alteridade que permite superar, definitivamente, a classificação das culturas em superiores ou inferiores, ou considerar algumas delas como subculturas como o faz a visão etnocêntrica dominante.

Para superar uma concepção parcial ou setorial de cultura, entendida em um conceito global, como tudo o que o ser humano faz, seja como indivíduo, seja como coletividade, opto por uma visão integral que abarque a globalidade da vida de cada grupo humano, incluindo todos os seus aspectos e dimensões, tanto a nível pessoal como social e espiritual. A cultura tal como a concebo, não se refere a um aspecto da vida humana, mas é uma categoria que tudo compreende e que proporciona a compreensão de um grupo ou comunidade e sua estrutura social em sua totalidade.

A vida humana, enquanto tal, é sempre cultural (AZEVEDO, 1971, p.35). Enraíza-se na natureza e transforma-se em cultura. A cultura compreende o mundo criado pela prática humana (trabalho produtivo, prática social e política, criação simbólica) a partir e sobre o mundo da natureza do qual o ser humano faz parte.

Desenvolve-se, desse modo, uma idéia de cultura relacionada a três aspectos: *primeiro* com a prática, própria do ser humano, diferente do animal,

enquanto ação consciente e criadora que supõe a capacidade de refletir, de projetar, de transformar, de dar significado às coisas e valorizá-las; *segundo*: com a história, como lugar de realização e como produto da prática humana e *terceiro*: como qualidade constitutiva das relações dos seres humanos com a natureza e entre si. Pode-se encontrar esta conceituação de cultura em Glifford Geertz (1978, p.15-22).

Geertz (1978), descreve seu conceito de cultura como "semiótico" e não simplesmente simbólico, pois sua preocupação está nas questões de significado, de simbolismo e de interpretação. Esse autor define cultura como um conceito subjetivo que vai além do "simples transformar a natureza". Para ele, cultura é um "esforço de criação, de crítica e de aperfeiçoamento", cuja utilidade consiste em interpretar os significados inerentes aos espaços geográficos, sociais e históricos, nas suas orientações e tendências, de uma determinada sociedade. A história inclui o processo pelo qual um grupo, mediante sua prática, opera a transformação da natureza em cultura, realizando o avanço de um mundo que lhes é dado a um mundo construído por ele.

Segundo Geertz (1978), a posição do ser humano no mundo não é de simples inclusão, mas de relação dialética e criadora. Através da ação com a qual cria a cultura, o ser humano faz-se também um ser cultural. Não existe como natureza imutável, uma essência dada no mundo, mas como um ser que vai se fazendo, humanizando, ao longo do tempo, e em uma geografia determinada, mediante a cultura; é o único ser cultural no mundo. Dessa forma, a prática com a qual o homem transforma e dá significado ao seu mundo, o transforma e dá significado a ele mesmo (GEERTZ, 1978 p. 207ss).

Assim, o processo da história é, pois, o desenvolvimento do mundo da cultura em sua dupla dimensão: objetiva e subjetiva. A primeira está constituída pelo conjunto de criações e transformações do mundo mediante a prática humana. A dimensão subjetiva é o processo de transformações e desenvolvimento do sujeito da cultura: a pessoa, o grupo, a comunidade, a humanidade em seu conjunto.

Neste aspecto, a cultura é um fenômeno especificamente humano que distingue o homem do animal e demais seres vivos, porque se realiza, não por simples necessidade biológica, mas pelo exercício de sua consciência, de sua liberdade e de sua prática. É uma "auto-realização" pessoal e também social e, por essa razão, viabiliza a própria trajetória de humanização.

Assim, a cultura em sua concepção integral é fruto da atividade humana em seus três níveis: material ou produtivo com o qual um grupo se adapta e transforma a natureza física para garantir as condições necessárias para a vida. Refere-se a um conjunto de instrumentos e tecnologias utilizadas em sua prática material civilização, segundo Azevedo, a atividade cultural material se realiza dentro de um sistema associativo ou de realizações sociais que, segundo o mesmo autor (p. 39), para compreendê-la e explicá-la deve-se situá-la em seu quadro geográfico, social e histórico, acompanhá-la nas diferentes etapas de sua evolução; o sistema simbólico

com o qual se interpreta, codifica e comunica sua visão da realidade. Unem-se a este, inseparavelmente, os dois níveis anteriores.

A partir da própria experiência acumulada da realidade de sua prática, um grupo social, e dentro dele cada pessoa, vai construindo uma maneira própria de ver, sentir, interpretar e valorizar a realidade, mediante a qual busca entendê-la, compreendê-la e apreendê-la (apropriar-se dela) e dar sentido e nome a cada elemento. Mediante ao exposto, Geertz (1978, p. 22-23) vai nos dizer que "a cultura é pública porque o significado o é". Segue dando o exemplo que para entender uma "piscada" sem saber o que é considerado uma "piscadela" é inferir em erros de descrições superficiais "do que é uma pisca". Isso quer dizer, segundo esse autor, que a cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidos, onde as pessoas se reconhecem através dos atos e objetos já classificados pela estrutura cognitiva. Estamos diante do processo epistemológico de elaboração do conhecimento e do acúmulo do saber mediante o qual a experiência é refletida e interpretada. Cria-se e estabelece-se, ao mesmo tempo, um conjunto de critérios e valores com que se vê, julga e aprecia os acontecimentos, as experiências e sua própria prática.

Este momento hermenêutico da elaboração cultural vai desde a percepção, descrição, inter-relação e análise até a interpretação e a significação. Sobre a base da experiência histórica, da prática social e da interpretação que se faz da realidade, um grupo social e cada pessoa dentro dele a representa, recria e reelabora simbolicamente, em um conjunto de fantasias coletivas e de estruturas mentais. Uma rede de significados, por meio da qual entende e explica o real, incorpora-o ao seu mundo, organiza suas percepções, outorga-lhes sentido e o reconstrói conceitual e figurativamente.

Neste sentido Geertz (1978), diz ainda que, para termos um certo grau de compreensão antropológica e uma interpretação exata do que isso se propõe dizer, sobre as formulações do sistema simbólico de outros povos, as interpretações devem ser orientadas pelos atos, ele explica:

Isso significa que as descrições das culturas berbere, judaica ou francesa devem ser calculadas em termos das construções que imaginamos que os berbere, os judeus ou os franceses colocam através da vida que levam, a fórmula que eles usam para definir o que lhes acontece. O que isso não significa é que tais descrições são elas mesmas berbere, judia ou francesa - isto é, parte da realidade que elas descrevem ostensivamente; elas são antropológicas - isto é, partem de um sistema de desenvolvimento de análise científica. Elas devem ser encaradas em termos de interpretações às quais pessoas de uma denominação particular submetem sua experiência, uma vez que isso é que elas professam como descrições. (GEERTZ, 1978, p. 25)

Geertz (1978, p. 37) dirá que o "objeto de estudo é uma coisa e o estudo é uma outra". Entende-se então, que ao estudarmos uma cultura por exemplo, a análise que penetra em nossa mente começa com a nossa própria interpretação do que pretende nosso informante dizer, ou o que achamos que ele pretende dizer e em seguida passamos a sistematizar as informações.

Diante disso, são os sistemas simbólicos que tornam as experiências humanas compreensíveis, significativas e comunicáveis. Isso "Vêm a ser como a

planta de uma casa que indica com poucas linhas os elementos integrantes à construção, sua função e a relação entre todas e cada uma das partes" (*ibidem*); por isso se chama sistema.

A designação da cultura como "sistema" refere-se a essa ordenação invisível que funciona como a gramática de uma língua, com suas palavras, estruturas, regras, sintaxe, que dão unidade e lógica de sentido. Como tal, explica e orienta a vida humana em seu conjunto sendo a matriz a partir da qual é possível enriquecê-la, incorporar elementos estranhos e criar novos para responder às necessidades de cada momento histórico. Poder-se-ia considerar como a fonte que nutre e vivifica a vida de um povo. (BOSI, 2003b)

Estas estruturas mentais, fantasias coletivas, rede de significados e sistemas simbólicos (GEERTZ, 1978, p. 26-27), de acordo com os diversos nomes com que se indica este momento da elaboração de uma cultura, são o que filosoficamente se denominou com o termo "cosmovisão", como a consciência coletiva própria de um grupo humano, cujo objeto é o mundo em sua totalidade. Orienta-se a descobrir e mostrar a razão de ser e o significado que tem o mundo como um todo, e as partes e elementos dentro dele.

O termo cosmos quer dizer em grego, em primeiro lugar, "ordem"; (ABBAGNANO, 1998, p. 215) por isso, a cosmovisão ajuda a perceber o mundo que nos rodeia e o universo que somos como indivíduos e coletividade, o mundo exterior e interior, o universo material e espiritual, não caoticamente mas de maneira ordenada e estruturada, como meio ambiente em que se pode mover com metas e caminhos, com horizonte e sentido e, portanto, pode-se sentir seguro, pois todo fenômeno tem, por princípio, sua localização e explicação ainda que muitas vezes não as reconheçamos explicitamente (AZEVEDO, 1971, p. 39-40); a cosmovisão compreende a representação mental que fazemos da estrutura material, do espaço e do tempo em que nos movemos.

As diferentes culturas constróem suas cosmovisões mediante operações básicas que podemos designar como lógicas, racionais ou processos epistemológicos (GEERTZ, 1978, p.30) que vêm a ser como os caminhos ante os quais vão entendendo, explicando e ordenando coerentemente seu mundo e a totalidade da vida e classificam todos os fenômenos, sejam estes naturais ou sociais. Mediante esses processos, o ser humano integra logicamente o conjunto de seres nos quais crê encontrar alguma afinidade. Cada grupo se define, segundo Geertz, em função de uma característica que se atribui aos componentes que o integram.

Então, conhecer os processos de construção do conhecimento e as formas de expressá-lo e comunicá-lo e conhecer os critérios de classificação, é o caminho mais viável e necessário para compreender a cultura de um povo.

A religião está entre um dos mais conhecidos sistemas de significação e classificação das culturas. Ela é um componente constitutivo de toda cultura, mais que isso, é através dela que se compreende e se vive a realidade e a totalidade da vida em relação à divindade, com "outra" realidade além do mundo. Pode-se dizer que a religião, como núcleo da cosmovisão e da cultura, significa compreender a totalidade com uma visão superior, de religação com o divino, com o sagrado. A religião, segundo Alves (2001, p. 10), "acontece dentro de um universo cultural, ora influenciando, ora sendo influenciada pela cultura, por isso é impossível querermos entender a religião sem nos remeter à cultura".

A religião, dentro de uma cultura, é um sistema de símbolos que atua para estabelecer disposições e motivações no indivíduo com a finalidade de ordenar a existência (GEERTZ, 1978, p. 104-105). Este sistema de símbolos e significados disponibiliza às pessoas orientações para compreender o universo e as experiências da vida e para orientar os atos e atividades dando-lhes um sentido profundo e extremo a todas elas. Chegar ao fator religioso das culturas significa penetrar até sua "alma", a mais extrema fonte de entendimento. Ou seja, o homem religioso olhará o mundo segundo as lentes da própria cultura e da própria religião e seu comportamento será orientado sempre pela sua visão de mundo (ALVES, 2001, p. 10).

Portanto, a cosmovisão e a consciência coletiva de um grupo humano se estampa, se condensa, se materializa e se expressa objetivamente em um conjunto de símbolos, códigos e práticas que abarcam a totalidade da vida. Estas são construções que testemunham e comunicam a cosmovisão cultural, mediante elementos e formas sensíveis. Compreender, segundo os autores trabalhados neste seguimento do texto, as produções materiais, as formas de configuração e organização social, os sistemas interpretativos e comunicativos como códigos simbólicos de construções culturais que se referem às experiências e à prática que estão estreitamente ligados à realidade, é compreender e articular organicamente a vida cotidiana.

### **2.3 O Caráter Dinâmico da Cultura**

A partir da compreensão integral de cultura, desvinculando-a das concepções anteriormente enunciadas, reconhece-se a igualdade ontológica de todas as culturas, e a enorme e incomparável riqueza cultural na humanidade.

Assim posto, deve-se definitivamente deixar de falar de "cultura no singular". A cultura só existe em "plural" e segundo Bosi (2003a, p. 07) "a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um efeito de sentido, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço". É impositivo, então, repelir o "monoculturalismo", o etnocentrismo, e a homogeneização cultural e, com maior razão, opor-se à atitude arrogante e narcisista, própria dos povos ou nações colonialistas ou imperialistas, que falam de culturas superiores ou inferiores ou de povos sem cultura.

A pluralidade cultural leva, ao mesmo tempo, a reconhecer a alteridade cultural e a valorizar ao outro como diferente, com o qual se pode travar um diálogo em termos de igualdade e reciprocidade. Candau infere neste contexto dizendo que,

Neste rico e complexo processo, quando as identidades afloram, há uma maior visibilidade da pluralidade cultural existente, o que tende a debilitar identidades nacionais fortes e estáveis. É nesse contexto que as culturas se tencionam. Portanto a situação vivida em cada país no processo de desenvolvimento ou sobrevivência faz emergir as necessidades e reivindicações de cada grupo e o embate entre eles. A emergência das pluralidades culturais vem realçar a importância da tolerância e da democracia, onde a "negociação" tem papel fundamental. Assim, acreditamos que a sociedade poderá construir um caminho para resolver suas tensões e conflitos. (CANDAU, 2002, p.40)

Cada cultura abrange a globalidade da vida de um povo. Enquanto cosmovisão e universo simbólico compreende a totalidade da vida e da realidade e, por essa razão, fundamenta o sentido da existência das pessoas e dos grupos humanos. Ao mesmo tempo em que expressa a totalidade da vida, se estampa de maneira particular na vida cotidiana a qual vem a ser a manifestação mais rica e completa do universo cultural. Penetrando-a pode-se chegar a compreender uma visão interna do que é uma cultura. Valoriza-se pela mesma razão, o papel da etnografia no conhecimento das culturas encarnada no cotidiano de um grupo como percepção da cultura do mesmo.

O conceito de cultura designa a identidade e a diferença específica de cada grupo humano. Tudo o que é humano está culturalmente determinado (AZEVEDO, 1971): as construções materiais com as quais o homem busca fazer este mundo mais habitável, os sistemas associativos e os sistemas interpretativos e expressivos (educação, arte, religião, etc.). Os diferentes povos e grupos sociais constroem, através de suas atividades culturais, um segundo meio ambiente, o ecossistema humano.

A cultura é o lugar onde cada grupo social constrói coletivamente sua vida resistindo e transformando permanentemente o mundo da natureza, repelindo relações e estruturas sociais geradoras de injustiças, sofrimento e morte e lutando para consolidar, defender e promover a vida, na busca de alcançar uma “qualidade de vida” sempre maior, uma vida digna para todo ser humano, lugar de identidade e de diferença e materialização de seu verdadeiro projeto global de vida contra as estruturas de morte.

Contudo, este estudo me leva a afirmar que ao observar as culturas, encontra-se sempre no cerne de sua identidade, a defesa e a construção da vida e uma busca permanente de reconstrução e de humanização. Isto dá às culturas um aspecto particularmente positivo do ponto de vista ético e um parâmetro de veracidade, de discernimento cultural.

Portanto, deve-se reconhecer e firmar o caráter histórico e dinâmico das culturas, diferente de uma concepção arqueológica e romântica ou fundamentalista das mesmas. Enquanto históricas, deve-se olhá-las em constante construção, enraizadas no passado, firmadas no presente ante as novas realidades, portadoras de futuro, respondendo aos múltiplos desafios que se lhe apresentam. Assim como os povos são herdeiros e portadores de uma cultura, igualmente são sujeitos criadores dela. Todavia, é clara a necessidade de pensar a dimensão sociocultural a partir de uma conceituação mais humana e mais dinâmica onde a pluralidade seja valorizada como prioridade e não apenas como mais um fator a ser considerado.

## **2.4 A Relação Entre as Culturas**

Reconhecida, por um lado, a diversidade cultural, ou seja, a afirmação das culturas em “plural” e, ao mesmo tempo, o caráter histórico das mesmas pelo qual vão se construindo e recriando permanentemente no espaço e no tempo. Criaram-se e expuseram-se uma série de conceitos para explicar as formas de reprodução endógena e de transmissão das culturas no interior delas mesmas, para expressar as diversas maneiras de relação, encontro, interação e influência entre as culturas e

para delinear o tipo de relação que existiu no passado e que pode e deve existir no futuro entre educação e culturas.

Toda sociedade possuidora de uma cultura tem certos mecanismos através dos quais a transmite e recria. Este fenômeno é denominado pela antropologia como “enculturação”. Pode-se entender a enculturação como o processo educativo, de ensino – aprendizagem, transmissão e recepção parcialmente consciente e que dura toda a vida, através do qual um grupo humano induz as novas gerações a adotar os modos de pensar e os estilos de vida tradicionais favorecendo, desta maneira, uma continuidade cultural e salvaguardando-a da alienação (LARAIA, 2004, p.98).

Este fenômeno é realizado pelos atores sociais de geração em geração e é entendido como um processo de socialização. Segundo Laraia (2004), esse processo consegue criar uma personalidade grupal pela qual se reconhece a um indivíduo como integrante dela e este se considera como seu membro.

Assim, o termo “enculturação” expressa, pois, o processo de transmissão, assimilação e participação no projeto cultural de uma comunidade. Através dele, o passado cultural de um povo se faz presente e, ao mesmo tempo que o modifica, projeta-o em direção ao futuro. É um processo de assimilação criativa que procede dentro da própria cultura. Mas alerta Laraia, que é necessário entender a dinâmica de mudanças no sistema cultural pois,

entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre os povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (LARAIA, 2004, p. 101)

#### **2.4.1 Processos de Aculturação**

As mudanças culturais se produzem também pelo encontro, penetração ou inclusão de elementos culturais de uma sociedade em outra através de um contato direto que é identificado como aculturação. Esta palavra foi empregada inicialmente por antropólogos nos finais do século XIX, generalizando-se logo seu uso na linguagem das ciências antropológicas e culturais.

O termo designa o processo e os fenômenos resultantes do contato permanente entre dois grupos sociais, e as conseqüências que se seguem para os modelos culturais de cada um deles. Trata-se do intercâmbio que pode dar-se de elementos culturais próprios de uma cultura em outra, quer seja em forma de absorção acrítica e passiva ou a maneira de síntese seletiva e criativa.

Laraia (2004, p. 95-96) citando o *Manifesto sobre aculturação* afirma que, "qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação. Logo, a mudança que é inculcada pelo contato, não representa um salto de um estado

estático para um dinâmico, mas antes, a passagem de uma espécie de mudança para outra". Segue dizendo, que existem dois tipos de mudança cultural: a *interna*, que resulta da dinâmica do próprio sistema cultural. Esta mudança é lenta; porém o ritmo pode ser alterado por eventos históricos como catástrofe ou uma grande inovação tecnológica. E outra *externa*, que é o resultado do contato de um sistema cultural com outro. Esta mudança é mais rápida e brusca.

Por processo de aculturação deve-se entender, então, o fenômeno de mudanças culturais ocasionadas pelo contato de duas ou mais culturas, o qual dá lugar à transmissão e adoção de elementos culturais de uma sociedade a outra, que pode levar à integração e à adaptação de alguns deles, ou ainda pode possibilitar o surgimento de um novo grupo social com os elementos das culturas que entram em contato.

Como conseqüência destes processos de aculturação, fala-se de culturas híbridas ou sincréticas, já que foram se configurando em processos heterogêneos e complexos de influência e assimilação mútuas. Atualmente é quase impossível encontrar culturas em estado puro, que não tenham tido algum processo de aculturação (CANDAU, 2002).

#### **2.4.2 Transculturação**

Quando este contato se dá em termos desiguais entre uma cultura etnocêntrica que se impõe violentamente sobre outras mais frágeis em relações de poder, quase as desmantelando desde seus fundamentos, fala-se de "transculturação".

Em relação a essa tendência, Candau nos diz que

o prefixo "trans", de origem latina, significa "posição além de ", "através". Essa perspectiva ressalta que alguns componentes culturais " atravessam", "vão além" das particularidades de manifestações culturais isoladas, estando presentes em todas. Segundo Forquin (1993), o respeito às culturas não é possível a não ser que não se esteja encerrado em nenhuma, isto é, se existe a capacidade de um pensamento verdadeiramente "trascultural". (CANDAU, 2002, p. 76)

Com esse termo designa-se a assimilação por parte de um povo ou grupo social, de formas culturais procedentes de outro, que substituem, de uma maneira mais ou menos completa as próprias formas. Esse processo ocorre quando uma cultura original é suplantada ou absorvida por outra que se implanta de fora para dentro. Podem ocorrer também, casos de subsistência de culturas e ou de

expressões culturais que mantêm, mediante mecanismos de resistência, sua própria identidade cultural.

### **2.4.3 Interculturalidade**

Quando duas ou mais culturas se encontram em termos de alteridade, igualdade e reciprocidade reconhecendo e valorizando identidade e diferença de cada uma, possibilita um diálogo fecundo, interação, uma influência e um enriquecimento mútuos, fala-se de interculturalidade ou diálogo intercultural.

[...] a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural. (CANDAUI, 2002, p. 40-41)

Então para que a interculturalidade aconteça é necessário que o encontro ou inter-relação se faça de uma maneira consciente e intenção real a partir da consciência e valorização da própria identidade e autonomia cultural, e que a comunidade, seja de verdade, sujeito histórico e, por conseguinte, sujeito cultural. Por outro lado, os elementos originados exteriormente não serão assumidos de maneira passiva e imitativa, mas serão sim redefinidos a partir de sua própria identidade.

## **2.5 Realidades Antigas e Novas no Processo de Acluturação, Transculturação e Interculturalidade Brasileira**

Ao recuperar e analisar a história dos povos e comunidades que ao longo dos séculos sofreram a violência da invasão, conquista e colonização por parte de outros povos - caso da colonização do Brasil -, podemos assinalar os efeitos causados pelo encontro, ou melhor, choque e agressão cultural. Muitos povos e comunidades desapareceram depois da invasão colonizadora, morrendo fisicamente pela "espada" dos soldados, por enfermidades infecciosas, por trabalhos excessivos e desumanos e pelo desespero. É o caso de povos originários do continente africano de cuja existência só sabemos pelos informes dos primeiros missionários invasores.

Outros povos foram absorvidos pela população invasora, forçados a um processo de mestiçagem biológica e cultural, a mudar suas formas de vida e seus costumes cotidianos, a esquecer raízes históricas, a mudar de idioma, de crenças religiosas que lhes davam coesão como um povo diferenciado de outros e a entrar em uma nova organização e relações sociais (HOLANDA, 2004, p.29-41).

Este fato nos mostra que não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz de nossos comportamentos e dos nossos discursos. Há imbricações de velhas culturas ibéricas, indígenas e africanas, todas elas também polimorfos, pois já traziam um teor considerável de fusão no momento do contato interétnico (BOSI, 2003a, p.07 ).

Há ainda, um fato mais recente que a colonização (final do século XIX), a imigração (italiana, alemã, polonesa, judaica, japonesa, etc.) e a migração (nordestina, paulista, gaúcha, etc.) que penetram fundo no cotidiano material e moral. Sem esquecer, é claro, a presença norte-americana, que desde a Segunda Guerra funciona como ideal imaginário privilegiado de "superioridade".

Portanto, o plural sustém-se e impõe-se de pleno direito na sociedade brasileira. E mais, os primeiros habitantes de nosso território que entraram em contato com os colonizadores, a partir do século XVI, constituem-se em horizontes radicalmente diferentes daqueles que a colonização construiu. Como insiste, por exemplo, Darcy Ribeiro (1978), os grupos indígenas historicamente conhecidos, estão presentes em nossa história por exclusão e ou, sendo apontado como processos adaptativos (naturais e socioculturais). Por isso, o preâmbulo acima descrito sobre a aculturação, transculturação, interculturalidade e desculturação, para descrever, não uma cultura há tempos extinta, mas os movimentos e aspectos da mudança cultural que constituem e definem o homem e suas formas de organizações em sociedade, e ainda, como essas sociedades se articulam e mudam.

Ao estudar a cultura brasileira observa-se que o "homem" não é um ser abstrato. Ele se enraíza em espaços determinados, espaços que funcionam como suporte de comunicação e inter-relação, de organização, de sentido, enfim, de fecundidade: terra matriz e motriz (RIBEIRO, 1978). O homem pertence a um espaço. "ser de um certo lugar" (BOSI, 2003a) não expressa vínculo de propriedade, mas uma rede de relações. Se com as lembranças ou a memória se explora a dimensão temporal do homem, com a pertença está em cena o conteúdo espacial da existência. Configura-se assim, o que Bosi, (2003a, p. 188) afirma "sou o que sou num espaço ocupado, habitado e, numa palavra, apropriado por muitos outros antes de mim." O espaço proporciona, neste contexto, a medida da ação humana, conferindo-lhe uma "espécie de selo dignidade ao espaço em que estou presente" (*ibidem*), proporcionando, mesmo que na diferença e apesar da distância, uma trilha de identificação e de vivência com o passado.

Esses atributos configuram a permanência do homem na história e conferem-lhe o grau de "ser de cultura" com a possibilidade de reproduzir-se através das gerações e de decidir sobre o uso que faz dos elementos que a compõem, sejam estes recursos materiais ou tecnológicos, tipos de organização social, conhecimentos, símbolos, crenças e valores espirituais e morais.

Em culturas autônomas, os espaços de expressão cultural próprios e sobre os quais se pode inferir e decidir, abrangem todos os aspectos organizacionais da sociedade. Ao contrário, nos povos subjugados e colonizados, esses espaços estão restritos a decisões limitadas. Diz Bosi,

Quando duas culturas se defrontam, não como predador e presa, mas como diferentes formas de existir, uma é para a outra como uma revelação. Mas essa experiência raramente acontece fora dos pólos submissão-domínio. A cultura dominada perde os meios materiais de expressar sua originalidade. (BOSI, 2003b, p. 16)

Nessa situação se produzem as mudanças. Contudo, não se elimina a identidade de uma cultura na medida em que ela conserva sua matriz cultural, a qual orienta e qualifica sua vida, ainda que dentro de situações opressivas. Muitas culturas foram vistas, erroneamente, como objetos passivos expostos e determinados por políticas de fora, sem possibilidade de desenvolver projetos próprios. Entretanto, abre-se a possibilidade de uma nova interpretação que percebe os povos colonizados ou subjugados como sujeitos de uma história, sua própria história. Ainda que em condições de sujeição cabe-lhes assumir posição ativa diante de sua decisão e sua vontade.

O reconhecimento do pluralismo cultural apresenta-se como resposta a esta subjugação, pois acredita-se seja a via justa para atingir os ideais igualitários alimentados pela sociedade brasileira em sua Constituição. O pluralismo cultural traz, portanto, segundo Bosi (2003a, p. 193) em seu bojo, a necessidade de autodeterminação das culturas, sem a qual a própria aceitação da diferença cultural não passará de "letra morta" numa legislação que se queira justa.

No intuito de ampliar e aprofundar a reflexão sobre o reconhecimento do pluralismo cultural brasileiro, trazendo presente os elementos da memória constitutivos de um espaço/tempo, farei uso de alguns elementos descritos no Capítulo V do livro de Fernando Azevedo, o qual contempla a psicologia do povo brasileiro.

### **2.5.1 Constituição do Caráter Coletivo Brasileiro**

Segundo Azevedo (1971, p. 205) não é apenas por suas particularidades que um povo ou grupo humano se distingue de outro, mas também pelo seu "caráter coletivo"; produto de inúmeras variantes tais como: espaço geográfico, etnia, fatores econômicos, político, ideológico entre outros. O caráter coletivo é uma síntese de elementos diversos que estão em constante atrito e por vezes se combinam e tendem a marcar a fisionomia original de um povo.

Em continuidade, o autor afirma que, à medida em que ocorre a "civilização", as forças sociais inferem mais que as forças naturais (geográfica, étnica) sobre o caráter de uma nação. Diz ainda, que a "alma" de um povo não é uma "essência eterna" e que os caracteres que a compõem estão em constante transformação, por isso estão sujeitas a influências diversas culminando com sua modificação. Então, a

pesquisa sobre o caráter coletivo de uma nação (povo) deve concentrar-se nas tendências e nos hábitos que persistem e se generalizam em uma sociedade. (AZEVEDO, 1971, p.206) Justamente por ser complexo e modificável, ele também é susceptível a modificações, dando à análise o esboço constante de um quadro sistemático e explicativo do caráter brasileiro que será sempre transitório.

Contudo, por maior que tenha sido a mestiçagem do povo brasileiro, o caráter coletivo, ao menos nos três primeiros séculos da colonização, foi marcado sobretudo pela influência de elementos da cultura ibérica, principalmente no que tange às formas de organização da vida social.

## 2.5.2 Raízes Étnicas

É notável a influência e a contribuição dos índios e negros na colonização do Brasil. As misturas de brancos e negros, de brancos e índios é rara, mas também presentes de índios e negros matizaram de mestiços de todos os tipos e matrizes a população branca que aqui deveria viver. Não se pode subestimar a importância dessas contribuições na composição étnica e na formação da mentalidade de seu povo.

Segundo Holanda (2004), os hábitos físicos e mentais, as concepções de vida e as técnicas de trabalho mudaram com o contato e a interpenetração das três culturas diferentes. Todavia, as mudanças se deram em menor nível de influência dos negros e índios para com a cultura ibérica, predominantemente em todos os pontos, mantendo-se a discordância profunda que dissimulam compromissos variados, e constituindo-se negros e índios à margem da duas culturas - as que perderam suas características originais ou foram suplantadas e a cultura dominante na qual também não foram totalmente integrados. (HOLANDA, 2004, p. 29-40)

Outros elementos que se supõe constitutivos do caráter coletivo, "como a tristeza, a frouxidão, a lubricidade, tão longe estão de provirem do negro, quanto do aborígine, a dissipação ou desapego à terra e o espírito de aventura, que se procura explicar por atavismo, como uma herança do índio americano" (HOLANDA, 2004, p. 46)

Manifesta-se Azevedo (1971) a respeito do assunto e declara que, o que teve de pernicioso a participação do negro na formação do povo brasileiro, não foi a raça negra. Joaquim Nabuco, por sua vez, (citado por Azevedo), afirma que foi a condição de escravo o "mau elemento da população, era essa raça reduzida ao cativo" (p. 208) e continua dizendo que a tristeza, anteriormente citada por Holanda é resultante "de duas melancolias imersas, a do negro e a do índio escravizados" (p. 209). Todavia segundo o autor, a tristeza não é característica do povo brasileiro, pois

[...] Paulo Prado assinala na luxúria e cobiça dois traços principais do caráter brasileiro. São eles, na sua opinião, que caracterizam no tempo os nossos antepassados; e deles da paixão genésica que fatigou o português e o índio, e da fome de ouro em que se lhes cristalizou a alma no século XVIII, é que resultou "a tristeza da nova raça a que o africano veio trazer a sua colaboração doentia, como exilado e como escravo". O brasileiro, - observa, porém, *Humberto de Campos*,

numa pagina de grande lucidez -, "não é absolutamente um povo triste, nem tem de onde lhe venha esse mal. O português é jovial, festeiro, comunicativo. Provam-no a alegria de seus e os seus folguedos campestres em que predominam os bailados nacionais. E o nosso índio não o era menos. As suas festas eram barulhentas, tumultuosas, e duravam dias, às vezes, semanas. O nosso indígena, isoladamente, acrescenta o ilustre escritor, era de fato taciturno. Mas ser taciturno não é ser triste. [...] O silêncio e a quietação não significam, assim, tristeza, que só pode vir do desgosto da vida. Os nossos silvícolas viviam satisfeitos de sua condição. E considerando-se instintivamente felizes, viviam alegres, mesmo porque a tristeza, como nós a definimos, só pode nascer de um confronto de destinos, e as certeza de inferioridade, tirada desse confronto. (AZEVEDO, 1978, p.209)

A tristeza, então, não é própria do indivíduo mas nasce no imaginário coletivo de nossos antepassados, como um repúdio à condição de subjugação e cativo.

Outros elementos citados por Azevedo (1971) e elencados também por Holanda (2004), são constitutivos do caráter coletivo de nosso povo. "A imprevidência e a dissipação, o desapareço pela terra, a salvação pelo acaso, atribui aos nossos antepassados tupis-guaranis, ou aos negros amor à ostentação e o desrespeito pela ordem legal" (p.211-212). Esses elementos,

[...] são características de um estágio da evolução de um povo, como o desapareço da terra, ou do atraso mental das massas populares, como o misticismo nas suas diversas modalidades e, sobretudo, nas formas que reveste, nas camadas inferiores, do sentimento do acaso, do jogo e de toda espécie de superstições. (AZEVEDO, 1971, P. 210)

Segundo o autor, esses elementos estão intimamente ligados a estágios de nossa evolução e destinados a desaparecer ou alterar-se com as modificações na estrutura social. São erroneamente atribuídos à influência do negro e do índio e considerados como aspectos típicos e raciais de nossa civilização. A imprevidência e o desapego pela terra, explica ainda, provém de algumas tribos indígenas e do nomadismo que, por sua vez, resulta do seu jeito de vida que vai desaparecer com o processo de desenvolvimento agrícola. Referente aos outros elementos também citados, o autor afirma que crenças, forças desconhecidas, magias, sentimento do acaso, superstições em geral, não são resíduo cultural do negro ou do índio e sim um "fato universal verificável nas camadas populares de qualquer país" (AZEVEDO, 1971).

Diante desse fato não parece ser possível predizer o passado ou prever o futuro pela composição étnica de um povo, pois os elementos relatados não passam de um estágio de evolução, que devem ser considerados como fenômenos socialmente construídos, e não fenômenos peculiares de uma ou outra raça. Além do mais,

[...] os grupos observáveis são de tal maneira compósitos que não é científico procurar distinguir na sua vida social e mental, a contribuição das aptidões originais de seus elementos, tanto mais quanto esses se misturam, em proporções extremamente desiguais de uma região a outra, apresentando grande variedade de tipos e subtipos raciais, que não permitem estabelecer, do ponto de vista, étnico, "o brasileiro legítimo, autêntico, verdadeiro". (AZEVEDO, 1971, p.211)

### 2.5.3 Predomínio do Afetivo, Irracional e Mítico no Caráter Brasileiro

Entre os traços marcantes no caráter do povo brasileiro estão os aspectos afetivo, irracional e mítico, tais aspectos estão intimamente ligados à concepção de família que se molda pelos laços de sangue, pela generosidade e cordialidade e pela invencível repulsa que lhes inspirou a moral dos colonizadores. Esses aspectos impregnam a estrutura emocional do indivíduo e do grupo humano, formando-se e mantendo-se através das crenças, opiniões e preconceitos, desempenhando um papel fundamental na vida dos grupos.

A sensibilidade, a imaginação e a religiosidade, segundo Azevedo (1971), para o povo brasileiro, representam uma intensidade e força significativa, que raramente a cultura consegue dissimular.

As inferências constantes dos sentimentos em nossos juízos e opiniões, as formas de raciocínio emocional, tão freqüente em todas as classes sociais, a facilidade com que se acredita e se propaga tudo que tem de estranho e miraculoso, o desinteresse pelas considerações objetivas, não acusam, de fato, esse fundo afetivo e místico que se traduz ainda na tendência de se por e resolver em termos pessoais de "amigo" ou "inimigo", os problemas mais concretos e nessa própria concepção de autoridade fundada sobre a fé sentimental dos homens na superioridade de um chefe ou de um corpo social? (AZEVEDO, 1971, p.212)

Para melhor compreender esse fato é necessário não esquecer que nas origens do povo brasileiro, sob o domínio dos portugueses, trazem impresso em suas almas a vitalidade do sentimento religioso difundido pelos evangelizadores apostólicos; que se apresentam de duas formas: para elite, estritamente ligado aos dogmas e ao fanatismo salvífico e para as camadas populares de maneira mais formalista, "concentrando-se nas cerimônias, nas práticas e nos ritos religiosos" (AZEVEDO, 1971, p. 213). Observa ainda o autor, que a religião católica no Brasil, diferente do na Europa, assumiu um caráter mais lasso, pois para contemplar a diversidade de costumes existentes teve que se adaptar às condições de seu povo.

Freyre (2004) descreve a religião na colônia como sendo uma religião doméstica, lírica e festiva de "santos compadres e santas comadres" familiar, puramente devocional, infere ainda que, se caso nossa formação social tivesse sido dominada por outro tipo de cristianismo, um cristianismo mais "clerical, mais ascético, mais ortodoxo" certamente não teria sobrevivido e perdurado. Ele atribui essa permanência a mediação do negro africano que pelo seu caráter mais lasso, fez a conciliação entre a rigidez da religião católica portuguesa e as crenças místicas dos aborígenes brasileiros. Holanda (2004, p. 149), infere a esse respeito citando como exemplo que o fato de o brasileiro transformar o "Menino Jesus, companheiro de brinquedo das crianças" fez pensar menos no Jesus do Evangelho Canônico do que no de certos apócrifos.

Outra consideração a ser feita sobre o espírito mítico do brasileiro é a necessidade que o mesmo tem de transpor as distâncias e de recusar as reverências, e que vai se revelar na intimidade com as "sagradas criaturas". Essa

religiosidade de superfície, como chama Holanda (2004, p. 150), menos atento aos sentidos íntimos e exortando as cerimônias e as pompas exteriores, certamente não produziria qualquer tipo de moral social poderosa que pudesse organizar também a vida política e administrativa da Colônia, como no caso de Portugal, com sua moral católica rígida que organizava e estruturava toda a vida de seu povo. Dessa maneira, qualquer elaboração política e administrativa só seria possível fora da religião e da religiosidade de culto que só apelava para os sentimentos e quase nunca para a razão.

Holanda (2004, p. 150) atribui a essa existência mais frouxa da religião o fato de nossa República ter sido feita pelos positivistas e nossa Independência ter sido abraçada pelos maçons.

Esse caráter mais lasso, expresso pela religião brasileira, possui uma tendência a renegar todas as hierarquias, ao ponto de o indivíduo crer, ingenuamente e espontaneamente, compartilhar do convívio com Deus. Diante disso, diz Holanda "surge um sentimento religioso mais humano e mais singelo". Observa-se ainda que a

[...] força desse sentimento religioso, com sua espontaneidade rica de simpatia humana, ou pela ação da natureza tropical, deprimindo e esmagando o homem, o brasileiro não é um revoltado, mas um resignado, dócil e submisso às fatalidades físicas e morais às quais aprendeu a resistir com coragem e a subordinar-se sem amargura, quando as reconhece superiores aos seus recursos de defesa e de ação. (AZEVEDO, 1971, p.213)

Um dos traços marcantes e que, certamente, define "o brasileiro", pois aparece citado em todos os autores consultados (Freyre, Azevedo, Holanda, Ribeiro, Bosi...), é seu caráter afetivo. Holanda (2004, p. 146) intitula esse brasileiro de "homem Cordial" o qual, pela sua bondade, generosidade no acolhimento, a largueza, a ausência de qualquer orgulho de raça, a repugnância pelas soluções radicais, a tolerância, a hospitalidade entre tantas outras manifestações desse elemento afetivo, marcam fortemente o caráter nacional. Holanda afirma que esse caráter afetivo constitui-se, no bojo do núcleo familiar - "uma espera por excelência dos chamados contatos primários, dos laços de sangue e coração" (2004, p. 146) -, e ainda diz que as relações que se criam na vida doméstica sempre fornecem o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós.

Esse sentimento, porém, não se trata de "polidez", igualmente definida como civilidade, boas maneiras adquiridas no convívio. Segundo Holanda, a civilidade sempre exprime algo de coercitivo, e o sentimento afetivo do brasileiro está relacionado com "expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante" (2004, p. 147). Isso explica o fato das atitudes "polidas" consistirem-se precisamente em manifestações espontâneas no "homem cordial" que é a maneira natural e viva que se converteu em fórmula.

Frente ao exposto, observa-se a impossibilidade que o brasileiro tem em se desvincular dos laços familiares, esse homem cordial é aquele generoso, de bom trato, que para confiar em alguém precisa conhecê-lo primeiro. A intimidade que tal homem possui com os demais, o possibilita chamar qualquer um pelo primeiro nome. O rigor é afrouxado, todos são amigos em todos os lugares, por esses laços de amizade o brasileiro se constitui como sendo "cordial".

#### 2.5.4 A Plasticidade Cultural do Brasileiro.

A descontinuidade e a instabilidade nos contatos econômicos e sociais explicam, segundo Azevedo (1971), a atitude do brasileiro em face da cultura, geralmente considerada entre nós, não como uma necessidade prática ou um valor moral, mas como sinal de classe ou distinção. Nossa cultura é, geralmente, uma cultura literária de superfície, feita "para preencher os ócios de desocupados, cultura que não envolve os sentimentos nem leva às convicções fortes" (p.219). Holanda (2004, p.156) observa ainda que essa cultura literária, foi aliada de nossa formação colonial agrária e relacionada com a transição brusca do domínio rural para a vida urbana. Já sendo excessivamente maçante, cabe salientar que essa cultura literária era um atributo exclusivo da elite.

O que caracteriza, não é a penetração, nem o vigor, nem a profundidade, mas a facilidade, a graça, o brilho; é a rapidez no assimilar, a ausência total de exatidão e de precisão, o hábito de tornar as coisas obliquamente e de lhe apanhar os aspectos que tocam menos à inteligência do que à sensibilidade. (AZEVEDO, 1971, p. 220)

Nesse contexto móbil, dominado pelas necessidades imediatas, a filosofia e a ciência não tiveram tempo de criar raiz; e "todos os efeitos dessa cultura verbalista, escolástica, dogmática, que herdamos dos portugueses e que se infiltrou até a medula, no ensino de todos os graus, não revelam menos uma inteligência fraca do que a inteligência mal formada [...]" (AZEVEDO, 1971, p.220).

Holanda (2004) conclui esse pensamento dizendo que tudo o que dispense o trabalho mental apurado e fatigante, "as idéias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência" (p.158) parece constituir a verdadeira essência da sabedoria.

Com isso, nossa cultura constitui-se plástica por diversos fatores que a marcam fortemente. Entre eles pode-se citar a influência das três etnias que entraram na composição do nosso povo, a ação do meio físico e do clima e as condições da formação social brasileira, que assinalam o predomínio da sensibilidade sobre a inteligência. Deriva desses fatores, também, a predominância afetiva em certos aspectos de nossa vida intelectual, onde a sensibilidade faz passar uma corrente de vibrações.

Pode-se dizer dessa maneira que a paisagem social brasileira é uma das mais ricas e pitorescas. Diante disso, Azevedo (1971) dirá:

de um modo geral, o brasileiro é altruísta, sentimental e generoso, capaz de paixões impulsivas, violentas mas pouco tenazes, amando mais a vida do que a ordem, pacífico, hospitaleiro mas desconfiado, tolerante por temperamento e por despreocupação. Eis quanto à sensibilidade. Trabalhador resistente, dotado desse individualismo vigoroso que caracteriza os povos de pioneiros, mas sem espírito de cooperação, e guardando, sob uma atitude displicente de indolência e de abandono, reservas extraordinárias de energias. (AZEVEDO, 1971, p. 230)

Esse parece ser, em traços gerais, o retrato do brasileiro. Um indivíduo facilmente distinguível, que se desdobra em inúmeros subtipos psicológicos e sociais, diferenciados pelos seus caracteres próprios de cada região. As diferenças mais características diz Azevedo (1971, p. 231), ligadas à diversidade de composições étnicas, à variedade de meios físicos e a condições específicas de formação social, "são as que se constata entre as populações do Norte e as do Sul, e bastante acentuadas para se perceberem, através de uma grande unidade de espírito e de sentimentos". O autor cita como exemplo, para elucidar essas diferenças que o homem do Norte é, "mais versátil, mais lírico e dramático" (p.231) devido às condições da paisagem regional. Já o homem do Sul "é mais comedido, mais positivo e realista". No primeiro, predominaria a sensibilidade frente à razão, à eloquência dos gestos e atitudes ardentes. No segundo, maior domínio dos nervos, uma sobriedade ou até reserva, equilíbrio e moderação.

Nessas paisagens humanas em que avultam tipos nitidamente diferentes, soma-se outro traço que caracteriza o brasileiro. A população do Centro-Sul, que sob a influência dos dois pólos distintos produz subtipos distintos de suas matrizes.

O paulista, que segundo Azevedo é hostil, reservado, empreendedor e tenaz; o mineiro desconfiado, por vezes dissimulado, prudente e de grande poder de plasticidade, de claro bom-senso e de hábitos morigerados e ainda, o carioca com seu bom humor ou até irreverência, seu senso do ridículo e seu gosto pelo bem estar e pelos prazeres da vida. Esses traços segundo Azevedo, exibem o processo fragmentário de nossa formação que favoreceu a eclosão, na variedade dos quadros geográficos, da diversidade pitoresca da paisagem humana e das semelhanças gerais que revelam que o Brasil se tornou uma unidade histórica, um sistema de civilização em que circundam idéias comum e aparecem tendências dessa civilização à expansão atual (AZEVEDO, 1971p. 234).

## **2.6 Transmissão da Cultura: o Sentido da Educação Colonial**

Segundo Leite (1938), falar do ensino no Brasil do Século XVI é "evocar a epopéia dos jesuítas" que lançaram os fundamentos de todo o vasto sistema de ensino que ampliou-se, progressivamente, em todo o território colonizado. A autor infere ainda que o modelo de ensino que se estabelecia na Colônia, apresentava-se subordinado inteiramente às exigências da Igreja católica e aos supremos interesse da religião.

Quando aportaram na Bahia, a ordem jesuítica não tinha mais do que nove anos de existência canônica. Segundo Leite (1938), a Ordem de Inácio de Loyola foi criada e se disseminou em missão pela Europa e outros continentes para combater às heresias e propagar a fé católica. Animados por um profundo zelo apostólico e ligados entre si à Igreja por uma rigorosa disciplina e hierarquia que lhes conferia autoridade moral, em época sombria de paixões e lutas religiosas.

Lembra Leite (1938), que ao chegarem no Brasil, quinze dias depois de fundada a cidade de Salvador, os jesuítas fundaram uma escola de ler e escrever -

início da política de instrução -, concebida sob o plano de levantar sobre os alicerces do ensino toda a obra de catequese e de colonização.

Nas escolas, que se espalhavam pelo território brasileiro, repousava a base do sistema colonial de ensino. Todavia, a educação não se dava só nos colégios, ma também nas aldeias indígenas onde os filhos dos gentios aprendiam a ler, escrever contar e falar português. Os missionários apresentavam aos meninos gentios em forma de canções, poemas e teatros os mistérios da religião e a cultura literária do sagrado e do profano. Dessa forma, os meninos índios apreenderam a cultura portuguesa e foram utilizados para transmiti-la a seus pais nas aldeias. Foi por aí, por essas escolas de ler e escrever, que começou a política educativa; e com elas é que se inaugurou, no Brasil ao mesmo tempo que na Europa, a educação literária, de fundo religioso, organizada em consequência e sob os influxos das lutas da reforma e da Contra- Reforma, para a propagação da fé (LEITE, 1938).

Certamente, conforme Leite (1938), sob o pretexto de ensinar os missionários jesuítas também apreenderam e se tornaram mestres na língua e na cultura dos índios, mas há aprenderam para instruir por ela e conquistar mais facilmente os "selvagens" a sua fé e a suas idéias religiosas e sociais. A cultura indígena não somente quanto a língua, mas na variedade das formas se foi lentamente substituindo, no raio de influências dos missionários, por outro tipo de cultura, de acordo com os ideais jesuíticos e sua concepção de vida e de mundo, idêntica para todos os povos.

Freyre (2004) infere sobre o assunto, dizendo que do contato e choque de duas culturas, e da atitude dos jesuítas em fase ao conflito, considera o missionário "o grande destruidor de culturas não européias do século XVI". Os jesuítas, sob esse aspecto, foram de fato "puros agentes europeus de desintegração de valores nativos"

### **2.6.1 As Origens Eclesiásticas do Ensino no Brasil**

A chegada dos padres jesuítas no Brasil em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, como também, inaugura a primeira e mais longa fase de sua história. A fim de compreender as origens eclesiásticas da educação brasileira, devemos nos reportar ao final do Século XII, ainda no período considerado pela história como medieval ou Idade Média. Período esse, marcado por grandes transformações. A sociedade passou a ser agrária, artesanal, auto-suficiente e através das relações de suserano-vassalagem, uma sociedade aristocrática.

Em uma época marcada por grandes diferenças, a religião tornou-se o elemento integrador, estreitando a relação entre Igreja e Estado. Devido a grandes

mudanças ocorridas no período, a cultura greco-romana ficou sob a guarda dos mosteiros e a Igreja passou a desempenhar o papel de guardião da moral, da política e da educação.

As escolas cristãs/católicas eram fundadas ao lado de mosteiros e catedrais. Nessas escolas, os convertidos recebiam instrução na doutrina e também tinham como finalidade ensinar os religiosos a ler e escrever. As escolas monásticas passaram a ser redutos das ciências, monopolizando o conhecimento. Os mosteiros, então, passaram a ser as escolas da época. O processo educativo do homem medieval era orientado para a imitação de Jesus Cristo, o fundador do Cristianismo, que levava o homem, através de seus ensinamentos, à perfeição divina.

Os cristãos subordinavam a sua vida aos valores espirituais com vistas à vida após a morte. Para manter essa concepção, os copistas “escolhiam certas obras” a fim de que a fé fosse preservada por pensadores que passaram a adaptar o pensamento grego ao modelo do homem da fé. As verdades deveriam ser sempre as reveladas por Deus. Fé e razão não deveriam se contradizer, porém a razão passaria a ser um instrumento para se aderir à fé.

Na afirmação da educação cristã como a que busca e vive a verdade revelada por Deus, duas escolas devem ser citadas como principais fontes dos princípios desta concepção de educação: a Patrística<sup>16</sup> e a Escolástica<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Indica-se com este nome a filosofia cristã dos primeiros séculos. Consiste na elaboração da doutrina das crenças religiosas do cristianismo e na sua defesa contra os ataques dos pagãos e contra as heresias. A Patrística caracteriza-se pela indistinção entre religião e filosofia. Para os padres da Igreja, a religião cristã é a expressão íntegra e definitiva da verdade que a filosofia grega atingira imperfeita e parcialmente. Com efeito, a Razão (*logos*) que se fez carne em Cristo e se revelou plenamente aos homens na sua Palavra é a mesma que inspirara os filósofos pagãos, que procuraram traduzi-la em suas especulações. A Patrística costuma ser dividida em três períodos. O *primeiro*, que vai mais ou menos até o séc. III, é dedicado à defesa do cristianismo contra seus adversários pagãos e gnósticos (Justino, Taciano, Atenágoras, Teófilo, Irineu, Tertuliano, Minúcio Félix, Cipriano, Lactâncio). O *segundo* período, que vai do Séc. III até aproximadamente à metade do Séc. IV, é caracterizado pela formulação doutrinal das crenças cristãs. É o período dos primeiros grandes sistemas de filosofia cristã (Clemente de Alexandria, Orígenes, Basílio, Gregório Nazianzeno, Gregório de Nissa, S. Agostinho). O *terceiro* período, que vai da metade do Séc. V até o final do Séc. VIII, é caracterizado pela elaboração e pela sistematização das doutrinas já formuladas, bem como pela ausência das formulações originais (Nemésio, Pseudo-Dionísio, Máximo Confessor, João Damasceno, Marcino, ...) A herança da Patrística foi recolhida no início do renascimento carolíngio pela Escolástica (Dic. de Filosofia. Nicola Abbagnano. São Paulo, 1998 Ed. Martins Fontes, p. 746). Defendia através da educação os dogmas da fé da religião cristã, combatia as heresias e buscava converter os pagãos.

<sup>17</sup> A Escolástica é o exercício da atividade racional (ou, na prática, o uso de alguma filosofia determinada, neoplatônica ou aristotélica) com vistas ao acesso à verdade religiosa, à sua demonstração ou ao seu esclarecimento nos limites em que isso é possível; apresentando um arsenal defensivo contra a incredulidade e as heresias. A Escolástica, portanto, não é uma filosofia autônoma. Seu dado ou sua limitação é o ensinamento religioso, o dogma. Para exercer essa tarefa, não confia apenas nas forças da razão, mas chama em seu socorro a tradição religiosa ou filosófica,

A Companhia de Jesus<sup>18</sup> teve um papel relevante na difusão da filosofia escolástica e, principalmente, do tomismo<sup>19</sup>. Sob esta orientação, os Jesuítas chegaram ao Brasil-Colônia marcando profundamente a cultura, a educação e a concepção religiosa brasileira. Mesmo depois da expulsão dos Jesuítas do Brasil, a educação esteve sempre vinculada à Igreja Católica impregnando todo o pensamento nacional pela filosofia tomista.

Os primeiros missionários jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, chefiados por Manoel da Nobrega, com a missão de se integrarem à política colonizadora de Portugal e submeterem os índios, conquistando suas terras em nome de Deus. De um lado, facilitando o trabalho missionário, a colônia ajudava os jesuítas; e estes, ao converter os índios aos costumes europeus, favoreciam o trabalho dos colonizadores.

Na Europa, para organizar o ensino, a Companhia de Jesus ganhou o apoio do papado romano, que usou desse artifício também para combater a Reforma<sup>20</sup>.

---

recorrendo às chamadas *auctoritates*. *Auctoritate* é a decisão de um concílio, uma máxima bíblica, a *sententia* de um padre da Igreja ou mesmo de um grande filósofo pagão, árabe ou judaico. O recurso à autoridade é a manifestação típica do caráter comum e supra-individual da investigação Escolástica, em que cada pensador quer sentir-se apoiado pela responsabilidade coletiva da tradição eclesiástica. Costuma-se definir em três grandes períodos: primeiro a alta Escolástica, que vai do Séc. IX ao final do Séc. XII, caracterizado pela harmonia intrínseca e substancial entre fé e razão e na coincidência de seus resultados; segundo o florescimento da Escolástica, que vai de 1200 aos primeiros anos do Séc. XIV, época dos grandes sistemas, em que a harmonia entre fé e razão é considerada parcial, apesar de não ser possível a oposição entre ambas; terceiro a dissolução da Escolástica, que vai dos primeiros decênios do Séc. XIV até o Renascimento, período em que o tema básico é a oposição entre fé e razão. Por extensão, pode-se chamar de Escolástica qualquer filosofia que assuma a tarefa de ilustrar e defender racionalmente determinada tradição ou revelação religiosa (Dic. de Filosofia. Nicola Abbagnano. São Paulo, 1998, Ed. Martins Fontes, p. 344).

<sup>18</sup> A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola (1491-1556) nascido na Espanha. Seu método de estudo foi considerado um dos principais instrumentos da Contra-Reforma.

<sup>19</sup> Fundamentos da filosofia de São Tomás pode ser assim resumida: 1º *A relação entre razão e fé* consiste em confiar à razão a tarefa de mostrar os preâmbulos da fé, de esclarecer e defender os dogmas indemonstráveis e de proceder de modo relativamente autônomo (executando-se o respeito das verdades de fé que não podem ser contraditas) no domínio da física e da metafísica. 2º *Analogicidade do ser*, segundo o qual o termo *ser*, usado com referência à criatura, não tem significado idêntico, mas apenas semelhante ou correspondente, ao ser de Deus. Este princípio, que São Tomás extraía de Avicena, serve para estabelecer a distinção entre teologia e metafísica e a dependência da metafísica em relação à teologia. 3º *Caráter abstrativo do conhecimento*, que consiste em abstrair do objeto, em qualquer caso, a espécie sensível ou espécie inteligível (que corresponde à essência da coisa). 4º A individualização depende da matéria assinalada. 5º A clássica explicação dos dois dogmas cristãos da trindade e da encarnação (Dic. de Filosofia. Nicola Abbagnano. São Paulo, 1998, Ed. Martins Fontes, p. 962-963).

<sup>20</sup> Revolução ocorrida na Europa durante o Séc. XVI, como retorno às origens do cristianismo. Preparada pelo humanista Erasmo de Roterdã (1466-1536), a Reforma foi iniciada pelo monge agostiniano Martin Lutero (1483-1546) que, em 1517, afixou nas portas da catedral de Wittenberg noventa e cinco teses contra a venda das indulgências. Em sua orientação global, a Reforma protestante apresenta-se como uma das vias de realização do *retorno aos princípios*, lema do Renascimento. No domínio religioso o retorno aos princípios levava a negar o valor da tradição, portanto da Igreja que se julgava depositária e interprete. No texto contra Henrique VIII da Inglaterra

Organizou o *Ratio Studiorum*, publicado em 1599 (em sua versão final). O *Ratio* era um caderno de normas que regulamentava o sistema jesuítico de educação: disciplina, horários, programas, organização das classes, hierarquia e ação pedagógica. Todas as regras que conduziam a educação, a memorização e a transmissão de conteúdos estavam contidas neste programa de normas. Mas, o mais importante, a "alma" de toda a educação nos colégios jesuítas, era a formação religiosa. O homem não é só um animal, cujo organismo se desenvolve sadamente, menos ainda só uma inteligência que importa mobiliar de conhecimentos úteis. É antes de tudo essencialmente uma pessoa, com os seus destinos religiosos, naturais e sobrenaturais, cuja realização plena se resume à sua suprema razão de ser. "Uma educação que descuidasse desse aspecto fundamental, não é uma educação humana" (FRANCA, 1952, p.74).

A formação religiosa no *Ratio* é um conhecimento que contempla mais a qualidade da vida espiritual que se vive. A concentração didática, como regra geral, cifra-se no ensino da doutrina cristã. A atmosfera que respiram os alunos impregna-se de uma vida religiosa sincera e profunda. A missa, a prática dos sacramentos e a oração cotidiana integram, espontaneamente, as atividades colegiais. Em todos os ensinamentos e tarefas o mestre deve inculcar nos alunos o amor à virtude e orientar as almas para Deus (FRANCA, 1952).

Observa-se ainda, nas regras do *Ratio*, que os estudos da academia não deveriam se realizar na mesma hora em que ocorriam as pregações ou lições da Igreja, as quais eram de caráter obrigatório a todos os estudantes (FRANCA, 1952).

Para os jesuítas, na proposta do *Ratio Studiorum*, educar não é formar o homem abstrato, intemporal; é, antes, preparar o homem concreto para viver no cenário deste mundo. A preocupação era em ajustar os processos educativos aos acontecimentos contemporâneos sob o pretexto de melhor preparar os estudantes para resolver os problemas sociais do cotidianos. Salientavam, ainda, em sua

---

(1522), Lutero contrapunha à tradição eclesiástica e todos os rituais e interpretações por ela acumulada durante séculos; e propunha o retorno direto à Palavra de Jesus Cristo concretizada no Evangelho. Segundo Lutero, o ensinamento fundamental do Evangelho é a *justificação por meio da fé*, que implica dois colórios fundamentais. Um deles é a negação do valor das obras como técnicas religiosas (ritos, sacrifícios, cerimônias), com a redução dos sacramentos aos mencionados na Bíblia (batismo, penitência e eucaristia); sem qualquer supervisão sacerdotal, todavia, sendo eles considerados expressão da relação direta do homem com Deus. Ao culto sacerdotal, Lutero opôs o exercício dos deveres civis, como único "serviço divino" como valor religioso. O outro é a negação da liberdade humana e o reconhecimento da predestinação por parte de Deus. A fé é o sinal seguro dessa predestinação, portanto indício de salvação (Dic. de Filosofia. Nicola Abbagnano. São Paulo, 1998 Ed. Martins Fontes. p. 839).

formação, que "a natureza humana, na sua estrutura e faculdades, como em suas finalidades essenciais, permanece a mesma através dos tempos". O presente, para o qual se preparavam os jovens, será um passado inegável quando houver de agir como homens. Segundo este princípio, quando o amanhã (futuro) chegar, os problemas já não serão os mesmos de hoje (FRANCA, 1952 p. 137). Assim, quando já tiverem "completado" sua educação, se estiverem preparados para enfrentar os problemas do cotidiano, a escola terá cumprido sua missão.

Portanto, exposta aos princípios do *Ratio*, a educação jesuítica, apesar de sua rigidez, primava pelo desenvolvimento harmonioso do ser humano, das qualidades do espírito e de caráter. Radicados nestes princípios, os jesuítas acreditavam proporcionar uma preparação sólida para as responsabilidades da vida.

A pedagogia da Companhia de Jesus é, conforme Franca (1952), iluminada pelo ideal de seu fundador, Santo Inácio, que segundo ele "era um homem de glória a Deus" (p.78). No entendimento de Santo Inácio, Glória a Deus é a manifestação das perfeições e da excelência divina na realização perfeita dos planos da obra criadora e redentora; que consistia em levar o homem ao conhecimento e a consecução deste destino, isto é, a um tempo salvar o homem e glorificar a Deus. A grandeza e a universalidade deste fim supremo dominará e orientará, necessariamente, do alto toda e qualquer atividade educativa digna do homem.

No preâmbulo 4º da constituição sagrada aos colégios, Santo Inácio lembra:

[...] como o fim da Companhia é levar as almas ao fim para o qual foram criadas; e como para atingi-lo além do exemplo da vida é necessário a doutrina e o modo de propô-la; uma vez que os candidatos houvessem lançado os fundamentos da abnegação de si mesmo e do progresso nas virtudes, deverá construir-se o modo de servir-se delas para melhor conhecer e servir a Deus criador e senhor nosso. (FRANCA, 1952, p. 78)

O ideário educativo que norteia as atividades pedagógicas da Companhia de Jesus vê na existência das escolas um meio necessário para: *primeiro* subministrar ao homem a abundância de recursos para as exigências da vida; *segundo* contribuir para a sadia elaboração das leis e boa administração da causa pública; *terceiro* dar à própria natureza racional do homem todo o seu esplendor e perfeição; *quarto* assegurar melhor a defesa, o ensino e a difusão da religião; *quinto*, e assim, com

maior facilidade e segurança, encaminhar os homens ao seu destino último que é servir a Deus (FRANCA, 1952, p. 78).

Contudo, a concepção de mundo da cultura ocidental muda radicalmente a partir do séc. XVII. A noção de um universo orgânico vivo e espiritual da Idade Média, na qual os ensinamentos do *Ratio* encontravam suas bases, passa a ser entendida sob a noção de vida como máquina pronta, estática e manipulável; e o conceito de religioso ou de Deus passa a ser explicado pela ciência racionalista que retira a essência<sup>21</sup> da formação humana para trabalhar única e exclusivamente a existência do homem como ser pensante.

Essa cosmovisão da Era Moderna determinada pela mudança na física e na Astronomia, através de revoluções como a de Copérnico, Galileu e Newton, procura dar ênfase no pensamento racional e no conhecimento científico como único.

A partir do pensamento de Descartes, o filósofo do "penso, logo existo", a cultura ocidental passa a ser marcada pela visão linear, concentrada, fragmentária, que coloca o ser humano no centro do universo, estimula a competição, legitima a exploração e a manipulação no e do planeta. O "penso, logo existo" com o passar do tempo foi ganhando espaço e preponderância: se penso, posso; se posso, conquisto; se conquisto, possuo; se possuo, quero possuir ainda mais.

A filosofia cartesiana assenta-se na certeza do conhecimento científico que enfatiza o pensamento racional, atingindo seu auge no cientificismo que caracteriza hoje a cultura ocidental. Essa crença ecoa na escola, instituição organizada a partir do modelo padrão das ciências que, de maneira sistematizada, transmite os "conhecimentos historicamente acumulados"; tanto o que se ensina como a forma de se ensinar estão fundamentados na Ciência.

Portanto, a escola, com a finalidade de "ensinar", pedagogicamente fragmenta ainda mais o conhecimento dito científico. O resultado do ensino fica reduzido a conclusões, soluções e conceitos fixos, onde o processo dialético das inter-relações é desconhecido. E o desenvolvimento das capacidades cognitivas, a formação intelectual, dá-se apenas pela apropriação de conhecimentos já sistematizados.

Os jesuítas, evidentemente, realizaram uma obra de assimilação e uniformização grandiosa, que teve conseqüências ilimitadas para a vida nacional cuja unidade começa a plasmar-se sob a sua ação e pela qual se pode apreciar o valor enorme da catequese na formação do Brasil. É sob esta conjuntura que nasce e se estabelece o Ensino Religioso no Brasil.

---

<sup>21</sup> entendida aqui, como aquilo que é próprio do homem

No contexto de seu surgimento, não se falava em pluralidade, nem mesmo se admitia outra religião que não fosse a católica. Fato que nos remete a necessidade de uma compreensão histórica dos discursos e dos embates na construção desta disciplina como área de conhecimento.

Não se pode, atualmente, simplesmente, celebrar a diversidade como se não tivesse havido uma história de relações desiguais. Assim, admitir o Ensino Religioso como fenomenológico, requer muito mais que proceder uma simples operação de adição, em que se faz o acréscimo de informações superficiais sobre outras religiões, culturas e identidades. Ele precisa considerar e questionar o processo histórico e político que se produziu a discriminação e a exclusão e proceder a um processo de desconstrução das teorias, conceitos e práticas implantadas e enraizadas ao longo da história pela cultura religiosa dominante e que trouxe prejuízos irrecuperáveis para as culturas religiosa discriminadas.

Fala-se da necessidade de desconstrução das teorias (neste trabalho citadas), por que percebe-se através das respostas dos professores ao questionário, trabalhado no primeiro capítulo estudo, que existem resquícios, inconscientes, de uma cultura excludente e injusta que esta longe de aceitar e respeitar às diferenças.

Frente a isso, acredita-se que o Ensino Religioso pode auxiliar na reflexão crítica sobre a realidade socialmente construída, ajudando os educandos no desenvolvimento de uma posição de reflexão e análise crítica frente as posturas de dominação e exclusão. Por isso, apresento no próximo capítulo uma leitura das Leis que regulamentam o funcionamento desta disciplina na escola. Enfatizando a atual LDB, Lei n.º 9394/96 com a nova redação do Artigo 33 a Lei n.º 9475/. As quais reconhecem a diversidade e possibilitam o exercício do diálogo de maneira democrática, consciente e respeitosa. Mas para que se concretize o enunciado na atual LDB, se faz necessário a leitura e a compreensão das Leis anteriores (Lei 4024/61 e 5692/71), bem como elucidar a influência e os resquícios das mesmas, na formação do pensamento atual.

Entende-se através disso, que só haverá uma mudança significativa, nas formas de interpretar e compreender a cultura, se as pessoas envolvidas na interpretação e transmissão dos conceitos, no caso os professores de Ensino Religioso, tiverem clareza da constituição socio-históricas e filosóficas dos pensamentos e concepções que fundamentam a realidade escolar, abordadas neste estudo através das leis que normalizam a constituição e legalização deste ensino na

escola. Optou-se por trazer presente essa teoria, por entender que a diversidade das respostas apresentadas na pesquisa citada no primeiro capítulo deste estudo, advém também da compreensão da mesma. Acredita-se também, que a normatização da educação, concretizada através das Leis de Diretrizes e Base, contribuem para fundamentar e reforçar a concepção de cultura expressa na fala dos professores. Neste sentido, é de fundamental importância conhecer seu conteúdo, a fim de, compreender e teorizar tais concepções.

## CAPÍTULO III

### 3 MOVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Neste capítulo, discorre-se sobre o movimento histórico-cultural do Ensino Religioso na realidade educacional brasileira. Inicia-se a reflexão, pontuando o Ensino Religioso no Brasil Colônia e no Império, como uma cristianização cristã/católica, no qual não se concebia o Estado desvinculado da religião e a religião desvinculada da ensino. Na seqüência, aborda-se o movimento legislativo/ideológico desta disciplina<sup>22</sup> nas discussões e implantação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação - 4024/61; e 9293/96, e na Lei 5692/71. Concluindo a discussão com a reelaboração do Artigo 33 da Lei 9475/97 que propõe o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira em face às origens de seu povo, trazendo presente a necessidade de resignificação da formação do professor que atua na área do conhecimento religioso.

No período Colonial e Imperial brasileiro, a educação que foi implantada e ministrada pela Companhia de Jesus se caracterizou como uma cristianização por delegação pontifícia, que justificava o poder estabelecido aos missionários. O governo não interveio diretamente como primeiro interessado e não propôs uma filosofia educacional, pois isso era incumbência dos religiosos que, controlados pela Coroa organizavam e faziam funcionar o processo de escolarização. Dentro desse contexto, o Ensino Religioso que se inicia no Brasil é transplantado da visão européia (ALVES & JUNQUEIRA, 2002, p.555).

---

<sup>22</sup> Referente às disciplinas escolares André Chervel (1990), afirma que nos últimos tempos tem se manifestado entre os docentes uma tendência de estudar a história de sua própria disciplina. Dos conteúdos do ensino tais como são dados nos programas, [...] permitindo resgatar as regras de funcionamento, cujo o conhecimento e exploração poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos. Pois prevalece, no domínio dos conteúdos de ensino, um consenso que, em geral, mesmo os historiadores do ensino partilham, e que não foi recolocado em questão a não ser a partir de uns quinze anos para cá, pelos especialistas de certas disciplinas. Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha.(p.180)

O Ensino da Religião foi determinado pelo regime de padroado<sup>23</sup> que propunha, em primeiro plano, a evangelização dos gentios. O caráter disciplinador de toda catequese concorreu para a transmissão de uma cultura que visava à adesão ao catolicismo (FIGUEREDO, 1996, p.22 ss.).

Conforme Alves e Junqueira (2002), o projeto religioso não conflitou com o projeto da Coroa portuguesa, e esta fase da educação caracteriza-se sob a ótica religiosa. Dessa maneira o que se desenvolveu enquanto Ensino Religioso no país foi o ensino da religião com o objetivo de evangelizar os gentios e catequizar os negros.

Entretanto, foi no Regime Imperial que o Brasil deu seu primeiro sinal de reconhecimento da pluralidade cultural existente no país. Segundo Melo (1962), Rui Barbosa (1849-1923), defensor nato dos ideais republicanos, Mestre em Letras, dotado de um vago deísmo e da aceitação do naturalismo reinante na segunda metade do Séc. XIX, constatou que os brasileiros matriculados nas escolas públicas em 1857, não passavam de 1,04% da população livre, fato este, que assinalava a falência do ideário do sistema educacional do Império sedimentado sobre os preceitos do catolicismo.

Completando essa idéia, Mesquida (1994) dirá ainda que Rui Barbosa, coerente com sua concepção de liberdade como defensor republicano, defende um ensino laico sob o argumento de que:

O Estado, quando tem uma religião oficial e que obriga as crianças a irem à escola, faz desta um agente propagador de uma seita particular, cometendo a suprema violência contra a humanidade e contra o direito: a supressão da família, substituindo a autoridade do pai pela supremacia do padre (MESQUIDA, 1994 p.168).

Junqueira (2002 p.11), nos diz que para o Ensino Religioso, Rui Barbosa propõe “a possibilidade de o Ensino Religioso ser dado nas escolas por meio de professores indicados pelas tradições religiosas, mas fora do horário regular das

---

<sup>23</sup> O “*Regime de Padroado*”, consistia em recompensar o Estado Português pela conversão de “infiéis”, com o Papa concedendo à Coroa o poder de controlar as Igrejas nas terras conquistadas. Caberia ao rei construir os templos e de prender os padres, bem como, nomear os bispos. Neste regime, o clero fazia parte do funcionalismo Português, sendo pago por ele. Desta forma, a Igreja sujeitava-se às orientações da Coroa.

aulas". Para esse intérprete, ainda na época da Primeira República, o Estado não deveria assumir a educação religiosa como defensora de uma única confissão, no caso o catolicismo. Defendia Rui Barbosa, segundo Junqueira (2002), que o Brasil devia seguir os princípios da Constituição americana, fundamentada sob o positivismo, o qual prega que será verdadeiro aquilo que é verificável cientificamente, sendo a religião considerada empírica, não deveria ser ensinada em horário escolar.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, o crescente processo de secularização existente no Império foi assumido pelo novo regime (organizado a partir do ideário positivista) que no campo da educação, foi responsável pela defesa da escola laica, gratuita, pública e obrigatória rejeitando, portanto, a ideologia católica que exerceu o monopólio do ensino de caráter elitista (MESQUIDA, 1994).

Desde a primeira república, assistimos a um confronto entre a Igreja e o Estado. A Carta Magna de 1891, no artigo 72, parágrafo 6, traz a seguinte disposição: "[...] será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos" , o causa de grande repúdio do Episcopado brasileiro que nos anos seguintes tomou posição de defesa em relação ao ensino da religião, como corolário da liberdade religiosa e liberdade de consciência (JUNQUEIRA, 2002).

Observam-se mudanças profundas na situação do catolicismo a partir da República. A separação da ligação orgânica que havia entre o catolicismo e o Estado Imperial autoriza a fragmentação do campo religioso brasileiro. Não se trata mais de colocar uma base religiosa para a sociedade, mas de construir um Estado que se institui a partir de princípios filosóficos e políticos laicos. Em consequência

de um novo processo em que o Estado Brasileiro consegue se legitimar sem precisar apelar para a religião católica, o pluralismo religioso pôde afirmar-se sem ameaçar a unidade nacional. A liberdade religiosa, associada aos direitos individuais, tornaram-se um valor que o Estado laico passa a promover. É o catolicismo perdendo espaço. É o despontar do surgimento de uma grande variedade de religiões, onde a definição por uma ou outra depende da opção pessoal. (ALVES & JUNQUEIRA, 2002, p.559)

O fato de o Brasil abrir-se à possibilidade de expressão do pluralismo religioso incitou a presença de outras denominações religiosas no cenário brasileiro,.

reposicionando o catolicismo em termos numéricos, atingindo diretamente a área de conhecimento do Ensino Religioso principalmente nas escolas públicas (ALVES & JUNQUEIRA, 2002).

Alves & Junqueira (2002) continuam a observar que, mesmo ocorrendo uma diminuição do número de católicos, a nível legislativo não houve uma transformação imediata e significativa na cultura e na prática política, pois ainda o catolicismo conseguiu impor nas instituições e na política, sua concepção doutrinária, em detrimento de outras culturas que continuaram a ser discriminadas (p.559).

No decorrer do tempo, entre idas e vindas, o Ensino Religioso passou a ser obrigatório para a escola, concedendo ao aluno o direito de opção da matrícula. O dispositivo constitucional outorgado garante o Ensino Religioso no sistema escolar. Porém, na prática, continua a receber um tratamento que o discrimina originando grandes desafios de natureza pedagógica e administrativa. No intuito de responder a esses desafios, iniciou-se o processo de busca da identidade do Ensino Religioso na escola e, desde então, há uma renovação da prática pedagógica em relação a conteúdos, pois atualmente ainda não há clareza quanto ao seu papel específico no ambiente escolar (FIGUEIREDO, 1996, p. 12 ss.).

A questão epistemológica do Ensino Religioso, passa não apenas pelo suporte científico na evidência desse ensino, como também, na forma de sua operacionalização na escola e no Sistema de Ensino. Nela, prepondera a aquisição de conhecimentos via intelecto, racional, e não via imaginário no qual o numinoso<sup>24</sup> se desenvolve. Urge, no Ensino Religioso, suprir a carência epistemológica desse ensino via imaginário para que sua prática não se esvazie em "pedagogias" que buscam explicar a construção lógica do conhecimento, a ampliação do universo, a busca na pesquisa etc. – operações estas, todas voltadas mais para uma visão racional dos educandos.

É resultante deste fato, a necessidade de aprofundar o que é o específico do Ensino Religioso, visto que seus conteúdos se fundamentam e se sustentam, basicamente, no teórico do currículo, livros didáticos, programas e projetos preestabelecidos, repletos de elementos e componentes técnicos do modelo escolar. Decorre desse pressuposto, que na prática esta disciplina acaba se transformando

---

<sup>24</sup> termo assumido por Jung para designar o religioso como segurança para a pessoa.

em ritualismo desatualizado, superficial, inadequado, inconsistente e até mesmo inconseqüente.

Entretanto, na medida em que o Ensino Religioso assume a caracterização de ensino nas múltiplas relações do bio-psico-racional-imaginário, a sua prática pedagógica também adquire uma unidade fundamental. Mais na perspectiva do ato de conhecer, de facilitar, de criar condições favoráveis para se aprender a caminhar, do que na de adquirir conhecimentos.

Observando as Leis de diretrizes e Bases (LDB) elaboradas para normatizar a educação nacional, percebe-se o que Figueiredo nos expõe (1996), que não basta o conhecimento religioso ser garantido pela legislação se a sociedade brasileira não tem consciência da importância de encontrar um ponto de equilíbrio nesta discussão.

Muito já se fez desde a primeira LDB publicada em 1961, na busca de clarear os objetivos do Ensino Religioso na escola. Mas há muito o que fazer ainda para garantir a respeitabilidade da opção de cada indivíduo e, em conseqüência ocorre a necessidade de se revisitar a história, a fim de conhecer o movimento desta disciplina nas Leis que regem seu funcionamento.

### **3.1 Realidade do Ensino Religioso a Partir da Primeira Lei De Diretrizes e Bases Da Educação**

Revisitando a história, percebe-se que a questão do Ensino Religioso atravessa de ponta a ponta a história da educação brasileira. No caminho que o Ensino Religioso percorreu na busca de sua identidade como disciplina escolar, há que se refletir sobre alguns pontos os quais, acredita-se costuram uma nova abordagem que hoje o identificam com a construção de um sujeito solidário e autêntico.

Atualmente, como nas primeiras décadas da República, o Ensino Religioso perpassa todas as áreas culturais, buscando uma distinção e a separação do Ensino Religioso da catequese da comunidade cristã. Teoricamente, acredita-se já ter-se superado essa discussão, mas na prática ainda ocorrem em muitas instituições de ensino o modelo de catequese como Ensino Religioso por falta de conhecimento do específico desta área.

Para clarear os objetivos da disciplina de Ensino Religioso há que se dizer o que ele não é enquanto disciplina. Ensino Religioso não é catequese de nenhuma

denominação religiosa. A Catequese, por sua natureza, tem lugar no interno da comunidade de fé, envolve pessoas que se reconhecem numa mesma opção, e almejam a maturação da mesma, independente da denominação religiosa. O Ensino Religioso se desenvolve na escola, diz respeito a estudantes, que do ponto de vista religioso, têm atitudes muito diversas, caracterizando-se por um pluralismo de idéias onde o religioso se expressa de forma significativa na constituição integral do sujeito. Então, proporcionar um espaço de discussão, reflexão, compreensão e respeito do diferente deveria ser o objetivo do Ensino Religioso.

Em meio às dificuldades que surgem em se tratando da organização e efetivação deste ensino na escola, a sociedade, apesar de estar imbuída de sentimento religioso e como primeira interessada, não participa de forma significativa nos debates e na busca de solução para os problemas, quer de natureza administrativa, quer de natureza pedagógica. Toda a responsabilidade é transferida para os setores representativos das Entidades Religiosas e Entidades Estatais. Estas por sua vez, ora atuam em clima de tranqüilidade no desempenho de seus papéis, ora em situação de conflito por falta de clareza quanto ao que é específico de cada parte ou área de atuação, referente à organização e efetivação de tal disciplina na escola. Esse clima de desentendimento favorece a um reduzido envolvimento da Comunidade educativa nesse processo de implantação do Ensino Religioso.

No decorrer do tempo, constataram-se alguns avanços dignos de nota que, justificam a luta das pessoas que acreditam na necessidade da opção por uma educação plena e de qualidade. Isto significa admitir e reconhecer o papel do Ensino religioso no conjunto do sistema escolar, como mediação oportuna, necessária e eficaz à educação da dimensão religiosa daqueles que freqüentam a escola, na perspectiva de encontrar aí, as respostas para seus questionamentos existenciais.

No debate atual, sente-se um renovado interesse da sociedade com relação a este universo educacional. O Ensino Religioso perdeu o sentido catequético, pois a escola vivencia a forte manifestação do pluralismo religioso explicitado, atualmente, de maneira significativa e que não admite mais pensar um corpo no currículo que doutrine e não conduza a uma visão e realização plena do ser humano.

### **3.2O Ensino Religioso no Sistema Educacional Brasileiro**

O estudo e a análise das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da educação e da Lei 5692/71, têm como objetivo verificar qual a concepção de educação e de Ensino Religioso que as mesmas contemplam. Isto, certamente, facilitará a caracterização e a compreensão atual, do modelo proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso a ser trabalhado como fenômeno religioso.

Em cada período da história do Brasil, nas diversas Constituições, o Ensino Religioso sempre esteve marcado pelo substrato sócio-político-cultural e pela ideologia do sistema vigente. O Ensino Religioso não é um elemento estranho e situado à margem das legislações. Por isso, de uma forma ou de outra, ele está ligado a determinados interesses filosóficos, ideológicos, políticos e eclesiásticos. Neste sentido, muitas vezes, o Ensino Religioso é confundido com a própria história da conquista e colonização do Brasil.

Ele está garantido na legislação. Porém, sabe-se que isto não é suficiente. Há um universo complexo de situações que o envolve, entre as quais, as questões relacionadas com a liberdade religiosa, que cada vez mais está a exigir da sociedade uma compreensão mais abrangente. Há, também, questões relacionadas com o fazer pedagógico e a visão de educação, que ainda não foram resolvidas, mas que apontam para saídas que levam à construção da solidariedade, do respeito e da cidadania entre os sujeitos.

Tendo em vista que se conta com alguns estudos<sup>25</sup> sobre o Ensino Religioso nas constituições brasileiras e legislações educacionais, na seqüência deste trabalho procurar-se-á refletir, detalhadamente, sobre o Ensino Religioso, especialmente no que tange a compreensão de sua natureza e seu papel na escola, como disciplina regular do currículo.

---

<sup>25</sup> Sobre a história do Ensino Religioso Escolar nas constituições e legislações brasileiras temos o estudo de: A. FIGUEIREDO, O ensino religioso: perspectivas pedagógicas, Petrópolis, Vozes, 1995; A. FIGUEIREDO, Ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectiva, Petrópolis, Vozes, 1996; CNBB, O ensino religioso nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja, Estudos 49, São Paulo, Paulinas, 1987; I. NERY, O ensino religioso escolar no Brasil no contexto da história e das leis, In Revista de Educação AEC 22 (1993) 88, 7-20.

O quadro comparativo do Ensino Religioso nas Constituições do Brasil nos ajuda a refletir sobre o significativo caminho que o Ensino Religioso percorreu ao longo das sucessivas Constituições do Brasil.

<b>Constituição do Imperador 1824</b>	<b>Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil 1891</b>	<b>Constituição dos Estados Unidos do Brasil 1934</b>	<b>Constituição dos Estados Unidos do Brasil 1937</b>	<b>Constituição dos Estados Unidos do Brasil 1946</b>	<b>Constituição da República do Brasil 1967</b>	<b>Constituição da República do Brasil 1988</b>
Artigo 5: A religião católica romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo.	Artigo 72: § 3º - Todo indivíduo e confissão religiosa pode exercer pública e livremente o seu culto, associando-se a esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum. § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.	Artigo 153: O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários normais das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.	Artigo 133: O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, secundárias e normais. Não poderá constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.	Artigo 168: O Ensino Religioso, constituirá disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.	Artigo 168: O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.	Artigo 210: O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

\* CNBB, O Ensino Religioso, p.46-47

Verificam-se avanços e retrocessos inerentes a essa disciplina no decorrer da história. Mas a atenção estará voltada para esse assunto a partir da Constituição de 1946 que deu início à discussão do Ensino Religioso com teor educacional. O caminho que se percorre neste momento, refere-se às publicações das Leis de Diretrizes e bases (LDB), n.º 4.024/61, a qual determina que o Ensino Religioso é disciplina em horário escolar, ainda que, em caráter confessional. A seguir a Lei n.º 5.692/71 onde esse ensino se institui no sistema educacional brasileiro e atualmente com a LDB n.º 9.394/96, onde o Ensino Religioso é reconhecido como Área do Conhecimento, sendo parte integrante do currículo escolar. Segue um estudo detalhado de cada uma dessas leis no tocante ao Ensino Religioso.

### 3.3O Ensino Religioso na Vigência da Lei N.º 4.024

É a partir da Constituição de 1946 que começa o ciclo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei n.º 4.024, publicada em 1961, é a primeira lei geral de educação. Esta permitiu a descentralização da educação, passando da esfera Federal para a Estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas.

O percurso de discussão da lei foi longo e durante este período desencadeia-se o conflito entre escola pública e escola particular. Os defensores da Escola Nova foram os mais ardorosos defensores da escola pública. Eram liberais que se confrontavam com os católicos nessa questão<sup>26</sup> e acabaram iniciando um conflito entre ensino público e privado, que continua até os dias atuais e que se evidenciou especialmente, entre 1946 e 1961, com a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GADOTTI, 2000, p.77).

Saviani (1999) apresentou um estudo minucioso sobre o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino e conclui que o significado político do texto convertido em lei, representou uma “solução de compromissos” entre as principais correntes em disputa. Essas correntes eram de um lado os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, tendo à testa a Igreja Católica, e da outra parte os defensores da escola pública representados pelos defensores da Escola Nova (p.38). O estudo de Saviani atesta para o fato da educação inclinar-se aos interesses sócio-políticos-ideológicos das classes dominantes.

Esse caráter de “média de opiniões” ou a prevalência da estratégia de “conciliação” foi documentado pelos principais líderes do movimento, de ambos os lados. Assim aprovada a lei, em depoimento concedido ao Diário de Pernambuco, Anísio Teixeira, representante dos “escolanovistas”<sup>27</sup> afirmou: “Meia vitória, mas

---

<sup>26</sup>CURY, Ideologia e educação brasileira católicos e liberais, São Paulo, Cortez, 1978, 189. Ao analisar o “conflito” entre católicos e liberais nos anos 30 e 40 Cury conclui que “ambos os grupos, defendendo os interesses da classe dominante, representavam dois segmentos da mesma. Um no horizonte da ideologia liberal, com os ideais da paz social, estabilidade e cooperação; outro objetivando a recuperação de uma cosmovisão ética, única, capaz de manter os mesmos ideais abaixo da autoridade de Deus”.

<sup>27</sup>Eram os intelectuais da época, também chamados de “Pioneiros” ou “Educadores da Escola Nova”, tendo à frente Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, e outros, que lutam pela democratização do ensino e publicam em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O

vitória”. Por sua vez Carlos Lacerda, que se colocara em oposição diametralmente oposta à de Anísio Teixeira, interrogado a respeito do resultado obtido respondeu: “Foi a lei a que pudemos chegar” (SAVIANI, 1999, p. 47). Portanto, o texto não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi antes, uma solução de compromissos de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação.

A Lei n.º 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é o primeiro documento legal a regulamentar os preceitos nacionais referentes à educação brasileira. Os seus primeiros artigos são réplicas dos princípios constitucionais. Considerada, na época, por alguns: “Lei da libertação e da nacionalidade do ensino” pelas suas características de abertura, sobretudo à iniciativa particular no ensino, à participação, à eliminação da preponderância ditatorial até então marcante pela uniformidade, rigidez e monopólio do poder central.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente nesse período, além de manter a velha neutralidade a respeito do Ensino Religioso na escola, legitimado sempre como elemento eclesial no universo escolar, dá origem a outra problemática de natureza pedagógica e administrativa. Tal problemática é reabastecida em duas fontes ideológicas: a da Igreja Católica e a do grupo defensor da escola pública estatal e laica, como única destinatária do subsídio financeiro do governo (FIGUEIREDO, 1996, p.61).

A matéria constitucional na LDB, Lei n.º 4.024/61, em seu Artigo 97 referente ao Ensino Religioso é regulamentada com a seguinte formulação:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável.

1º Parágrafo - A formação de classe para o Ensino Religioso independe do número mínimo de alunos.

2º Parágrafo - O registro de professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.(SAVIANI, 1999, p.66)

---

documento entre outras coisas, defende: a) uma escola oficial única, em que os educandos de 07 a 15 anos tenham uma educação comum, igual para todos; b) a laicidade, que mantém a neutralidade escolar em relação ao ensino e ao Ensino Religioso, compreendido por tais grupos como ensino da religião, dogmatismo na escola, ferindo portanto a liberdade de consciência; c) a gratuidade, abrangendo a todas as instituições de educação; d) a co-educação, formação de turmas mistas. ARANHA, História da educação, São Paulo, Moderna, 1996, 198.

Tal enunciado resulta em problemas pedagógicos e administrativos, prevalecendo desafios relacionados com:

1. A formação de classe por credo, corre o risco de deixar de lado alguns aspectos da "igualdade", na diversidade, na pluralidade das crenças e dos costumes nas escolas oficiais, onde todos devem ter iguais direitos e oportunidades;
2. O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. Novamente a escola, como mediadora de tal ensino, não dispõe de respaldo financeiro para o seu desempenho pedagógico: o professor além de não ser remunerado pelo Estado, é pelo mesmo admitido como um agente educacional ocasional, alienado do sistema escolar;
3. Com a afirmação: "será ministrado sem ônus para os cofres públicos" o Ensino Religioso, antes assegurado, é aqui pouco compreendido como elemento integrante do sistema educacional; o próprio Estado recusa as condições materiais necessárias à sua inclusão como elemento normal do currículo; em consequência, o desempenho pedagógico da escola tende a ser falho em vários aspectos. Discrimina-se a disciplina mantendo-a fora do sistema escolar, como também o professor da disciplina negando-lhe o direito de sua inclusão como profissional da educação (FIGUIREDO, 1996, p.61 ss.).

Esta Lei é considerada, como reflexo da Constituição de 1946, que pretende salvaguardar o interesse de duas correntes. O legislador procura agradar a todos, ao redigir o dispositivo sobre a disciplina, mas na realidade esta redação assegura, mas não garante o Ensino Religioso, como as demais disciplinas, tal direito ao cidadão que frequenta a escola pública.

Desta forma, a LDB n.º. 4024/61, é fiel ao disposto na Constituição de 1946 que, de princípio, assegura o direito ao Ensino Religioso na expressão o "*Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais*". Pode-se afirmar que se tem um retrocesso na regulamentação do Ensino Religioso, pois o mesmo está no ambiente escolar, mas não é visto como uma disciplina pelos problemas pedagógicos e administrativos acima elencados (FIGUEIREDO, 1996, p. 61).

### **3.4 O Ensino Religioso na Lei N.º 5.692**

Durante 20 anos (1964-1984), período da ditadura militar, os brasileiros viveram o medo gerado pelo Estado de arbítrio e pela ausência de estado do direito. Os reflexos destes anos de repressão foram desastrosos na cultura e na educação, além dos prejuízos econômicos, políticos e o sofrimento dos torturados e desaparecidos. A repercussão imediata na educação se faz sentir na representação estudantil. Em 1967, por exemplo, a ditadura militar coloca fora da lei as organizações consideradas "subversivas", como a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Para implantar o projeto de educação proposto, o governo militar não revoga a LDB de 1961, mas introduz alterações e faz atualizações. Enquanto a Lei n.º 4.024/61 fora antecedida por amplo debate na sociedade civil, a Lei n.º 5.692/71 é imposta por militares e tecnocratas. Esta completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964.

Esta legislação, pelos objetivos proclamados, aqueles que indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas, estabelece um horizonte de possibilidades que se situam num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível (SAVIANI, 1999). Desta maneira, percebe-se porque os objetivos proclamados na LDB Lei n.º 4.024/61 não foram revogados pela Lei n.º 5.692/71. Consequentemente, a inspiração liberalista que caracterizava a Lei n.º 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista da Lei n.º 5.692.

A reforma de ensino de 1971 alterou a estrutura do ensino nacional, organizando a escola em dois graus, sendo o 1º grau constituído de 8 anos seguidos e caracterizados por uma educação geral. Nos quatro primeiros anos o ensino será ministrado preferivelmente por meio de atividades e nos outros quatro anos as matérias são agrupadas em áreas de estudo: comunicação e expressão, estudos sociais, e ciências. O 2º grau, a partir da lei 5692/71 assume caráter profissionalizante e as matérias serão ministradas como disciplinas.

Para tanto, vários pareceres foram elaborados para regulamentar o currículo, que consta de uma parte de educação geral e outra de formação especial da habilitação profissional. Esta última devendo ser programada conforme a região, oferecendo sugestões de habilitações correspondentes as três áreas econômicas: primária (agropecuária), secundária (indústria) e terciária (serviços). Para ao 2º grau havia uma lista de 130 habilitações. Foram incluídas como matérias obrigatórias Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde

e Ensino Religioso, este último obrigatório para a escola e optativo para o aluno (ARANHA, 1996, p. 211-216).

A partir de então, o Ensino Religioso aparece na lei juntamente com Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, num artigo separado e especial, distinto dos artigos centrais (4º e 5º) que versam sobre o conteúdo e tratamento curricular. A Lei 5.692/71 assim contempla o Ensino Religioso no Artigo 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus.

Parágrafo único: O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º Graus. (SAVIANI, 1999, p.129)

### **3.5 A Implantação o do Ensino Religioso nas Escolas**

Com o advento da Lei n.º 5.692/71, o Ensino Religioso passa a fazer parte do sistema educacional brasileiro. Figura como disciplina e como prática educativa ao lado de outras quatro disciplinas, consideradas como específicas de formação humana. As disciplinas do núcleo comum são da competência do Conselho Federal de Educação, enquanto que as incluídas na parte diversificada ficam a cargo dos respectivos Estados.

O Ensino religioso é, portanto, privilegiado como parte do sistema escolar. Figura como disciplina no currículo pleno sob o comando do Conselho Federal de Educação. Na prática, porém, constata-se inúmeros desafios de natureza pedagógica e até mesmo administrativa, em fases consecutivas de elaboração da legislação posterior, quer na regulamentação da matéria, quer na sua implantação. À medida que os diversos Estados da Federação regulamentam a práxis do Ensino Religioso, surgem dificuldades que o Conselho Federal de Educação tenta solucionar com o Parecer de n.º 540/77.<sup>28</sup> Este Parecer é o primeiro documento do Conselho Federal da Educação que aborda especificamente o assunto.

---

<sup>28</sup> Trata-se de um substancial Parecer, relatado no Conselho Federal da Educação pela Conselheira Edília Coelho Garcia, a respeito do tratamento a ser dado aos componentes curriculares no Artigo 7º da Lei n.º 5. 692/71. GRUEN, O Ensino Religioso na Escola, Petrópolis, Vozes, 1995, 80-87.

Apesar da orientação metodológica do Parecer n.º 540/77 ter em vista uma nova ordem educacional, inclusive em se tratando da adequada compreensão e aplicação dos termos: “currículo, currículo pleno, matéria, área de estudo, disciplinas” o Ensino Religioso continua à margem do sistema de ensino, mesmo sendo considerado “oficialmente” integrado ao mesmo. No relatório do Parecer n.º 540/77 não votado na Câmara, nem no Plenário, o trecho que expressa simplesmente a intenção da relatora, deixa transparecer a forma como o Ensino Religioso é concebido: "Não cabe aos Conselhos de Educação, nem às escolas estabelecer os objetivos do Ensino Religioso, nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas" (Parecer n.º 540/77, item 5, parágrafo final, GRUEN, 1995).

Com esse parecer o discurso mudou confundindo ainda mais quem dele necessitava para esclarecer as dúvidas que pairavam sobre a disciplina de Ensino Religioso. Este, era considerado disciplina, mas seus objetivos e conteúdos eram de responsabilidade exclusiva das “diversas autoridades religiosas”.

Gruen (1995), faz uma cuidadosa análise desse Parecer e conclui que, apesar do Ensino Religioso trazer um aspecto bem definido pelo Conselho como "educação religiosa que busca o sentido da vida de modo condizente com a dignidade de pessoa humana e a sua natureza social" (p. 84.), não está teoricamente incluído como elemento normal da estrutura global da escola.

O mesmo autor conclui a análise do Parecer dizendo:

O Ensino Religioso é enaltecido com competência e sinceridade como sendo parte constitutiva e intransferível da educação do homem comum, e elemento basilar do currículo sublinha-se a necessidade de integrar a Educação Religiosa no dia a dia da vida escolar. Por outro lado, tanto em âmbito Federal como Estadual, há sérios indícios de que o Ensino Religioso é conservado no currículo sem muita convicção de seu papel específico. Mais parece um intruso, que por alguma arcana razão, foi gentilmente acolhido, tratado com reverência e até privilégios, mas não entrosado com naturalidade no mundo escolar (GRUEN, 1995, p. 86.).

É somente a partir de meados dos anos 70 e início dos anos 80 que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, incentivadas e assessoradas pelas entidades religiosas interessadas, buscam uma nova estrutura para o Ensino Religioso. Surgem na maioria dos Estados as Coordenações em nível de Secretarias de Educação e de Setores Regionais de Ensino. Nesse período, dentre os 23 Estados, Territórios e Distrito Federal, somente 4 deles admitem a

interconfessionalidade para o Ensino Religioso nas escolas da rede oficial de ensino(CNBB,1976).

A opção pela interconfessionalidade em alguns Estados comprova a existência de um elemento novo abrindo outras perspectivas para a metodologia do Ensino Religioso, ou seja, um Ensino com linguagem diferente da linguagem confessional de catequese.

Contudo, não está claro o que se pretende com o Ensino Religioso como elemento integrante do sistema de ensino. As primeiras reflexões que visam à busca de compreensão da identidade do Ensino Religioso, distinto da catequese, surgem por volta dos anos 70. O Padre Wolfgang Gruen, publica em 1976, pela Universidade Católica de Minas Gerais, um fascículo intitulado: “O Ensino Religioso na escola pública” que passa a vigorar como suporte das reflexões neste sentido. (FIGUEIREDO,1995, p.93) Os artigos publicados sucessivamente pelo autor, num total de seis, em várias revistas de circulação nacional, foram editados, em 1994 pela Editora Vozes com o título: “O Ensino Religioso Escolar”, com uma segunda edição em 1995, livro já citado neste trabalho.

### **3.6 Mobilização Nacional Pró-Ensino Religioso na Constituição De 1988**

No início da década de 80 o regime militar, instalado no Brasil em março de 1964 dava sinais de enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de democratização. A sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis se apresentam de forma mais contundente contra o arbítrio, a fim de recuperar os espaços perdidos. Em 1985 tem-se o primeiro governo civil depois de 20 anos de ditadura militar, ainda com inúmeros remanescentes da fase autoritária. (ARANHA, 1996, p. 211)

Com a “Nova República”, percebe-se novo enfoque quanto ao conceito de liberdade em relação à democracia. Amplia-se o espaço para que, no sistema educacional, teoria e práxis andem juntas, sobre os trilhos das liberdades de pensamento, de ensino, de reunião, de organização, de trabalho. É evidenciada, desde o início, uma tentativa de mudança da política educacional, em vista da redemocratização do ensino, segundo a política liberal (ARANHA, 1996, p. 212).

A Constituição de 1988 significou a reconquista da cidadania política. Nela, a educação ganhou lugar de altíssima relevância. O país inteiro despertou para esta

causa comum. As emendas populares calcaram a idéia da educação como direito de todos e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária, de elevado padrão de qualidade e transformadora da realidade.

Para tanto, deveria pautar-se pelos seguintes princípios fundamentais: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais de ensino (Artigos 205, 206, 207 e 208 da Constituição Federal de 1988).

O dever do Estado com a educação passou a ser efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; oferta de ensino regular noturno; atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (CARNEIRO. 1999, p. 21-23.).

Durante o período da Assembléia Constituinte, o Ensino Religioso passou a ser objeto de interesse não só da Igreja Católica, mas de diferentes setores e níveis da sociedade brasileira, principalmente da família e da escola pública. Mais que das autoridades eclesiásticas ou religiosas, a liderança da mobilização para garantir o Ensino Religioso na Constituição esteve com os próprios professores de Ensino Religioso, já que muitos Estados tinham o Ensino Religioso regulamentado e organizado, a seu modo, com professores envolvidos na questão, alguns com muitos anos de compromisso.

Os grupos que se mantiveram organizados para representar os coordenadores estaduais de Ensino Religioso de todo o país, ao justificar e apresentar a emenda que visava à normatização do Ensino Religioso no texto Constitucional foram a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC), Paraná, o Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER), Santa Catarina, o Instituto Regional de Pastoral (IRPAMAT), Mato Grosso. Atuaram ainda com grande empenho, a Associação de Educação Católica (AEC), o Setor de Educação da Conferência Nacional do Bispos do Brasil, principalmente o Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso Escolar (GREERE). (FIGUEIREDO,1996, p. 79-80.).

A defesa da emenda apresentada pelos grupos acima referendados, é feita pelo pastor presbiteriano Elias Abrahão, presidente da ASSINTEC, através de um discurso contendo argumentos favoráveis à compreensão do Ensino Religioso, não da forma como vinha sendo tratado antes, mas segundo uma nova visão de educação e educação religiosa, coerentes com os princípios da democracia.<sup>29</sup>

O conteúdo dos argumentos apresentados por parte das entidades religiosas, em vista da garantia do Ensino Religioso na legislação brasileira, traz elementos inovadores e portadores de uma concepção de educação coerente com os princípios de liberdade religiosa, num país que busca a efetivação da democracia comparando a forma como a sociedade se organiza hoje, em ordem a reivindicar os seus direitos; em se tratando do Ensino Religioso Escolar com a forma como se organizou em outras fases do processo constituinte e de elaboração das leis complementares anteriores, constata-se uma significativa mudança.

Percebe-se também, a participação de diferentes segmentos da sociedade, desde as camadas populares até os grupos representativos, na conquista de seus direitos, em especial de uma educação de qualidade, incluindo o Ensino Religioso escolar. O que antes se fazia somente mediante a ação da Igreja Católica enquanto instituição, e dos líderes que se mantinham contrários ao que se propugnava, hoje é feito com uma ampla participação das bases e formas organizadas de participação de maior número de setores interessados.

Finalmente, depois de toda esta mobilização, o Ensino Religioso ficou garantido na Constituição Federal de 1988, sob o Artigo 210, parágrafo 1º: "*O Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental*". A inclusão deste dispositivo deu-se com uma significativa mobilização nacional, resultando na segunda maior emenda em número de assinaturas, 68.000 apresentadas ao Congresso Constituinte em tempo hábil. Em todo o país há grandes esforços pela renovação do conceito de Ensino

---

<sup>29</sup> São trechos do discurso do Pastor presbiteriano Elias Abrahão em Plenário da Comissão de Sistematização da Assembléia Nacional Constituinte em Brasília em 1987: «[...] Para nós, portanto a Educação Religiosa deve ser entendida como: - Reflexão que visa favorecer a relação como o transcendente, para que a partir dela, educadores e educandos possam dar sentido mais profundo e radical à sua existência. – Oportunidade de abertura diante dos questionamentos existenciais nessa relação com o transcendente, que leve educando e educadores a fazerem as perguntas Quem sou eu? O que busco? Para que existo? – A alavanca transformadora do ser-em-sociedade, uma vez que parte dos valores fundamentais da vida: a busca do bem, da fraternidade, da realização pessoal, da humanização, uma visão completa da história, cultura e povo. [...]». A. FIGUEIREDO, 1996 p. 81-83.

Religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar(FIGUEIREDO, 1996, p. 79).

Pela primeira vez um texto constitucional privilegia o pluralismo religioso. Mesmo uma minoria destes grupos não atuando de forma incisiva, se fizeram representar através da ASSINTEC, que defendeu um ensino que abrangesse as diversas culturas e suas crenças.

Salvaguardada na Constituição de 1988, atualmente, a questão da pluralidade religiosa presente na escola, na figura do corpo docente e discente, não diz respeito apenas aos interesses das religiões, mas se manifesta também como uma questão de cidadania. Enquanto a sociedade não assumir o fato de sua característica plural, a escola também não assumirá. O desafio colocado possui uma dimensão bastante complexa que ultrapassa a possibilidade de uma ação que se realiza unicamente no ambiente de sala de aula. Considerando as palavras de Alves & Junqueira (2002) "à medida que o Ensino Religioso intervém na crítica deste conhecimento social extra-escolar, torna-se capaz de influenciá-lo no sentido de construir uma visão pluralista" (p.560).

### **3.7 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei N.º 9.394**

A partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, foi lançado o primeiro projeto de regulamentação do capítulo da Educação, ou seja, o da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O projeto inicial do Deputado Octavio Elísio, passou por muitas modificações, recebeu mais de 1.260 emendas incorporadas pelo relator Deputado Jorge Hage (PMDB – BA). A seguir, pelo substitutivo da relatora Deputada Angela Amim (PDS – SC). Em maio de 1993 o referido projeto foi encaminhado ao Senado, tendo como relator o Senador Cid Sabóia. No Senado, só foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça em 20 de novembro de 1994. Este projeto resultou de amplo debate, não só na Câmara, mas foi ouvida a sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto de várias entidades sindicais, estudantis e segmentos organizados da educação(ARANHA, 1996, p. 224.).

O Senador Darcy Ribeiro (PDT – RJ) propôs outro projeto, com o apoio do governo e do Ministro da Educação, por considerar que o substitutivo anterior apresentado, entre outros defeitos, era muito detalhista e corporativista. Em 1995 ele

é indicado como novo relator. Seu projeto foi subscrito pelos senadores Maurício Corrêa (PDT – RJ) e Marco Maciel (PFL – PE). Este tramitou no Senado Federal e foi aprovado, em fevereiro de 1996, com o nome de Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro. Como o projeto oriundo da Câmara foi preterido ao do Senado, o novo projeto precisou retornar à Câmara. Nesta, recebeu como relator o deputado José Jorge (PFL – PE), que conseguiu aprová-lo em 17 de novembro de 1996, com 349 votos a favor, 73 contra e 4 abstenções. Em 20 de dezembro de 1996 o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a nova LDB sob a Lei n.º 9.394 de 20/12/96, publicada no Diário Oficial do dia 23/12/96 (CARNEIRO, 1999, p. 10).

O texto, por fim aprovado tem o grande mérito de apresentar uma moldura de organização educacional dentro de um escopo de autonomia possível. Oferece um espaço de flexibilidade para que os Sistemas de Ensino operem, criativamente, os seus ordenamentos. A lei respalda a prática da autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira como condição para a escola executar, realmente seu projeto pedagógico.

### **3.7.1 O perfil da educação na atual LDB**

A partir da publicação da nova LDB, Lei n.º 9.394 em 23/12/1996, consolida-se e amplia-se o dever do poder público para com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental. O sistema de ensino do país passou a ser organizado em dois níveis:

- 1) Educação Básica compreendendo: a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- 2) Educação Superior. (LDB n.º 9.394/96)

Para orientar a operacionalização da legislação sobre a educação foi criado o Conselho Nacional de Educação (LDB n.º. 9.394/96, Artigos 8-9), pela Lei n.º 9.131 de 24 de dezembro de 1995, sendo composto por duas Câmaras autônomas, a Câmara de Educação Superior (CES) e a Câmara de Educação Básica (CEB). Como Conselho Pleno reúne-se ordinariamente, a cada dois meses e suas Câmaras reúnem-se mensalmente. O Conselho Nacional de Educação é um órgão assessor do Ministério da Educação (SAVIANI, 1999, p. 7-22.).

Entre as ações do CNE como uma das conseqüências da nova legislação foi a “Reforma Curricular”, com base na descentralização e na flexibilização

pedagógica, pela LDB determina que o currículo do ensino fundamental, além de uma base comum fixada nacionalmente, deve conter matérias que variam de acordo com as características de cada região. As disciplinas comuns são: comunicação e expressão (língua portuguesa), estudos sociais (geografia e história) e ciências (matemática, ciências físicas e biológicas). A LDB torna obrigatório o ensino de educação física (facultativa no período noturno) e de pelo menos uma língua estrangeira moderna (como inglês e espanhol), definida pela escola a partir da 5ª série, e o Ensino Religioso que é facultativo ao aluno.<sup>30</sup>

O CNE elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para orientar os novos currículos. Os referentes ao Ensino Fundamental foram distribuídos ao longo de 1997 e 1998, os da Educação Infantil e Ensino Médio a partir de 1999. A proposta dos PCNs é aproximar o ensino da vida cotidiana e incentivar o aluno a pesquisar, levantar hipóteses, criticar, estabelecer relações, interpretar e criar. Os PCNs prevêm, ainda a inclusão dos chamados "temas transversais"<sup>31</sup> como ética, saúde, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural e orientação sexual, que devem permear o conteúdo de cada matéria obrigatória.

Os PCNs, como referencial nacional, apontam para um horizonte de aperfeiçoamento da qualidade no Ensino Fundamental, sua aplicação pressupõe o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" e a gestão curricular autônoma, tanto das Secretarias Estaduais e Municipais quanto das escolas respeitando, desta forma, a estrutura federativa do País.

---

<sup>30</sup>BRASIL. SEF, Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos - Introdução, Brasília, MEC/SEF, 1997, 3-4.

<sup>31</sup> Os Temas Transversais são propostos em vista de contribuir para que os objetivos do ensino básico sejam alcançados e os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio socio-cultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, etc.; conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida; utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias; saber utilizar as diferentes fontes de informação e os recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica. BRASIL. SEF, Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos - Temas Transversais, Brasília, MEC/SEF, 1997, 4-6.

Ao serem utilizados, deverão estimular o desenvolvimento do Projeto Educativo de cada escola e envolver a atuação dos professores e equipes pedagógicas das Secretarias de Educação e das unidades escolares, não apenas na discussão e redefinição curricular, como também incorporando as experiências diferenciadas da população em respeito à pluralidade cultural brasileira.

Em 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 4/98 estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, que juntamente com os PCNs orientam a atuação das escolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos Sistemas de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.<sup>32</sup>

### **3.7.2 O Ensino Religioso na LDB – Lei N.º 9.394/96**

Quanto ao Ensino Religioso ao longo da tramitação da nova LDB, em suas diversas redações, houve contínua atenção e presença das Coordenações e dos Professores de Ensino Religioso dos Estados.

Na Lei n.º 9.394/96, na secção III do Ensino Fundamental, no Artigo 33, o Ensino Religioso, recebeu a seguinte redação:

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

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

II - Interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, Artigo 33).

---

<sup>32</sup> BRASIL. CNE, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, Brasília, CEB, Parecer n.º 04/98 aprovado em 29/1/98, in Pareceres e resoluções, <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>.

Nesta redação pode-se destacar, novamente, a inclusão da expressão "*sem ônus para os cofres públicos*", esses termos apareciam anteriormente na Lei nº 4024/61 e já haviam sido revogados. Esse conteúdo modifica substancialmente o Artigo 210, parágrafo 1º da Constituição de 1988, como também implica algumas dificuldades para a organização e sistematização da prática pedagógica deste ensino na escola. E a segunda é a definição do Ensino Religioso para as Escolas Públicas em duas modalidades: confessional e Interconfessional.

A expressão sem ônus para os cofres públicos suscitou e ampliou novos estudos sobre a identidade do Ensino Religioso. Reforçou a necessidade de serem salvaguardados os princípios da liberdade religiosa e do direito do cidadão que frequenta a escola pública. Isso implica, nenhum cidadão ser discriminado por motivo de crença; ter assegurada uma educação integral, incluindo o desenvolvimento de todas as dimensões do seu ser, inclusive a religiosa, independentemente de concepção religiosa ou filosófica de qualquer natureza.

### **3.8 Os Projetos de Lei Para Mudar o Artigo 33 da LDB**

A partir das reações suscitadas em todas as regiões do país, a Câmara dos Deputados em Brasília, recebeu no primeiro semestre de 1997, três Projetos sobre o Ensino Religioso, propondo a alteração do Artigo 33 da LDB, ou seja, da Lei n.º 9.394 de 23/12/96.

O Projeto de Lei n.º 2.757/97 do Deputado Nelson Marchezan, pretendeu alterar o Artigo 33 simplesmente retirando a expressão "*sem ônus para os cofres públicos*", porque o Ensino Religioso na Constituição de 1988 é componente curricular fundamental para o pleno desenvolvimento do cidadão como ser humano.

O Projeto do Deputado Maurício Requião, sob o n.º 2.997/97 propôs uma alteração significativa do Artigo 33, favorecendo o Ensino Religioso como parte integrante da formação básica do cidadão, mas sem proselitismo de espécie alguma. Versava o respeito pela diversidade cultural dos alunos defendendo um comum acordo entre as diversas denominações religiosas a respeito do currículo.

O Projeto n.º 3.047/97, de iniciativa do Poder Executivo, tramitou em caráter de urgência constitucional, e acrescentou a modalidade de Ensino Religioso Ecumênico às outras duas existentes no Artigo 33 da LDB, confessional e interconfessional. A este tipo de Ensino Religioso, o ecumênico, no parecer do

Relator, também não se aplica o dispositivo sem ônus para os cofres públicos do Artigo 33 da nova LDB (ZIMMERMANN, 1997, p. 49-56).

Os três Projetos mencionados acima não receberam emendas dentro dos prazos regimentais e passaram à Comissão de Educação da Câmara. O relator indicado foi o Deputado Padre Roque Zimmermann, que após muitos estudos e ouvida a sociedade representada na CNBB (Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil), no Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), no FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) e o MEC elaborou um substitutivo ao Projeto de Lei n.º 2.757/97 do Deputado Nelson Marchezan, levando em conta também as propostas apresentadas nos demais Projetos.

No dia 17 de junho de 1997, o referido projeto foi votado na Câmara dos Deputados, por decisão da plenária, recebendo aprovação da quase totalidade das lideranças dos partidos. Este Projeto passou a seguir para o Senado Federal, visto que já era em regime de votação em caráter de urgência constitucional, tendo como relator o Senador Joel de Holanda, que manteve a redação aprovada pela Câmara dos Deputados e recebeu aprovação na maioria absoluta do plenário do Senado Federal, no dia 08 de julho de 1997, constando de 74 presenças: 72 a favor e 2 contra (CARON, 1998, p. 19-27).

Em 22 de julho do mesmo ano, foi sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a nova Lei que altera o Artigo 33 da LDB. A alteração do Artigo passa a figurar sob a Lei n.º 9.475, e é publicada no Diário Oficial da União com a seguinte redação:

Artigo 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, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo 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.

Parágrafo 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso ( BRASIL. MEC, Lei n.º 9.475/97 Da nova redação ao Artigo 33 da Lei n.º 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, D.O.U., 1997, Seção I.).

O novo texto alterou o Artigo 33 da LDB Lei n.º 9.394/96. No novo texto permanece a expressão Ensino Religioso, mas desaparecem, por exemplo, os termos, confessional e Interconfessional e se retirou a expressão "*sem ônus para os cofres públicos*".

Desta nova redação pode-se identificar algumas características do Ensino Religioso enquanto disciplina em horário escolar:

Aspecto pedagógico – O Ensino religioso faz parte da formação básica do cidadão;

Aspecto Axiológico – Respeito à diversidade cultural religiosa do país, sem proselitismo – Fenômeno Religioso;

3. Aspecto Organizativo – É disciplina dos horários escolares. É de matrícula facultativa para o aluno. É responsabilidade dos Sistemas de Ensino<sup>33</sup> darem linhas de referimento para a definição dos conteúdos, bem como as normas para habilitação e admissão dos professores, sendo que as Entidades Civis formadas pelas Denominações religiosas podem sugerir os conteúdos (FILHO & JUNQUEIRA, 2006).

Esta foi a primeira emenda à LDB. O Ensino Religioso, sendo de oferta integrada aos horários normais das escolas públicas, deve assegurar uma linha equilibrada dos conteúdos sem cair, de um lado, numa espécie de niilismo religioso e de outro, no indesejável proselitismo. O Ensino Religioso se bem compreendido na forma da legislação vigente será organizado a partir de um projeto pedagógico abrangente e eficiente, e favorecerá a educação para a cidadania e a socialização dos valores humanos fundamentais.

Entretanto, pode-se perceber que o Ensino Religioso, em nível nacional ainda não tem uma uniformidade de compreensão. Sua existência é questionada, tanto por parte dos representantes de Igrejas como do Estado, por dirigentes da educação e outras pessoas com dificuldade de compreender o Ensino Religioso como componente curricular.

Percebe-se que há anos o Ensino Religioso busca sua identidade como disciplina normal nas escolas públicas. Após a publicação da Lei 9475/97, o esforço tem sido no sentido de assegurá-lo como elemento normal do sistema escolar

---

<sup>33</sup> Como o Brasil é uma República Federativa, em cada Estado existem as Secretarias Estaduais de Educação com a responsabilidade de encontrar formas para operacionalizar no próprio Estado as Leis, desde que não sejam em contrário àquilo que dispõe a legislação Federal assim sendo, se compreende por Sistemas de Ensino a organização educacional de cada Estado.

buscando sua epistemologia e definindo quais as perspectivas dessa disciplina. No texto que se segue, a ênfase se dará na ótica desta perspectiva.

A definição de uma nova identidade para o Ensino Religioso exigiu anos de prática e de estudo, muitos encontros e debates. Assim apresenta-se a elaboração da disciplina de Ensino Religioso. Segundo a atual concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (primeira edição em 1997), levando-se em consideração a reflexão, o entendimento e a elaboração da mesma apresentada pelo FONAPER<sup>34</sup>.

Com o FONAPER é o momento em que se efetiva a proposta de pensar o Ensino Religioso a partir da escola. O modo e os limites do Ensino Religioso na escola só podem ser determinados corretamente se nos colocarmos do ponto de vista da escola, isto é, partindo de sua natureza, de suas finalidades, do seu modo de ser.

Nesse sentido os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso (PCNER) constituem-se num marco histórico da educação brasileira para essa disciplina. Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntas construir elementos constitutivos do Ensino Religioso como disciplina escolar, cujo objeto é o Fenômeno Religioso e o conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas.

### **3.9 A Legitimação do Ensino Religioso na Escola**

A escola é hoje a agência educativa da qual a sociedade pluralista se serve como lugar de elaboração crítica e sistemática da cultura, inclusive a religiosa, em vista da formação integral. Em coerência com este conceito de escola, o Ensino Religioso não pode mais fundar-se sobre uma legitimação teológico-catequética, menos ainda sobre pressupostos de tipo ideológico ou de tipo diplomático, mas se funda sempre mais sobre uma legitimação pedagógico-escolar que é fundamento de uma série de argumentações:

1. *do ponto de vista histórico-cultural*, se a religião é um dado de fato na história e no presente ao ponto de construir parte integrante do patrimônio cultural ocidental (GEERTZ,1978), a escola deve tornar possível a todos os alunos um conhecimento histórico, crítico, sistemático deste fato.

---

<sup>34</sup> Sigla do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso instalado em 1995, em Florianópolis - SC por ocasião da celebração dos 25 anos da Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para a educação Religiosa. O Fórum é um espaço de discussão pedagógica centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantido a educação de sua busca do Transcendente e ainda, espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso sem discriminação de qualquer natureza.

2. *do ponto de vista antropológico*, é próprio do ser humano interrogar-se sobre o senso fundamental da vida e se a religião tenta dar uma resposta coerente a tal pergunta(GEERTZ,1978), a escola ajuda os jovens a crescer habituando-os a pôr-se corretamente o problema religioso e a confrontar-se criticamente com as respostas provenientes da religião e de outros sistemas de significados.
3. *do ponto de vista educativo-escolar*, se a escola deseja formar o ser humano na integralidade das suas dimensões e em particular tem a intenção de educar a capacidade de juízo crítico e de decisões responsáveis, esta não pode ignorar o papel que a religião teve no promover, historicamente, tais direitos humanos e oferece aos alunos aquela competência religiosa e ética que contribui a dar uma capacidade de juízo e de escolha, para situar-se criticamente e construtivamente na sociedade, para desmascarar os falsos absolutos, para opor-se ao uso instrumental da pessoa (JUNQUEIRA,2002)
4. *do ponto de vista jurídico-institucional*, se o Estado reconhece e garante o direito à cultura de todo o cidadão sem discriminação, e se a cultura religiosa é reconhecida objetivamente – por conteúdo de saberes e de valores éticos veiculados – uma parte irrenunciável e qualificante da cultura humana, o estado deverá regular juridicamente o ensino da cultura religiosa na escola e, conseqüentemente, tal ensino deverá dispor de condições iguais como aquelas dispensadas às outras disciplinas de ordem escolar. (FIGUEREDO,1996)

A religião na escola tem sua legitimidade, fundamentalmente, por uma razão cultural, a pessoa que a escola acolhe e educa, vive uma experiência histórico-cultural complexa, sobre a qual a religião sempre teve uma palavra significativa a dizer e uma contribuição qualificada a dar. A religião tem razão de ser na escola porque está presente na cultura. Mas, mais profundamente, a religião se impõe porque é fonte de cultura (ALVES & JUNQUEIRA, 2002).

Assim, os PCNER vêm confirmar a legitimidade do Ensino Religioso na escola dizendo que o mesmo tem sua fundamentação na própria função da escola, que é o conhecimento e o diálogo. A escola é espaço da construção de conhecimentos, e, principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. E, como todo o conhecimento humano é patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos que a ele queiram ter acesso (PCNER, 1998, p. 21).

Os PCNER afirmam que, por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência destes conhecimentos, enquanto princípio de conduta religiosa e confessional. Portanto, à escola compete prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania. E, como nenhum conhecimento teórico sozinho explica completamente o processo humano, é o diálogo entre eles que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico, doutrinal ou catequético. (PCNER, 1998, p.22) Desta forma a religião não entra na escola pela sua verdade; mas pela sua função educativa e humanizadora.

A nível legislativo o Parecer 04/98, que esclarece sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, propõe que em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum<sup>35</sup>, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional.

A Base Nacional Comum e a Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular<sup>36</sup>, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida Cidadã<sup>37</sup>, e as Áreas de Conhecimento<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]. BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, Artigo 26.

<sup>36</sup> No Parecer 04/98 a expressão “Paradigma Curricular” se refere a uma forma de organizar princípios Éticos, Políticos, e Estéticos que fundamentam a articulação entre Áreas de Conhecimento e aspectos da Vida Cidadã. As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao bem Comum; os Princípios Políticos dos Direitos e deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais.

<sup>37</sup> A Parte Diversificada envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na Proposta Pedagógica de cada Escola, conforme o Artigo 26 da LDB. São propostos como Temas Transversais: Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Cultura, e Linguagens.

<sup>38</sup> Os conteúdos mínimos da Áreas de Conhecimento, referem-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas, operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena. As Áreas do conhecimento são: Língua Portuguesa, Língua Materna (para as populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso.

Esta articulação permitirá que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada atendam ao direito de alunos e professores terem acesso a conteúdos mínimos de conhecimentos e valores, facilitando, desta forma, a organização, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das escolas, como estabelecido nos Artigos 23 a 28, 32 e 33 da LDB. O Ensino religioso, nos termos da Lei, é uma disciplina obrigatória de matrícula facultativa no sistema público (Artigo 33 da LDB).<sup>39</sup>

O Ensino Religioso prosseguirá a sua elaboração como disciplina porque, segundo o Conselho Nacional de Educação, está a cargo dos diversos Sistemas de Ensino a sua orientação.<sup>40</sup>

Pelas justificativas até agora apresentadas pode-se concluir que no Brasil o Ensino Religioso é uma das Áreas do Conhecimento definido pelo Parecer 04/98 pelo Conselho Nacional de Educação através de sua Câmara Educação Básica, e como tal é uma disciplina escolar com todo respaldo legal.

### **3.9.1 Objetivos do Ensino Religioso**

Os objetivos são justamente os processos de conhecimento pessoal que se deseja provocar favorecer ou facilitar mediante o ensino (COLL, 1999, p.45). Nos PCNER foi proposto o seguinte objetivo geral para o Ensino Fundamental:

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade. Por isso necessita:

- propiciar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;

---

<sup>39</sup> BRASIL. CNE, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, Brasília, CEB, Parecer n.º 04/98 aprovado em 29/01/98, in Pareceres e Resoluções, <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>.

<sup>40</sup> [...] Competindo aos Estados e Municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério a saber: a) diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental; b) preparação pedagógica em termos da Resolução 2/97 do plenário Conselho Nacional de Educação para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental; c) diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento. [...]. BRASIL. MEC, Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, Brasília, CNE, Parecer n.º 097/99 aprovado em 06/04/99, In Pareceres e Resoluções, <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>.

- analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (PCNER,1998, p.30-31)

Estes objetivos explicitam a tendência de compreender o Ensino Religioso como componente curricular com a finalidade de aguçar a sensibilidade religiosa, despertando o aluno para os aspectos transcendentais da existência, para a busca do sentido radical da vida, para a descoberta de seu compromisso social, para a conscientização de ser parte de um todo.

Os PCNER solicitam que a disciplina contribua para que o aluno compreenda o seu próprio fenômeno religioso, se estruture e, a partir dessa compreensão, acolha a dos colegas, que convivem com ele.

Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da Escola, não é função dela propor aos educando a adesão e a vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses pertencem a um determinado credo religioso. A abertura para a pluralidade religiosa, segundo Alves & Junqueira (2002), se revela não apenas nas intenções definidas nos documentos e programas de ensino Religioso, mas particularmente no cotidiano escolar. Um projeto pluralista deve estar intimamente relacionado com um sistema de comportamento e de valores a serem vivenciados e não apenas com conteúdos e conhecimentos a serem assimilados.

O compromisso do Ensino Religioso com a mudança de atitude e mentalidade de professores, gestores e alunos, numa perspectiva de acolhida da diversidade religiosa presente no espaço escolar, está diretamente relacionado com a educação religiosa para a cidadania. Não deve ser uma introdução a uma ou outra religião, nem mesmo o ensino do transcendente, mas algo que contribua de fato para a formação integral do ser em desenvolvimento (STEIL, 1996, p.03-48 ss).

Segundo Filho e Junqueira (2006):

O processo de alteração de um projeto político-religioso, em que a escola foi um espaço de atuação das igrejas para formar seus fiéis, para um projeto político outrora instituído, requer que se conceba a escola num lugar de compreensão e convivência da pluralidade nacional. Vivemos em um mundo diversificado de idéias onde a opção religiosa se manifesta como direito à liberdade de crenças,

cada uma delas representando uma leitura de verdade, possibilitando que as pessoas se relacionem com "forças" ou "seres" sobrenaturais nos quais acredita. No mundo atual a liberdade é percebida como poder pleno e incondicional da vontade de determinar a si mesmo ou para ser autodeterminada.

Portanto, se a pluralidade é a base da vida no planeta é de fundamental importância compreender a religião como parte integrante da formação humana do indivíduo destacando assim, o respeito pelo outro que busca a igualdade de direito, justiça e dignidade enquanto cidadão, para melhor viver e conviver em sociedade.

Conforme a Constituição brasileira, parágrafo 210, e também contemplado na Declaração Universal dos Direitos Humanos onde versa que:

Toda a pessoa tem o 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, isolada ou coletivamente, em público ou em particular (Artigo XVIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos),

o pluralismo religioso é colocado como um direito expresso e como um ideal manifesto pela sociedade para todo o indivíduo que deseje viver sua cidadania de maneira plena.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso apontam para a concretização deste ideal na escola, permitindo que tanto professor quanto aluno reflitam sobre essa diversidade na comunidade escolar. Neste contexto, far-se-á a reflexão dos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Religioso (PCNER) no intuito de efetivar essa discussão na escola.

### **3.9.2 Conteúdos do Ensino Religioso**

O termo conteúdo designa em sua acepção mais ampla, o que chamamos de experiência social culturalmente aceita. Nos PCNER estes se estruturam dentro dos cinco eixos que são as invariantes do campo religioso:

1. *Cultura e Tradições Religiosas* – é o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição e ética, teodicéia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas. Esse estudo reúne o conjunto de conhecimentos ligados ao fenômeno religioso, em um número reduzido de princípios que lhe servem de fundamento e lhe delimitam o âmbito da compreensão. Portanto, não se separa das ciências que se ocupam do mesmo

objeto como: filosofia da tradição religiosa, história e tradição religiosa, sociologia e tradição religiosa, psicologia e tradição religiosa nem delimita, de maneira absoluta e definitiva, um critério epistemológico unívoco.

2. *Escrituras Sagradas* - são textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente, onde pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. E estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos. Contém a elaboração dos mistérios e da vontade manifesta do Transcendente com o objetivo de busca para a vida concreta neste mundo. Essa elaboração se dá num processo de tempo-história, num determinado contexto cultural, como fruto da caminhada religiosa de um povo, observando e respeitando a experiência religiosa de seus ancestrais exigindo, a posteriori, uma interpretação e uma exegese.

3. *Teologias* - é o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado. Como o Transcendente é a entidade ordenadora e o senhor absoluto de todas as coisas, expressa-se esse estudo nas verdades de fé. E a participação na natureza do Transcendente é entendida como graça e glorificação, respectivamente no tempo e na infinidade. Para alcançar essa infinidade o ser humano necessita passar pela realidade última da existência do ser, interpretada como ressurreição, reencarnação, ancestralidade, havendo espaço para a negação da vida além morte.

4. *Ritos* - é a série de práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de:

- a) rituais, que podem ser agrupados em três categorias: os propiciatórios, os divinatórios e os mistérios;
- b) símbolos, que são sinais indicativos que atingem a fantasia do ser, levando-o à compreensão de alguma coisa;
- c) espiritualidades, que alimentam a vida dos adeptos através de ensinamentos, técnicas e tradições, a partir de experiências religiosas e que permitem ao crente uma relação imediata com o Transcendente.

5. *Ethos* - é a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral

tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas (PCNER,1998).

Essa moral está iluminada pela ética cujas funções, por sua vez, são muitas, salientando-se a crítica e a utópica. A função crítica, pelo discurso ético, detecta, desmascara e pondera as realizações inautênticas da realidade humana. A função utópica projeta e configura o ideal normativo das realizações humanas.

Essa dupla função concretiza-se na busca de “fins” e de “significados”, na necessidade de utopias globais e no valor inalienável do ser humano e de todos os seres, onde ele não é sujeito nem valor fundamental da moral numa consideração fechada de si mesmo (PCNER, 1998).

Os PCNER propõem conteúdos que possibilitem uma educação para a determinação e vivência de valores comuns a todos os credos, isto é, relacionados com as situações e acontecimentos do dia-a-dia e geradores de outros valores, como a solidariedade, a honestidade, a justiça, a gratuidade, o senso da partilha, a esperança, a generosidade, a perseverança, a responsabilidade, a admiração, o amor, o respeito e outros. Também são conteúdos que possibilitem uma relação consigo mesmo, com o outro, com o espaço, com o Transcendente.

Estes conteúdos deverão ajudar a despertar para a concepção dos aspectos fundamentais da existência humana, como a sensibilidade diante de situações desumanas que ferem a dignidade da pessoa, bem como devem ajudar a perceber os mecanismos geradores de vida que devem ser valorizados; sobretudo, os que proporcionam dignidade ao ser humano. Deverão, ainda, contribuir para a formação do senso crítico, fomentar uma consciência ecológica e ajudar a fazer síntese entre a cultura e a experiência religiosa.

Os conteúdos deverão permitir compreender e reconhecer as diferentes denominações religiosas, os fundamentos antropológicos, o desenvolvimento do senso do simbólico e sua relação com a experiência do transcendente. Elementos que habilitem o aluno a uma leitura e uma interpretação dos fatos históricos e das narrações relacionadas com o fenômeno religioso (FIGUEIREDO, 1995, p.117-120).

### **3.9.3 Metodologia**

Para aplicar a atual proposta do Ensino Religioso é necessário assumir um referencial metodológico na perspectiva da totalidade. (SANDRINI, 1988, p. 28-30) É

fundamental superar uma pedagogia fragmentária e fragmentada, em que o ensino analisa o conhecimento em si e não em suas múltiplas relações.

Paulo Freire propõe o “diálogo problematizador” como forma de despertar o indivíduo para a leitura de mundo e a conscientização para o alcance da verdade. O diálogo, independentemente do conteúdo, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la. Para crescer em “humanidade” torna-se fundamental no processo educativo a prática do diálogo, pois este faz parte do ser humano como ser de comunicação (PENTEADO, 1998, 35.).

Portanto, problematizar o conhecimento, a partir de situações, é buscar as razões históricas para melhor compreendê-las; socializar o conhecimento, tornar o aluno agente do processo de aprendizagem: contextualizar o conhecimento, situar o contexto social como ponto essencial para estruturação da matéria; focar o ensino como processo dialético, eis o ponto de partida para trabalhar esta disciplina na escola (WASCHOWICZ, 2002).

Convém sublinhar que os alunos não são espectadores, mas constituem parte dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Para trabalhar o Ensino Religioso na perspectiva da releitura do fenômeno religioso, os PCNER propõem um novo tratamento didático, e estabelecem alguns princípios estruturais:

1. Baseando-se no pressuposto de que o Ensino Religioso é um conhecimento humano e, enquanto tal, deve estar disponível à socialização, os conteúdos do Ensino Religioso, não servem ao proselitismo, mas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso. Com estes pressupostos o tratamento didático dos conteúdos realiza-se a nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando-se assim a liberdade da expressão religiosa do educando (PCNER, 1998, 38).
2. É parte integrante da formação básica do cidadão, ou seja, esta disciplina alicerça-se nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro, da formação integral do educando. No substrato de cada cultura sempre está presente o religioso (PCNER, 1988, p.22).
3. Trata do conhecimento religioso, não é um conjunto de informações sobre o fenômeno religioso como aparece em alguns livros ou como se fazia tradicionalmente nas “aulas de religião”. Necessita ser um conhecimento em relação,

que numa visão pedagógica dinâmica e interativa, oportunize o saber de si, e não o saber em si: o educando conhecerá ao longo do primeiro grau, os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, para entender melhor a sua busca do Transcendente (PCNER,1998, p.19).

4. É disciplina dos horários normais, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa e vedadas quaisquer formas de proselitismo (Artigo 33 da Lei n.º 9.394/96): esta disciplina é parte integrante do convívio social dos educandos, para que se respeite a tradição religiosa que já trazem de suas famílias e se salvguarde a liberdade de expressão religiosa de cada um. Desse modo, fica claro que o Ensino Religioso não quer fazer prosélitos de qualquer Tradição Religiosa mas tem por finalidade o diálogo e a reverência ao Transcendente presente no outro (PCNER,1998).

5. Através de conteúdos que subsidiam o entendimento do fenômeno religioso a partir da relação: Cultura-Tradições Religiosas, proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso. Esses conteúdos, numa seqüência cognitiva, devem respeitar os educandos em cada série. Fazem parte dos eixos organizadores do conteúdo do Ensino Religioso segundo os PCNER: Culturas e Tradições Religiosas, Teologias, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís, Ritos e Ethos que se sustentam na pluralidade cultural-religiosa do Brasil. Assim, conhecer é valorizar a trajetória particular de cada grupo e proporcionar a convivência fraterna. De modo que o educando possa vivenciar a própria cultura e a sua tradição religiosa e respeitar as diferentes expressões (PCNER,1998, p.32-38).

6. É conhecimento que constrói significados: é disciplina cujo conhecimento constrói significados a partir das relações que o educando estabelece no entendimento do fenômeno religioso. E, essa construção vai se arquitetando pela possibilidade de observação, de reflexão e de informação que já possui. É ao longo do Ensino Fundamental que o educando vai atualizando seu conhecimento, refletindo sobre as diversas experiências religiosas à sua volta, percebendo o florescer do seu questionamento existencial, formulando respostas devidas, analisando o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas, compreendendo todo o significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas e refletindo a atitude moral diferenciada como conseqüência do fenômeno religioso (PCNER, 1998, p.39-40).

7. É uma disciplina com prática didática contextualizada e organizada: pois de fato a sua prática didática desenrola-se na relação ensino-aprendizagem. Isso se dá, segundo os PCNER na organização social das atividades, do tempo e do espaço, seleção e critérios do uso de materiais e recursos. Isso tudo com a colaboração dos educandos. Portanto, a prática didática é sempre um ato intencional que se efetua numa atitude dialogal e cooperativa (PCNER, 1998, p.41-42).

8. A avaliação é processual, permeia os objetivos, os conteúdos e a prática didática. Esta disciplina utiliza a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem do educando e a atuação do educador na construção de conhecimento. Os instrumentos para acompanhar a aprendizagem são comuns ao processo de ensino, desde que correspondem à forma de desenvolver o Ensino Religioso: observação, reflexão e informação no respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo (PCNER, 1998, p.41-43).

A metodologia de Ensino Religioso de que necessitamos hoje tem de ser a de pessoas em relação, pesquisando, observando, refletindo e construindo juntas um saber coletivo, numa sociedade participativa e solidária.

Se a escola pretende formar o cidadão consciente, precisa ajudar os educandos na leitura da cultura de seu país, precisa ensiná-las a dar coerência ao mundo. Isto é responsabilidade de todos. Mas não se faz isso assim da noite para o dia e nem cada um na sua. Antes de tudo, é necessário articular as disciplinas, construir o texto escolar, no qual as partes estão incluídas num todo e o "saber" sirva para realizar ações de integração.

Os PCNER trazem um novo enfoque didático. Segundo esse documento, as escolas terão que repensar as suas práticas pedagógicas, que não deverão ser mais a partir dos conteúdos, mas a partir da: Caracterização do aluno; Objetivo da série, Encaminhamento para Avaliação da Aprendizagem; Blocos de Conteúdos e Tratamento Didático dos conhecimentos.

Portanto: Observação – Reflexão – Informação é o percurso metodológico selecionado, como estratégia propõe-se o convívio social, assim como as relações com as culturas e tradições religiosas. A proposta de reler o mundo na perspectiva religiosa para que o estudante compreenda-se no espaço e no tempo em que se encontra. Essa releitura proporcionará ao educando um encontro com o conceito de "fenômeno religioso", onde o aluno poderá refletir que a questão religiosa é dada à consciência do homem na busca pelo transcendente. Conforme Filho & Junqueira

(2006), "esta busca é impulsionada por impulso a priori de experiência humana e justifica-se enquanto projeto existencial irresoluto do homem."

O Ensino Religioso, portanto, assumido como formação na busca do transcendente ou na busca de um significado de vida, como mola propulsora da experiência humana, possui implicações com a escolha de conteúdos e metodologias vinculadas ao compromisso de realização plena enquanto indivíduo presente em uma comunidade.

Para tanto não há roteiro preestabelecido, já que o ensino Religioso se passa na idiosincrasia, onde cada indivíduo experimenta, vê, reage, sente, responde de maneira própria frente ao que lhe é proposto. Por isso, o Ensino Religioso, ao se propor refletir sistematicamente com o educando a partir de seu contexto sócio-cultural-histórico, símbolos, arquétipos e paradigmas que expressam o sentido transcendental da vida, trabalha no nível de consciência pela constatação, reflexão e transformação. Logo, a prática de sala de aula visa, tão somente, a adequar-se às necessidades dos educandos e não vice-versa.

#### **3.9.4 Interdisciplinaridade**

Na escola, a interdisciplinaridade - conceito que resume a prática de interação entre os componentes do currículo – é uma estratégia pedagógica que assegura aos alunos a compreensão dos fenômenos naturais e sociais. É uma forma de diálogo entre várias formas de conhecimento, donde se constrói um geral partindo-se de particulares. Em sua prática o assunto abordado por uma disciplina depende de conceitos, definições ou leis fornecidos por outra, o que leva à integração e à harmonia do saber.

Não cabe mais a proposta de conhecimentos compartimentalizados, uma vez que o cotidiano exige articulações que levem em conta vários pontos de vista, tanto científicos quanto metafísicos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade propõe superar a fragmentação do saber em prol do conhecimento da totalidade do universo.

A interdisciplinaridade depende, mais do que modificações na estrutura curricular de uma mudança pessoal, ou seja, de uma abertura na forma de conceber a educação e compreender a cultura. Pois esta concepção de organização do saber frisa a interdependência, a interação, a comunicação existente entre as "disciplinas" (igual matéria tratada didaticamente, com ênfase na aquisição de conhecimentos e

no desenvolvimento de habilidades intelectuais), buscando a integração do conhecimento em um todo harmônico (ANDRADE, 1993.).

Existem outras propostas como a multidisciplinar que é a justaposição de disciplinas diversas, sem relação aparente entre elas. Ou ainda a pluridisciplinar, justaposição de disciplinas mais ou mesmo vizinhas nos domínios do conhecimento (conteúdos afins - áreas de estudo). E a transdisciplinar, que é a coordenação de todas as disciplinas num sistema lógico de conhecimentos. Esta última é ainda um desafio para a escola.

A compreensão da globalidade do processo pedagógico é uma das condições essenciais para se dinamizar o Ensino Religioso numa dimensão interdisciplinar. Dever ser entendido como um elemento curricular dinâmico, gerador e integrador; sua força e importância estão na capacidade que ele tiver de estabelecer relações e oposições, despertar o senso crítico, o questionamento, a reflexão, e o compromisso com a transformação que gera dignidade humana. A construção de uma prática interdisciplinar contém como subtexto a percepção da diferença, a admissão da falta, do limite, da incompletude (CRUS, 1989, p. 69-72).

A interdisciplinaridade como o nome diz, supõe inter-relação das disciplinas entre si. Como processo pedagógico, deve ser discutida, analisada, assumida pelas várias disciplinas. No contexto multi-pluricultural em que a sociedade está inserida a interdisciplinaridade é fundamental, pois é através dela que os valores que o Ensino Religioso defende na escola são traduzidos de forma concreta e eficaz, não vendo esta disciplina como "apenas mais uma". Hoje mais do que em outros tempos se faz necessário trabalhar na escola com planejamentos globalizantes que contemplem a interdisciplinaridade nas aprendizagens.

### **3.9.5 A Linguagem do Ensino Religioso**

A linguagem é uma questão que sempre preocupou o ser humano. Pode ser abordada de diversos pontos de vista e provocar uma gama imensa de reflexões e posicionamentos. A simples linguagem religiosa foi objeto de estudo de todas as gerações e é constantemente revista, com o evoluir da culturas e civilizações.

É mister considerar três aspectos importantes para avaliar a linguagem do Ensino Religioso: a experiência, a significação e a realidade. Na comunicação religiosa, é sempre uma experiência comum, isto é, a tomada de consciência de um

acontecimento, fato ou vivência que modifica nossa maneira de encarar a realidade. Sem a mediação da experiência a linguagem religiosa é vazia (CATÃO, 1991, p. 3-18).

O simbolismo está no coração da linguagem religiosa que se aproxima da linguagem poética. A linguagem religiosa é por natureza uma linguagem simbólico-evocativa, celebrativa, comunitária, narrativa. Em religião vale mais o que se evoca do que a significação direta daquilo que se diz. É a famosa distinção entre significação e suplência. Uma coisa é o que o termo significa a outra, a realidade em que penso e de que falo, quando emprego este termo. Assim, a linguagem religiosa tem sua fonte na experiência. (GEERTZ, 1978)

A linguagem religiosa não é religiosa porque e enquanto fala de Deus: pode explorar o inteiro horizonte da experiência humana, dos seus interesses, da suas provocações; é neste horizonte que se move. A linguagem religiosa abre e explora uma dimensão original da realidade: o seu referir-se à transcendência, contribui para decifrar a identidade da pessoa humana e do seu projeto existencial; põe em relacionamento com a tradição cultural singularmente rica; solicita o confronto com os grandes temas da existência; sustenta a avaliação e a eventual apropriação das respostas mais significativas elaboradas ao longo da história (CATÃO, 1991, p. 3-18).

Observa-se, atualmente, o consenso de que não se pode educar religiosamente a partir de idéias, conceitos ou doutrinas abstratas, nem igualmente, a partir de preceitos e leis baseados na pura autoridade. A educação escolar hoje, precisa levar em consideração o educando, sua cultura e suas expressões de vida, para ser resposta válida.

A educação da religiosidade no Ensino Religioso, por definição, não supõe a fé do educando. A realidade de que fala o Ensino Religioso são os pressupostos da própria experiência religiosa do educando, inerentes às significações que para ele tem sentido. O procedimento do Ensino Religioso se aproxima muito ao da Filosofia, que visa à compreensão da realidade, enquanto a religiosidade visa à descoberta de sentido e ao posicionamento pessoal em face da realidade, sob a iluminação do sentido descoberto e assumido como tal (CATÃO, 1991, p. 18). A religiosidade como a linguagem é uma construção do sujeito, mas que só é possível na interação social, pois envolve a experiência afetiva de abrir-se ao sentido do outro.

O processo de humanização, que se realiza com base no conhecimento, na linguagem e na ação, produz um conhecimento que se situa nas condições materiais de produção da vida; nos valores; no sentido que se atribui à existência. A humanização tornou-se possível porque, ao mesmo tempo que suplanta suas carências, o indivíduo é capaz de atribuir significado a suas experiências. Essa capacidade mostra que o agir humano vai além da pura materialidade. O desenvolvimento de uma prática impregnada pela reflexão permitiu o desenvolvimento da capacidade de interpretar, nomear, e significar as coisas do mundo e a própria relação com elas. A preservação das experiências passadas, a memória coletiva da sociedade, mediada pela linguagem, torna possível a vida humana (MARTINI, 1996, 6-8.).

A forma de abordagem dos conteúdos é tão significativo quanto os próprios, pois a atitude de uma pessoa diante do fenômeno religioso não é apenas o resultado de conhecimentos e racionalização, muito menos exclusivamente de perspectiva psicológica. É importante ressaltar, que sendo a religião uma forma de expressão do fenômeno religioso ocorre dentro de cultura ou culturas, portanto, o ambiente social também interfere na avaliação do mundo e das pessoas na dimensão da expressão religiosa, inclusive opções como a negação, a construção de uma expressão religiosa própria a confirmação ou adesão a uma nova religião. De tal forma que nossas sociedades tornam-se pluralista, são formadas por cidadãos que têm entre suas características o vivenciar filosofias ou religiões, interferindo nas relações interpessoais (GRUEN, 1996, p.186-188).

Os quatro aspectos da competência lingüística comunicativa: falar, ouvir, ler e escrever devem ser igualmente utilizados nesta área, na dinâmica de preparação, orientação e controle do trabalho escolar (ANDRADE, 1992.). A conotação que se dá à temática utiliza as competências que a linguagem nos proporciona. Ou seja, na aula de Ensino Religioso fala-se a linguagem não desta ou daquela tradição religiosa, mas de todo homem disponível, à procura. Não numa linha neutra, vaga, mas em modelos concretos, coerentes com as tradições e a cultura de nosso povo. Esta atitude aberta terá grande alcance educativo; pois, além de ser reveladora de uma mentalidade, a linguagem é também instrumento de novas experiências (GRUEN, 1995, p.108).

A linguagem é retrato e sintoma do nosso jeito de pensar: ela pode desmentir no seu estilo aquilo que afirma com palavras. A linguagem da abordagem cultural do

fenômeno religioso tem características próprias. Afirmar “Jesus ressuscitou” ou “os mortos passam por sucessivas reencarnações” é bem diferente de dizer “os cristãos crêem que Jesus ressuscitou” ou “muitas religiões ensinam a reencarnação”. Esse segundo grupo de afirmações também conduz a sérias reflexões sobre as conseqüências de cada tipo de crença na vida das pessoas, sem que se tenha que entrar em polêmicas sobre quem está com a razão (CRUZ, 1998, p. 46-47).

Esse tipo de Ensino Religioso a serviço dos objetivos da escola, acaba prestando um grande serviço às próprias denominações religiosas. Ouvir na escola, sem intenção de proselitismo – como versa a Constituição – uma abordagem respeitosa daquilo que seu grupo religioso representa pode ser mais eficaz do que parece para o fortalecimento da identidade de cada um. Ouvir a crença religiosa de outros grupos tratada com o mesmo respeito, ensina algo mais: superação de preconceitos, respeito aos direitos da consciência alheia, hábitos mentais que favoreçam a construção da paz, partilha de espiritualidade que podem se enriquecer mutuamente.

Uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso assume, para ter sentido não como tarefa isolada, mas em sua essência, todas as ações humanas e, intimamente ligada a elas, as religiosas. O Ensino Religioso deve brotar do interior desse projeto, constituindo-se em disciplina, enquanto busca de conhecimento religioso e de fundamentos para um compromisso ético na perspectiva de um agir solidário e transformador das realidades aí existentes.

A sociedade global é sinônimo de caos, incertezas, paradoxo, complexidade e de rápidas e constantes mudanças. Nela, a diversidade cultural e religiosa aflora de modo que a transformação é mais complexa e o conhecimento se torna volátil. Localizar e internalizar novas idéias e novas práticas neste contexto, não é algo que se faz no vazio. Diante disso, a reflexão filosófica é um convite a uma leitura interpretativa, a uma busca de sentido e de rumos para a ação educadora.

Trabalhar o fenômeno religioso, como propõe os PCNER, implica considerar que no âmago do ser humano existe algo de misterioso, indecifrável e insondável, que o faz sentir-se criatura, limitado, dependente, que desperta sentimentos de veneração, de temor, de angústia, mas a um tempo seduz e fascina, arrebatada a alma em arroubos de amor e adoração, faz irromper a alegria em meio a tristeza, a esperança em meio ao desespero. Esse sentimento descrito por Freud na introdução de seu texto " O Mal Estar da Civilização" -, trata de um sentimento que ele designa

como "uma sensação de eternidade, um sentimento de algo ilimitado, sem fronteiras - oceânico". (1978, p.131) Saber enxergar na constelação dos fenômenos religiosos vividos pelo educando a presença de um "Ser" além da criatura e do criador, o totalmente Outro, que se revela não apenas neste ou naquele texto ou tradição sagrada, mas sim num livro escrito antes dos tempos, antes das religiões estabelecidas e das revelações históricas, pois não há palavra para revelar o coração do transcendente (QUEIROZ, 2002).

Isso significa que a linguagem utilizada pelo Ensino Religioso, deve buscar descobrir, na multiplicidade dos fenômenos, nesses retalhos do sagrado, roteiros para sua ação. Buscar encontrar alguns princípios éticos fundamentais subjacentes e comuns a todas as crenças, que possibilitem a união do que parece totalmente fragmentado. Quando o olhar do educando revelar mais do que em palavras, a sua busca do sagrado, com certeza ele está a procura de um meio de "salvar a sua vida", de sobreviver em um mundo repleto de conflitos e incertezas; busca decifrar os mistérios do existir, reencontrar-se e encontrar "Alguém" em quem esperar incondicionalmente (QUEIROZ, 2002).

### **3.9.6 A Avaliação no Ensino Religioso**

A Avaliação sempre parte da concepção de ensino e aprendizagem "que é a base teórica da percepção da realidade"(WACHOWICZ, 2002, p.61). Nessa proposta o "processo de aprendizagem realizado pelos alunos com o professor na instituição escolar, é tomado pelo seu objeto específico que é o conhecimento" (*ibidem*, p.62) que se transforma em "saber depois de processado pela inteligência, transformado em conceitos capazes de reestruturar a compreensão do mundo e da vida" (*ibidem*). Para avaliar esse processo tem-se que ter como princípio que o "conhecimento é libertador, a medida que o mundo conceitual dos sujeitos se amplia a partir dele, ampliando por esse meio o próprio mundo da vida" (*ibidem*).

Essa abordagem do conhecimento o torna significativo, articulado, contextualizado, em permanente formação e transformação e possível de ser avaliado. Não como "certo ou errado" ou uma avaliação prescritiva, mas pela intencionalidade que a ele se cumpre. É neste nível que segundo Wachowicz (2002), a avaliação no Ensino Religioso deve se situar. Porque, sendo nível do

conhecimento, "atinge a possibilidade da prática incorporando os níveis anteriores e superando-os, no âmbito das atitudes e dos projetos de vida" (*ibidem*. 63).

Contudo, no Ensino Religioso a avaliação é descritiva, pois o movimento da ação educativa referente a esta disciplina, está no acompanhamento do processo de construção de uma nova realidade permeada por projetos e valores individuais que tem suas fontes na cultura. Sendo assim, não existe, nesta disciplina, procedimentos preestabelecidos para a avaliação e sim critérios para a seleção de valores a serem avaliados. "A avaliação por critérios se apresenta então diferente da avaliação por padrões preestabelecidos, uma vez que estes são objetivos, independentes do sujeito que avalia e também do sujeito que é avaliado" (WACHOWICZ,2002, p.64).

Esses critérios são estabelecidos, nos dirá Wachowicz, "intersubjetivamente, pelo professor com os alunos, durante um processo de aprendizagem". Nos diz ainda a autora, que dois elementos devem ser levados em consideração na seleção desses critérios. O primeiro é o conhecimento socialmente produzido e o segundo o julgamento que se faz desse conhecimento. Mas entre esses dois elementos existe um processo de mediação que é a seleção das expectativas para se estabelecer o critério (2002, p.65).

Como a escolha dos critérios é subjetiva, ocorrem duas possibilidades a de legitimidade e arbitrariedade. Quando os dois elementos de escolhas estão unidos, se estabelece uma "espécie de relação interna à natureza da matéria a ser avaliada na aprendizagem, então essa seleção é legítima, correspondendo às necessidades cognitivas dos alunos". Por critério legítimo a autora entende: "aquele que corresponde às necessidades lógicas do conhecimento que está sendo avaliado e, no seu processo de construção, é disponibilizado de forma transparente, antes do julgamento de valor da aprendizagem ou desempenho" (WACHOWICZ, 2002 p. 65-66).

Entretanto, mesmo a avaliação sendo de responsabilidade do professor ela só será legítima caso ocorra a concordância do aluno. E só será eficaz se "permitir ao professor estudar e interpretar os dados que se apresentam, referentes ao desempenho dos alunos e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem." (*ibidem*, p. 67) Sendo assim, a avaliação no Ensino Religioso deve ser entendida como uma maneira de ajudar o educando à compreender-se como humano em relação com a transcendência. Deve ser contínua, processual e cumulativa, a fim de, garantir sua plena realização.

### **3.10 Resignificando a Formação do Professor de Ensino Religioso**

#### **3.10.1 O Sagrado Como Produção de Análise**

A religião pode ser vista de tantos ângulos quantas forem as interpretações a que ela é submetida. Há os que a rejeitam, os que a interpretam como fato social, os que a analisam como fato psíquico, os que a estudam como fenômeno *sui generis* e os que a vivem na própria experiência pessoal. Considerando a pluralidade de interpretações, a reivindicação pela diferença ou pelo direito a diferença é uma das principais temáticas que tem emergido no atual contexto do Ensino Religioso na escola. No entanto, a diferença sem a necessária articulação com a igualdade e a respeitabilidade, torna-se uma reivindicação que pode levar ao relativismo.

O reconhecimento da diversidade cultural, enquanto fenômeno de nosso tempo, traz para o campo da educação, e principalmente da educação religiosa, uma série de questões e desafios, tais como o respeito à diversidade cultural e religiosa e o redimensionamento das práticas educativas, a fim de se adequar às recentes demandas por uma escola mais democrática e inclusiva.

Frente a isso, não são poucos os esforços na tentativa de encontrar soluções para a crise de identidade que o Ensino Religioso enfrenta. A proposta para trabalhar essa disciplina na escola é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) e apontam para o estudo dos fenômenos religiosos como solução para o problema.

O Ensino Religioso, ao tratar do fenômeno religioso, lança um olhar para as diferentes manifestações do sagrado, na perspectiva da construção humana de um campo de significações espirituais.

No fundo do ser humano há algo misterioso, indecifrável e insondável que o faz sentir-se criatura, limitado, dependente que desperta sentimentos de veneração e de temor mas que, ao mesmo tempo também, seduz, fascina e arrebatava a alma de sentimentos de amor e adoração, faz irromper a alegria em meio à angústia, a esperança no desespero e evoca festas e celebrações. Saber enxergar na constelação dos fenômenos religiosos vividos pelo educando, a presença de um Ser além da criatura e do criador, o totalmente Outro, é missão do educador de Ensino Religioso.

Trabalhar o fenômeno religioso requer ir além da aparências da vida cotidiana, e ir muito além da antiga atitude de catequese e proselitismo. Convém buscar, nas formas plurais de religiosidade, muito mais do que as crenças e os símbolos de cada religião, combater nas palavras de Queiroz (2002, p.12) os preconceitos e as discriminações; respeitar a liberdade e incentivar ações concretas de promoção da justiça, despertar para a alegria, a esperança, a festa e afastar a angústia; promover não só a tolerância, mas a igualdade na pluralidade; não só a coexistência, mas a construção da paz, da reciprocidade, da fraternidade e da solidariedade, de tal maneira que as manifestações múltiplas do sagrado, sejam também a revelação e a consolidação do humano, cada vez mais procurando e vivido nesta época de transição e incertezas.

Segundo Alves & Filho (2005, p.75), "a cultura é um dos elementos basilares na compreensão do fenômeno religioso", já segundo Ruth Benedict (in. Caderno temático, 02, 2001, p. 10) "a cultura se define como uma lente através da qual o homem vê o mundo" e conforme Alves (2001), a definição da autora apresenta-se "abrangente e objetiva o que nos permite discutir a relação da religião com a cultura" (p.10). A religião contém em si muitos elementos da cultura, elementos estes que na religiosidade encontram-se entrelaçados e que segundo Alves & Filho (2005), "podem confundir o observador menos atento". Os autores dirão ainda, que a religiosidade vivida pelo senso comum não contém uma preocupação com a "pureza do conhecimento teológico que está presente no credo religioso", (P.76) o povo simplesmente procura, na sua relação com o sagrado, a resolução de seus problemas imediatos.

Nesta perspectiva dirá Geertz (1978, p. 127) que "o mundo da vida cotidiana, sem dúvida em si mesmo um produto cultural, uma vez que é enquadrado em termos das concepções simbólicas do *fato obstinado* passado de geração a geração, é a cena estabelecida e o objeto dado de nossas ações." Para a pluralidade religiosa, a perspectiva da religiosidade popular é um campo fértil para novas concepções e abordagens, pois a religião não é pensada, ela apenas está lá. E sobre este "estar lá" se fundam as estruturas do fenômeno religioso.

Para as ciências humanas, a religião é delineada por sistemas simbólicos e ideológicos e que devido a este fato, segundo Alves & Filho (2005) "o conceito de fenômeno religioso apresenta uma inerente dificuldade de apreensão". Assim o foco operacional do conceito apresenta-se ainda como um desafio.

Em meados do século XIX e início do XX, dando continuidade ao pensamento de Alves & Filho (2005), a história e a psicologia impulsionaram a "relativização da religião enquanto explicação do mundo" e mais tarde a sociologia do conhecimento, vem contribuir instrumentalizando esta tese, projetando a teologia nas incertezas da pluralidade. Diante disso, quanto mais nos surpreendemos com a pluralidade religiosa em nossa sociedade, mais questionar-se-á o saber teológico formal e confessional.

Assim para Alves & Filho (2005), o sagrado é a essência de toda a religiosidade, e uma reflexão sobre o fenômeno religioso requer colocá-lo enquanto categoria de análise, "uma categoria de avaliação e classificação que nos permita reconhecer a objetividade do fenômeno religioso." (p. 75)

Eliade adverte sobre o fenômeno religioso:

ser aprendido dentro da sua própria realidade, isso é, de ser estudado à escala religiosa. Querer eliminar este fenômeno pela fisiologia, pela psicologia, pela sociologia e pela ciência econômica, pela lingüística e pela arte, etc. é traí-lo, é deixar escapar precisamente aquilo que nele existe de único e irredutível, ou seja, o seu caráter sagrado. (ELIADE1995, p.17)

O resgate do sagrado se torna a essência da experiência religiosa e se impõe como base fundamental qualitativa para o fenômeno religioso. Nesse sentido, as religiões são modalidades do sagrado e segundo Alves & Filho (2005, p. 76) "se revelam em tramas históricas e em espaços de representação marcadas por rupturas". Por conseguinte, ao se apresentar na história o sagrado se torna passível de interpretações e análises, através de seu predicados aparentes, não excluindo do mesmo os aspectos não racionais que escapam da apreensão, sendo capitados exclusivamente pelo sentimento religioso e só assinalados enquanto atributo do mesmo. É nesse espaço reflexivo que se encontra, segundo os autores (p.76) o âmago da oposição entre o racionalismo e a religião.

A esse respeito dirão ainda que:

A característica própria do pensamento tradicional diante do fenômeno religioso é de reconhecer aquilo que, por um momento, não obedece às leis da natureza. Esta intervenção no andamento natural das coisas, feita pelo Transcendente, que é o autor destas

leis, apresenta-se como uma tese apriorística, ou seja, resta saber se a própria ortodoxia não foi responsável por velar o elemento não racional da religião ao enfatizar em demasia o estudo de aspectos doutrinários e rituais e menosprezar os aspectos mais espirituais e essenciais da experiência religiosa, que acabou gerando a dificuldade que encontramos na área de educação, para trabalharmos a disciplina de Ensino Religioso, por existir uma cultura sedimentada que relaciona única e exclusivamente a religião ao credo e à instituição religiosa, impedindo de perceber a dimensão maior do fenômeno religioso que é o de civilizar e educar os homens, afastando-os dos limites biológicos e da ignorância de atos e costumes que os impede de ter uma vivência relacional harmônica e equilibrada [...] um discurso que se refere à transcendência do ser humano e percebe no ritual de sacrifício os elementos da moral da religião, ponto de partida do processo de humanização. (ALVES & FILHO, 2005, p.76)

Percebe-se, através da reflexão de Alves & filho, que o problema do Ensino Religioso está assentado no fato do mesmo ter seus fundamentos nos pressupostos epistemológicos do pensamento tradicional ou confessional. Fato, esse, que obscurece novas interpretações, tão necessárias em uma sociedade pluricultural.

Para Alves & filho (2005) "podemos deduzir que as formas e os conteúdos relativos ao sagrado podem ser considerados como fonte de conhecimento do modo como se apresentam à consciência, restrito aos limites de como se manifestam. (p.77-78)". Diante do exposto, o sagrado seria o tema a ser problematizado no reconhecimento das diversas culturas e o fator que impulsiona o trabalho do Ensino Religioso com o modelo fenomenológico.

Portanto, através dessa reflexão pode-se perceber que para que ocorra a efetivação do Ensino Religioso na escola, de maneira que as discussões sobre sua legitimidade ou não sejam supridas, essa disciplina deve prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania (PCNER).

### **3.10.2 Pluralismo Cultural e Formação Docente**

Diante das mais variadas respostas dadas ao questionário anteriormente trabalhado, acredito ser óbvio o fato da necessidade da formação do professor que vai atuar no Ensino Religioso como área de conhecimento, e principalmente do

professor da disciplina de cultura em um Curso de Licenciatura de Ensino Religioso.

O Ensino Religioso é um componente curricular, está na Lei. Mas é uma disciplina considerada, para muitos profissionais da área, irrelevante no âmbito da complexidade da sociedade moderna, que define como fundamental, apenas o conhecimento técnico. Então, para as disciplinas que condicionam um aprimoramento na área técnica, exige-se a qualificação do professor. Para o Ensino Religioso, o professor "excedente", contratado mas sem turma específica, pode lecionar esta disciplina.

Salienta-se que a atual LDB (9394/96) legitimou a necessidade de uma formação concernente para todas as disciplinas em sua áreas de conhecimento. A nova redação do artigo 33 dessa mesma Lei, sob o número 9475, reconhece o Ensino Religioso também como área de conhecimento.

Neste sentido, de acordo com a legislação nacional (LDBEN n.º 9394/96, art. 72) para as demais áreas do conhecimento, a formação de docentes para a disciplina de Ensino Religioso, indubitavelmente deveria passar pela formação em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena. (BLANCK,2005 p.262.)

Assim, diante de todo o movimento e das discussões que circundam o Ensino Religioso, pela primeira vez em uma LDB brasileira, a formação de docentes para a disciplina de Ensino Religioso trilharia nas palavras de Blanck (2005)

[...] os mesmos passos e seguiria os trâmites previstos em legislação para a formação de profissionais das demais áreas de conhecimento; assegurando aos seus egressos os direitos concernentes aos profissionais da educação e disponibilizando à sociedade brasileira uma formação para a cidadania que integra o estudo do fenômeno religioso na pluralidade cultural, buscando o *pleno desenvolvimento* de seus educandos. (BLANCK, 2005, p.262)

Muitos e diferenciados são os desafios postos. O envolvimento de Universidades, Secretarias de Educação, FONAPER, Grupos Educacionais e Religiosos comprometidos com uma educação de efetiva participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, não tem se limitado às questões relativas à formação inicial de docentes para esta área de conhecimento, mas se ampliam e complementam propostas e ações de formação continuada e com pesquisas para o desenvolvimento do Ensino Religioso. (BLANCK, 2005)

Nas tessituras da história, grandes têm sido os esforços e inúmeras as reflexões com relação à Identidade do Ensino Religioso Escolar. A discussão se intensificou no final da década de 90, do século XX, e neste início de século. Hoje ressoam ecos nos diversos Estados da Federação, salientando a necessidade de uma construção diferenciada para o currículo e formação dos professores dessa disciplina nas instituições educacionais. Como vivemos a pluralidade cultural e religiosa, várias têm sido as contribuições gestadas a partir desses diversos olhares. Salienta Blanck a esse respeito.

[...] Muitos foram e são desde então os desafios no âmbito epistemológico e pedagógico em decorrência dos diferentes posicionamentos tomados.

Muitos desses desafios se apresentam em função de limites postos como a complexidade, exclusão e contradições no processo de formação de docentes no Brasil; pouca caminhada histórica na formação docente para esta área do conhecimento, o número restrito de estudos e pesquisas a subsidiá-las, entre outros. De forma paralela, ações e propostas em construção oportunizam diferentes perspectivas e desenhos na tessitura em desenvolvimento e apontam para compromissos com a criação de novos tempos, espaços e possibilidades.

Embora inseridos numa transitoriedade histórica própria, o traçado em delineamento exige "riscos" capazes de refletir e projetar, com ética e responsabilidade, a intencionalidade deste trabalho que apesar da sua fragilidade e tenra idade, integra a tessitura da formação de docentes para o Ensino Religioso no século XXI. (BLANCK, 2005, p.264-265)

Blanck conseguiu resumir em poucas palavras o grande e frágil projeto que a necessidade de mudança na concepção epistemológica do Ensino Religioso desencadeia. Muitos já foram os avanços e conquistas, porém permanecem latentes as ações que venham a confirmar um novo Rosto para a disciplina.

### **3.10.3 A Formação Docente no Universo Plurireligioso**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados pelo MEC em 1996, propõem como um dos temas transversais a pluralidade cultural, justificando sua inclusão nos seguintes termos:

tratar da diversidade cultural brasileira, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre uns dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática.

É um imperativo de trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural - traço bem característico da nossa história de país colonizado - quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação. (PCNs, 1996, p. 04)

Diante da complexidade e das inúmeras interpretações dadas ao conceito de cultura, aborda-se neste trabalho a concepção simbólica de Glifor Geertz, na qual, o uso de símbolos em uma cultura é o traço distintivo da mesma. A religião e a religiosidade são constitutivas desta cultura e estão imersas em um sistema de símbolos e impregnadas de significados que as constituem e as definem.

Os sistemas de representações simbólicas estão inseridos em processos e contextos sócio-históricos específicos, nos quais eles são produzidos. Nesse sentido, o Ensino Religioso possui papel fundamental e deve propor-se localizar e compreender às representações simbólicas, a fim de que a consciência religiosa e mítica dos educandos possa servir de fundamento para à autentica cidadania, à solidariedade e ao respeito com a diversidade. Sendo assim, as diferentes formas dos professores trabalharem essa questão no cotidiano da mesma é polissêmico. Então,

não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diferentes grupos sociais nela existentes. (DAYRELL, 1996, p. 144)

Candau (2002 about, Jordám 1996) diz que a educação intercultural não surge somente por "razões pedagógicas, mas por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais". Isto porque cresce nas últimas décadas, a consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro. Culturas estas que, por pressão social de seus movimentos articulados (consciência negra, indígenas, movimentos feministas, sem terras, etc.), tendem ao seu reconhecimento e à

valorização. Neste sentido, segundo Candau (2002) a desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente. Busca-se assim, caminhos para incorporar a diversidade cultural no cotidiano escolar.

A diversidade cultural é um tema de especial relevância para inclusão das culturas discriminadas e para a construção de uma escola democrática. Mas diz Candau (2002), é uma questão ainda pouco trabalhada no ambiente escolar, pois os professores ainda não têm uma definição didática que o acomode na reflexão pedagógica. Dirá ainda a mesma autora

[...] que a abordagem cultural, numa perspectiva sociológica e antropológica, pode enriquecer a reflexão didática e a compreensão da prática pedagógica, afirmamos que esta apresenta um amplo horizonte para o desenvolvimento da pesquisa e do debate sobre as questões do cotidiano escolar e da formação de professores, especialmente desafiador para a didática. (CANDAU, 2002, p. 107)

Muitas têm sido as propostas que procuram oferecer subsídio para o desenvolvimento de uma educação multicultural. Em sua maioria enfatizam aspectos relacionados ao horizonte ideológico, social, político e filosófico do multiculturalismo, o combate aos preconceitos racistas e aos diferentes tipos de discriminação, o respeito e a valorização da diversidade cultural, etc; mas as questões relativas à prática pedagógica têm sido pouco trabalhadas.

O professor de Ensino Religioso, na formação de sua identidade profissional, está constantemente em contato com o múltiplo. O diálogo se estabelece quando este profissional se depara com universos de diferentes significações e estruturas culturais. Esse profissional será sempre instigado a dialogar com estas manifestações, entretanto isentando-se de tecer qualquer julgamento a respeito de um ou de outro. Neste contexto, o Ensino Religioso,

ao caracterizar-se como espaço de conhecimento, explicita para o educando o papel das relações sociais, mostrando a construção da identidade cultural das comunidades realizada nas diferentes tradições religiosas, capazes de interferir de diferentes formas no estabelecimento de parâmetros organizacionais da sociedade. (JUNQUEIRA, 2002b, p. 23)

Significa dizer, com isso, que o Ensino Religioso ao se propor colaborar e trabalhar, juntamente com as outras disciplinas do currículo, ajuda a fazer uma

"leitura e uma interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma" (ibidem, p. 24) Assim trabalhado, o Ensino Religioso constitui uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo.

Portanto, segundo Junqueira,

Pensar em identidade pedagógica do Ensino Religioso é assumir um referencial de aprendizagem comprometido com a comunidade cidadã que contribuirá para o amadurecimento das diferentes opções que o estudante deverá fazer, inclusive religiosa. (JUNQUEIRA, 2002 b, p. 24)

Cabe então ao Ensino Religioso, na pessoa do profissional que desempenhe a função de mediador entre as culturas, instigar a busca da compreensão do fenômeno religioso, perceber suas dimensões e abordá-las, não desqualificando nenhuma crença, mas considerando a diversidade de origens de tais construções ao longo do tempo.

Não cabe ao conhecimento científico, no âmbito do Ensino Religioso, julgamentos de valores, (GEERTZ, 1978, p. 127), pois cada tradição religiosa, filosófica, mítica ou esotérica enfoca verdades que estão carregadas de energia emocional, a qual se constitui em importante pilar na construção do sujeito.

A busca da verdade religiosa é questão de cunho pessoal; cada um tem o direito de fazer suas buscas e suas incursões com total liberdade. Os sujeitos compreendem e se compreendem à medida que conhecem, pesquisam, refletem, observam e agem no mundo. Esta proposição deixa clara a necessidade de formar profissionais que desenvolvam capacidades de realizar múltiplas leituras de significações, inseridas no reconhecimento do multiculturalismo (CANDAUI, 2002).

Como afirma Freire (2001, p.47), "é fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo". Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é. E continua, o ser humano é capaz de transcender, e isto significa que ele é um ser inacabado, finito e que busca plenitude em sua ligação com o seu criador. Uma ligação que se caracteriza não por aspectos de dominação ou de domesticação, mas uma relação caracterizada pela libertação.

Daí que a religião - religare - que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua fonte. Que o liberta [...]. (FREIRE, 2001, p.48)

Contudo, pode ser necessário que o professor conheça o conceito e o desenvolvimento das estruturas de significação, como um todo, no campo religioso, a fim de que, compreendendo elementos e categorias básicas de linguagem que estruturam o conhecimento religioso possa, no estabelecimento desta relação, fazer uso do conhecimento nos pressupostos libertadores deste. Sem total liberdade comunicativa e interpretativa, as estruturas de significações se tornam linguagens mortas e não se prestam a nenhum tipo de fortalecimento da autonomia e da liberdade do indivíduo. (FREIRE,2001)

Compreender que as pessoas podem radicalizar suas opções, buscando o enraizamento nestas, sem com isso negar o direito ao outro do mesmo ato, significa reconhecer, respeitar e conviver com o diferente, em um universo que não é só o seu.

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. (FREIRE, 2001, p. 59)

A compreensão de que as diferentes linguagens são estruturas de significação, propõe fornecer ao professor de Ensino Religioso subsídios para uma relação dialógica. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER, 1998) é no diálogo que se estabelece a possibilidade da democratização da função social e cultural da escola, garantindo aos educadores a possibilidade de estabelecer este diálogo.

Dialogar pressupõe que partes distintas entrem em relação, conheçam-se e estabeleçam vínculos de participação no mundo, sem com isso, necessariamente, ocorrer a perda da identidade inicial de qualquer uma das partes, ou negar a possibilidade de transformação de ambas as partes. Fato que pressupõe um processo de vontade pessoal, de abrir-se a outras posições no quadro das diferenças. Dialogar não é formar iguais. Dialogar é um processo de conhecimento e

uma vinculação com o diferente, a fim de estabelecer parcerias no estabelecimento de relações democráticas (FREIRE, 2001).

Então, é indispensável que o professor de Ensino Religioso se "alfabetize nos códigos culturais" das diferentes estruturas de significações e desenvolva, através desses códigos, o diálogo e a capacidade de compreender e se aproximar de um panorama plurireligioso .

### **3.10.4 Partindo do Eu para Tecer o Nós**

Alves (1992, p.8) ao descrever o papel do professor frente a sua missão de educador, metaforicamente compara-o com uma "aranha". A aranha, ao tecer sua teia, fica gestando-a em seu bojo. Quando ela (aranha) inicia a construção em um movimento, que é o início de sua arquitetura, mede entre as paredes o espaço vazio e "dá o salto no abismo" e seu universo começa a ser construído.

A missão do professor de Ensino Religioso também é esta, lançar-se sobre o vazio. Mas um vazio cheio de significados subjetivos constituídos de palavras. Segundo Alves,

No princípio de todas as coisas está a palavra... E, à semelhança da aranha, é dentro do corpo que palavra é gerada. É ali, no caldeirão mágico do corpo, que se processa a transformação alquímica de palavras e carne. [...] A primeira palavra que se diz é um pulo no abismo, um pulo a partir de um abismo (pois a lama não é um abismo?) (ALVES, 1992, p.09)

Há palavras em meio a muitas palavras, cheias de sentidos e sentimentos, que desejam ser comunicadas, mas nem sempre as palavras têm o mesmo significado para mim e para o outro. Houve um tempo em que os professores de Ensino Religioso sabiam o que ensinar e o que queriam comunicar! Eles só ensinavam o que sabiam. Era o caso da transmissão de conhecimentos do modelo de Ensino Religioso confessional.

Ao passar uma "lição" - segundo Alves, "lição é uma palavra que vem do latim *lectio*, leitura, derivada de *legere*, ler".(1992, p.10) -, ao ler um texto escrito o professor traduz uma lição. Ainda conforme Alves, bons professores sabem que a lição, "estas teias de palavras", não podem ser construídas no vazio. É como a teia da aranha, ela precisa de sustentação. A teia, ao ser gestada no bojo da aranha e

lançada no abismo, pressupõe uma parede que irá dar a sustentação necessária para seu fundamento. Assim são as lições, por si mesmas não se sustentam, elas precisam de fundamentos. O bom professor sabe que isso vale também para as palavras: "se elas são separadas das coisas, elas perdem o sentido". (1992, p.10)

Para embasar a formação do professor de Ensino Religioso na perspectiva pluri-religiosa, continuar-se-á a fazer uso das metáforas de Rubem Alves. De maneira geral, ele fala da formação do professor, mas nós faremos uma transposição para a área de conhecimento do Ensino Religioso enquanto abordagem multicultural.

Alves (1992 p. 10) segue dizendo que bons professores fazem uso de espelhos. "Se uma palavra é um reflexo, dentro de um espelho, de uma realidade que existe do lado de fora, pode-se ter a certeza de que ela tem um sentido: não está flutuando solta no ar". Palavras, então, são reflexos de uma imagem que possui dois lados "o de dentro e o de fora". Dentro, a pessoa que está falando e fora a pessoa que está ouvindo. Sobre o assunto infere Freire (2001) dizendo que, se as mesmas não possuírem o mesmo entendimento, ou o mesmo código de decifrações de significados, não haverá diálogo, pois dialogar pressupõe que partes distintas entrem em relação, conheçam-se e estabeleçam vínculos de participação no mundo.

Voltando à filosofia dos aracnídeos, segundo Alves (1992, p.11-12) "as aranhas, como se sabe, partem de fundamentos confiáveis e avançam segundo uma ordem racional. Improvisações não são permitidas e elas nunca se deixam distrair por sugestões duvidosas". É o que se espera de uma boa lição "uma pré-aula competente".

O professor começa daquilo que se conhece e prossegue metodicamente na direção do desconhecido, construindo pontos com os materiais disponíveis, tecendo com rigor suas palavras. As palavras marcham, como soldados, na direção predeterminada. (ALVES, 1992, p. 12)

Estudar é um processo contínuo tanto para o professor quanto para o aluno. Freire (1982), aponta que o estudo não é um trabalho fácil, uma vez que exige postura crítica e sistemática. Estudar é uma disciplina intelectual que necessita de prática para se desenvolver. O professor de Ensino Religioso deve estar em constante busca e transformação, pois ao trabalhar com o fenômeno religioso, ele deve estar na vanguarda, observando os fatos "tecendo sua teia" a fim de mediar

seu conhecimento, o conhecimento do aluno, o conhecimento da sociedade e do mundo.

O professor de Ensino Religioso será um mediador no convívio das pessoas, nas diferentes culturas e com o sagrado enfocando suas estruturas de significados. A ele cabe lidar com o sentimento de pertença cultural. Cada cultura expressa seus valores, suas próprias representações, seus próprios juízos e cabe a este professor mediar a cultura plural que se estabelece no cotidiano escolar. Este professor jamais esgotará sua pesquisa, uma vez que o campo é vastíssimo e complexo e se criam e recriam novas formas de relação com o sagrado a cada instante, através dos tempos.

Assim se esboça a necessidade da construção de uma identidade para o educador/aluno que se constitui numa busca constante. A transcendência de um estado de ser professor para outro que possua a qualidade do diálogo, do respeito e a reverência para com o outro.

Ademais é o homem, e somente ele, capaz de transcender. À sua transcendência, acrescente-se, não é um dado apenas de sua qualidade *espiritual* no sentido em que estuda Erik Khaler. Não é o resultado exclusivo do transitividade de sua consciência, que o permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais, diferentes, distinguir um *eu* de um *não eu*. A sua transcendência está também para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem dessa finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu criador . Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticização, mas sempre de libertação. Daí que a religião - *religare* - que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte. Que o liberta. (FREIRE, 2001, p. 48)

Trabalhar as diversas culturas implica transcender padrões de leitura exclusivos da própria cultura para compreender o ser em relação, entendendo seu campo de visão para outros modos de fazer religião, sem com isso pretender a compreensão plena das imagens que constituem o cenário da pluralidade religiosa. As imagens são múltiplas e seus sentidos vários, pode-se acercar-se delas, experimentar e contemplar apenas uma face, sabendo que a outra permanecerá oculta, tem que ter presente sempre o espelho, ao qual se referia Rubem Alves. Portanto, o processo de formação do professor pode se orientar no sentido de

ampliar as faces visíveis das estruturas significativas, porém sem jamais esgotá-lhes os sentidos.

### **3.10.5 O Fenômeno Religioso Como Opção Docente**

O pós-moderno não se define como uma era que suplanta a modernidade. É um tempo de transição, de busca, de incertezas e de interrogações, muito mais do que de respostas. As últimas décadas assinalam a chegada de novos sistemas de produção acarretando rápidas e profundas transformações no mercado e nas formas de relacionamento entre as pessoas. O pós-moderno se assume como um sistema de produção e consumo, a transitoriedade e a descartabilidade são seus vestígios mais acentuados. (QUEIROZ, 2002, p.11)

Para os defensores desse sistema, pensar o mundo livre de fronteiras como um todo comunicável por regras práticas e comuns, proporcionaria a formação de uma comunidade global que asseguraria a ordem mundial, a paz e a felicidade. Nesse sonho, foram envolvidas e abandonadas outras alternativas de sociedade. Todavia, em lugar da prometida felicidade, agravam-se os problemas da humanidade e os contrastes se tornam mais agudos.

Nesta linha de reflexão, Candau (2002 p. 17) afirma que "a cultura, principalmente a nacional e a religiosa, que teriam funcionado até então como elementos de unidade e integração na sociedade de classe, estariam, em nossos dias, passando por um forte processo de mudança." De uma proposta integradora, as narrativas globais passam, no momento, a atuar como elementos desencadeadores de afirmações da diferença e da fragmentação social. O universo cultural exige que se repense a questão das identidades culturais, considerando-se a multiculturalidade das sociedades, marcadas pelo enfraquecimento de antigas referências culturais, pela influência de uma cultura globalizada e pela multiplicação de afirmações identitárias.

Neste sentido continua Candau,

no mundo contemporâneo, o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular coexistem, produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a um sujeito definido não mais por uma identidade unificada e estável, mas por identidades contraditórias [...].(CANDAU, 2002, p. 19)

Diante dessas transformações, a identidade cultural brasileira também se depara com progressivas mudanças e busca, na convivência com as diferentes expressões culturais e religiosas, estimular movimentos de afirmação da identidade cultural dos diferentes grupos existentes no país. Exemplo disso são as discussões constantes sobre o Ensino Religioso na escola, foco de nosso estudo.

A partir de meados do século XX, como constata Alves (2002, p. 234), a sociedade ocidental acelerou o processo de saída de uma cultura marcada pela sacralização, "onde os valores de uma tradição religiosa detinham uma forte influência no modo de vida das pessoas, para uma sociedade secularizada [...]", processo este que não aniquilou por completo a influência religiosa no social.

Chris Rohmann, citado por Alves (2002, p. 235), diz "que a pós modernidade é um movimento de tendências artísticas e críticas caracterizada por ecletismo, relativismo e ceticismo, a rejeição do significado intrínseco e da realidade, o repúdio do progresso e da coesão cultural, e a opção irônica pela ambigüidade." Esse movimento procura fugir do caos da modernidade que racionalizou as crenças e procurou explicar o sagrado pela primazia da razão, induzindo as pessoas a pensarem o mundo a partir do seu universo de necessidades e projetos individuais. Enfatiza Boff:

A pós-modernidade seria uma ruptura completa com o projeto da modernidade. Esse projeto pode ser resumido na vontade de poder/dominação/enriquecimento, a partir da subjetivação do indivíduo branco, ocidental e cristão e da objetivação de tudo o mais, seja submetendo-o a si, seja destruindo-o, seja fazendo o espelho do acidental. O outro - como a mulher, como a cultura diferente, como o povo distinto, como a natureza - deve ser subordinado ao imperialismo da razão ocidental, ao poder do europeu ou norteamericano e aos interesses de sua leitura do mundo. Na economia, o mercado, hoje mundialmente integrado, constitui uma das grandes construções sociais da modernidade, junto com a razão instrumental que deu origem ao projeto científico-técnico. O patriarcalismo, que marginalizou e oprimiu metade da humanidade; o colonialismo, que submeteu praticamente todos os povos não brancos; e a agressão sistemática à natureza, são outras expressões da modernidade. A pós-modernidade quer romper com essa cultura. Por isso, reafirma a diferença, proclama o direito de existência do outro, insiste na superação de todo binário (bom e mau, preto branco, civilizado e bárbaro, etc.). Agora tudo vale e tem direito de ser. Acabou-se o logocentrismo, o eurocentrismo, o antropocentrismo, o

patriarcalismo, que não deverão ser mais reprimidos, mas favorecidos. Nenhum tipo de racionalidade deve pretender o monopólio da razão. (BOFF, 1982, p.19)

Percebe-se, nas reflexões dos autores, que há concordância que a modernidade, com seu princípio de racionalização e homogeneização, foi um mal para a humanidade. Mas Candau e Queiroz são mais cautelosos ao dizer que a pós-modernidade se apresenta como saída do caos. Assim, analisar a pós-modernidade sob os aspectos levantados por Boff, nos remete à idéia de que ela seria a superação das enfermidades provocadas pela modernidade. Diz Alves, que essa interpretação é um

Ledo engano, a pós-modernidade não tem o compromisso de mudanças, pois o descompromisso confesso de lutar por uma humanidade melhor e pela sua completa ausência de solidariedade pela situação trágica em que se encontra a maioria das pessoas do planeta, deixa evidente que em vez de superar a modernidade, ela só reforça o seu lado demente. (ALVES, 2002 p.236)

Assim, os desafios da reflexão contemporânea circundam uma situação irremediavelmente pluralista. A racionalização cedeu espaço à incredulidade em qualquer sistema teórico ou filosófico, com pretensão de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo e da vida, fato este que proporciona o surgimento de muitos processos de hibridização cultural.

As várias linguagens, os diversos espaços de formação de diferentes influências culturais, vão constituindo sujeitos diferenciados, mestiços de inúmeras narrativas [...], marcadas pelo sincretismo de um mundo sem fronteiras [...] e fortemente segregado entre os que usufruem dos direitos básicos da cidadania e os muitos excluídos, considerando as inúmeras possibilidades de exclusão. (CANDAU, 2002 p.21)

A religiosidade é atingida diretamente pela multiplicidade de discursos, basta observarmos as inúmeras definições religiosas da atualidade. Mas, diante deste fato nos alerta Alves (2002), para o perigo de cairmos em alguns extremismos, pois os movimentos religiosos atuais apresentam fortes características:

**Integralistas** (*atitude doutrinal e psicológica que tende a aplicar de modo rigoroso e intransigente os princípios de uma doutrina social, política e religiosa ou de uma ideologia. O termo tem conotações negativas e comporta a idéia de dogmatismo, de exclusivismo, de intolerância, de tendência em monopolizar o poder e em instaurar estruturas confessionais*). Com suas idéias ideológico-doutrinárias de um combate sem trégua entre Cristo e o Satanás neste mundo e momento histórico, gerando a mentalidade apocalíptica do anúncio de um anticristo e conseqüente fim do mundo, de uma moral casuística que contrapõe o bem e o mal, o civilizado do bárbaro, institucionalizando a realidade e legitimando a primazia e superioridade de uns sobre os outros;

**fundamentalistas** (*doutrina religiosa de caráter ortodoxo ou conservador, inicialmente surgido nos Estados Unidos, durante a primeira guerra mundial, que considerava certas verdades fundamentais no cristianismo, com a interpretação literal da bíblia*), que facilmente descamba num relativismo de análise e num individualismo exacerbado. A noção de felicidade é explicitamente individual, ignorando o comunitário. Desenvolveu-se uma cultura egocêntrica que ignora a sabedoria de tradições religiosas antigas, que convencionamos chamar de religiões primitivas e animistas, que privilegiavam a ética da vida. Nota-se no meio cristão uma volta generalizada do lema missionário tridentino, "salva tua alma", que transmitia a idéia de que a felicidade estava restritamente ligada ao espiritual e individual. (ALVES,2002, p.237)

Esta desracionalização dá origem a um vasto número de religiosidades paralelas não institucionalizadas, onde cada grupo segundo Alves (2002, p.237), "bebe nas fontes que mais lhe convier".

Confirmando essa reflexão, o censo demográfico realizado no ano de 2000, evidenciou a atual realidade brasileira como sendo heterogênea e plural no âmbito religioso. Mas segundo Alves & Junqueira (2005, p. 230), o Brasil é um país que já nasceu pluralista religiosamente, e nos encontros e desencontros das diferentes denominações religiosas, a escola busca refletir sobre o assunto através da educação religiosa.

Alves & Junqueira, salientam uma pesquisa paralela ao censo de 2000, na qual constatou-se que

[...] os indivíduos possuem práticas e devoções religiosas que não são necessariamente idênticas às institucionais. Muitos encontram nos movimentos e igrejas neopentecostais um acolhimento e uma metodologia que respondem as perguntas e resolvem os problemas imediatos e concretos do dia-a-dia. (ALVES & JUNQUEIRA, 2005 p. 231)

Esta busca por respostas imediatas para a resolução dos problemas, geralmente advém das classes economicamente menos favorecidas, que pelas perdas sofridas (terra, emprego, moradia, saúde,...), "geram um processo de perda de identidade, de desenraizamento cultural e desequilíbrio emocional e que encontram nesses movimentos e Igrejas um equilíbrio e uma ressignificação do seu cotidiano" (ALVES & JUNQUEIRA, 2005 p.231)

Dirão ainda, os mesmos autores, que a força desse tipo de religiosidade está imbricada na crise do homem moderno que "vive preso a um humanismo centrado no individualismo despojado da realidade transcendente" (ALVES & JUNQUEIRA, 2005 p.231). Esse tipo de relação com o transcendente faz com que o indivíduo procure as instituições religiosas somente quando em sofrimento. Essa relação direta com Deus, gerou uma cultura do individualismo que, ao descartar uma vivência comunitária com todas as suas exigências, estabeleceu um modelo ético flexível onde a medida ética é o indivíduo e suas necessidades. Acrescentam, Alves & Junqueira (2005, p.231), que "este modelo é transposto para o transcendente, daí os fiéis procurarem movimentos e ou igrejas em que as exigências éticas e morais foram flexibilizadas, e o sagrado adequou-se às exigências do mundo globalizado." Esse fator deteriora a hegemonia das antigas denominações religiosas e explica a existência das múltiplas denominações no momento atual.

Assim, ao contrário do que muitos pesquisadores relatam, a modernidade não supriu o religioso, mas transformou-o "num processo de recomposição e perdas, onde homens e mulheres refazem seus sistemas de significados" (*ibidem*). Essa transformação e frouxidão estão presentes também na formação dos indivíduos que darão continuidade à manifestação de fé em determinada crença:

[...] A formação dos fiéis e dos novos sacerdotes está diretamente vinculada ao sacerdote formador, o qual, na maioria das vezes, é carente de conhecimentos doutrinários da sua religião e de baixa escolaridade, o que os leva a se preocuparem excessivamente com aspectos da religiosidade popular, produzindo, na maioria das vezes, um ecletismo religioso que descaracteriza a tradição religiosa a que pertencem. Forma-se, então, em uma "miscelânea religiosa", em que se fundem elementos de diversos credos religiosos para atender a interesses imediatistas, afastando-se, assim, das suas origens doutrinárias [...].(ALVES & JUNQUEIRA, 2005 p.232)

Uma grande parcela da população vinculou-se a esse tipo de crença, na qual a conversão das pessoas se dá pelas respostas às necessidades imediatas oferecidas, independente das denominações religiosas. Em sua maioria, as novas religiões negligenciam a formação teológica e o sagrado torna-se produto comerciável. (ALVES,2002)

O pluralismo religioso se caracteriza pelo constante surgimento de novas denominações, que podem ter inspiração cristã, oriental, nativas, religiosidades populares ou sincretizadas, constituindo-se num grande ecletismo. Ecletismo que, segundo Alves & Junqueira (2005, p. 237), é pernicioso para a religiosidade do povo, pois por reunir diversas doutrinas e crenças acaba por não fazer uma síntese. Isso pode contribuir para reforçar as segregações, incentivar discriminações e propagar idéias fundamentalistas que são incapazes da alteridade (*ibidem*).

O Brasil, como já citamos, nasceu pluralista e diante do reconhecimento e da aceitação deste fato, é necessário que a escola compreenda as transformações culturais e se proponha a desenvolver projetos abertos, que promovam o dialogo e a comunicação entre os mais diferentes grupos sociais e religiosos, a fim de construir a respeitabilidade e a necessária cidadania para todos.

Educar para reconhecer o outro, o diferente, implica considerar o pluralismo como parte da realidade, ter como ponto de partida o lugar, o contexto em que se está inserido. Nesse sentido, o aparato sociocultural nos educa e nos condiciona fortemente para determinados conceitos e percepção da realidade.

No ensino religioso, segundo Queiroz (2002), educar para a realidade significa partir das experiências concretas dos educandos, conhecer suas opções e as condições destas, saber o que lhes dá sentido para a vida. Não impor uma religião e sim abrir um leque de possibilidades em que caibam todas as experiências trazidas por eles. Sendo assim, o discurso religioso, ao buscar criar um universo possível de significações, permite ao sujeito dar sentido a si mesmo e a tudo mais que o rodeia. Tendo esse discurso como pressuposto, é indispensável trabalhar as expressões religiosas em sala de aula e no espaço pedagógico. A opção por uma abordagem que valorize a religiosidade de cada indivíduo, em sua constituição plural, contribuirá para a "constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis aos exercícios de uma vida de cidadania plena." (ALVES & JUNQUEIRA, 2005, p. 241)

Portanto, a partir da valorização das práticas plurais, ao Ensino Religioso propõe-se trabalhar com o modelo fenomenológico que, estabelecido em meio as constantes mudanças políticas, sociais, culturais e ideológicas, a perspectiva de gestor seja de uma prática voltada à liberdade de expressão e ao respeito pelas diferenças.

Frente à necessidade de valorização da diversidade cultural e ciente de que existem concepções culturais que estão enraizadas e legitimadas no imaginário coletivo e no inconsciente dos indivíduos, como representação de dominação baseadas em fundamentos expressos em formas de universalizações culturais que servem a interesses de alguns indivíduos e são apresentados como servindo ao interesse de todos.

Para finalizar, cabe salientar alguns pontos importantes referentes aos aspectos do movimento legislativo educacional do Ensino Religioso como disciplina escolar e sua relação com a cultura.

Vimos que o Ensino Religioso se situa dentro de um contexto amplo que é a educação escolar, que neste momento passa por profundos questionamentos e mudanças. Também observou-se o movimento dessa disciplina dentro das leis, passo este, que forneceu elementos para afirmar que o Ensino Religioso busca sua identidade, o seu espaço e a redefinição de seu papel no ambiente escolar. Nas leis foram evidenciadas tendências a favor e contra sua permanência, porém, mesmo em meio às divergências, o Ensino Religioso sempre esteve presente nas Constituições e nas leis educacionais.

Durante todo o processo, desde a elaboração da primeira LDB, Lei n.º 4.024/61, que durou bem 13 anos, como durante o processo de elaboração da Constituição vigente concluído em 1988 e depois, por ocasião da redação dos projetos de lei da LDB, Lei n.º 9.394/96, vimos de um lado, os defensores da Escola Pública Estatal e do outro os defensores da iniciativa privada. Os primeiros, qualificam o ensino público como “democrático, gratuito e laico” numa concepção restrita da universalização do ensino, assim como a liberação da escola pública dos encargos para com o Ensino Religioso. Os segundos, defendem e entendem a escola pública como uma instituição aberta a todos os cidadãos, seja ela de rede oficial ou particular, podendo ser administrada com o dinheiro público, por setores da sociedade que visem ao atendimento gratuito e de forma qualificada aos cidadãos. E justificam a garantia do Ensino Religioso na escola, como elemento normal do sistema escolar.

A constituição que garante o Ensino Religioso em nível fundamental nos termos do Artigo 210, parágrafo 1º: “Ensino Religioso de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental”, foi uma conquista antecipada pela realização dos dois Encontros Nacionais de Coordenadores Estaduais de Ensino Religioso (ENER), que envolveu os deputados constituintes, em diferentes momentos do debate sobre a educação e o Ensino Religioso.

No longo período compreendido entre os anos 70 a 90, a prática da confessionalidade é adotada por parte do sistema educacional brasileiro. Os que a adotam acreditam que a confessionalidade é uma forma de assegurar os princípios

da liberdade religiosa do cidadão. Concebem a escola como lugar oportuno para a complementaridade da catequese ou uma sua preparação para esta. Na prática preferem adotar a linguagem da catequese, própria de uma comunidade de fé. Encontram assim maior facilidade para superar os desafios relacionados com a seleção e formação de professores e das exigências do universo familiar. Da adoção de um Ensino Religioso Confessional surgem, porém, grandes desafios de natureza administrativa e pedagógica.

Os que defendem a Interconfessionalidade concebem a escola como o lugar onde se deve exercitar: o respeito; a aproximação e o diálogo entre os educadores e educandos de diferentes concepções religiosas; o fortalecimento dos valores comuns aos diferentes credos; o exercício da cidadania numa sociedade pluralista que mantém suas raízes sem perder de vista o diferente, o novo e as perspectivas futuras.

Um dos marcos divisores do processo de regulamentação do dispositivo constitucional, durante a década de 90, é a questão da confessionalidade e interconfessionalidade como forma opcional para a efetivação do Ensino Religioso nas escolas da rede oficial. Uma das propostas do X ENER (Encontro Nacional do Ensino Religioso) realizado em 1994, foi justamente a de favorecer a discussão e operacionalização de um modelo Interconfessional de Ensino Religioso para todo o Brasil. A idéia foi amadurecendo e sempre em meio a conquistas e retrocessos chegamos à legislação atual.

O debate depois da publicação em 1996 da atual LDB, Lei n.º 9.394, num primeiro momento girou em torno dos eixos político e econômico. A primeira redação do Artigo 33 trazia a expressão: “sem ônus para os cofres públicos”, isto, suscitou e ampliou novos estudos sobre a identidade do Ensino Religioso, reforçando a necessidade de serem salvaguardados os princípios da liberdade religiosa e dos direitos do cidadão que freqüenta a escola pública.

O substitutivo aprovado como Lei de n.º 9.475/97 que dá uma nova redação ao Artigo 33 da LDB da Lei n.º 9.394/96 traz alguns aspectos que podemos considerar novidade: se exige o respeito à diversidade cultural religiosa presente no país; é o sistema de ensino que elabora os programas e estabelece as orientações para a formação de professores; dá uma abertura para que as denominações religiosas se organizem em entidade civil, a fim de assessorar as orientações e desdobramentos sucessivos sobre o Ensino Religioso.

Na realidade, esta alteração na legislação foi resultado de um significativo movimento, articulado e promovido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), instalado em 1995, como espaço pedagógico centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação na busca do Transcendente, e ainda como espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Uma característica particular do FONAPER é o de ser um referencial, procura ser um espaço onde todas as Confissões Religiosas sejam reconhecidas “sem discriminação de qualquer natureza” como manifesta a Carta de Princípios da nova iniciativa, onde as Confissões Religiosas podem fazer suas propostas, e confrontarem suas idéias.

No momento é esta a instância que está fazendo os encaminhamentos, que está promovendo o diálogo com o Ministério da Educação sobre a questão do Ensino Religioso no que se refere a Formação e Habilitação dos professores; revisão e elaboração de subsídios didáticos de acordo com os PCNER.

Em última análise, ao confrontar os textos legislativos, percebe-se que todos se referem ao Ensino Religioso como disciplina, que ocorre na escola, mesmo que nem sempre tenha sido tratado como tal. Sem dúvida, o elemento realmente novo da legislação atual é a consagração do Ensino Religioso como Área do Conhecimento. Para tanto, o mesmo ocupa-se das noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena. Entre as características da formação do cidadão está a possibilidade de cada um expressar-se livremente, podendo apresentar suas idéias em todos os campos. A consequência desta liberdade é a mudança de referencial, ou seja, de uma sociedade homogênea para a convivência com o pluralismo sociocultural religioso. Sob este pressuposto, o modelo resultante para o Ensino Religioso é o fenomenológico.

Para Filho & Junqueira (2006), na prática, o Ensino Religioso ainda sob o poder institucional, contesta a implantação desse modelo. O caráter existencial dado à interpretação do fenômeno religioso revela um conflito epistemológico de difícil solução no discurso pedagógico. Conforme os autores citados, "Este conflito reside na ausência de um conceito fundador que permita, de modo universal, reunir a diversidade das hierofonias e a conexão das experiências individuais e coletivas do fenômeno religioso." (p.7). Daí, a simples aplicação do método fenomenológico como instrumento interpretativo, não resolverá a questão da subjetividade fundadora<sup>41</sup> que permeia o discurso religioso. Neste ponto Filho & Junqueira declaram que:

[...] a busca das essências absolutas, em cada fenômeno, na forma como se apresentam à consciência é avessa a uma teoria geral da realidade. De certo modo a fenomenologia religiosa garante auspícios para a pesquisa, mas deixa a desejar no plano das estruturas pedagógicas do conhecimento. (FILHO & JUNQUEIRA, 2006 p.08)

Sendo assim, o Ensino Religioso encontra-se num momento de fragilidade, não se deve considerar que as forças de tensão que foram responsáveis por todo este percurso estejam sedimentadas. Por isso, em meio aos avanços e retrocessos, neste processo de construção de um novo imaginário educacional, tendo o Ensino Religioso como objeto de atenção, deve-se considerar o pluralismo religioso e a relatividade do discurso um divisor de águas. De um lado, está todo o reconhecimento e o respeito às minorias, que por séculos clamaram por serem ouvidas, de outro está o germe da multiplicidade de vozes e seus referentes que nebulosa as distinções do que é a mesma coisa e o diferente. Isto segundo Filho e Junqueira (2006), "é definido somente na abstração, na medida em que as provas cabais do concreto são submetidas a uma variedade de discursos despregados de um paradigma totalizante legítimo" (FILHO & JUNQUEIRA, 2006).

Em vista da concretude do Ensino Religioso democrático, tem-se muito o que fazer para que as relações de poder das partes envolvidas (entidades geridas pelo Estado, entidades representativas dos respectivos credos e outros interessados na questão) não dificultem o processo democrático, em vista da efetivação do Ensino

---

<sup>41</sup> O discurso religioso preconiza uma continuidade através de um sujeito fundador ideal. Todavia, a ausência de uma subjetividade fundadora na análise (como em Foucault, 1997), que permitiria avaliar a formação discursiva no plano da descontinuidade, nos apresenta como um problema insuperável para análise do discurso religioso. (Nota texto Um espaço para compreender o Sagrado: A escolaridade do Ensino Religioso no Brasil. 2006, p.8)

Religioso devidamente discutido e assumido. Da mesma forma, é necessário que tais setores não percam a oportunidade de levar adiante o ideal da construção de um projeto pedagógico global, que inclua o Ensino Religioso como elemento normal do sistema escolar.

O Ensino Religioso compreendido como manifestação do sagrado, deverá ser organizado e efetivado a partir de um projeto pedagógico abrangente e eficiente, que dentro da compreensão da pluralidade cultural e religiosa estará em constante processo de modificação de seus conceitos pedagógicos, não perdendo de vista os pressupostos fundantes da religiosidade do indivíduo enquanto sujeito social.

Diante desta compreensão pluralista, a formação de professores tem sido objeto de discussão, pois se constitui sem dúvida, em um dos maiores desafios, haja visto, as contradições encontradas nas respostas do questionário no primeiro capítulo.

Toda e qualquer mudança no âmbito educacional necessariamente passa pela formação e valorização docente. Essa tarefa tem sido negligenciada pelas políticas educacionais país, incluindo neste contexto os professores de Ensino Religioso.

A constituição Federal, no art. 214, refere-se ao ensino de qualidade e a formação docente em todas as áreas do conhecimento. Considerando o Ensino Religioso uma área de formação e visto ser a religiosidade uma das dimensões do ser humano, cabe ao Estado viabilizar a criação de cursos que possibilitem aos profissionais do Ensino Religioso uma habilitação específica que encontre dentro do marco científico e pedagógico favorecendo a esse profissional, promoção humana e qualidade de ensino, com validade para o plano de carreira do docente.

Todavia, isso não é uma prática em nosso país, pois não existe um perfil definido sobre os conteúdos a serem abordados nesta área de conhecimento. O que existe são experimentos e experiências isoladas de cursos, os quais muitas vezes de iniciativa de instituições religiosas. Diante disso, se faz urgente refletir e desencadear ações concretas e efetivas para que essa disciplina tenha um tratamento igual às outras, no que tange a conteúdos e formação profissional.

Frente ao vácuo colocado para a formação docente da área de conhecimento religioso, os profissionais que atuam com Ensino religioso acabam fazendo desta disciplina a transmissão de uma religião ou de várias religiões, fator já expresso neste trabalho.

Diante desta problemática, a pergunta que não quer calar é: qual deve ser o perfil do profissional de Ensino Religioso a partir da concepção da diversidade cultural e plurireligiosa?

Destacam-se nesta reflexão alguns pontos imprescindíveis. No preparo pedagógico do professor de Ensino Religioso à disciplinas que tem o homem como objeto de estudo precisam estar presentes. Tais disciplinas podem ser citadas como sendo: antropologia, filosofia, psicologia, sociologia e história dentre outras, pois acredito que as mesmas podem fornecer uma base teórica e uma reflexão crítica para esse profissional, visto que para atuar na escola, o mesmo deve manter cunho eminentemente pedagógico.

A formação docente precisa abranger uma visão histórico-crítica de como se constituíram as relações entre as diversas religiões e culturas. A abertura deste campo de análise permitirá que educador e educando compreendam o processo de exclusão presente na escola. Este profissional precisa considerar e valorizar a realidade plurireligiosa e pluricultural da escola, a fim de não reforçar idéias homogeneizadoras.

Portanto, ao profissional de educação religiosa propõem-se uma visão de totalidade, entendendo o ser humano e sua formação em suas diversas dimensões: política, econômica, histórica, afetiva, emocional e cultural. Acalentando, assim, formas alternativas de viver e conviver com relações democráticas, livre e dialógicas em busca da construção da autêntica cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste trabalho de pesquisa, indagação, leitura e reflexão, sistematizando, procurando as semelhanças e singularidades indicativas da significado da cultura para a formação docente em Ensino Religioso, é importante apresentar algumas considerações relativas ao processo vivenciado durante a pesquisa, às percepções, aos limites e às dificuldades, e às mudanças provocadas em minha concepção.

Para esta reflexão algumas questões se fazem presentes. Como foi realizado o processo de pesquisa? Qual a inferência da mesma para a formação docente na área de conhecimento do Ensino Religioso?

Em relação ao processo de pesquisa, um dos primeiros pontos a destacar diz respeito ao tempo. No desenvolvimento da pesquisa o tempo apresenta dois aspectos: um, relacionado à disponibilidade para a execução das atividades de investigação, e outro, para a elaboração do conhecimento. Na realização da pesquisa há necessidade de tempo para definir o problema, a metodologia, localizar as fontes de consulta, levantar dados, realizar as leituras, escrever e revisar o texto, normatizar, etc. Isso parece óbvio, no entanto, dadas as condições do pesquisador hoje, o tempo torna-se um condicionante. Diria que neste estudo foi restrito.

Outro aspecto relacionado ao tempo advém da necessidade de amadurecimento no processo de conhecer, pois para que o conhecimento adquira consistência carece de reflexões e de tempo. As primeiras percepções do objeto de estudo são redundantes, globais estão muito próximas dos dados e não permitem interpretá-lo. Percepções esta que me remete às observações da Professora Pura Lúcia O. Martins "é preciso um afastamento do objeto, um olhar de fora do". É necessário descrever, procurar as relações, desvendar, rever, rearticular para a indicação das inferências elaboradas. Portanto, o tempo pode constituir-se num limite à elaboração mais aprofundada do conhecimento. Infiro que neste estudo necessitaria de mais.

Destaco como imprescindível as sessões de orientação como os vários momentos de avaliação e discussão que contribuem para a decisão dos rumos da pesquisa, o que pressupõe que a pesquisa não é um ato de reflexão individual e isolado, e que sua qualificação acontece em grupo. Os grupos de pesquisa podem

constituir-se num diferencial de produção de conhecimento e de grande significação social e epistêmica.

O segundo aspecto latente no final deste trabalho é a relevância do mesmo. Considerando a diversidade cultural e religiosa na formação docente e vislumbrando a concretização de um curso de Licenciatura em Ensino Religioso, no Paraná, esta pesquisa se torna útil, pois é impensável, nas proposições atuais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, uma formação de professor que negligencie as concepções culturais dos indivíduos.

Observou-se no decorrer deste trabalho, que o Ensino Religioso carrega em suas entranhas o movimento da cultura que o constitui. Se o movimento é a base de sua constituição, então o Ensino Religioso é um processo inacabado. Diante deste processo observou-se também, que está-se vivenciando o fim de um paradigma e advém desta mudança, a necessidade de resignificar este ensino na escola.

A Constituição Federal, a LDB (9394/96) e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso estão propondo uma nova abordagem para este conhecimento, o qual procura abordar a pluriculturalidade como ponto de partida para a construção da solidariedade entre os povos. Uma concepção integral e holística de cultura configura-se em uma autêntica educação que deve se dar dentro e partir das matrizes culturais de cada povo e em função de sua dinamização e elaboração permanentes.

Diante disso, focar a educação sob a perspectiva da “enculturação e da interculturalidade”, parece-me o primeiro passo para a construção da cidadania. A enculturação, quer afirmar categoricamente que a educação não é um instrumento para impor uma cultura de “fora para dentro” à uma comunidade, mas sim respeita a cultura da comunidade como o lugar, a matriz e o referencial permanente de toda educação. Assim, o Ensino Religioso deve ser a mediação fundamental para reconhecer e dinamizar cada cultura e cada crença de dentro para fora, objetivando o fortalecimento e desenvolvimento da própria identidade. Sob esta ótica fala-se apropriadamente de etno-educação<sup>42</sup>. Haverá, então, tantos modelos educativos quantos universos culturais.

Outra perspectiva de fundamental importância, que deve ser considerada é a interculturalidade. Esta reconhece, em termos de igualdade e alteridade, a pluralidade de culturas existentes e sua relação em termos de diálogo e enriquecimento recíproco, porém a partir da consolidação da própria identidade cultural, e assumindo, apropriando-se, recriando e simbolizando novamente a própria matriz cultural os elementos exógenos provenientes das outras culturas. Desta maneira, se por um lado se supera o fundamentalismo e arqueologismo cultural como mundo fechado, único e absoluto ou como realidade estática localizada no passado, por outro, se está interpondo a melhor barreira para resistir à homogeneização cultural.

A educação dinamizadora das culturas deve, então, partir de uma recuperação crítica do passado como patrimônio cultural proporcionando assim, a

---

<sup>42</sup> Termo utilizado por Candau, para definir uma educação a partir das matrizes culturais

resignificação do próprio conceito de cultura. A herança cultural constitutiva da identidade coletiva de um povo é a raiz portadora de vida da qual se alimenta e a poda na qual se podem injetar elementos novos provenientes de outras culturas, dentro de uma hibridação consciente e seletiva, nunca excludente. Assim, resignificar a educação e o Ensino Religioso a partir das culturas, requer admitir a religiosidade como fator constitutivo da coletividade humana e de cada indivíduo, bem como, formar profissionais de educação que concretizem essa perspectiva é fator indispensável para a construção da cidadania, desafio este que permanece em processo.

Destaco ainda, que um estudo mais conciso e profundo sobre os fatores afetivo, irracionais, míticos do povo brasileiro, deve-se ser considerado como compreensão e fundamentação da pluralidade cultural e religiosa existente em nosso país, fatores esses que favorecem a plasticidade da cultura e a ocorrência dos fenômenos religiosos no Brasil. O fator psicológico-social é um dos componentes da identidade cultural de um povo, elementos de personalidade corporativa que configuram uma “forma de ser” coletiva que indica que um determinado povo é parte integrante e tem identidade. É a maneira típica e inconfundível de sentir, reagir, valorizar, viver e agir de um grupo humano.

Dentro deste contexto, buscando uma educação que valorize a diversidade cultural, há que se fazer uma leitura da simbologia existente nas mesmas. O simbólico está em relação com a experiência da vida em sua dimensão mais rica e profunda: os sentimentos, as emoções, as enfermidades, as frustrações e a morte; expressam a experiência religiosa do sagrado, em relação com a busca da razão de ser, os valores que inspiram e orientam a vida pessoal e coletiva. Para captar, sentir, viver e expressar esta experiência e dimensão profunda da vida nascem os símbolos.

Sendo assim, o pensamento e a linguagem simbólicos estão formados por realidades e meios sensíveis que a partir de seu valor habitual, passam a expressar as experiências que tocam o mais profundo da vida do ser humano porque são o único meio para entender e comunicar os sentimentos, os valores, as utopias e todas as realidades que não possuem meio de expressão nem de narração por conceitos ou termos científicos. É mediante o símbolo que penetra-se e expressa-se o mistério do ser humano.

A tarefa educativa seria, então, elencar elementos para que o indivíduo pudesse discernir o que é lhe próprio enquanto sujeito e o que lhe foi atribuído. A identidade cultural não se caracteriza pela imobilidade, nem é a pura e simples transmissão e repetição da tradição do passado, mas constitui-se como uma realidade viva em constante formação e elaboração, como uma identidade dinâmica e histórica.

Então para dinamizar a diversidade cultural é preciso romper o silêncio e a clandestinidade a que foram submetidas muitas culturas e recuperar a palavra arrebatada. Neste caso, ao valorizar e reivindicar a legitimidade da própria palavra, desencadeia-se um processo educativo profundamente libertador; se transforma e se humaniza a relação educativa, os protagonistas se encontram em igualdade de condições, de interlocução e diálogo.

Um Ensino Religioso centrado no fortalecimento e no desenvolvimento cultural, deve estimular, promover e criar mecanismos alternativos de comunicação através dos quais o grupo possa expressar-se como fonte de cultura. Estas formas de comunicação alternativa, ao mesmo tempo que ajudam a romper o isolamento das culturas silenciadas, facilitam um intercâmbio de experiências entre grupos e contribui para reafirmar a própria identidade.

Uma educação com tais exigências é um processo que não pode separar a vida, nem a experiência cotidiana da aprendizagem. Elas são fonte de conhecimento e reflexão e estão presentes nos conteúdos abordados como carga interpretativa e intencionalidade transformadora. Este processo cognoscitivo é a representação de uma estrutura mental, de trabalho, de reflexão que tem as características do concreto e do prático; evita toda abstração estéril e o idealismo. Parte da imersão na realidade e desenvolve-se no processo de reflexão crítica sobre ela, para chegar ao compromisso e à prática transformadora.

Recriar as culturas a partir de uma opção pela integridade da criação, através do resgate e da valorização da própria identidade cultural, reconhecendo a realidade cada vez mais polissemica é o caminho para enfrentar o fundamentalismo e a avalanche que parece incontida, da homogeneização cultural e do pensamento único que a globalização nos impõe.

Então, a diversidade como pressuposto à educação torna-se relevante para o processo de formação do professor de Ensino Religioso, não há como estudar o fenômeno religioso, na perspectiva das diversas manifestações do sagrado, sem aprofundar as questões teóricas e práticas que redimensionam sua compreensão atual.

Essa pesquisa apresentou diversas limitações quanto a perspectiva de efetivação e reconhecimento da diversidade cultural e religiosa nas escolas e na sociedade. Contudo, mostrou-me perspectivas no que concerne ao trabalho com o fenômeno religioso, o qual pode vir a contribuir para a efetivação da formação acadêmica para o professor de Ensino Religioso. Através da pesquisa de campo percebi que a concepção de cultura deste professor se dá por fragmentos, não compondo um todo coerente que lhe garanta a liberdade de se relacionar com as diferentes culturas. Os professores mostram-se confusos frente ao conceito, mas não descartam o tema como fundamental na constituição de seus valores e na construção cidadã de uma sociedade justa e solidária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ALVES, R. **O suspiro dos Oprimidos**. São Paulo, Paulinas, 1984.

\_\_\_\_\_. **O poeta, o guerreiro , o profeta**. Petrópolis, Editora Vozes, 1992.

ALVES, L. A. S. **O fenômeno religioso e as culturas**. In.: Educação religiosa Curitiba, Champagnat, 2002, p.221-242.

\_\_\_\_\_. **Cultura e religião**. In.: Ensino Religioso: culturas e tradições religiosas. Caderno Temático n.º 2, FONAPER, 2001.

ALVES, L. A. S. e JUNQUEIRA, S.R. A. (Org.). **Educação Religiosa: Construção da Identidade do Ensino Religioso e da Pastoral** Escolar. Curitiba: Champagnat, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ensino religioso em um contexto pluralista. Identificar, propor e ousar um componente curricular por meio da história**. Estrato da SEMINARIUM, a XLII 2002, n.º 2.

\_\_\_\_\_. **O contexto pluralista para a formação de professores de ensino religioso**. In. Diálogo Educacional, Curitiba, v.5, n.º 16 p. 229-246, set./dez., 2005.

ALVES, L.A.S. & FILHO, S.F.G. **O sagrado como foco do fenômeno religioso**. In. Ensino religioso: memórias e perspectivas. Curitiba, Champagnat, 2005.

ANDRADE, J. **Da pluralidade rumo ao diálogo inte-religioso**. In.: Último Andar, PUC São Paulo, p. 152-178, Dez. 2004.

ANDRADE, R. **Esquema de Interdisciplinaridade**. Belo Horizonte, Mimeo, 1993.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e a formação do professor de Ensino Religioso. Abordagem psicopedagógica**. Belo Horizonte, Mimeo., 1992.

ANTONIL, A. João. **Cultura e Opulência do Brasil**. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 1982.

ARANHA, R. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 1996.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo**. São Paulo, Editora da USP, 1971.

\_\_\_\_\_. **A idéia de progresso**. São Paulo, Editora USP, 1972, 2ª edição.

BENEDETTI, L. **A educação que precisamos**. In Vida Pastoral 39, 1998 - 234, 2-6.

BLANCK, L. O. **A formação de docentes para o ensino religioso no Brasil: leituras e tessituras.** In.: Diálogo Educacional, Curitiba, v.5 n.16 p. 247-267, set./dez.2005.

BOFF, L. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito.** Rio de Janeiro, Sextante, 2000.

\_\_\_\_\_. **A voz do arco-íris.** Brasília, Letra Viva, 2000.

\_\_\_\_\_. **O destino do homem e do mundo.** Petrópolis, Vozes, 1982, 6ª Edição

BOSI, A.(Org.) **Plural mas não caótico.** In.: Cultura Brasileira temas e situações. São Paulo, Ática, 2003a, p. 07-15.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular.** Petrópolis, Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Cultura e desenraizamento.** In.: Cultura Brasileira temas e situações. São Paulo, Ática, 2003b, p. 16-41.

BORTOLETTO, E. **Culturas e tradições e religiosas.** In.: Ensino Religioso: culturas e tradições religiosas. Caderno Temático n.º 2, FONAPER, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo, Saraiva, 1992.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96.** São Paulo, Saraiva, 1996,

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos -** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.** Brasília, CEB, Parecer n.º 04/98 aprovado em 29/1/98, In Pareceres e resoluções, <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas.** In: Sociedade, educação e cultura. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

CÂNDIDO, V.C. **O fenômeno religioso na escola e na sala de aula: uma abordagem pedagógica.** In.: Diálogon.25 Março/2002. P.34-37

CARNEIRO, M. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** Petrópolis, Vozes, 1999, 21-23.)

CARON, L. **O ensino religioso na nova LDB.** *Petrópolis.* Vozes, 1998, 19-27.

CATÃO, F. **A Linguagem do Ensino Religioso.** In Revista de Catequese 14, 1991-56, 3-18.

\_\_\_\_\_. **O Estudo do Fenômeno Religioso no ensino fundamental e médio.** In.: Revista Dialogo n.º 25 Março de 2002.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Trad. Dobránszky, E. A. Campinas, Papirus 2ª, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite a filosofia**. São Paulo, Ática, 1999.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teorias & Educação. p. 177-229, 1990.

CNBB. **Ensino religioso**. In.: Revista de Catequese 10, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso** - informações sobre aspectos legais. XXXV Assembléia Geral. Itaici, Mimeo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Religiosa nas Escolas**. Estudo 14, São Paulo, Paulinas, 1976.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo, Ática, 1999.

COSTA, A. **Educação e transição civilizacional**. In PESSINATTI N. [Ed.], *A escola do novo Milênio. 2º Congresso Salesiano de Educação*, São Paulo, UNISAL/SALESIANAS, 1999, 51-90.

CURY, C. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo, Cortez, 1978.

CRUS, C. **Interdisciplinaridade a partir do ensino religioso**. In Revista de Educação AEC 18, 1989 - 72, p. 69-72.

CRUZ, T. *Remendo não vai servir*. In.: Diálogo 3, 1998 - 11 p. 46-47.

DAHER, A. **A conversão do gentio ou a educação como constância**. In Tópicos em História da Educação. VIDAL, D.G., HILSDORF, M. L. S. (Org.). São Paulo. Ed. Universidade de São Paulo, 200.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural**. In: Dayrell, J. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte, Ed. EFMG, 1996.

ELIADE, M. **o sagrado e o profano: A essência das religiões**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

FIGUEIREDO, A. **O ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis, Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas**. Petrópolis, Vozes, 1996.

FILHO, G. & JUNQUEIRA S. R.A. **Um espaço para compreender o Sagrado: escolarização do ensino religioso no Brasil**. 2006.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Medicas, 1993.

FRANCA, Leonel S.J. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro, Ed. Agir, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **A educação como prática da liberdade**. São Paulo, Paz e terra, 2ª ed. 2001.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, 4ª ed.

FREITAG, B. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FRYRE, G. **Casa grande & senzala**. São Paulo, Global 49ª edição, 2004.

FREUD, S. **O mal estar da civilização**. Trad. Durval Marcondes, (Os Pensadores) São Paulo, Abril Cultural, 1978

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo, Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo, Ática, 1993.

GEERTZ, C. **A Interpretação da Cultura**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

GIL FILHO, S. F. **O espaço de representação e territorialidade do sagrado: notas para uma teoria do fato religioso**. Ra e Ga O Espaço Geográfico em Análise: Curitiba, v.3, 1999, p. 91-120.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: discurso e poder frente ao pluralismo religioso**. In.: Dialogo Educacional, Curitiba, v.5, n. 16, p. 121-145, set./dez. 2005.

GHIRALDELLI, Jr. P. **História da Educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

GORENDER, J. **O Escravismo Colonial**. São Paulo: Editora Ática, 2ª. Ed., 1978.

GRUEN, W. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis, Vozes, 1995.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. São Paulo, Cia das Letras 19ª reimpressão 26ª edição, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Religiosa – premissas**, In Convergência 31, 1996, p. 186-188.

JUNQUEIRA, S. **Resenha do V Seminário de capacitação profissional para o Ensino Religioso**, In Resumo Seminário, <http://www.bnu.zaz.com.br/usuarios/fonaper>.

\_\_\_\_\_. **Processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis, Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A fase pedagógica do ensino religioso.** In.: Ensino Religioso e sua relação pedagógica. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002b.

QUEIROZ, J.J. **O fenômeno religioso em tempos pós-modernos.** In.: Dialogo 7, 2002, p. 08-12

LARAIA, R.B. **Cultura: um conceito antropológico.** Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 2004.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil.** Lisboa e Rio, Livraria Portugalia e Civilização Brasileira, 10 V. 1938.

\_\_\_\_\_. **As raças do Brasil perante a Ordem teológica, Moral e Jurídica Portuguesa nos Séc. XVI e XVIII.** In.: V Colóquio Internacional de estudos luso-brasileiros. Actas, Volume III, Coimbra, 1966.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa.** Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, São Paulo, 1988.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

MARTINI, A. **O humano, lugar do sagrado.** São Paulo, Olhos d'água, 1996, 6-8.

MELO, C. G. **Rui Barbosa – Textos Escolhidos.** Rio de Janeiro, RJ: Agir Editora, 1962.

MESQUIDA, P. **Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil.** Trad. Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora/São Bernardo do Campo, EDITEO Editora, 1994.

MORAES, J. G. V. De. **Caminhos das Civilizações: da pré-história aos dias atuais.** São Paulo, Atual, 1993.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo, Cortez, 2000, 2ª Edição.

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política.** São Paulo, Editora SENAC, 2001.

OTTO, R. **O sagrado.** Lisboa, Edição 70, 1992

PAIVA, J. M. de. **Colonização e Catequese.** 1549 - 1600. São Paulo, Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial.** In: 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

- PENTEADO, H. **Pedagogia da Comunicação**. São Paulo, Cortez, 1998.
- QUEIROZ, J. **O fenômeno religioso em tempos pós-modernos**. In.: Dialogo nº25 Março/2002, p. 08-12.
- RIBEIRO, D. **Os brasileiros: Teorias do Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1978.
- \_\_\_\_\_. **O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, Ed. Cia das Letras, 23ª reimpressão 2ª ed., 2004.
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo. Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Do contrato social; ensaio sobre a origem das línguas; discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo, Abril Cultural, 1983, 3ª Edição.
- SANCHES, M. A. **Bioética: ciência e transcendência**. São Paulo, Loyola, 2004.
- SANDRINI, M. **Ensino Religioso Escolar**, In.: Revista de Catequese 11, 1988 - 44, p. 28-30.
- SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinariedade**. O currículo integrado. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1998.
- SANTOS, J. L. dos. **O que é Cultura**. São Paulo. Ed. Brasiliense Coleção Primeiros Passos 9ª ed. 1998.
- SARAIVA, J. H. **História de Portugal**. Mira-Sintra. Publicações Europa-América, 1993.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. São Paulo, Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Políticas e educação no Brasil**. São Paulo, Autores Associados, 1999.
- SIMONSEN, R. **História Econômica do Brasil (1500/1820)**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 4a. edição, 1962.
- SODRÉ, N. W. **Formação História do Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 9a. edição, 1976.
- \_\_\_\_\_. **O que se deve ler para conhecer o Brasil**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 5ª. edição, 1976.
- STEIL, C. **O ensino Religioso na sociedade plural**. In.: Dialogo 01, 1996.
- STRECK, G. I. W. **Ensino Religiosos com Adolescentes em escolas confessionais luteranas da IECLB**. 2000. 336 p. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia – IECLB – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação – IEPG, São Leopoldo, RS, 1991.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.  
TILLICH, P. **Dinâmica da Fé**. São Leopoldo. Editora Sinodal, 1974.

WACHS, M. **Educar para a sabedoria**. In Diálogo 2, 1997 - 8, 36-40.

VIESSER, L. **Ensino Religioso nas Leis de Ensino do Brasil a partir das concepções de Religião**. Blumenau, FURB, Mimeo., 1998.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando a lição das coisas**. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

ZIMMERMANN, R. **Uma grande mudança no ensino religioso: relato da tramitação e do substitutivo aprovado**, In Diálogo 2, 1997 - 8, 49-56.

WACHOWICZ, L. A. **A avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso**. In.: Ensino Religioso e sua relação Pedagógica. Petrópolis, Vozes, 2002, p.61-77

## ANEXO

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO E MESTRADO**

**LINHA DE PESQUISA: TEORIA E PRÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE NÍVEL SUPERIOR**

**PESQUISA SOBRE ENSINO RELIGIOSO E CULTURA**

**NOME:** \_\_\_\_\_

**DISCIPLINA:** \_\_\_\_\_

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO:** \_\_\_\_\_

1- O QUE É CULTURA?

2- QUAL O PAPEL DO RELIGIOSO NA CULTURA?

3 - O RELIGIOSO COLABORA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA  
COMUNIDADE?