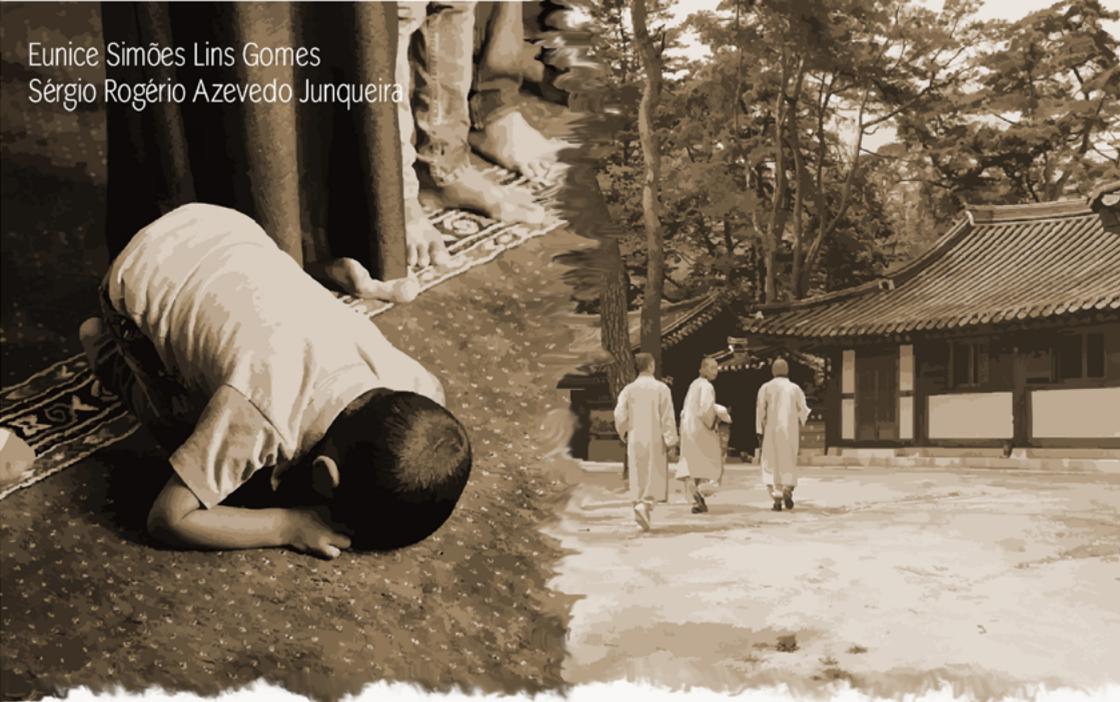


Eunice Simões Lins Gomes  
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira



# Ensino Religioso: religião e cultura



# **Ensino Religioso:** religião e cultura



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA**

**Reitora** MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ  
**Vice-Reitor** EDUARDO RAMALHO RABENHORST



**EDITORA DA UFPB**

**Diretora** IZABEL FRANÇA DE LIMA

**Supervisão de Editoração** ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR  
**Supervisão de Produção** JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

**CONSELHO EDITORIAL**

Ítalo de Souza Aquino (Ciências Agrárias)  
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Natureza)  
Maria Regina de Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)  
Maria Patrícia Lopes Goldfard (Ciências Humanas)  
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística e Letras)  
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)  
Fabiana Sena da Silva (Multidisciplinar)  
Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira (Ciências Sociais Aplicadas)

Eunice Simões Lins Gomes  
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira  
(Organizadores)

# **Ensino Religioso:** religião e cultura

Editora da UFPB  
João Pessoa  
2016

**Copyright © 2014 EDITORA UFPB**

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB**

De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

**Projeto Gráfico**  
**Editoração Eletrônica**  
**Design de Capa**

EDITORA DA UFPB  
AMANDA PONTES - BÁRBARA BARRUFFINI  
BÁRBARA BARRUFFINI

**Catálogo na fonte:**

**Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

E59 Ensino religioso: religião e cultura / Eunice Simões Lins Gomes, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, organizadores.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.  
315p. : il.  
Recurso digital: 5,49 MB  
Formato: ePDF  
Recurso do sistema: Adobe Acrobat Reader  
ISBN: 978-85-237-1168-9  
1. Religião - ensino. 2. Religião e cultura. 3. Diversidade cultural-religiosa - Brasil. I. Gomes, Eunice Simões Lins. II. Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo.

CDU: 2:37

**EDITORA DA UFPB**

Cidade Universitária, Campus I – s/n

João Pessoa – PB

CEP 58.051-970

editora.ufpb.br

editora@ufpb.edu.br

**Fone: (83) 3216.7147**

## APRESENTAÇÃO

Este livro articula a produção de textos resultantes de pesquisas no campo da Educação e Religião focalizados no diálogo das culturas, das religiões, das ideias voltados para o espaço da escolarização, com a perspectiva de contribuir para este importante momento da discussão da Base Nacional Comum Curricular em que consolida-se o ensino religioso como componente curricular.

Efetivamente nesta produção o leitor poderá dialogar com professores e pesquisadores que representam uma amostra significativa da produção em diferentes áreas de conhecimento e em diferentes espaços acadêmicos, mas mantendo um solo paradigmático comum: os estudos sobre, **Ensino Religioso: Religião e Cultura**.

É possível perceber a contribuição da relação desses campos de estudo, dos bons frutos que vem produzindo, comprovados pelo número de dissertações, teses, livros, artigos, grupos de pesquisa, projetos de pesquisa, encontros, seminários sendo de grande contribuição para os cursos de Licenciatura, Bacharelado e Pós-Graduação.

Desse modo, seus capítulos interessarão a quem se dedica a lecionar e/ou pesquisar o ensino religioso, seja na modalidade não confessional exigida para as escolas públicas, seja na perspectiva interconfessional que se verifica em algumas escolas privadas. Ou seja, no âmbito das mútuas implicações entre a Ciências das Religião e o Ensino Religioso.

Inicialmente, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira-PUCPR, em seu artigo sobre **“Ensino Religioso espaço das Ciências da Religião aplicada”**, apresenta o Ensino Religioso em sua construção estrutural e esclarece que o ER necessitou vincular-se a uma ciência de referência, com esta intencionalidade dialogou com os elementos pedagógicos permitindo uma estrutura em que a linguagem e o fenômeno estejam explícitos e desta forma o componente permite enfrentar situações, construir argumentações e elaborar propostas.

De tal forma que contribui para a leitura e interpretação da realidade, estabelecendo a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma, porém para a sua consolidação epistemológica foi a Ciência da Religião que o formatou.

Destaca que este percurso a materialização do Ensino Religioso como uma Ciência da Religião aplicada na Educação brasileira, significa assumir a perspectiva deste componente curricular e contribuir para a compreensão do papel social da religião em vista da humanização, da construção cultural da comunidade visando a organização de ações para o exercício da cidadania com perspectiva inter e transdisciplinar crítica de mediação comunicativa e política.

E favorecerá aos estudantes da Educação Básica as diferentes leituras que as comunidades religiosas realizam de diferentes temas por meio de métodos empíricos e dialógicos, pois conhecer também é compreender para respeitar e esta é a proposta deste componente curricular.

Considerando que o Ensino Religioso enquanto componente curricular afirma-se nas Ciências da Religião que tem por objetivo o estudo sistemático da religião a professora Eunice Simões Lins Gomes-UFPB, no capítulo sobre **Ensino Religioso: O Imaginário do Espaço Sagrado**, buscou desenvolver uma prática pedagógica “*a aula passeio*” para ser aplicada nas aulas de Ensino Religioso tendo como fundamentação teórica Celestin Freinet cuja proposta pedagógica centrava-se na atividade e na criação, buscando técnicas pedagógicas baseada na atividade e cooperação que pudessem envolver no processo de aprendizagem alegria e prazer para descobrir e aprender.

Desse modo, a autora pensou na aula passeio, relacionando a imaginação do espaço sagrado, seus artefatos culturais e sua simbologia. Este capítulo se propõe a descrever como a aula passeio, pode levar a aprender com a experiência proporcionando uma qualidade imaginativa, descritiva, informativa e ontológica do aprendizado por meio da experiência vivenciada. Tendo como

referência a teoria do imaginário, as fases da pesquisa-ação: o planejamento, a condução e o método de avaliação.

Elisa Rodrigues-UFJF no seu capítulo sobre **“Fundamentos teóricos e epistemológicos para a docência em Ensino Religioso: Uma proposta em construção”** pretende contribuir para o debate em curso que volta-se para a consolidação do componente curricular Ensino Religioso, baseando-se no conjunto de instrumentos teóricos e epistemológicos fornecidos pela(s) Ciência(s) da Religião, aqui entendida como Área de Conhecimento Referencial para o tratamento da religião no interior dos currículos. Nesse sentido, entende-se que para uma formação qualificada que ampare a prática da docência de Ensino Religioso nas salas de aula, o(a) educador(a) deve atinar tanto para a relevância dos conteúdos que cabem ao Ensino Religioso na construção do Estado e da sociedade brasileira, quanto para a formação de cidadãos comprometidos com o respeito às diversidades religiosas e culturais.

No capítulo **“Por um Ensino (não) Religioso: enfrentamento das Intolerâncias com pluralidade na Formação Continuada”** os autores Carlos André Macêdo Cavalcanti-UFPB e Ana Paula Rodrigues Cavalcanti-UFPB ressaltam que a Intolerância Religiosa é conteúdo obrigatório no estudo das religiões. Conteúdos lecionados significam opções acadêmicas que repercutem (n)a vida, na Escola e fora dela. O desafio está em enfrentar a Intolerância duplamente: no estudo sobre ela nas religiões e nos valores expressos em aula pelos próprios docentes do Ensino Religioso (ER).

Neste sentido, os Conteúdos de (História) dos Direitos Humanos são essenciais para garantir o respeito à LDB e à Constituição, mas é preciso mais: uma cultura da Diversidade Religiosa e pluralidades deve ser parte da (re)formação objetiva dos docentes que já atuam no ER. Um Ensino Religioso NÃO Religioso foi parte da experiência dos autores na Formação Continuada da Prefeitura de João Pessoa em 2008, que apresentamos aqui.

O capítulo **“Ensino Religioso: Narrativas entre alunos e**

*professores*” dos autores Marinilson Barbosa da Silva-UFPB e Fernanda Santos do Nascimento visa apresentar reflexões acerca do Ensino Religioso como prática escolarizada a partir de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola da rede pública estadual de Alagoas. Para tanto, têm-se como objetivo refletir a respeito de como o Ensino Religioso é compreendido, tanto pelos alunos quanto pelo professor pesquisado. Portanto, considera-se essa reflexão de essencial relevância para se pensar o lugar da Ensino Religioso nessa escola.

A possibilidade de articular a compreensão do processo de conceituar Religião se constitui uma tarefa exigente, pois evoca significados, sentidos e objetivos é o que Luiz Alberto Sousa Alves –PUCPR pretende revelar em seu texto sobre **“Religião: identidade e conceito”**. Sendo a cultura euro-americana, fortemente marcada pelo paradigma cartesiano é pródiga em produzir conceitos, alguns viraram referências na área acadêmica, na forma de conceitos clássicos, os mais conhecidos e utilizados, são os elaborados por Lactânio e Cícero. Desta forma vai se descobrindo que a compreensão da religião como a dimensão do cuidado é a que devemos ter para com a nossa existência, convivência com o planeta, com todos os seres vivos e nossos semelhantes, não perdendo de vista a cuidadosa reverência a Deus.

O capítulo **“Religião, Cultura e Ritualidade: o papel dos ritos nas religiões”** das autoras Josilene Silva da Cruz-Mestre em CR, e Eunice Simões Lins Gomes –UFPB tem por objetivo apontar os principais conceitos e classificações dadas aos ritos, assim como sua interpretação simbólica, demonstrando sua relevância como elementos presentes na cultura, e de modo mais expressivo no contexto religioso.

Nesse sentido as autoras fizeram uso dos principais conceitos e classificações trazidas na perspectiva de alguns teóricos da antropologia e da fenomenologia destacando como os mesmos detêm eficácia e simbologia distinta em diversas áreas em fun-

ção das interpretações que o mesmo pode receber de acordo com cada contexto em que se encontra inserido.

Elivaldo Serrão Custódio-Secretária da Educação do Amapá e Eugenia da Luz Silva Foster-UNIFAP brinda-nos no texto “Quando a diversidade entra em cena: reflexões sobre a questão da identidade nacional e identidade negra na escola”, com uma instigante reflexão sobre a concepção de identidade nacional homogênea que impregna nossa educação e que tem constituído poderosa barreira ao processo de construção da identidade negra no país. Tem seus pressupostos, aqui neste texto, colocados na berlinda, ao mostrarmos suas limitações e aquilatando as possibilidades abertas, no campo educacional, de reconhecimento e valorização crítica de outras memórias, na constituição da nossa identidade.

No capítulo sobre “Gamificação no Ensino Religioso” as autoras Nancyellen de Araújo Torres e Eunice Simões Lins Gomes, vem destacar a influência da gamificação que é a utilização de elementos de jogos em outras atividades, como auxílio no âmbito escolar e como essa nova metodologia pode ajudar o professor de ensino religioso em sala de aula, potencializando o auxílio na construção do conhecimento de seus respectivos alunos.

Sobre “Cultura, Religião e Sentido de Vida no Ensino Religioso” capítulo dos autores Thiago A. Avellar de Aquino - UFPB e Uêgylla Keitilly Mauricio da Silva e Anne Emanuelle Cipriano da Silva buscam refletir acerca das possíveis inter-relações entre a cultura religiosa e a questão da busca do sentido da vida. Pauta-se na perspectiva da análise existencial de Viktor Frankl (1905-1997) e suas possíveis aplicações para o ensino religioso. Nessa direção, explana-se, inicialmente, acerca da espiritualidade como busca de um sentido para vida. Em seguida, reflete-se acerca de possíveis aplicações nos eixos específicos desse componente curricular apontando para atividades práticas pedagógicas.

No capítulo sobre “A diversidade cultural-religiosa no Brasil: desafios para o ensino religioso nas escolas” Remí Klein – EST

aborda sobre a diversidade na perspectiva dos direitos humanos e, ressalta que este processo pode ocorrer numa atitude dialógica e em contextos educativos e, por isso, o espaço escolar, consiste num desafio diário de multiplicar gestos de aceitação, respeito e consideração e de viabilizar o diálogo como força formadora da identidade e como contribuição para a vivência da alteridade.

Ressalta que é convivendo que as pessoas aprendem a conhecer às outras, também na dimensão religiosa, e, conhecendo-se, aprendem também a se respeitar. Por isso, uma das ênfases do Ensino Religioso, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), é a de que neste componente curricular seja assegurado “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”, conforme consta no artigo 33 em sua nova redação dada pela Lei 9475/97.

Já o “O patrimônio simbólico e imagético do templo Franciscano”, é o capítulo, no qual, Ramon Silva Silveira da Fonseca-Maurício de Nassau, e Eunice Simões Lins Gomes-UFPB, por meio da Teoria Geral do Imaginário e das categorias oriundas do Teste Arquetípico dos Nove Elementos-AT-9, identificaram o regime de imagens predominante no patrimônio imagético da arte barroca tropical, revelando, assim, o modo como a sociedade paraibana colonial enfrentou a sua consciência da finitude. O fato religioso é abordado, por meio de seus aspectos sensíveis e estéticos.

A tolerância religiosa em sala de aula tem sido alvo de análise de dissertações, monografias e teses voltadas para o Ensino Religioso. Uma questão recorrente nestas pesquisas é a situação do aluno ateu em sala de aula, sujeito arbitrariamente a obrigatoriedade de fazer orações em instituições escolares laicas. A partir dessa assertiva, Danielle Ventura de Lima Pinheiro- Secretária da Educação de João Pessoa e Gilmário Kassandro Xavier Pinheiro, no texto “Valores universais em sala de aula: possibilidades pedagógicas para o ensino religioso” pensando nesta problemática enumerada pelos estudiosos, apontam o estudo dos valores uni-

versais, no interior das religiões e fora delas, como uma das possibilidades pedagógicas que contempla o respeito à pluralidade e ao direito de não crer previsto pela Constituição Federal de 1988. Desse modo, neste texto apresentou-se os valores universais em algumas denominações religiosas influentes na cultura brasileira, a fim de permitir aos discentes romperem com preconceitos e de promover entre os professores desta área a possibilidade de repensar as suas práticas escolares diárias.

Já Suelma de Souza Moraes-UFPB brinda-nos com o capítulo sobre “O Amor a si e o diverso de si: Em busca da compreensão para os desafios identitários contemporâneo” e apresenta o entrecruzamento de duas obras de Paul Ricoeur, O si-mesmo como um outro e Vivo até a morte – seguido de fragmentos; para analisar a questão da alteridade e dos desafios dos processos identitários.

O diálogo e a crítica reflexiva, a partir dos desenvolvimentos da identidade e alteridade, propõe uma nova compreensão sobre a identidade, sob uma inventividade de identidade, que não se compreende sem a alteridade. A ipseidade e mesmidade, sempre estão em jogos, do amor a si e o diverso de si, na estima a si mesmo, diante da solitudine da vida.

Os estudos apresentados neste livro tem em comum a relação Ensino Religioso, Religião e Cultura, e sua relevância na sociedade brasileira que de modo especial foi sendo escrito por cada um dos pesquisadores que contribuíram para que este livro saísse do sonho e se tornasse realidade, a todos os autores, pesquisadores, registro meu agradecimento e convido para celebrar, saboreando cada capítulo.

Eunice Simões Lins Gomes  
Professora na graduação e pós-graduação no Curso de Ciências  
das Religiões da UFPB  
Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Religião e Antropologia do  
Imagário –GEPAI

## SUMÁRIO

Ensino Religioso espaço das Ciências da Religião aplicada.....	15
Ensino Religioso: O Imaginário do Espaço Sagrado.....	30
Fundamentos teóricos e epistemológicos para a docência em Ensino Religioso: uma proposta em construção.....	52
Por um Ensino (não) Religioso: enfrentamento das Intolerâncias com pluralidade na Formação Continuada.....	67
Ensino Religioso: Narrativas entre alunos e Professores.....	86
Religião: identidade e conceito.....	109
Religião, Cultura e Ritualidade: O papel dos Ritos nas Religiões.....	125
Quando a diversidade entra em cena: reflexões sobre a questão da identidade nacional e identidade negra na escola.....	156

Gamificação No Ensino Religioso.....	183
Cultura Religião e Sentido de Vida no Ensino Religioso.....	204
Diversidade cultural-religiosa no Brasil: desafios para o Ensino Religioso nas escolas.....	229
O Patrimônio Simbólico e Imagético do Templo Franciscano.....	241
Valores universais em sala de aula: possibilidades pedagógicas para o Ensino Religioso.....	268
O Amor a si e o diverso de si: em busca da compreensão para os desafios identitários contemporâneos.....	285
Currículo dos autores dos capítulos.....	312

## **ENSINO RELIGIOSO ESPAÇO DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO APLICADA**

Sérgio Rogério Azevedo JUNQUEIRA<sup>1</sup>

O Conselho Nacional a partir da discussão das áreas do conhecimento reflete a relação entre o saber científico e o saber escolar. Destaca-se o estudo específico de uma teorização para o Ensino Religioso entre estes dois saberes, o saber produzido a partir das pesquisas resultantes especialmente de teses e projetos realizados nas universidades brasileiras, e outro saber produzido na Educação Básica decorrente da ação do corpo docente que seleciona os conteúdos e as estratégias de ensino para articular o processo de ensino e aprendizagem, fazendo memória de que na maioria das unidades da federação não se registra a presença de profissionais licenciados especificamente para o Ensino Religioso.

Com destaque para a compreensão da abordagem da transposição didática que ocorreu a partir das pesquisas sobre as disciplinas escolares que possuem uma autonomia, gerando um conhecimento pedagógico próprio da escola, por este motivo há uma crítica rigorosa à escola já que esta não pode se contentar a transpor os conteúdos preexistentes e exteriores a ela (CHERVEL, 1990, 178-179). Os autores do modelo da história das disciplinas escolares compreendem que a escola constrói seus próprios tipos de saberes ou habilidades conforme os modos de elaboração cuja lógica pode

---

<sup>1</sup> Professor Titular PUC-PR, Livre Docente e Pós-Doutor em Ciências da Religião, Doutor e Mestre em Ciências da Educação, Pedagogo, Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião.

ser encontrada dentro dos próprios sistemas educativos.

De fato o processo da construção das disciplinas não ocorre em meramente “didatizar” o saber científico, pois no processo de ensino-aprendizagem outros elementos devem ser considerados, e que, no caso específico do Ensino Religioso não é só o fato de facilitar a transmissão de conhecimentos teóricos e abstratos para crianças e adolescentes.

Diante deste embate no campo do Ensino Religioso existe uma situação diferenciada, quanto aos demais componente curriculares que, originariamente possuem de fato uma ciência de referência, cujos conhecimentos traduzidos nas disciplinas ensinadas nas escolas. Esta relação resultou em diferentes cursos de licenciaturas em que a ciência orienta os conteúdos e área de Educação as disciplinas pedagógicas. Estes profissionais com os seus respectivos cursos concluídos e com as experiências em sala de aula reconstróem com certeza seus respectivos saberes realizando uma produção de conhecimento, assim existe mais do que uma perspectiva de transposição.

O Ensino Religioso, para a sua construção estrutural e explicitação, necessitou vincular-se a uma ciência de referência. No campo do ensino dialogou com os elementos pedagógicos permitindo uma estrutura em que a linguagem e o fenômeno estejam explícitos e desta forma o componente permita enfrentar situações, construir argumentações e elaborar propostas. De tal forma que contribua para a leitura e interpretação da realidade, estabelecendo a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.

Tal discussão somente é possível no contexto inicialmente da Educação, sendo processo que possibilita ao ser humano tornar-se consciente de si mesmo, de seus deveres e direitos, assim como de responsabilidade para com sua comunidade e com o espaço que ocupa, de modo a perceber que ele precisa destes relacionamentos para constituir sua autonomia. De fato a Educação

é um processo de construção coletiva que se impõe como necessária para o desenvolvimento humano; pois, na incompletude os indivíduos sempre precisam uns dos outros; pois, são inconclusos, estão em evolução, em processo para descobrir novos caminhos; pois, inacabados, ou seja, imperfeitos; podem assim identificar suas potencialidades. Enfim, a Educação possibilita tomar consciência de si e do outro, para que a autonomia possa ser conquistada. Com esta compreensão é que no ato educacional, como uma ação colaborativa, ocorrem o ensinar e o aprender, como verso e reverso de uma medalha no percurso de humanização (LEITE, 2005, 3-5.).

Um dos espaços para esta Educação é a escola que, tendo sua origem em projeto de sociedade burguesa urbano-industrial, é com certeza um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. Neste espaço é possível transcender laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente.

A reflexão para teorizar a ciência de referência academicamente teve seu início formalmente em 2006, no **9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso** na Pontifícia Universidade de São Paulo (São Paulo – SP), com o apoio do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUCSP, o diálogo entre o Ensino Religioso e as Ciências da Religião, sendo o objetivo do evento, foi refletir sobre a identidade das Ciências da Religião e sua relação com o Ensino Religioso, em vista de orientar a formação dos professores para esta disciplina curricular.

A discussão ocorreu em três eixos: Educação – Ciências da Religião – Licenciaturas. Esta discussão culmina com o de maior relevância da árvore do conhecimento aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) em 2014 e que foi proposto pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE) referendados pela Sociedade de

Teologia e Ciências da Religião (SOTER) e Associação de História das Religiões (ABHR) em 2013.

Este processo que formalmente foi articulado em 2011 (dezembro) a partir do encontro entre os membros da Diretoria, da Comissão Científica da ANPTECRE e da Comissão *Ad Hoc* sobre “Árvore do Conhecimento”, chegou-se a uma solução de consenso sobre o tema que deu origem à última comissão citada e motivou, sobretudo, a urgência de uma decisão pragmática sobre o redesenho da área. Também por conta do pleito próximo pela independência da área de conhecimento de Teologia e Ciências da Religião junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais até que uma discussão técnica mais ampla e demorada do tema com vistas à mudança da Tabela respectiva do CNPq.

Nesta construção buscou-se evitar, no tocante às especialidades (em tese “mais próximas”) da teologia, a referência ao cristianismo e a termos já coloridos por ele. Exemplos seriam “Sagradas Escrituras”, referências à “Igreja”, como em “História da Igreja”, etc. Com isso imagina-se, e mantém-se abertura futura para, um potencial desenvolvimento da teologia para além das tradições cristãs, que hoje detêm hegemonia na produção intelectual e científica.

Neste sentido, a compreensão do termo “teologia” é também dada e tem caráter descritivo, para que se torne imune as críticas baseadas nas propaladas críticas culturais: “teologia” refere-se a um discurso sobre Deus divino a partir de uma tradição, independentemente inclusive do fator (opcional) que é a existência de maiores ou menores compromissos existenciais e metodológicos com a mesma.

No tocante à Ciência(s) da Religião, e mesmo para evadir, numa tarefa de construção marcadamente político-institucional, problemas teóricos e terminológicos que estão longe de se resolver, optou-se por assumir “Ciências da Religião” no plural para de-

finir parte do cabeçalho da área – até por causa do maior número de programas com esta autodenominação.

Manteve-se, porém, por exemplo, por meio da especialidade “Ciência da Religião Aplicada”, a memória de que existe a outra concepção, e que ela não foi banida pelo *status quaestionis* científico. De igual modo, optou-se, para não criar um número excessivo e talvez indefinido de especialidades, por denominações mais amplas que abarquem por sua vez como subespecialidades designações já tradicionais como, por exemplo, “filosofia da religião”, “sociologia da religião”, etc.

Em termos conceituais, cabe destacar por fim que se seguiu um modelo clássico na concepção do que é (ou pode chegar a ser) uma ciência – seja ela entendida como corpo de saber específico, unificado e coeso; como corpo de saber coeso, mas internamente plural e relacional; ou, ainda, como conjunto de saberes independentes que pretendem beneficiar-se de uma, possivelmente salutar convivência interdisciplinar.

Tal modelo parte do princípio de que em geral uma ciência supõe (1) uma visão particular de seu estatuto como ciência e de uma reflexão sobre sua inclusão (ou relação) com as ciências em geral e outras ciências particulares. Cabe, também, a reflexão sobre a natureza de seu(s) método(s) e objeto(s) no nível mais amplo, não instrumental ou operacional. Estamos no nível, respectivamente, da epistemologia da religião e da teologia fundamental-sistemática.

A partir daí, e numa relação de retroalimentação crítica, a ciência ou a disciplina trata de (2) configurar e escrutinar no concreto seu(s) objeto(s), que tem uma referência empírica, por mais distante que ela seja e por mais variada que seja a avaliação da dimensão empírica do objeto. Em todo o caso, se lida com experiências/vivências, com concreções socioculturais e históricas, assim como com doutrinas e ideias que, uma vez expostas e datáveis, também são “empíricas” ou objetivamente aferíveis o seu próprio

modo. Este é o nível, respectivamente, das ciências empíricas da religião e da história da teologia. Além disso, as ciências podem (ou não) (3) visar aplicações, ponderar sobre repercussões e sobre a ação humana buscando ou não intervenção direta na realidade, a partir de sua própria auto compreensão científica. Este é o nível, respectivamente, da ciência da religião aplicada e da teologia prática.

No caso específico da(s) Ciência(s) da Religião e Teologia, pode-se acrescentar ainda outro desdobramento da ocupação científica, que não se reduz aos outros três: a(s) religião(ões) tem (4) linguagem ou linguagens, não só, por exemplo, uma história, uma psicologia e uma configuração social no presente. Na história das duas ciências em questão, o estudo das escrituras e linguagens religiosas teve enorme importância, a ponto de ser mola propulsora do seu desenvolvimento histórico. Exemplos marcantes é o desenvolvimento da teologia cristã durante a Patrística e na sequência da Reforma. E, pelo lado da(s) Ciência(s) da Religião, os desenvolvimentos exemplificados pela obra de Fr. M. Müller e da Escola da História das Religiões, que por sua vez têm vastas e comprovadas relações com a teologia, p. ex. através da sistematização de E. Troeltsch.

Considerando tudo isso, nossa última simetria ou paralelismo corresponde às Ciências da Linguagem Religiosa e às Escrituras Sagradas. Partindo, não por último, da aceitação deste modelo, concordou-se com uma proposta concreta. A partir desta reflexão e desta história é que foi proposta a grande área CIÊNCIAS HUMANAS – área da Filosofia/ subárea Teologia/Ciência da Religião – organizada em: Epistemologia da Religião; Teologia Fundamental-Sistemática; Ciências Empíricas da Religião; História da Teologia; Ciência da Religião Aplicada (Ensino Religioso); Teologia Prática (Educação Religiosa); Ciências da Linguagem Religiosa; Escrituras Sagradas (ANPTECRE, 2012.).

Os dois textos que documentam este percurso são: inicial-

mente em 2010 foi publicado o livro “Religião e Educação: Da Ciência da Religião ao Ensino Religioso” de Afonso Ligório Soares pela Edições Paulinas na Coleção Temas do Ensino Religioso, que sistematiza as primeiras reflexões da Ciência da Religião para este componente curricular da Educação Básica e a formação dos professores. O segundo texto é um referencial “Compêndio de Ciência da Religião” organizado por João Décio Passos e Frank Usarski de 2013 publicado por Paulinas e Paulus e explicita na Parte V – Ciência da Religião aplicada o Ensino Religioso, informando que alguns autores, como Max Muller fundador da Ciência da Religião, prefere o conceito de Ciência Prática da Religião. Entendida como a questão da aplicação de seus conhecimentos e que não deveria preocupar o cientista da religião. Da mesma forma que um químico, mas que traduz um serviço à sociedade, pois este fazer interessa pelas reais possibilidades de contribuir socialmente em vista da paz, da humanização e da mediação de conflitos cultural-religiosos, o que implica desistir de uma disposição catedrática de transferência neutra do conhecimento para investir no cotidiano e seu problema (PASSOS; USARSKI. 2013, 573.).

É necessário considerar que em paralelo a esta construção persistirá uma forte corrente que proporá uma perspectiva na ótica do ensino da religião denominado de Ensino Religioso confessional ou como localizamos no Estado do Rio de Janeiro o Ensino Religioso plural (JUNQUEIRA; WAGNER; 2011, 56-58.). Este núcleo para considerar como conhecimento deve ter que ter uma ciência de referência que até poderá ser a Teologia, desde que esta seja compreendida como parte da fé, da revelação e de princípios definidos pelos grupos religiosos (LIBANIO; MURAD; 2007, 58-59.). Levanta-se, para a escola pública laica, o desafio que favorece o proselitismo. Porém, para a Educação confessional é possível estabelecer um modelo de uma Educação religiosa a partir da Teologia, que não seja uma mera escolarização da catequese, mas a articulação de um programa de pedagogia religiosa visando o

respeito à diversidade religiosa.

O Ensino Religioso, estabelecido a partir da migração da religião para a escola como uma estratégia de garantir a manutenção de cristandade, foi sendo modificado em decorrência da alteração do cenário da escola, do aprimoramento do projeto pedagógico, o que passa a ser exigida a escolarização deste componente do currículo.

No contexto brasileiro, a partir da história da disciplina, buscando superar uma mera transposição didática de tornar objeto científico em objeto escolar e para facilitar o ensino de conteúdo, é necessário organizar um componente curricular que tenha uma ciência de referência que, a partir dos pressupostos de ensino-aprendizagem, contribua para a leitura do religioso na formação social-cultural da sociedade brasileira.

Porém, para uma escola pluralista, em que coexiste a escola pública e a privada (LDB Art. 19), é possível reconhecer o Ensino Religioso tendo a referência da Ciências da Religião voltada para a diversidade e a Educação religiosa. Com a referência à Teologia, entretanto, o respeito à sociedade brasileira, laica e plural, é fundamental para todo e qualquer componente curricular subsistir no espaço escolar nacional.

Desta forma a discussão sobre o que ensinar e como ensinar são as questões que contribuíram para a estruturação do Ensino Religioso como um componente curricular.

A partir desta abordagem se constrói a leitura do Ensino Religioso, tendo como ciência de referência as Ciências da Religião, para que permita a valorização do pluralismo e da diversidade cultural, presente na sociedade brasileira, favorecendo a compreensão das formas que exprimem a diversidade religiosa presente na realidade.

Para tal é necessário proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; as-

sim como subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socio-culturais; 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; e ainda possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (PASSOS; 2007; 64-67.).

Esta discussão, em decorrência da organização do cotidiano do Ensino Religioso no contexto escolar significa assumir este componente curricular a partir das disciplinas científicas que a estruturam academicamente e contribuíram no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Como os elementos abordados favorecem a relação com os valores sociais, os laços de solidariedade, superação do preconceito em todas as suas formas ao refletir sobre o Ethos, especialmente a questão da alteridade. Dessa forma, ao organizar o Ensino Religioso no contexto da escola, o construímos na perspectiva formal, ou seja, da proposta pedagógica coerente com a instituição e não como um elemento estranho.

É importante ressaltar que os conhecimentos transmitidos na escola se recriam e recebem um novo sentido, sobretudo, quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber formal escolarizado e os demais saberes; entre o que ele aprende institucionalmente e o

que traz consigo para o espaço escolar, em um processo contínuo, permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. Na atual compreensão do processo de ensino aprendizagem, proposta no Brasil, o conhecimento não é percebido como algo fora do indivíduo, adquirido por meio de mera transmissão, muito menos que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais e de suas próprias capacidades pessoais. É antes de qualquer coisa uma construção histórica e social, na qual variáveis como fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos interferem neste trajeto.

Desta forma, o papel da Educação, seja das pessoas como da sociedade, é ampliado devido à necessidade de vislumbrar uma escola voltada para a formação de cidadãos. Assumir o Ensino Religioso como uma das áreas de conhecimento do currículo brasileiro é estruturar os marcos de leitura e interpretação da realidade, essenciais a participação do cidadão na sociedade de forma autônoma, caracterizando a orientação do processo articulador no dia-a-dia da sala de aula, desafiando o (re) olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Tal concepção é traduzida operacionalmente por meio dos princípios gerais a serem realizados no cotidiano escolar, expressos pelo currículo como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, que se torna a meta dos envolvidos nesta situação. Nesse sentido cada componente curricular é orientado para que os estudantes dominem as diferentes linguagens, compreendam os fenômenos, sejam físicos ou sociais, construam argumentações para elaborar propostas e enfrentem as diversas situações de suas vidas.

Efetivamente o tratamento dos conteúdos integra conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuam para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. As áreas de conhecimento que foram abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Na-

cional Comum Curricular buscam evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades.

Estas promovam a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. Tendo em suas funções um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

O processo de definição de orientações curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Dentre elas, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas. Especialmente por que estas visam preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências explícitas.

Para efetivar o Ensino Religioso e sua relação com uma ciência de referência no caso específico as Ciências da Religião no espaço de concretização no currículo organizado na escola

De fato o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta inevitavelmente algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão

ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas (JÚNIOR; GALVÃO; 2005. 401-405.)?

Esta discussão está dentro da compreensão de cultura que significa no latim atividade de cultivo, ato ou efeito de cultivar. Do alemão, *kultur*, diz respeito ao desenvolvimento intelectual, ao saber humano, à utilização industrial de certos produtos naturais. Tem também a conotação de estudo, elegância, esmero. O conceito, *kultur*, está relacionado ao conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores morais e materiais, característicos de uma sociedade, de uma civilização.

De fato é difícil encontrar uma significação precisa para a palavra cultura, pois são encontradas definições variadas que se referem a contextos múltiplos em que as concepções foram pensadas, onde de fato a palavra cultura assume várias denominações, a saber: conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram por meio da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade; aspectos relacionados à transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística; processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações etc; civilização, progresso; saber, instrução; refinamento de hábitos, modos ou gostos; o conjunto de códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida (modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais etc.); e, por fim, manifestação de um atributo geral da humanidade.

Com certeza o ser humano é essencialmente um ser de cultura. Este longo processo de hominização, começado há mais ou menos quinze milhões de anos, consistiu fundamentalmente na

passagem de uma adaptação genética ao meio ambiente natural e a uma adaptação cultural. Ao longo desta evolução que resulta no *Homo sapiens*, o primeiro homem, houve uma formidável regressão dos instintos, “substituídos” progressivamente pela cultura, isto é, por esta adaptação imaginada e controlada pelo humano que se revela muito mais funcional que a adaptação genética, por ser muito mais flexível, mais fácil e rapidamente transmissível. A cultura permite aos humanos não somente adaptarem-se ao seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio humano, às suas necessidades e aos seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza (FRACARO; GILZ; JUNQUEIRA. 2009 189-191.).

Entendendo a escola como espaço no qual a Educação se sistematiza especificamente na sala de aula, pois, etimologicamente a palavra aula encontra no latim e no grego o significado de palácio, espaço onde o sujeito recebe suas lições. Enquanto o português arcaico indicou a palavra aula como o espaço da corte, o palácio real, a sala de honra, os cortesãos. Posteriormente o termo aula passou a referir-se a lição, a exposição didática feita por um professor. Esta é com certeza um ritual repleto de símbolos e significados, numa relação entre professor e estudantes e no qual realizam os objetivos definidos pela instituição de ensino.

É importante considerar que a atividade é um dos elementos significativos que pode ser uma exposição sobre um tema, um debate, uma leitura orientada, uma pesquisa bibliográfica sobre um determinado tema, uma dramatização, um jogo educacional etc. Outro é a sequência de atividades ou unidade de análise didática, ou o conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo concreto. De qualquer forma, na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistência ou não (CORTELAZZO; ROMANOWSKI.; 2011. 4-5.).

Finalizando com este percurso a materialização do Ensino Religioso como uma Ciência da Religião aplicada na Educação brasileira. Significa assumir a perspectiva deste componente curricular e contribuir para a compreensão do papel social da religião em vista da humanização, da construção cultural da comunidade visando a organização de ações para o exercício da cidadania com perspectiva inter e transdisciplinar crítica de mediação comunicativa e política. Favorecerá aos estudantes da Educação Básica as diferentes leituras que as comunidades religiosas realizam de diferentes temas por meio de métodos empíricos e dialógicos, pois conhecer também é compreender para respeitar e esta é a proposta deste componente curricular.

## Referenciais

ANPTECRE. **Reunião da Assembleia dos Coordenadores da ANPTECRE**. Brasília: ANPTECRE, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 27833.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, 2(1990), 177-229.

CORTELAZZO, I; ROMANOWSKI, J. **Estudo sobre a aula**. Curitiba: IBPEX, 2011.

FRACARO, E; GILZ, C.; JUNQUEIRA, S. Cultura material escolar e Ensino Religioso: um caminho para a formação do professor de Ensino Religioso. In: **Diálogo Educacional**; 9/ 26 (2009), 181 – 195.

JUNQUEIRA, S. WAGNER, R. **O Ensino Religioso no Brasil**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

LEITE, A. A forma escolar e a produção das disciplinas escolares como objeto de investigação sócio-histórica. In: **Escritos Educacionais**, 4/ 2 (2005), 1-11.

LIBANIO, J; MURAD, A. **Introdução à Teologia: perfil, enfoques, tarefas**. 8 ed., São Paulo: Loyla, 2007.

PASSOS, J. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, J. & USARSKI, F. (Org.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2013.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da Educação: algumas reflexões. In: **Educação e Pesquisa**, 31/ 3 (2005), 391 a 408

## ENSINO RELIGIOSO: O IMAGINÁRIO DO ESPAÇO SAGRADO

Eunice Simões LINS GOMES<sup>2</sup>

É a prática que transforma a realidade.  
É da prática que nascem os conhecimentos autênticos que se constituem em teoria experimental.  
Prática experimental e teoria experimental devem interpenetrar-se sem cessar, em um movimento ascensional, para atingirem novos estágios de eficácia e de conhecimento.  
Assim se passa da realidade sensível à lógica racional.  
Assim se construiu, ao longo da insondável aventura humana, a lógica do bom senso.  
Assim se edifica, diretamente na vida cotidiana, o conhecimento científico democrático e eficaz incluso na cultura dos povos.  
Freinet

### Primeiras considerações

Partimos do pressuposto de que o Ensino Religioso deve se constituir como um espaço educativo, de diálogo interculturais e inter-religiosos, onde o respeito às diferenças culturais, religiosas, de gênero, étnicas, ou de orientação sexual deve acontecer. Desse modo, buscando desenvolver uma prática pedagógica que

---

<sup>2</sup> Pedagoga, Teóloga. Professora Pós Dra no Centro de Educação-CE da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Lotada no Departamento de Ciências das Religiões-DCR e no Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões-PPG-CR. Email. euniceslgomes@gmail.com

Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Religião e Antropologia do Imaginário-GEPAl.

possa ser aplicada nas aulas de Ensino Religioso selecionamos a aula passeio, tendo como fundamentação teórica Celestin Freinet cuja proposta pedagógica centrava-se na atividade e na criação, buscando técnicas pedagógicas baseada na atividade e cooperação que pudessem envolver no processo de aprendizagem alegria e prazer para descobrir e aprender.

Até porque, em suas aulas Freinet desenvolvia uma busca permanente dos olhos, ouvidos, de todos os sentidos abertos à magia do mundo, fazia surgir de todas essas paisagens, agora vistas como novas, uma incessante descoberta, imediatamente comunicada e que se tornava coletiva.

Ele propõe uma educação que respeita o indivíduo e a diversidade e reencontra a identidade própria do ser humano através da individualidade de cada um. Em sua prática educativa, Freinet prioriza o desenvolvimento do espírito crítico, o questionamento das ideias recebidas e o espírito de curiosidade (ELIAS, 1997).

Consideramos que o Ensino Religioso enquanto componente curricular afirma-se nas Ciências da Religião que tem por objetivo o estudo sistemático da religião. E entendemos que o Ensino Religioso como parte da educação deve ponderar a diversidade religiosa, étnica e cultural da população brasileira e da humanidade, bem como o fenômeno religioso enquanto patrimônio imaterial do povo brasileiro seja através dos estudos sobre Ritos, festas, locais sagrados, símbolos, tradições religiosas, teologias das tradições religiosas, textos sagrados e ethos dos povos e das culturas.

Nestas circunstâncias, cabe aos profissionais do Ensino Religioso uma melhor compreensão do fenômeno religioso despertando para a aula passeio e proporcionando o diálogo como espaço de construção do saber e da apropriação do legado cultural da humanidade.

Adotamos a pesquisa-ação como possibilidade para realização da nossa aula passeio e utilizamos as três fases da pesquisa: a preparatória ou planejamento; a exploratória ou condução e a avaliação como critério para descrever sobre o estudo realizado.

Selecionamos como método de abordagem a pesquisa qualitativa por enfatizar o processo e seu significado.

Escolhemos a pesquisa-ação por acontecer simultaneamente o conhecer e o agir, buscando desenvolver uma aula passeio para aprimorar o ensino sobre a diversidade do fenômeno religioso. Pois entendemos que se constitui em um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes encontram-se envolvidos de modo cooperativo e participativo, segundo (THIOLLENT, 1985).

Desse modo, pensamos na aula passeio, buscando relacionar a imaginação do espaço sagrado, seus artefatos culturais, sua simbologia etc. Embora, nossos questionamentos estivessem sendo construídos na medida em que planejávamos nossa aula passeio, tais como: de que maneira se aprende por meio da aula passeio? Que maneiras de ensinar sobre a diversidade do fenômeno religioso pode proporcionar o processo de aprendizado visitando os espaços sagrados? Assim, buscamos responder nossas indagações numa perspectiva antropológica, tomando como base as três faculdades no processo etnográfico proposto por Cardoso de Oliveira (2000), que são as o caráter constitutivo do olhar, ouvir e do escrever, na elaboração do conhecimento próprio.

Até porque pareceu que havia certo interesse em explorar locais desconhecidos, era possível sentir que o que estava propondo como aula passeio era apreciada pelos alunos, neste sentido, começou a sentir que se desenvolvia uma meta a ser cumprida, as indagações deveriam constituir a base do planejamento da aula passeio. Assim, selecionamos o local e optamos pelo Lajedo do Sítio Bravo, localizado no município de Boa Vista-PB.

Deste modo, este capítulo se propõe a descrever como a aula passeio, pode levar a aprender com a experiência proporcionando uma qualidade imaginativa, descritiva, informativa e ontológica do aprendizado por meio da experiência vivenciada. Tendo

como referência as fases da pesquisa-ação: o planejamento, a condução e o método de avaliação.

## O Planejamento

Planejar a aula passeio consistiu no primeiro momento do estudo. Esta é a fase preparatória na qual se desenvolvem atividades relacionadas ao delineamento inicial da aula passeio. Definição do tema; o que se pretende investigar, conhecer; constituição da equipe, público-alvo, quanto tempo será utilizado.

É um procedimento reflexivo e sistemático. É preciso delimitar o espaço onde será realizado a aula passeio. Entrar em contato com os líderes/dirigentes e autoridades locais, para realizar a visita ao espaço selecionado. Localização, mapas, forma de acesso ao local, tempo de viagem, viabilidade do percurso, gastos.

Figura 1 – Lajedo Sítio Bravo



É preciso criar um roteiro indicando cada etapa da aula; deve ser transdisciplinar envolvendo pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento; traçar o objetivo proposto; pensar em como motivar os alunos para cada etapa, e quais as atividades que deverão ser respondidas pelos alunos no decorrer da aula passeio estimulando a percepção sensorial e experiencial de cada um.

Desse modo, entramos em contato com o guia local (lajedo do Sítio Bravo), Djair Fialho (arqueólogo), solicitamos autorização para visitar o local e organizamos nossa visita, propondo como estudo a visita ao cemitério indígena, trilha do lajedo do Sítio Bravo e matacões onde aparecem pinturas rupestres. Providenciamos o ônibus para o percurso e construímos a trajetória da aula passeio.

Vale ressaltar que as paisagens da comunidade do Lajedo do Sítio Bravo são belas, sendo destaque seus lajedos, de tamanho e formas variadas, fazendo parte do município de Boa Vista-PB que está localizado na Microrregião Agreste – segundo o IBGE, embora por tradição seja referido como um município do Cariri Paraibano.

O município de Boa Vista possui uma Área é de 477 km<sup>2</sup>, representando 0.8443% do Estado da Paraíba, 0.0307% da Região Nordeste e 0.0056% de todo o território Brasileiro. A sede do município tem uma altitude aproximada de 493 metros distando 152 km da capital. O acesso é feito, a partir da cidade de João Pessoa-PB, pelas rodovias BR 230/ BR 412. O clima, a flora e fauna do município são típicos do semi-árido.

A fundação do município de Boa Vista data de fins do século XVII, quando o capitão-mor Teodósio de Oliveira Ledo, desbravador dos sertões nordestinos, estabeleceu a Fazenda Santa Rosa, surgindo nas suas proximidades o povoado que deu origem a cidade que é hoje a sede do município.

Figura 2: Cariri em Boa Vista-PB



Nesta fase é de fundamental importância despertar o interesse dos alunos para participarem da aula passeio. Por isso o planejamento deve levar em consideração a estrutura prevendo o tempo de duração da aula passeio. Horário de saída, de chegada. Alimentação, Roupas adequadas (chapéu, tênis, calça comprida, protetor solar, água, bolsa com diário de campo para registros, máquina fotográfica ou câmera de filmar).

### **A condução**

É o momento de fazer o reconhecimento do local. Deixar impregnar-se por suas imagens, seus movimentos. É o momento de desenvolver as três faculdades proposta por Oliveira (2000), o olhar atento, o ouvir eliminando ruídos e registrar escrevendo no diário de campo suas anotações, bem como, fazer fotografias, fil-

magens. Faz parte de todo um processo de inserção na realidade e deve durar todo o tempo que a equipe estiver na aula passeio.

Figura 3: Chegada no Sítio Bravo de ônibus –professores e alunos



## O Imaginário dos Espaços Sagrados

A nossa compreensão de espaço sagrado, é que parte de uma realidade na qual há direcionamento à transcendência, pois o sagrado é sempre perpetuado a partir de dados concretos, no espaço e no tempo; até porque o espaço sagrado se apresenta como palco privilegiado das práticas religiosas, tal como nos afirma Junqueira e Ribeiro, (2013, p.37).

Assim entendemos que o espaço físico, o lugar religioso, por si só possui símbolos religiosos bem como um conjunto de sig-

nificações e sempre elucidam práticas ritualísticas. Então, pensamos em buscar os significados e simbolismos particulares de do lajedo do Sítio Bravo, as pinturas rupestres localizadas em alguns matacões e o cemitério indígena que se encontra por trás de um dos matacões e registrar qual imaginário este espaço pode evocar.

Quanto ao termo imaginário, como substantivo remete a um conjunto bastante flexível de componentes, como fantasia, lembrança, devaneio, sonho, de um homem ou cultura, tal como nos afirma Wunenburger (2007). É possível falar do imaginário de um indivíduo, mas também de um povo, expresso no conjunto de suas obras ou crenças.

Para tanto, estaremos direcionando em denominar imaginário um conjunto de produções, mentais ou materializadas em obras, com base em “imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáforas, símbolo, relato), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica” no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados como nos assegura, Wunenburger (2007, p.37).

Selecionamos porém, o prisma do imaginário antropológico da Teoria Geral de Gilbert Durand que implica em tocar nos símbolos, nas fantasias, nas memórias. Uma das bases do pensamento de Durand assenta-se na Escola Reflexológica ou nos Princípios Gerais da Reflexologia Humana de Betcherev (1933) & Kostyleff (1947).

A reflexologia ou tripartição dos gestos defende a existência de uma estreita relação entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas. Inicialmente, as “imagens motrizes” servem como de partida psicológico para uma classificação dos símbolos. Então, Betcherev (1933) e sua escola passam a estudar o domínio da motricidade como metáforas de base ou grandes “categorias vitais” da representação. Para esta teoria o corpo humano possui três “dominantes reflexas”, correspondentes aos mais primitivos conjuntos sensorio-motores que constituem os sistemas de “acomodações” mais originários na ontogênese, e aos

quais, segundo Piaget, se deveria referir toda a representação em baixa tensão nos processos de assimilação constitutivos do simbolismo.

São três gestos primordiais, ou três estruturas de sensibilidade: a dominante postural, ou estrutura de sensibilidade heroica que remete ao regime diurno da imagem e se empenha em dividir; a dominante digestiva ou estrutura de sensibilidade mística, que remete ao regime noturno com seu eufemismo e a dominante copulativa ou estrutura de sensibilidade dramática ou sintética que remete também ao regime noturno e seu eufemismo.

A dominante postural ou de “posição” refere-se ao processo de “hominização” (como a posição ereta ou deitada, o bilateralismo, a liberação das mãos, o gesto de apreensão, o desenvolvimento da caixa craniana e do encéfalo e sensações visuais, áudio fonatórias e manuais), também está ligado à integridade das áreas visuais do córtex e implica nas matérias luminosas, visuais, e as técnicas de separação, de purificação, as armas, as flechas e os gládios são símbolos mais frequentes. Na topologia da verticalidade se acumulam a analogia afetiva e a analogia cenestésica da imagem.

Interessante que foi possível registrar durante a aula passeio a estrutura heroica presente em todos os participantes desde os professores, alunos até o guia, o arqueólogo Djair Fialho. A verticalidade, em pé, em fila em prontidão para caminhar e enfrentar o sol ardente, o desejo de continuar para registrar no diário de campo, fotografar, escutar. Momento intenso, cheio de vitalidade de busca, de curiosidade e luminosidade.

Figura 4: Djair Fialho (arqueólogo) entre os lajedos



A paisagem do local favorecia o mistério, perguntas como: o que está por trás destes matacões? Qual o sentido destas pinturas? Como estas pedras se sustentam? Quem foram os habitantes deste local? É o momento da dominante digestiva ou nutritiva com auxílios cenestésicos, térmicos e derivados táteis, olfativos e gustativos e envolvendo o manuseio de matérias profundas que invocará matérias da profundidade, a água ou a terra cavernosa e suscitará os utensílios recipientes, as taças, os cofres e se inclinará aos sonhos de beberagem e do alimento. Assim, cada parada nos matacões para que o escutassem informações sobre o local, era o momento de refletir e ir de encontro as raízes ancestrais de cada um.

É o calor da profundidade, da intimidade, do repouso do ventre. Os símbolos de intimidade como a caverna, a gruta, as imagens da intimidade aparecem. Berço e tumulo, fazendo do nascimento uma morte e da morte um novo nascimento, de onde se

originam os rituais iniciáticos que materializam a passagem encenando a morte simbolizadora do segundo nascimento, o nascimento do xamã, por exemplo, como nos afirma, Ferreira-Santos e Almeida (2012).

Esse lajedo, de beleza ímpar, constitui o extremo Leste do grande **maciço rochoso**. Ao nos aproximarmos dele, começam as surpresas. Logo no início do aclave, há um conjunto de grandes matacões arredondados, decorados com arte rupestre.

Figura 5: Trilha e matacões



Diz Durand: “cada gesto invoca a um só tempo uma matéria e uma técnica e suscita um material imaginário e, senão uma ferramenta, ao menos, um utensílio” (1995, p. 37). Assim, todo o universo de significantes oriundos da relação entre comportamentos psi-

cofisiológicos da espécie humana e os diversos meios ambientes cósmico e socionaturais, que constituem o reino do simbolismo ou da imaginação simbólica.

Em seguida temos a terceira estrutura de sensibilidade dramática ou a dominante copulativa ou sexual que se atualizará através de gestos rítmicos sazonais e seu cortejo astral anexando todos os substitutos técnicos do ciclo: a roda, assim como a roda de fiar, a bateadeira, todo esfregamento tecnológico pela rítmica sexual. É sob o signo do ritmo que se desenrola o reflexo sexual, pois há uma anastomose muito possível entre a dominante sexual latente da infância e os ritmos digestivos da sucção, os símbolos do engolimento têm frequentemente prolongamentos sexuais. (DURAND, 2001, p. 47-51).

É possível registrar esta estrutura de forma cíclica, o tempo, as estações, responsável pelo ritmo, pelo devir, pelo tempo domesticado. Organiza os símbolos de duas formas: Ou com o poder de repetição no domínio cíclico do devir, onde aparecem os símbolos cíclicos, ou com o papel genético e progressista do devir, onde temos os símbolos messiânicos e os mitos históricos pelos quais se organiza o final do drama temporal, como nos assegura Ferreira-Santos e Almeida (2012).

Figura 6: pinturas rupestres dentro do matacão



O interessante em Boa Vista é a constante passagem do homem primitivo nessas áreas. Entenda-se aqui por primitivo uma referência a “primeiros”, e não “irracionais”. Eram grupos de pessoas que viviam em sociedade igualitária, dividiam o trabalho em busca do sustento, produziam instrumentos que facilitavam os serviços diários, eram espiritualizadas e desenvolviam sistemas de comunicação.

“Estamos falando de pessoas que passaram pela região há 12 mil anos ou mais, que percorriam os lajedos e cruzavam territórios em busca de água e alimento. Eram organizadas, observavam o cosmos e praticavam a espiritualidade a qual deviam sentir alguma presença”, analisou o arqueólogo Djair Fialho, a partir

de estudos realizados na região. No lajedo do Bravo os elementos que comprovam essa tese são inquestionáveis, de acordo com o arqueólogo.

Não há vestígios sobre quando o polimento nestes matacões teria sido feito, mas era característica de um grupo distinto. O lugar foi habitado por quatro diferentes grupos em diferentes períodos. Prova disso são as gravuras e pinturas rupestres das tradições Agreste, Nordeste e Itacoatiara, e o polimento nas pedras.

O grupo que fez a pintura Agreste provavelmente viveu por volta de 9 mil anos atrás. A tradição Itacoatiara, a mesma da Pedra do Ingá localizada no município de Ingá-PB, é de 2 mil a 6 mil anos e está relacionada ao culto das águas e existe em toda a América do Sul, sempre à beira de tanques, lagos ou rios. E a Nordeste é a mais antiga, datada de 16 mil anos e também é encontrada na Pedra da Boca” localizada no município de Araruna-PB, falou o arqueólogo demonstrando a presença de todos esses grupos no Sítio Bravo.

Desse modo, entendemos que estas estruturas de imagens coloca-se deliberadamente no que Durand chama de “*trajeto antropológico*” um lugar teórico onde acontece incessante troca entre as pulsões subjetivas e as intimações objetivas que emanam do convívio social. Nessa posição, afastado dos problemas da anterioridade ontológica, postula que há uma “gênese recíproca que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa” (2001, p. 41). Fundando sua teoria do trajeto antropológico como o símbolo que é sempre produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio, Durand lembra Bachelard comentando:

Os eixos das intenções fundamentais da imaginação são os trajetos dos gestos principais do animal humano em direção ao seu meio natural, prolongado diretamente pelas instituições primitivas tanto tecnológicas como sociais do *homo faber*. Mas esse trajeto é reversível; por-

que o meio elementar é revelador da atitude adotada diante da dureza, da fluidez ou da queimadura. Poder-se-ia dizer que qualquer gesto chama a sua matéria e procura o seu utensílio, e que toda a matéria extraída, quer dizer, abstraída do meio cósmico, e qualquer utensílio ou instrumento é vestígio de um gesto passado.

Para Gilbert Durand, o imaginário não é um elemento secundário do pensamento humano, mas a própria matriz do pensamento, pois entende que a função fantástica acompanha os empreendimentos mais concretos, modulando a ação social e estética. Desse modo, o imaginário desempenha um papel importante na vida social porque é ele que organiza as imagens de uma trajetividade cultural e pessoal. A função do imaginário é de mediar, simbolicamente, as nossas relações de significado com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Ele é um mapa com o qual lemos o mundo, pois o real é uma construção imaginária.

O imaginário excita em nós ressonâncias interiores de prazer e desprazer, pois uma imagem mental, assim como uma realidade externa, pode provocar efeitos sobre a sensibilidade, agir sobre o humor, fazer nascer sentimento de tristeza ou de alegria. Desse modo, durante a aula passeio foi possível identificar estas três estruturas de imagens.

Interessante que nesta estrutura dramática o processo simbólico engloba uma morte e um renascimento, a animalidade assustadora, combatida na estrutura heroica, é eufemizada, o cordeiro e sua assimilação com o messias cristão, a serpente é valorizada com sua polivalência simbólica, através da qual alia-se à transformação temporal, à fecundidade e à perenidade ancestral, Ferreira-Santos e Almeida (2012).

Assim, a partir destes três esquemas, três estruturas ou tripartição dos gestos nesse processo dinâmico da reflexologia,

numa sociedade, encontram-se sempre confrontados os dois regimes de imagem, o diurno e o noturno. Um sobre determinando o outro, ditando uma sintaxe e uma lógica que fundamentam a mentalidade dominante, segundo Gomes (2013).

O que para Gilbert Durand (1988), os dois regimes de imagens, tentam se equilibrar um através do outro, uma espécie de convivência entre eles, que faz existir um pelo o outro, ou seja, cada termo antagonista tem necessidade do outro para existir se definir.

## **O cemitério indígena e a furna Tapuia**

Prosseguindo para o Norte, vamos encontrar uma série de grandes matacões arredondados empilhados, formando abrigos naturais que, tanto os paleoíndios como os índios e, mais recentemente, os cangaceiros e fazendeiros fizeram uso, para se abrigar do Sol, da chuva e do frio característico das noites da região. Este lajedo do Sitio Bravo tem a sua particularidade e sua beleza incomum.

Aqui, tem início a **trilha pré-histórica polida**. Essa trilha, de 324m de extensão, termina exatamente junto a outra paragem de estética irretocável. São tanques de água escavados pela Natureza na dura rocha do lajedo. Entre eles está a furna Tapuia, no alto do lajedo, onde ainda permanece o altar para sacrifícios humanos. Ali foram encontrados ossos com sinais de terem sido decepados, guardados como em um cemitério indígena.

Figura 7: Cemitério Indígena



Na caminhada pelo Lajedo do Bravo é possível identificar lugares onde as tintas eram preparadas, trilhas de pedra polida, locais usados para reprodução humana e para rituais.

Neste momento da trilha foi possível perceber que existiu um certo temor nos participantes. A estrutura da furna, fria, escura permitiu que o guia o arqueólogo Djair descrevesse simbolicamente sobre o ritual de sacrifício ali oferecido, os demais participantes ficaram sentados escutando a explicação sobre o local, o que despertou a imaginação simbólica de cada um por meio da experiência vivenciada.

## A Avaliação

É sugerida para diagnosticar se o objetivo proposto foi alcançado, se novos conhecimentos foram produzidos, o que aconteceu de errado. Ou seja se desenvolvem questionamentos relativos aos resultados da ação proposta. Para um novo redirecionamento das ações, se pertinente; para o planejamento de ações futuras; para o resgate do problema que suscitou a investigação; para desenvolver a comparação do resultado obtido com a teoria que deu suporte a pesquisa. E enfim, a elaboração do relatório e divulgação dos resultados.

Partindo do pressuposto de que no final de uma aula passeio os alunos ficam ativos no processo de construção do conhecimento, como nos assegura Scremin e Junqueira, (2012), e de que as imagens inconscientes e conscientes obedecem a regras e a estruturas que regem a sintaxe e a semântica das imagens, portanto cada indivíduo organiza suas fantasias, seus sonhos e mitos pessoais, servindo-se de dispositivos criadores (símbolos, regras, lógicas etc), que permitem construir mundos imaginários coerentes, dotados de temáticas redundantes, como nos assegura Wunenburg e Araújo (2003), percebemos a necessidade de estabelecer um sentido significativo no foco central de nossa proposta relacionando a aula passeio com o Ensino Religioso e com a temática sobre a diversidade do fenômeno religioso. Desse modo, registramos o relato de um dos participantes da aula passeio sobre o cemitério indígena.

Lembro que neste momento tive dois sentimentos que foram inevitáveis pelas descrições que o guia Djair fazia do lugar...

Primeiro um pouco de **medo** por conta de remeter ao lugar em que seria feito o corte das cabeças (que era feito mais próximo dos rio) e se não me engano sacrifícios (acho que ritos

canibalismo) com os adversários vencidos daí eu fiquei pensando nas cenas e me senti ame-drontada....

Depois quando começamos a sentir o vento (no momento em que sentamos na furna) comecei a sentir algo que remetia **a paz e a calma**... não sei bem o termo mas lembro que o medo (e talvez angústia) do primeiro momento foi passando...e fui me identificando mais com aquele lugar que a princípio me assustou...

De acordo com este registro sobre o que a aula passeio evocou compactuamos com Freinet, ao considerar que a aula passeio consiste em atividades extra classe, organizadas coletivamente com os alunos, onde o essencial é valorizar as necessidades vitais do ser humano, e que ao retornar para a sala de aula, acontece uma maior interação sobre o conhecimento que obtiveram por meio do ambiente, como nos assegura Junqueira e Ribeiro (2013).

Os resultados obtidos em nosso estudo nos levaram a refletir sobre a relevância da aula passeio para o conteúdo curricular do Ensino Religioso. É impressionante como a aula passeio educa, fornece imagens que de certa forma constituem as práticas simbólicas do local visitado.

## **Considerações Finais**

A reflexão empreendida neste capítulo não conduz a uma conclusão, antes, abre perspectivas. Como também, não tem a pretensão de criar modelo, e sim, sugerir possíveis pistas de trabalhar com o ensino religioso no espaço escolar.

Nesse sentido a aula passeio se apresenta como uma possibilidade de transformação para as relações estabelecidas no espaço educacional. Proporciona forma a ações e atividades que possibilitam a inserção de docentes e discentes em espaços formais e não formais na busca por produzirem conhecimento, num movimento de “aprender a aprender” ao passo que se aprende por meio da convivência com o outro e com o meio.

Assim, a aula passeio, uma vez inserida no cenário escolar, evoca formas de dinamizar e sistematizar os conteúdos básicos que precisam ser alcançados, trabalhando-os em outros espaços e sob princípios tais como vivência, diversão e experimentação num contexto crítico-colaborativo.

## Referências

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. SP: Martins Fontes, 1997.

BETCHERREV, W. **General principles of human reflexology**. Londres:1933.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2 ed. Brasília:Paralelo15, SP: Editora UNESP, 2000.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 2.ed. SP: Martins Fontes, 2001.

—————. **Mito e sociedade**: mitanálise e a sociologia das profundezas. Lisboa: A regra do jogo, 1983.

—————. **A imaginação simbólica**. SP: Cultrix/EDUSP, 1988.

—————. **A fé do sapateiro**. Brasília: Editora UnB, 1995.

—————. **Campos do imaginário**. Lisboa: instituto Jean Piaget, 1998.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet**: Uma pedagogia de atividade e cooperação. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: A livre expressão na pedagogia de Freinet. Tradução de Priscila d Siqueira. RJ: Francisco Alves, 1979.

GOMES, Eunice Simões Lins. **Um baú de símbolos na sala de aula**. SP: Paulinas, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RIBEIRO, Cesar Leandro. Ensino religioso e espaço sagrado: um roteiro pedagógico a ser explorado. In: KRONBAUER, Selenir Correa Gonçalves; SOARES, Afonso Maria Ligório Soares. **Educação e religião**: múltiplos olhares sobre o ensino religioso. SP: Paulinas, 2013, p.35-51.

KOSTYLEFF, N. **La reflexologie**: Essai d'une psychologie structurale.

Paris: Delachaux, 1947.

SCREMIN, Juliane; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Aprendizado diferenciado: turismo pedagógico no âmbito escolar. **Cadernos de Estudo e Pesquisa de Turismo**. V.1, 26-42, jan/dz. 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. SP: Cortez, 1985.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. Tradução de Maria Stela Gonçalves. SP: Edições Loyola, 2007.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAUJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. SP: Cortez, 2006.

# FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS PARA A DOCÊNCIA EM ENSINO RELIGIOSO: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

Elisa RODRIGUES<sup>3</sup>

## Introdução

A proposta central desse ensaio é apresentar fundamentos teóricos e epistemológicos para a docência do componente curricular Ensino Religioso (ERE). Trata-se de uma proposta em construção, pois desde que tal área do conhecimento tem se consolidado com as regulamentações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, recentemente, sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algumas das perguntas que mais se observam nos encontros de docentes interessados em ERE, em congressos e eventos científicos voltados para os estudos de religião, tem relação com quais seriam os conteúdos a serem tratados no âmbito do ERE, que tipo de conhecimento esse componente promove e qual a finalidade de tais discussões no interior do currículo.

A proposta que apresento a seguir toma como pressuposto que a área de saber que melhor serve ao ERE é a Ciência(s) da Religião (CRE) e isso porque o objeto por excelência dessa área é a religião. Vale esclarecer desde já que a noção de religião é entendida segundo expressões, aqui, complementares, como fenômeno

---

3 Professora do Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. Doutora em Ciências da Religião (UMESP) e Ciências Sociais (UNICAMP). Coordenadora do PIBID de Ciência da Religião/Ensino Religioso.

religioso, fato religioso e ou tradições religiosas, pois se subentende que o termo religião é referência para algo que no campo empírico não se encontra materializado numa expressão singular. Assim, vislumbra-se religião a partir de um conceito mais flexível que observa o fenômeno tendo em vista suas relações com a cultura, com a sociedade, com as instituições/agências e, de modo geral, as esferas sociais com as quais e nas quais, os sujeitos religiosos estão inseridos.

Portanto, o que se observa da religião é o como manifesta-se quais são e como são construídos os seus discursos (mitos e teologias), quem são suas personagens e atores sociais (tipos de lideranças, adeptos e processos de adesão), que tipo de orientação concedem (doutrinas e códigos de usos e costumes), em que espaços se reúnem ou não (espacialidade) e, que práticas e calendários seguem (rituais).<sup>4</sup>

Isso posto, a seguir faremos uma breve: 1) apresentação do trajeto de construção desse componente curricular, cuja identidade parece cada vez mais marcada pela preocupação com o conhecimento sobre a religião, como uma região ou dimensão da vida social; 2) explicitação quanto aos fundamentos teóricos para o ensino sobre religião com base na(s) Ciência(s) da Religião e, por fim 3) discussão sobre a finalidade do ERE no conjunto das áreas de conhecimento que formam o currículo fundamental.

## **A construção de um componente curricular e seus fundamentos iniciais**

No Brasil, o ERE como disciplina integrante dos currículos do sistema público de educação esteve fora da Constituição de

---

<sup>4</sup> Embora nesse ensaio não sejam apontados e discutidos pontualmente enquadramentos teóricos e referências autorais, ao fim do capítulo, as principais contribuições teóricas que orientam essa proposta em construção estarão indicadas nas Referências Bibliográficas.

1891<sup>5</sup>, mas retornou em 1934<sup>6</sup>. Desde então, é prevista a oferta desse conteúdo nas escolas públicas que, a partir da Constituição de 1988, artigo 210, parágrafo 1º, assegurou o caráter facultativo da matrícula aos alunos e alunas. Sabe-se, portanto, que cabe aos responsáveis a decisão de autorizar ou não a frequência de suas crianças às aulas de ERE. Aos estabelecimentos escolares cabe a oferta do conteúdo, com professores habilitados e em horário comum.

Em 1996, a lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu em seu artigo 33 que tal ensino não seria custeado pelos cofres públicos, assim como seria oferecido em modalidade confessional e interconfessional. No ano seguinte, nova redação desse artigo assumida pelo Executivo alterou seu conteúdo mediante projeto de lei, do qual resultou a lei nº 9.475/97, a qual assegurou a matrícula facultativa, o respeito à diversidade cultural e religiosa e, vedou o proselitismo. A nova redação especificava que as unidades da federação ficariam responsáveis pela oferta da disciplina, pela definição dos conteúdos e pela formação docente. Para tanto, ficou estabelecido que os sistemas de ensino deveriam consultar agências consultivas, a fim de elaborarem suas propostas.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CEB/CNE nº 2), conferindo ao ERE *status* de área do conhecimento entre as dez que compõem a Base Nacional Comum

---

5 O ensino religioso é tolerado. O parágrafo 6º, do artigo 7, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1891, institui que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.

6 Após discussões sobre sua inclusão ou não na Carta Magna de 1934, o artigo 154 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil propôs garantir o ensino religioso em caráter facultativo, considerando o princípio da liberdade religiosa (frequência facultativa), a confessionalidade (ministrado conforme a confissão religiosa de cada aluno), o direito de participação da família (manifestada pelos pais e ou responsáveis), a obrigatoriedade do ERE na grade curricular (“constituirá matéria dos horários nas escolas primárias, secundárias, profissionais e normais”).

(BNC)<sup>7</sup>. O mesmo CNE, em 2010, reafirmou esse encaminhamento ao instituir novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (com resoluções do CEB/CNE nº 4 e nº 7).<sup>8</sup>

Desde que entraram em vigor, tanto as definições da Constituinte, quanto o artigo 33 da LDB e as resoluções do CNE têm gerado controvérsias, principalmente, devidas a falta de definição a respeito dos termos como o componente curricular ERE deveria ser oferecido nas escolas públicas de um Estado laico.

Ao transferir para as unidades da federação a tarefa de formar docentes e elaborar currículos para o ERE em conformidade com seus contextos socioculturais mais específicos, a União prescindiu da tarefa de estabelecer diretrizes mais específicas para a elaboração de tais currículos. Uma ausência que tem sido reclamada pelos Estados como justificativa para não implementarem o ERE nas escolas públicas, em certa medida, porque afirmam não dispor de profissionais qualificados para o desenvolvimento de um currículo de conteúdos relacionados à religião ou ao conhecimento sobre religião. Nesse sentido, pode-se dizer que tais controvérsias fazem coro ou, são ainda mais complexificadas, quando se percebe a falta de consenso em torno da oferta do ERE nas escolas

---

7 Embora na introdução do documento, o ERE não seja claramente citado, a expressão “áreas de conhecimento” foi assim definida: “As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais”. Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, Vol. I, Brasília, MEC/SEF, 1998, p. 58.

8 Segundo a resolução 7, o ERE permanece sendo área de conhecimento juntamente com: I – Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Materna-populações indígenas, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física); II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas (História e Geografia) e V – Ensino Religioso. Publicado no DOU, Brasília, 14/12/2010, Seção 1, p. 34.

públicas.<sup>9</sup>

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular volta a ser debatida publicamente, agora, com uma proposta de diretrizes curriculares para o Ensino Religioso que o subdivide em três eixos temáticos, considerando especificamente os nove anos do Ensino Fundamental. O conteúdo corresponde à meta nº 7, Estratégia 7.1, do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.0005, de 25 de julho de 2014)<sup>10</sup> e assinala

[...] fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso, atendendo a reivindicações da sociedade civil, de sistemas de ensino e de instituições de Educação Superior que almejavam o reconhecimento de culturas, de tradições e de grupos religiosos e não religiosos que integram a complexa e diversa sociedade brasileira.<sup>11</sup>

A citação esclarece, portanto, que a inclusão do ERE na BNCC responde a um conjunto de reivindicações, de diferentes atores sociais, que interpelam o Estado tanto no sentido de exigir

---

9 As tendências e ou opiniões sobre tal componente curricular podem ser resumidas da seguinte maneira: 1) Primeiramente, na postura adotada por algumas instituições religiosas, em continuidade ao espectro histórico brasileiro, que apoia o ERE confessional. 2) Noutro extremo, a ruptura, exemplificada pela opinião que defende o exercício de uma laicidade restritiva e a supressão do ERE na escola pública por entender que se trataria de uma violação à Constituinte. 3) Outra proposta apoia o ERE nas escolas públicas, autônomo da tutela de qualquer religião, com base na Carta Constituinte e LDB, entendendo-o como conteúdo positivo para a formação cidadã moderna e que contribui para a preservação da laicidade do Estado, o fortalecimento das liberdades individuais, o respeito pelas diversidades étnico-culturais e o fomento do respeito pela alteridade.

10 Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original). Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 05 de maio de 2016.

11 BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC\\_CIH&tipoEnsino=TE\\_EF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_EF). Acesso em 26 set 2015.

dele mais precisão na orientação de como se deve implementar o ERE no ensino público, quanto no sentido de responder as demandas atuais de compreensão a respeito da dimensão religiosa e seus discursos cada vez mais atuantes nas esferas sociais da vida cotidiana.

Assim sendo, a BNCC constitui o documento que na atualidade melhor define e qualifica o lugar e a tarefa do ERE no âmbito do currículo escolar. Ao compreender esse componente como conhecimento relevante para a formação cidadã, que resulta dos processos de produção humana ligados à história, ao pensamento humano e às tradições socioculturais, a BNCC aponta para um horizonte de conteúdo específicos que dizem respeito ao conhecimento sobre religião, finalmente, entendida como objeto de estudo e investigação.

Ao definir que o objeto de estudo do ERE “é o conhecimento religioso”, assume a viabilidade metodológica de aproximação do religioso por meio de “observação, de análise, de apropriação e de resignificação dos saberes”, que na Educação Básica poderiam ser organizados com base nas seguintes propostas de eixos:

SER HUMANO, considerando as corporeidades, as alteridades, as identidades, as imanência-transcendência, os valores e os limites éticos, os direitos humanos, a dignidade;

CONHECIMENTOS RELIGIOSOS, considerando os mitos, os ritos, os símbolos, as ideias de divindades, as crenças, os textos sagrados orais e escritos, as filosofias de vida, as ideologias e as doutrinas religiosas;

PRÁTICAS RELIGIOSAS E NÃO RELIGIOSAS, considerando suas manifestações nos diferentes espaços, os territórios sagrados e as territorialidades, as experiências religiosas e não religiosas, as lideranças religiosas, o ethos, as espiritualidades, as diversidades, a política, a ecologia.<sup>12</sup>

Sem destoar radicalmente do exposto acima, a presente proposta de fundamentos teóricos e epistemológicos para a docência em Ensino Religioso se inscreve na leva de opiniões sobre a finalidade desse componente curricular que, basicamente, o compreende de modo autônomo das instituições religiosas (portanto, sem qualquer tipo de subvenção ou privilégio de uma religião em detrimento de outras) e, especificamente, preocupado com “os conhecimentos religiosos” e “as práticas religiosas”.

Em outras palavras, entende-se que cabe ao ERE tematizar tradições religiosas, inicialmente, de modo descritivo, na sequência, comparativamente e, por fim, analiticamente. O conhecimento derivado desse tratamento dado ao fenômeno religioso é o que, no limite, permitirá a percepção quanto àquilo em cada religião que orienta seus adeptos na relação com as diferentes alteridades, identidades, noções de dignidade, limites éticos, valores e direitos humanos. Isso posto, (a) o que é tema específico do ERE é o conhecimento sobre as religiões e suas práticas. (b) Deriva desse conhecimento a compreensão sobre como as religiões orientam a construção de narrativas de sentido que modelam identidades sociais e condutas morais.

Nessa esteira, entende-se que o ERE – em conformidade com o artigo 210 da Constituinte e o artigo 33 da LDB, Lei 9.475/97 – corresponde a um conteúdo indispensável para (a) o fortalecimento e preservação da laicidade do Estado brasileiro, (b) a formação de cidadãos e cidadãs conscientes do dever de respeito às liberdades individuais e direito de escolha de cada indivíduo e, (b) o fomento do respeito pela alteridade e diversidades étnico-raciais. Pode-se dizer que tais objetivos gerais orientam a prática do ERE amparado nas CRE.

Assim, pressupondo as CRE como área de conhecimento

---

[cionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC\\_CIH&tipoEnsino=TE\\_EF](http://cionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_EF). Acesso em 02 de maio de 2016.

referencial, detentora dos aportes teóricos e epistemológicos para o ERE reflexivo que se pretende para o Ensino Fundamental, é possível conceber tal componente curricular como lugar privilegiado para a abordagem da religião como objeto de interesse, estudo e investigação que se dá a conhecer e, dessa forma, que proporciona um tipo específico de conhecimento: o saber sobre o fenômeno religioso.

Dáí que aquilo que o fenômeno religioso dá a conhecer, em certa medida, se conhece via a observação das evidências empíricas, ou seja, a observação das religiões que compõem a paisagem social. No caso brasileiro, os últimos Censos sinalizam para uma composição plural, porque feita de mais de uma representação religiosa e, diversa, porque as várias religiões presentes em nossa sociedade dispõem de diferentes (e, às vezes, discordantes) cosmovisões, teologias, práticas, costumes etc.

Assim, como se propõe nas CRE, o ERE deve pressupor como um fundamento inicial que: falar sobre o fenômeno religioso no Brasil supõe contemplá-lo a partir de sua diversidade interna. Dessa maneira, entende-se que o ERE deve ter autonomia quanto às confissões religiosas, mas ser comprometido com o conhecimento sobre elas, especialmente, as que compõem o campo religioso brasileiro.

## **A(s) Ciência(s) da Religião e alguns pressupostos para a docência do Ensino Religioso**

Como dito, a docência do ERE demanda do(a) educador(a) que detenha formação adequada para abordar o tema religião. Isso implica de imediato que tal docente esteja inteirado em relação aos aspectos que constituem o fenômeno religioso, tais como: a linguagem religiosa ou linguagem da religião, o seu potencial de discurso de sentido (que pode traduzir-se, por exemplo, em discurso ideológico, de poder, de manipulação, de projeção, de significa-

ção, dentre outros), a sua capacidade de reconfiguração diante os contextos históricos e sociais, a sua face institucional e, por outro lado, a relação dialógica com a cultura.

A consciência quanto a esses aspectos constitutivos das religiões é um pré-requisito relevante para aquele que intenta a docência do ERE, mas vale ponderar que isso não significa conhecer todas as religiões.

Efetivamente, o que as CRE conferem em termos de instrumental teórico sobre religiões é que permitem ao docente (assim como ao estudante e ao pesquisador) identificar certa estrutura “da” e “na” religião, que se nota recorrente em outras. Daí a importância de, primeiramente, se observar a religião para, então, compará-la a outras no interior de um campo e, na sequência, identificar recorrências e ou similaridades. O importante desse procedimento é que aquilo que se repete nas religiões permite-nos entrever as possibilidades de continuidade e de ruptura entre as tradições religiosas, tanto quanto possibilitam-nos a identificação daquilo que é exclusivo de uma modalidade de crença. Assim se constrói um quadro ou um mapeamento sobre as religiões que por si só é pedagógico, pois que capacita tanto docentes quanto discentes a compreender os discursos religiosos. E, refiro-me a um tipo de compreensão do fenômeno religioso que subsidia e que arregimenta instrumentos para, ambos, educadores(as) e educandos(as), construírem opiniões autônomas e críticas sobre as religiões, o papel e a influência que exercem, quais são seus direitos e até onde tais direitos não atentam contra direitos fundamentais de outras populações não-religiosas.

Tal conteúdo do ERE pode-se subdividir em dois eixos fundamentais, segundo entendo:

1. Tradições religiosas (equivalente aos Conhecimentos religiosos): Aqui se busca fazer um inventário abrangente das modalidades religiosas que compõem o campo religioso

brasileiro, em particular, e o campo das religiões mundiais, em geral.

Pretende-se compor esse quadro das tradições religiosas, a partir da perspectiva histórica diacrônica, que privilegia a compreensão do campo religioso na medida em que as religiões se instituíram e se legitimaram na interface com as sociedades e as culturas, somada à abordagem histórica sincrônica que considera como, de modo concomitante, as religiões configuraram seus discursos e práticas, com base em relações sincréticas envolvendo trocas, apropriações e ressignificações simbólicas.

O desenvolvimento desse eixo supõe o estudo histórico-comparativo de diferentes tradições religiosas, evidenciando suas ideias e práticas (teologias e rituais). Nesse eixo, são consideradas as religiões atinentes à matriz judaico-cristã (catolicismo, protestantismo e pentecostalismo e outras que admitam o conjunto de crenças e práticas dessa matriz) que, no Brasil, fundaram o campo por meio de migração ou missão, legando-lhe referências fundantes como símbolos, expressões, orientações éticas e morais.

Entende-se que o conjunto desses saberes e práticas constitui espécie de quadro de referências que serve como substrato cultural a partir do qual, outras tradições religiosas legitimaram-se no campo religioso brasileiro, por meio de relações nem sempre pacíficas, mas, volta e meia, permeada de tensões e conflitos. Essas são: as tradições religiosas mediúnicas e as afro-brasileiras. No âmbito desse eixo, ainda, está contemplado o estudo de outras religiões monoteístas, como o judaísmo e o islamismo, das chamadas religiões orientais, como o budismo e as modalidades de religiosidade inscritas na categoria Novos Movimentos Religiosos. O conjunto de tradições religiosas contempladas nesse quadro capacitará estudiosos e docentes ligados à CRE e ao ERE, a construir conhecimentos especializados que os subsidiarão a compre-

ender o fenômeno religioso.

1. Religião, temas e práticas religiosas: diz respeito à análise sobre como as religiões (agentes e agências religiosas) interpretam, interagem e se relacionam com questões específicas relativas à sociedade e à cultura contemporâneas. Interessa observar e analisar os arranjos que as religiões e seus agentes elaboram internamente, a fim de responder às demandas impostas pelo cotidiano das relações sociais. Portanto, identifica e analisa as tensões, as oportunidades e as dificuldades que as religiões contraem ou enfrentam no âmbito das sociedades modernas e pluralistas. Esse eixo propõe compreender em que medida as religiões influenciam a sociedade moderna e por elas é influenciada dialeticamente.

Simultaneamente, importa compreender como a sociedade contemporânea lida ou exerce influência sobre a agenda religiosa. Nesse sentido, aqui pretende-se investigar como os discursos religiosos se relacionam com as interpelações de outros discursos (políticos-ideológicos, filosóficos, econômicos etc.) produzindo em resposta “espaços, territórios sagrados”, “experiências religiosas”, novas lideranças religiosas, tipos de *ethos*, tipos de espiritualidades, formas de pensar política, ecologia, gênero, etnicidades, identidades e outros.

O que basicamente está suposto aqui é que o exercício da docência de ERE demanda especialização, que requer constante preparo pesquisa e estudo. Não que essa também não seja a tarefa e ou o compromisso de docentes de outras áreas, mas reconhece-se aqui (exatamente, em função da complexidade do tema religioso) a necessidade de um conjunto de instrumentos teóricos e epistemológicos que possam ser estrategicamente mobilizados a

fim de tornar o conhecimento sobre essa ou outra modalidade de religião acessível aos jovens educandos.

Justifica-se tal esforço simplesmente na medida em que se tem a convicção de que tais conhecimentos contribuirão para a construção de uma sociedade civil menos intolerante, regida pelos princípios da liberdade e da igualdade e em que não sejam apedrejadas crianças que escolhem ir à escola portando seus símbolos religiosos.

Daí a pertinência da abordagem do tema religioso nas escolas públicas.

Considerando o disposto no art. 205 da Constituição de 1988, em que se prevê como objetivo da Educação, o pleno desenvolvimento da pessoa, a formação para a convivência cidadã e a qualificação adequada para o trabalho, compreender conceitos, narrativas e expressões das religiões que traduzem universos de sentido, supõe:

1. Conhecer o campo específico do saber religioso, segundo suas Tradições (mitos e ritos), usos e costumes;
2. Identificar as diferenças entre as cosmologias religiosas e as suas práticas, bem como perceber que tais práticas estruturam-se com base numa discursividade que modela disposições e opiniões que surtem efeitos no âmbito das esferas da vida privada e pública;

Nesse sentido, o ERE contribui para o desenvolvimento e a ampliação da participação pública (no sentido de popular) no âmbito da esfera pública-política (no sentido de espaço para discussão de demandas que interessam à sociedade civil), interferindo construtivamente em favor da sociedade e do pacto de bem-estar-social.

## Considerações gerais

Por fim, os fundamentos sobre os quais se assentam o ERE são: (a) o entendimento de que a religião ou o fenômeno religioso dá-se a conhecer por meio do estudo; (b) a observação das religiões, bem como a comparação e análise delas possibilitam maior lastro de informações a fim de compreendê-las em suas especificidades (construídas histórica, social e culturalmente); (c) as expressões religiosas institucionalizadas e as religiosidades são constituídas por uma linguagem simbólica, presente em seus mitos (teologias) e formatizadas em suas práticas (ritos); (d) as religiões são portadoras de discursos que orientam condutas individuais e coletivas, que se estendem para além dos limites da esfera privada.

Teoricamente, o tratamento das religiões pode-se dar com base no suposto de que a religião não existe singularizada numa forma e que, portanto, observá-la em sua diversidade constitui o caminho mais eficiente para desvendar-lhe as tramas de sentidos e suas intencionalidades. Para tanto, pensar, refletir e dialogar sobre religião requer um exercício hermenêutico de interpretação. Requer ainda a atenção para os discursos religiosos assim como concebidos por aqueles que vivenciam a religião, isto é, seus adeptos. Portanto, o conhecimento da religião necessita dos sujeitos religiosos e seus entendimentos próprios sobre as religiões a que pertencem. Por isso, vale ampliar a noção de objeto quando aplicada às religiões em favor de uma perspectiva que não lhe despreze a dinamicidade.

A partir dessa breve exposição sobre aquilo que consideramos central para uma abordagem qualificada da religião na escola, espera-se que um currículo mínimo possa ser construído colaborativamente servindo-se das contribuições dos estudos da religião já amplamente desenvolvidas no território nacional. Estudos esses que possuem potencial para subsidiar docentes a desenvolverem habilitação adequada para o exercício do magistério.

## Referências

CAPPS, Walter H. **Religious Studies: The Making of a Discipline**. Minneapolis: Fortress, 1995.

GROSS, Eduardo. A ciência da religião no Brasil. Teses sobre sua constituição e seus desafios. In: OLIVEIRA, K. L.; REBLIN, I. A.; SCHAPER, V.G.; GROSS, E.; WESTHELLE, V. (Org.). **Religião, política, poder e cultura na América Latina**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2012. p. 13-26. Disponível em: [http://www.est.edu.br/downloads/pdfs/biblioteca/livros-digitais/LV-RPPC\\_na\\_ALC.pdf](http://www.est.edu.br/downloads/pdfs/biblioteca/livros-digitais/LV-RPPC_na_ALC.pdf). Acesso em 10 fev. 2015.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da Religião. Uma proposta a caminho para consensos mínimos. In: **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 433-456. Disponível em: <http://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/view/1659/1454>. Acesso em 10 fev. 2015.

KRISTENSEN, William Brede. **The Meaning of Religion: Lectures in the Phenomenology of Religion**. Trad. John. B. Carman. The Hague: Martinus Nijhoff, 1960.

PETTERSON, O. The Dilemma of the Phenomenology of Religion. Some Methodological Notes on a Great Problem. In: Petterson and H. Akerberg. **Interpreting Religious Phenomena**. Studies with reference to the phenomenology of religion. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1981.

RODRIGUES, Elisa. As Ciências Sociais da Religião como Ciências da Interpretação. In **Estudos de Religião**, vol. 28, n. 1, 2014, p. 186-203. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/viewFile/4645/4234>. Acesso em 10 fev. 2015. Acesso em 10 fev. 2015.

RODRIGUES, Elisa. O que é isso que chamamos fenomenologia da religião? Reflexões em curso. In: SILVEIRA, Emerson Sena (Org.). **A polissemia do Sagrado**. Os desafios da pesquisa sobre religião no Brasil. São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 105-119.

RODRIGUES, Elisa. Questões epistemológicas do ensino religioso: uma

proposta a partir da ciência da religião. In: **Revista Interações** - Cultura e Comunidade, Belo Horizonte, v. 8, n. 14 (2013): p. 230-241. (<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/6375>).

SAUSSAYE, Pierre Daniel Chantepie de la. **Manual of the Science of Religion**. London/ New York: Longmans, Green, And Co., 1891. Disponível em: <https://ia601407.us.archive.org/17/items/manualofscienceo00chan/manualofscienceo00chan.pdf>. Acesso em 23 fev. 2015.

SEGAL, Robert A. **Explaining and Interpreting Religion: Essays in the Issue**. New York: Peter Lang, 1992.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente: Ciências da Religião e ensino religioso em diálogo**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOARES, Afonso M. L. Ciência da religião, ensino religioso e formação docente. In: **Rever: Revista de Estudos da Religião** (2009): p. 1-18. (Disponível em: [http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_soares.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf)).

SOARES, Afonso M. L. **Religião e educação: da ciência da religião ao ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção temas do ensino religioso).

TIELE, Cornelius Petrus. **Elements of the Science of Religion**. 2 vols. New York: AMS Press, 1979 (Publicado originalmente em 1897). Disponível em: <https://archive.org/details/elementsofscienc01tieliala>. Acesso em 23 fev. 2015.

VELHO, Otávio. O que a religião pode fazer pelas ciências sociais. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A (s) ciência (s) da religião no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2001.

## **POR UM ENSINO (NÃO) RELIGIOSO: ENFRENTAMENTO DAS INTOLERÂNCIAS COM PLURALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Carlos André Macêdo CAVALCANTI<sup>13</sup>

Ana Paula Rodrigues CAVALCANTI<sup>14</sup>

Ainda mais notável é a escassez de conhecimento sobre as pessoas com necessidades educativas especiais, assim como sobre as identidades e práticas religiosas dos jovens e adultos inseridos em processo de escolarização.

Maria Clara Di Pierro (2005)

O Ensino Religioso vive um período longo de transição. Há muito deixou de ser, pela lei, o ensino da pregação religiosa. Muitos avanços ocorreram nesta obra de laicização que é parte da constante luta para tornar-se realmente laico o Estado brasileiro e a vida republicana. É muito clara a Lei de Diretrizes e Bases da Educação complementada pela Lei 9.475, de 1997:

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

---

13      Doutor em História pela UFPE. Prof. de Ciências das Religiões e de História da UFPB. E-mail: carlosandrecavalcanti@gmail.com

14      Mestre em Psicologia Social pela UFPB. Profa. de Ciências das Religiões da UFPB.

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

Entretanto, na complexa ambiência religiosa do Brasil, este pluralismo é, muitas vezes, desrespeitado na vida privada e até oficialmente na vida pública. Uma estratégia para enfrentar este problema é a da aproximação do Ensino Religioso com conteúdo que vivenciamos pessoalmente no Ensino de Direitos Humanos, que avança no país. É da noção iluminista do direito natural que vem a defesa do pluralismo religioso na escola.

Propomos aqui certos conteúdos do ensino de Direitos Humanos como forma de demonstrar tais vínculos aproximativos entre as duas áreas e com a História do Direito. Tais conteúdos permitem, inclusive, reafirmar a cultura do direito à educação daqueles que necessitam aprender mesmo “fora da faixa etária” na EJA – Educação de Jovens e Adultos. Os docentes do Ensino Religioso podem atuar tanto no ensino regular quanto no EJA, mesmo com o caráter facultativo ainda presente na legislação (CURY, 2004). Para tanto, é possível valorizar o estudo dos clássicos dos Direitos Humanos.

O Ensino Religioso é parte da formação básica do cidadão. Deve ser incluído no EJA em todas as escolas. A inexistência dele em certas circunstâncias – variando a situação nos diversos estados da federação – deve-se a decisões equivocadas provavelmente baseadas na percepção simplória de que se trataria de mera pregação religiosa. A vitória sobre tais resistências e a consolidação do (novo) Ensino Religioso passa pela percepção adequada dos conteúdos de Direitos Humanos e Cidadania que devem fazer parte da formação do docente da área sem descaracterizar o seu vínculo com as Ciências das Religiões.

A disciplina que serve de base a este argumento é a História

dos Direitos Humanos, pelo seu caráter abrangente da análise histórica, o que toca no conteúdo das demais disciplinas de Direitos Humanos. Dois desafios nos impelem. Primeiro o da interdisciplinaridade, pois o Ensino Religioso baseia-se nas Ciências das Religiões, área pluridisciplinar por natureza. Segundo, o desafio do quase ineditismo. Numa visão tradicional tanto da História quanto do Ensino Religioso, os Direitos Humanos só aparecem incluídos como conteúdo transversal, geralmente relegado a ficar numa temerária implicitude. Pensamos que tais conteúdos devem fazer parte da formação do docente.

Estabelecemos alguns parâmetros antes de iniciarmos o tema a ser desenvolvido aqui:

1 - A singularidade dos Direitos Humanos é a sua vinculação com a História do Direito, tão bem desenvolvida por Weber (1999);

2 - A noção de Direitos Humanos é específica de um período que vai da segunda metade da Idade Moderna aos dias atuais. A História dos Direitos Humanos está mais afeita à História da Cultura que à História Social;

3 - Os conteúdos da Disciplina devem interagir com a História da Filosofia, na medida em que os chamados pensadores da Ilustração tiveram papel central na difusão dos Direitos Humanos e de outros princípios agregados a eles na Europa e nas Américas;

4 - O Ensino Religioso é o vínculo principal – único, muitas vezes! – que permite ao estudante conhecer a origem religiosa dos (seus) Direitos Humanos<sup>15</sup>, provindos do fenômeno analético profundo da hierofania cristã, teofânica tanto em seu culto à generosidade quanto nas ações de misericórdia pelos mais fracos, temas basilares para a tipificação ideal dos cristãos desde a Idade Média, marcados pela escatologia de um mundo melhor *para todos*.

O conhecimento da História e das Ciências das Religiões não deve ser subestimado para a aplicação dos Direitos Humanos

---

15 O papel da religiosidade no ensino-aprendizagem é um fator ainda não devidamente ponderado nas Ciências das Religiões.

como conhecimento capaz de ensinar a inclusão social, que é demanda própria da EJA – que vive posição marginal desde a reforma educacional de meados dos anos 1990 (Di Pierro, 2005) – e de todo o sistema educacional no país. O conteúdo programático que propomos para ser aplicado na formação dos docentes pode ser apresentado nos seguintes tópicos:

I. Introdução: Noções de História e de Ciências das Religiões. Ensino (não) Religioso.

II. Do Renascimento ao Iluminismo: a desmistificação do poder de origem divina.

Maquiavel e a “Natureza Humana” da Política;

O Conceito de Iluminismo na História: a razão sábia e a razão instrumental;

A Caça às Bruxas e às Feiticeiras na Idade Moderna.

III. Documentos Históricos dos Direitos Humanos na Idade Moderna.

*O Bill of Rights*. Inglaterra, 1689. O papel da religião;

A Declaração de Independência dos Estados Unidos e os Direitos do Cidadão;

A Declaração de Direitos da Revolução Francesa e a religião.

IV. Secularização do direito – experiência laicizadora singular do Ocidente (Weber, 1999).

Racionalização e Desmitologização de valores: distinção entre fé e direito;

A Imputação da culpa/pecado nas sociedades ocidentais: a noção de processo;

Justiça, príncipe e clero cristão: repartição do atributo;

V. História e Direitos Humanos.

A concepção de História na raiz dos Direitos Humanos;

As proposições kantianas: a antevisão do futuro como elemento constitutivo da “luta”. A felicidade e a escatologia cristã na própria laicização.

Propomos que tal conteúdo seja apresentado partindo-se de um roteiro de noções e conceitos que sumariamos a seguir.

O atual conceito de Direitos Humanos, por exemplo, nos chegou assim graças às grandes transformações no plano das ideias e das mentalidades no que diz respeito ao homem e à organização da vida em sociedade. Estas transformações buscaram na religião a sua essência hierofânica, ou seja, a retirada das imposições clericais. Tais transformações estão diretamente relacionadas à Ilustração, movimento intelectual e cultural que, a partir da França, sacudiu a Europa entre os séculos XVII e XVIII.

Etimologicamente, os termos Iluminismo e Ilustração nos remetem à ideia de luzes que se lançam sobre trevas – daí também se falar em “Filosofia das Luzes”. Em linhas gerais, as “trevas” que a Ilustração se propunha a dissipar são aquelas atribuídas à mentalidade e à sociedade medievais: a autoridade da revelação divina e da Igreja como a base para o conhecimento; a primazia da fé sobre a razão; a compreensão mítico-religiosa do mundo; o poder absoluto dos reis com base no direito divino; os privilégios inerentes à nobreza e a clivagem social deles resultante. Seriam as luzes da crítica racional que, conforme os ilustrados poriam fim às trevas do passado. Devemos ter cuidado com o trato desta dicotomia simplória e maniqueísta.

A Ilustração não se opunha, obrigatoriamente, à religião cristã em si. Os ilustrados procuraram, em geral, redefini-la, voltando-se contra o clericalismo exacerbado e a institucionalização da vida religiosa ligada ao poder temporal mundano. De qualquer maneira, daí em diante as concepções sobre a presença do sobrenatural no mundo não seriam mais as mesmas no Ocidente.

Nasce aí a noção cultural da valorização do homem como sujeito de uma história sem a vontade divina. Antes, o homem era tido como submetido à ação da Providência divina ou aos caprichos do destino e da natureza. Passa, agora, a ser visto como possuidor de autonomia e capacidade para interferir no mundo e

formatar sua própria realidade. Tudo o que diz respeito à vida em sociedade – inclusive o que pode ser apontado como negativo – é fruto da ação do próprio homem. A desigualdade e a exclusão social, por exemplo, não são mais encaradas simplesmente como um dado da natureza, mas como resultado de relações humanas historicamente constituídas.

Quando nos referimos, então, aos Direitos Humanos, não estamos elencando questões que supostamente podem perpassar a vida dos estudantes em algum momento, mas sim temas que abrangem a própria vida em sociedade como ela é hoje. Inclusive na escola! Para os alunos da EJA, sabendo-se que a circunstância de vida deles já é, na maioria dos casos, essencialmente excludente, pois até o princípio constitucional de educação básica para todos foi desrespeitado, este conhecimento é parte da sua consagração cidadã.

Os Direitos não só estão no centro do pensamento ilustrado como se tornam fundadores de privilégios e responsabilidades na interação do indivíduo com o mundo. A sociedade que elaborou a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* – documento que coroa a Revolução Francesa – já não era uma sociedade teocêntrica: pretendia ser humanamente orientada, tendo o homem como padrão de valor. A EJA também recebe alunos oriundos de uma das mais sensíveis situações de hibridismo ou transição religiosa, que se dá exatamente com o avanço do neo-pentecostalismo sobre, principalmente, as religiões de matriz africana.

Muitos destes alunos são etnicamente negros e absorvem do posicionamento neo-pentecostal uma tendência intolerante que não é trabalhada “naturalmente” pela cultura. Deve ser trabalhada pela escola através dos Direitos Humanos e do conhecimento plural das Ciências das Religiões nas aulas de Ensino Religioso. Temos notícias informais de que este conteúdo já é trabalhado assim em alguns estados, mas precisa de sistematização nacional.

A crença na existência de direitos naturais inerentes e ina-

lienáveis ao homem é a base deste percurso histórico a ser ensinado na EJA. Embora cada pensador defina a seu modo quais sejam esses direitos, o *jusnaturalismo* permeia grande parte da sua produção intelectual. É em função da preservação de tais direitos que se estabelece o *contrato social* – outro conceito sujeito a diferentes nuances, de acordo com cada pensador – divisor de águas entre o *estado de natureza* e o *estado civil*. Para a Ilustração, a existência do Estado está relacionada à manutenção dos direitos individuais, sendo garantido aos cidadãos o direito de resistência quando o governo instituído passar a atentar contra os mesmos e, parcialmente, a liberdade religiosa. Foram esses princípios que orientaram, por exemplo, a Revolução Americana. Neste sentido, é significativo que a Declaração de *Independência dos Estados Unidos* faça referência ao direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade como uma “verdade auto-evidente”. Uma crença!

Tais ideias estão relacionadas ao projeto político da Ilustração. Torna-se possível hoje perceber que esse projeto contemplava a condução racional da sociedade. Divorciando-se da moral desde Maquiavel, a política deveria, para os ilustrados, ser um exercício de racionalidade, posto que as crenças em lealdades nobiliárquicas que tornavam os príncipes intrinsecamente bons foram sendo lentamente solapadas (França) ou profundamente transformadas (Inglaterra). Os governantes deveria, então, orientados pela Razão, promover a iluminação da humanidade, conduzindo-a à realização de seu destino. Utopias à parte, foram essas noções que nortearam o despotismo esclarecido.

Note-se a ousadia histórica daquele tempo e do movimento ilustrado! Mesmo que os pensadores ilustrados tenham sido muito diferentes entre si, há uma coesão: a razão deve impelir a política e os governantes.

Dois conjuntos de crenças disputam a hegemonia deste saber-se a si mesmo como ator do direito. A fundamentação jurídico-teórica dos Direitos Humanos pode ser encontrada no pensamen-

to jusnaturalista dos grandes filósofos dos séculos XVII e XVIII. O “homem sábio” de religião da Idade Moderna, cristão reformado – católico ou protestante – de tez branca e conhecimento das letras e da Palavra, está imbuído desta noção, pois a fé vai se aproximando da razão pelo renascimento desta opção medieval de somar Jesus e Aristóteles. O jusnaturalismo encontra ambiente relativamente propício aí, pois baseia-se na idéia de direitos naturais inerentes ao homem, anteriores a criação do Estado e da sociedade civil.

Tal pensamento surge para rescindir com a tradição do Jusnaturalismo Clássico e Escolástico. Este último, teria sido “apenas” o apregoador do direito divino (?), que indivíduo não poderia contestar por ser enviado aos homens por meio da revelação. É o oposto do racionalismo da Escola Moderna do Direito Natural ou Jusnaturalismo Moderno, que busca “leis naturais” através da razão. Deve ficar claro que a atribuição de direitos ao nasciturno imberbe é uma “opção” da cultura e não um “dado real” da existência humana, como alerta Boaventura de Sousa Santos (1997). Sua base ética só se sustenta por ser transcendente, como toda ética!

As noções do direito natural podem ser encontradas em vários autores, como em Maquiavel, Locke, Rousseau e, principalmente, em Thomas Hobbes, filósofo inglês do século XVII.

Thomas Hobbes foi o pensador jusnaturalista que se destacou por desvincular o poder do Estado do direito divino - o soberano agora governaria a pelo bom governo e não mais por revelação ou indicação divina. Ele apresentou também a natureza humana como sendo negativa, violenta e egoísta. Há uma tensão cultural entre muitos aspectos da Ilustração e a base cristã da cultura.

O Ensino Religioso adequado na EJA ou no ensino regular representa um avanço político para toda a sociedade. Nesta composição e ordenamento de ideias, a minha proposta aqui diz respeito à própria conjuntura cultural do Brasil. Estamos ainda na ante-sala da casa da intolerância religiosa. Porém, os conflitos e até os atos de segregação religiosa se ampliam rapidamente. O

nosso próprio cotidiano – escolar ou não – já pode sustentar esta afirmativa.

Contudo, como o imaginário da nossa gente é essencialmente feminino e ligado à terra (Durand), isto reduz a intensidade da dinâmica paranóica que pretende o conflitualismo como forma de promover o crescimento das hostes de crentes e fiéis. Ainda há tempo e espaço para fazermos esta acomodação de valores na pós-modernidade. Darcy Ribeiro nos alerta que boa parte do povo brasileiro foi dramaticamente “ninguenzada”. Estes brasileiros são um solo ainda mais fértil para a intolerância, posto que tiveram sua identidade absorvida nas aproximações étnicas e nas exclusões culturais. Neles, a nossa preocupação central!

O relato único que apresentamos a seguir é a nossa forma de demonstrar o argumento aqui elencado em prol da aproximação com os Direitos Humanos, que é um desafio a ser vencido na Área. O relato vem da nossa experiência na coordenação da atividade de capacitação docente municipal em 2008, em João Pessoa.

O trabalho desenvolvido pela equipe<sup>16</sup> que realizou aquela Formação Continuada da Prefeitura Municipal de João Pessoa em 2008 (CAVALCANTI, 2009) nos fez vivenciar os diversos aspectos da relação entre o Ensino Religioso e os Direitos Humanos. Ele serve como exemplo da aplicação transversal deste conteúdo. Dele tiramos como conclusão a necessidade de ampliar o conteúdo dos Direitos Humanos dentro do Ensino Religioso.

A Formação Continuada de 2008 na PMJP, diga-se, foi extremamente gratificante para todos. Ao mesmo tempo, trouxe também consigo os desafios que o Ensino Religioso apresenta em

---

16 No Projeto, Coordenação: Carlos André Macedo Cavalcanti. Vice-Coordenação e Coordenação das Oficinas Temáticas: Ana Paula Rodrigues Cavalcanti. Equipe: (De junho a agosto/2008) Ana Paula Rodrigues Cavalcanti, Augusto César Dias de Araújo, André Miele, José Acácio Gouveia, José Antônio Novaes, Lusival Antônio Barcellos, Maria Azimar Fernandes e Silva, Neide Miele e Pedro Miguel Almeida. Equipe: (De setembro a novembro/2008) Ana Paula Rodrigues Cavalcanti, Everaldo Moreira Filho, Daniel Soares Simões, José Acácio Gouveia, José Antônio Novaes, Lusival Antônio Barcellos, Maria Azimar Fernandes e Silva e Pedro Miguel Almeida.

todo o país. A atividade foi analisada positivamente nos seis seminários internos dos tutores formadores realizados em junho, julho (2 eventos), setembro, outubro e novembro. A equipe, mesmo vivenciando os desafios, se auto-avaliou positivamente, mas com as devidas ressalvas para o aprimoramento que se fez após cada seminário interno. A equipe também avaliou o grupo muito positivamente, ressaltando-se o caráter profissional realizador e agradável da atividade. O trabalho da coordenadora da área na PMJP, Profa. Maria José Holmes, que segue rigorosamente a política nacional para o Ensino Religioso, também repercute no entusiasmo demonstrado pelos professores da Rede – em sua grande maioria – durante todo o Projeto.

Em três momentos, os desafios das mudanças estruturais do Projeto foram resolvidos com ações da coordenação e do grupo todo: (1) quando as atividades que seriam nos diversos pólos forma centralizadas pela PMJP no Cecapro (Centro de Capacitação de Professores); (2) quando reajustamos a quantidade de tempo que originalmente se dividia pelos pólos com três horas por professor para aulas de 45 minutos e (3) quando criamos, para o segundo semestre, blocos de uma hora e meia pela demanda de tempo para debater os conteúdos.

O projeto partiu da constatação de que o Ensino Religioso na história da educação brasileira foi marcado pelo uso da fé e da doutrinação religiosa, quase monopolizada pela maioria católica, que teve um papel determinante na trajetória da educação antes e depois da sua formalização, principalmente durante o período colonial, quando a escola pública como a conhecemos hoje ainda não existia. Também por esta tradição, ainda durante o Império, quando a rede pública de ensino começou a existir timidamente e a ser lentamente ampliada, o Ensino Religioso continuou como prerrogativa da Igreja.

Na República houve a separação entre Estado e Igreja. Entretanto, a influência católica ainda permaneceu forte na vida pú-

blica e se manteve até hoje, como o demonstra a recente assinatura do Tratado Brasil-Santa Sé.

A Lei 9.475, de 1997, esclareceu que o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, “vedadas quaisquer formas de proselitismo”, e que “os sistema de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”. Foi um grande passo para a promoção da tolerância religiosa no país.

O Ensino Religioso na escola pública deve tornar acessível aos alunos o conhecimento acumulado sobre a origem das diversas tradições religiosas e as bases científicas que analisam o fenômeno religioso em si nos mais diferentes povos ao longo de toda a História, sem interferir na opção religiosa individual e respeitando o caráter didático na transmissão de seus conteúdos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem que o Ensino Religioso compreenda a sistematização do fenômeno religioso a partir das raízes das tradições religiosas (orientais, ocidentais, ameríndias e africanas). Tais noções foram contempladas no programa da capacitação municipal de 2008, tornando-a um instrumento de apoio no processo de apropriação de conhecimentos para os quadros do magistério público de João Pessoa, dentro das expectativas sociais vigentes e assumindo sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e humanitária.

O objetivo geral da Formação foi oferecer conhecimentos e condições necessárias para capacitar os professores municipais de Ensino Religioso a ministrarem esta disciplina dentro dos parâmetros pluralistas estabelecidos na legislação vigente e com ampliação do conhecimento atualizado em Ciências das Religiões. Os objetivos específicos foram elencados em ações:

Exposição dos componentes históricos, sociológicos, antropológicos e psicológicos que integram o fenômeno religioso;

Explicações sobre o papel das tradições religiosas na estrutura das culturas e suas diferenças;

Exposições sobre ética, moral, religião e desenvolvimento social;

Debates sobre adequação metodológica para promoção da tolerância religiosa/alteridade;

Debates sobre práticas pedagógicas;

PCNs e realidades do ensino público.

As aulas foram realizadas com intenso debate com os professores da rede municipal sobre suas dificuldades metodológicas e necessidades pedagógicas. Estes debates originaram um levantamento das situações-problema, com discussões sobre a atuação adotada e as soluções encontradas por cada professor, com sugestões dos outros colegas para os problemas de cada um. Foram seis meses de atuação proveitosa e construtiva.

Como é da “natureza” da área, encontramos como adversidade ainda a presença – mesmo que minoritária – do ensino religioso de caráter pregacional ou até prosélito. Mesmo que tais dificuldades tenham surgido explicitamente de forme muito minoritária, ressaltaremos a seguir as características das dificuldades, mesmo que a hegemonia dos resultados positivos tenha sido verificação visível avaliação escrita após seis meses com os colegas da Rede Municipal.

Os tutores capacitadores do projeto apresentaram-se usando técnicas didáticas diferentes entre si, para estimular e exemplificar como expor conteúdos em religiões para os diversos tipos de grupos sociais em sala de aula. Não se recorreu a aparatos tecnológicos difíceis de obter ou custear. Além disso, foram orientados a, sempre que possível, não demonstrar a própria religião, expondo seus temas na abordagem científica da área de conhecimento. Estes tutores, diga-se, pertencem a diversas tradições religiosas: afro, indígena, hinduísta, católica, evangélica e ao agnosticismo.

Nesta fase dos esforços em Ciências das Religiões para pro-

mover a tolerância religiosa, a alteridade e o respeito multicultural, verificou-se ainda que há a dificuldade do diálogo entre parte dos professores católicos do município e parte dos evangélicos, especialmente nas divergências quanto à interpretação do mito da Virgem Maria e às narrativas mitológicas bíblicas, que seriam alegadamente antagônicas entre eles.

Especificamente quanto à percepção dos conceitos científicos, essenciais em Ciências das Religiões, de mito (no sentido antropológico), sacralidade, profano, experiência transcendental, descobertas científicas em psiconeuroimunoendocrinologia – acerca do fenômeno religioso e das emoções –, houve interesse e aceitação por parte dos professores na apreciação abstrata dos temas, mas não ocorreu tal aceitação na apreciação da interação excludente da religiosidade pessoal com tais conteúdos em aula. Houve recusa por parte de um setor do grupo da classificação mítica da Virgem Maria e histórico-mítica de Jesus de Nazaré, por exemplo. Tais mitos são contundentemente defendidos por alguns colegas como personagens e vivências necessariamente “reais” e “históricos”.

Nota-se que há carência e/ou recusa de formação científica. Trata-se de situação que demanda solução outra, para além dos atos pedagógicos da Formação Continuada, posto que a veiculação de tal conteúdo fere a LDB e a Constituição. Somente as noções legais dos direitos concernentes à vida republicana podem sustentar um reenquadramento da atitude profissional equivocada de tais docentes.

Igualmente, percebeu-se que é necessário continuar trabalhando a tolerância e a alteridade aos cultos afro-brasileiros, que são duramente atacados por alguns em certas circunstâncias. Três professores estranharam explicitamente a inclusão da disciplina afro em nosso currículo, que foi ministrada por um tutor negro.

A tradição afro é tida por certos setores cristãos como uma “seita satânica”. Houve em sala de aula uma atitude sistemática

e explícita, por parte destes três professores, de impedir o transcurso normal dos trabalhos na temática, buscando com subterfúgios provocar uma reação de impaciência ou revolta da parte do tutor responsável, enunciando adjetivos e opiniões jocosas sobre os conteúdos enquanto eram expostos ou fazendo perguntas não pertinentes.

Tais professores recusaram-se também a participar das dinâmicas de grupo, assim como das dinâmicas da disciplina de religiosidade indígena. A atitude de rejeição e combate à religiosidade afro foi reconhecida e denunciada por outros professores municipais (majoritários!), que não concordavam com aquela postura dos colegas. A coordenação combateu os equívocos de viva voz com a argumentação aqui exposta, mas a política pública precisa de currículo formador que defina com firmeza as exigências para os que desejam a profissionalização da área.

Este não é um problema específico da área de Religiões. Professores usam sua posição equivocadamente para outras “preações”, como se sabe. Entretanto, a especificidade fenomenológica da religião torna esta atitude bem mais grave aqui. A perenidade dos pertencimentos e das identidades religiosas, além da centralidade dos valores religiosos para o “persona religiosa” torna a exclusão bem mais séria aqui que em diversas outras áreas. Ao contrário, cabe ao docente da área, como ocorre com a imensa maioria na PMJP, o combate ao “terror intolerante”.

Surpreendentemente para a coordenação, também um dos tutores da própria equipe do projeto manifestou algumas rejeições semelhantes, gerando um inesperado mal-estar entre os colegas e a plateia. Este tutor, conforme concluído após várias reuniões pedagógicas da equipe, demonstrou limitações severas para integrar outros projetos semelhantes devido à insistência de seu comportamento, mas foi repreendido pela coordenação e recuou das posições mais “duras”.

Para colegas que não atuam no Ensino Religioso e/ou nas

Ciências das Religiões, é importantíssimo ressaltar que estes conflitos ocorrem em todo o país e que João Pessoa tem uma das melhores políticas públicas educacionais para a área! Os desafios que temos aqui são menores do que os existentes nos estados vizinhos e nas suas respectivas capitais. Nosso município – assim como o Estado da Paraíba – representa um estágio já avançado de conquistas no ER no país!

A situação destes pequenos conflitos levou a coordenação a enfrentar estratégica e explicitamente o tema “estereótipo e preconceito” na disciplina de Psicologia Social das Religiões, nas Oficinas Temáticas e no uso de instrumentos midiáticos. Por exemplo: para o combate ao preconceito contra afros, foi exibido primeiramente o filme “Cafundó”, do diretor Paulo Betti, com o ator Lázaro Ramos, que expõe detalhadamente o culto afro e as contribuições históricas, sociais e antropológicas do fenômeno religioso partindo de um estudo de caso feito pelo historiador Florestan Fernandes. Ali pudemos aquilatar a reação do professorado municipal. Foi um divisor de águas no que concernia ao ambiente de trabalho na própria atividade, pois explicitou questões que permaneciam encobertas e demonstrou a necessidade de ampliar o conhecimento da temática.

O material exibido ali – inclusive trecho de entrevista de Florestan Fernandes sobre a religiosidade afro-brasileira – permitiu observar que a rejeição não era restrita àqueles três professores iniciais, mas que existia, em menor monta, também em alguns outros profissionais. Talvez reflita o dado cultural da própria cidade de João Pessoa. Alguns poucos professores cristãos de tradições não africanas até rezaram durante a exibição do filme (talvez como proteção espiritual contra influências malignas, ou em obediência a instruções de seus possíveis mentores espirituais), e dois outros retiraram-se da sala bruscamente e sem explicação. Tais reações foram encaradas e previstas com antecedência e naturalidade

pela coordenação e pela equipe de formadores<sup>17</sup>!

Estas posturas, aliás, estariam dentro do pleno direito de escolha da própria religiosidade, com suas interdições estabelecidas. Entretanto, estão, em certos aspectos de condutas públicas, fora dos direitos preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e neste caso, principalmente, fora dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina Ensino Religioso e da norma legal expressa na LDB. Além de serem atitudes inconstitucionais no país.

Este relato demonstra indiretamente o quanto as possíveis posturas prosélicas são danosas para os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio pertencentes a religiões diferentes daquela do um eventual professor de Ensino Religioso que desconsidere o que estabelece claramente a Lei 9.475, de 1997, quando afirma que o proselitismo é proibido em sala de aula.

Concluimos que a tolerância religiosa na rede pública municipal de João Pessoa estará sempre em processo de construção de uma pedagogia viva, pois o caráter catequético dos diversos cristianismos continuará determinando a fiéis que combatam uns aos outros e, muito mais, aquele que for seguidor de tradições diferentes.... De nada adianta desconhecer o Ensino Religioso ou pretender a sua supressão, pois somente ele tem a prerrogativa do pluralismo capaz de enfrentar a tentação intolerante. Ao contrário, deve-se ponderar a sua essencialidade, pois os conflitos religiosos estão tão presentes na vida brasileira que chegam a dificultar a própria execução da política pública laica prevista para todas as

---

17 Note-se, com o relevo que merece, que a atuação da coordenadora da área na PMJP, Profa. Maria José Holmes, mestranda do PPGCR-UFPB, tem seguido historicamente o princípio do pluralismo temático e religioso, dentro, inclusive, das bases do Fonaper – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. O trabalho profícuo da professora Holmes fez escola: criou um ambiente propício à construção de ensino baseado na laicidade e na secularização do ambiente escolar. Ainda não é possível tabular cientificamente o dia-a-dia da disciplina nas escolas, mas temos a convicção de que a postura plural de Maria José é majoritária na rede, demandando-se apenas a complementaridade das vivências didáticas neste sentido para a ampliação da política da PMJP na área.

escolas. A intolerância não é criada na escola, mas a perpassa. Na escola, com políticas adequadas para a formação docente, o Ensino Religioso se torna agente da tolerância e até da aceitação do outro.

A receptividade desta Capacitação quanto aos outros aspectos e às demais disciplinas (Religiosidade Oriental e Artes Marciais, Religiosidade Greco-Romana, Psicossociologia das Religiões, Parâmetros da LDB, História do Cristianismo, Oficinas Didáticas e Ética & Moral) foi alta e extremamente positiva, com excelente assiduidade dos professores. Os diversos conteúdos de origem oriental ou antiga ou psicossociológica ou legal foram bem trabalhados e aceitos.

O levantamento das necessidades e expectativas específicas dos professores permitiu ótimo entrosamento, mudanças direcionadas nos conteúdos expositivos e conhecimento adequado do público beneficiado.

As visitas dos coordenadores e tutores às escolas cujos professores apresentaram suas demandas especiais, foram proveitosas, esclarecedoras e de grande peso na nossa auto avaliação quanto à qualidade e adequação do trabalho.

O desafio brasileiro nesta área é o de vencer dois adversários marcados pelo irracionalismo: os religiosos intolerantes e os anti-religiosos. Que vença o caminho do meio, na busca do fortalecimento dos Direitos Humanos e das Ciências das Religiões nos conteúdos formadores dos docentes do Ensino Religioso! Uma frase de Nelson Mandela na cartilha Diversidade Religiosa e Direitos Humanos publicada pelo Governo Federal serve para enfatizar este argumento: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

## Referências

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**. 22(77), 2001.

CAVALCANTI, A.P.R.; CAVALCANTI, C.A.M. Ensino religioso: experiência na formação continuada em João Pessoa. **Congresso Internacional da Afirse. V Colóquio Nacional**. 2009. Anais. p. 325.

COMPARATO, F. K. **A Afirmação dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 73 a 109.

CURY, C.R.J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, 2004.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**. 28:55, 2001.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**. 26:92, 2005.

FONAPER. **Parâmetros curriculares**. Disponível em : < <http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em 9 jun 2010.

GOVERNO FEDERAL. **Cartilha Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, s/d.

JACOB, C.R. et al. Dossiê religiões no Brasil. **Estudos Avançados**. 18:52, 2004.

KANT, I. **Idéia de uma História Universal de um Ponto de vista Cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. São Paulo: Edições de Ouro, 1986.

PAULY, E.L. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, 2004.

PIERUCCI, A.F. Religião como solvente – uma aula. **Novos Estudos**. n. 75, 2006.

ROUANET, S. P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 48, 1997.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: Ed. UNB, 1999. v. 02.

## ENSINO RELIGIOSO: NARRATIVAS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

Marinilson BARBOSA DA SILVA<sup>18</sup>  
Fernanda Santos do NASCIMENTO<sup>19</sup>

### Introdução

O Ensino Religioso, desde sua implementação nas escolas públicas foi marcado pela ausência, intolerância e discriminação para com toda e qualquer religião que não fosse o catolicismo, sobretudo, porque a sua existência está estritamente relacionada a esta religião. De modo, que não havia outro objetivo a não ser a confirmação e disseminação dos princípios confessionais católicos. Até porque o reconhecimento de determinada manifestação religiosa passava pelo crivo da igreja Católica, que atribuía a estas o caráter de religião ou não, já que, esta característica era de sua exclusividade, criando no imaginário do povo brasileiro um menosprezo por outras religiões, que não possuíam legitimidade. O Ensino Religioso assumia papel relevante nessa construção e desconstrução.

---

18 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação, Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR). Líder do Grupo de Pesquisa: Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID) UFPB/CNPq. Email: professor.marinilson@gmail.com

19 Pedagoga e Mestranda em Ciências das Religiões pela UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa: Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID) UFPB/CNPq.

Este componente curricular, na medida em que dava um status superior ao afirmar o lugar e importância dessa religião na sociedade, subalternizava outras manifestações religiosas, ainda que estas fossem também cristãs, já que tornavam-se suas concorrentes ao ameaçar a universalidade católica. Com a separação entre Estado e religião, é que esta realidade começa a ser alvo de conflitos e disputas, onde a natureza e função deste componente curricular começa a ser repensada, já que sua abordagem anterior é fruto de um intenso desejo de homogeneização religiosa, e não condizia mais com a nova maneira de organização do Estado.

Nesta perspectiva, não cabe mais ao Ensino Religioso uma natureza catequética e nem confessional. É preciso considerar que no país a heterogeneidade religiosa é uma de suas características peculiares, devendo-se assim, fazer presente neste ensino. Dentro deste contexto, a diversidade religiosa começa a ser encarada como conhecimentos importantes a serem tratados na escola por meio do Ensino Religioso. Ainda que, de fato, essa inserção ocorra timidamente ou não se concretize. Principalmente porque não se sabe o que é ensinado por meio do Ensino Religioso no país, devido à ausência de diretrizes nacionais que oriente sua prática enquanto componente curricular. Essa realidade ocorre de igual maneira no Estado de Alagoas, pois mesmo que haja um currículo oficial no Estado, as realidades desse ensino se confrontam.

Quando se trata de um ensino que busque o conhecimento acerca da diversidade religiosa, esta torna-se ameaçada, onde “os aspectos desafiadores para o Ensino Religioso no Estado de Alagoas é a sua inclusão na matriz religiosa africana” (HOLANDA, 2015, p.156). Não apenas as religiões afro, lidam com o silenciamento e exclusão, mas esta tem enfrentado a rejeição em maior grau. Principalmente, devido ao quebra de Xangô<sup>20</sup> praticado em 1912

---

20 Ver SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. O Axé nunca se quebra: Transformações históricas em Religiões afro-brasileiras. São Paulo e Maceió (1970-2000). Maceió: EDUFAL, 2014.

nesse Estado, que por meios de ações violentas “intimidou o povo de santo e suas práticas religiosas nas décadas subsequentes [...] estabelecendo-se como uma das mais fortes causas da invisibilidade das práticas religiosas do povo de santo no Estado de Alagoas” (Ibidem p. 158). Portanto, essa invisibilidade reflete no espaço escolar, daí a necessidade de pesquisar como a diversidade religiosa, adentra os espaços escolares alagoanos, mas ainda, se as religiões afro, tem ocupado seu espaço dentro dessa diversidade.

Nesta perspectiva, o presente capítulo surge desta necessidade, ainda que ele não dê conta desta complexidade, tendo em vista que isto demandaria um percurso maior de pesquisas nas escolas estaduais. Desse modo, apresentamos reflexões a partir de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola da rede estadual de Alagoas. Em que, busca-se refletir a respeito de como esse componente curricular é compreendido, tanto pelos alunos quanto pelo professor. Bem como analisar se a diversidade religiosa tem sido apresentada nestas aulas. Portanto, organizamos em três tópicos: Apresenta-se breves considerações acerca da História do Ensino Religioso no Estado de Alagoas, a importância do ER para os alunos e professores e por último uma análise sobre os conteúdos trabalhados nesta escola por meio do Ensino Religioso.

## **O Ensino Religioso em Alagoas**

A presença do Ensino Religioso no Estado de Alagoas, é datado desde 1944, por meio do Conselho de Ensino Religioso da Arquidiocese de Maceió. “A ênfase é o ensino eficiente da religião para a vivência da doutrina cristã Católica” (HOLANDA, 2015, p. 160). A autora supracitada cita três momentos em que o Ensino Religioso se destaca no estado, sendo o primeiro este que já foi apresentado, em que esse componente adentra as escolas públicas por meio do Decreto Governamental 2. 937 de 1944. O segundo, onde a autora afirma ser esse “o período da efervescência do

Ensino Religioso”. É no ano de 1976, onde este componente adentra o Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 08. Esta resolução define a regulamentação desse ensino, quanto a sua natureza, exigência de formação específica, distribuição de carga horária, definição de conteúdo a serem abordados. Contudo, mesmo sendo implementado pelo CEE/Al, o Ensino Religioso continua ligado à igreja Católica, já que era a única instituição religiosa que possuía credenciamento na Secretaria de Educação e a definição, de conteúdos curriculares a serem abordados eram de sua responsabilidade.

Outro momento importante no qual Holanda (2015) cita é o Decreto n. 5.027/ 82. Neste decreto, um ponto importante que a autora chama a atenção refere-se à proibição do professor em sala de aula “fazer propaganda de qualquer credo ou confissão religiosa no sentido de influenciar estudantes e comunidade escolar para aceitação de sua tradição religiosa” (Ibidem, p. 161). Percebe-se que anterior a Lei nº 9.475/97, que veda o proselitismo religioso, em Alagoas essa prática já é rejeitada, ainda que se efetive de fato apenas no discurso. Desse modo Holanda (2015), enfatiza que:

Esse decreto abre possibilidade para participação de outros credos mediante a autoridade eclesialística a fazerem seu credenciamento junto à Secretaria de Educação, com a responsabilidade de programar atividades curriculares, envolvendo planejamento, execução e avaliação. Constata-se que há uma abertura para acolher outras tradições religiosas, embora no discurso, esteja presente a concepção de igreja e não a discussão de área de conhecimento. Mas, salienta-se um possível diálogo. (P. 161).

Mesmo o Ensino Religioso não desligando-se dos princípios cristãos, assume nesse decreto um lugar relevante para a sua es-

trutura. Aos poucos começa a se libertar da confessionalidade atribuída a si e vai em busca de um espaço, enquanto área de conhecimento. De tal modo, que em 1982, 1985, 2000, 2005 e 2014 são realizados concursos para admissão do profissional responsável pela mediação dos conhecimentos desse componente. Contudo, “as questões são voltadas para uma teologia do que mesmo para a concepção de área de conhecimento” (ibidem, p. 163). Em 1971, por meio da Lei n. 5.692/71, o Ensino Religioso em Alagoas recebe uma proposta curricular, organizada em quatro dimensões – pessoal, social, cósmica e religiosa (HOLANDA, 2015).

Sendo o artigo 33, da LDB alterado a partir da lei nº 9.475/97, que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e proíbe quaisquer formas de proselitismo, surge então à necessidade de se discutir a formação dos professores, relacionados à compreensão do novo enfoque dado a esse ensino. O parecer nº 006/2002-CEE, afirma que essa lei torna alguns princípios do Ensino Religioso claro como à questão da obrigatoriedade, que é uma característica da escola, ou seja, a escola pública tem como obrigatoriedade oferecer aos alunos a disciplina em horários normais do Ensino Fundamental, sendo esta optativa ao aluno, pois quem decide se vai frequentar as aulas ou não são estes, e caso necessário os pais/responsáveis e não a escola, visando assim o direito daqueles que não tem interesse em participar. Fato este, que tem sido motivo de críticas, já que em dadas realidades, esse ensino tem se dado de forma obrigatória, indo de encontro com um princípio constitucional, Cunha (2013). Desta maneira, é preciso questionar a forma impositiva como o Ensino Religioso é introduzido no âmbito escolar.

Contudo, constitui-se uma questão problemática o termo facultativo atribuído ao Ensino Religioso, pois se a matrícula obrigatória é inconstitucional, a facultatividade é também problemática, haja vista que entrelinhas denota um lugar de pouca relevância ao ER. Essa é uma característica exclusiva deste componente, pois

as outras áreas de conhecimento são obrigatórias. Tornando- inferior aos demais. “A forma como o sistema de ensino acentua o aspecto da facultatividade demonstra uma conotação muito mais de rejeição pela disciplina do que mesmo a preocupação de esclarecer a sua função em consonância com os princípios e fins da Educação nacional” (HOLANDA, 2010, p. 305). De acordo com O CEE:

O ensino religioso nas escolas deve, antes de tudo, fundamentar-se nos princípios da cidadania e do entendimento do outro. O conhecimento religioso não deve ser um aglomerado de conteúdos que visam evangelizar ou procurar seguidores de doutrinas, nem pode ser associado à imposição de dogmas, rituais ou orações, mas um caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmo. (Parecer nº 006/2002).

Nesta perspectiva, percebe-se que, para que essa área de ensino respeite a diversidade religiosa, faz-se necessário que todo educador possua formação específica. Muito embora, conforme o Conselho Nacional de Educação, é necessário reconhecer que a Lei 9.475/97 não dar ênfase à formação de professores, ficando aí uma lacuna em aberto, pois a ausência desta formação, possibilita uma cristianização desse ensino. Sendo assim, existe uma carência de legislações que regulamente esta formação e habilitem profissionais para esta docência, bem como, a criação e reconhecimento de cursos pelas instituições federais de ensino, como é o caso do Estado da Paraíba já reconhecido possuindo licenciatura e bacharelado, Sergipe, Minas Gerais com o curso na cidade de Juiz de Fora, Pará e Rio Grande do Norte que já possui tais formações.

Em Alagoas a formação do professor de ER aconteceu em 1997, pela Secretaria de Educação do Estado em parceria com a Universidade Federal de Alagoas, que possibilitou a abertura de

um curso de especialização em Ensino Religioso, formando os educadores que trabalham com essa temática, já que os mesmos não teriam formação específica. “Os profissionais dessa área de conhecimento, no Estado de Alagoas, não possuem ainda curso específico, a não ser curso de Teologia” (HOLANDA, 2008, p.112) Sendo assim, essa especialização perfazendo a carga horária de 360 horas-aulas, é oferecida a 50 professores de diferentes municípios alagoanos, sendo que só formou uma turma.

Após essa especialização, que mesmo não formando mais turmas, surge a necessidade da reelaboração da proposta curricular da rede estadual de ensino, onde teve como eixo a Lei nº 9.475/97, e os encaminhamentos estabelecidos pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Após esta lei ocorreram no estado de Alagoas uma serie de discussões abrangendo o componente curricular do ER, sobretudo acerca da formação específica desse profissional. A cada ano era realizado seminário de capacitação pela Secretaria de Educação do Estado bem como atividades acerca dos saberes a serem desenvolvido em sala de aula.

Desse modo, é atribuída tanto à Secretaria de Educação do estado de Alagoas, quanto a municipal a incumbência de cuidar da formação dos docentes do Ensino Religioso, como também propor uma matriz curricular para o sistema, ou adequar a que porventura existe, assim como assessorar e avaliar as escolas na formulação de seus planos curriculares de Ensino Religioso. Distinguindo assim de 1988, que tinha na Secretaria de Educação do estado uma equipe de coordenação do Ensino Religioso, que ofereciam as formações que ocorriam bimestralmente, abrangendo assim diferentes funções como acompanhamento didático-pedagógico das práticas pedagógicas dos (as) educadores (as) através de relatórios bimestrais, que eram remetidos a coordenação central para análise e monitoramento.

Nesse sentido a coordenação do ER teve um período curto de existência, sendo extinta em 1999, com a justificativa de que nenhum outro componente curricular tinha esse tratamento pedagógico. Desse modo, a coordenação desse ensino passa a ser responsabilidade da equipe técnico-pedagógico de cada município ou estado, Holanda (2008). Nesta época discutir a formação continuada de professores que trabalhavam com o Ensino Religioso, não era uma tarefa simples, já que não existiam cursos de graduação específico. E hoje não se pode afirmar que o seja, pois mesmo que alguns Estados brasileiros já tenha esta formação<sup>21</sup>, Esta ainda constitui-se um desafio, devido as resistências a este componente curricular. E em Alagoas, especificamente na Universidade Federal, ainda não há o curso de Ciência (s) da (s) religião (ões), conquista que se aguarda ansiosamente. Assim, há na legislação alagoana uma abertura de diferentes áreas que possibilita trabalhar com essa disciplina, a saber:

Exercício do magistério do Ensino Religioso desde que venham a concluir curso de preparação pedagógica em instituição devidamente credenciada, nos termos da Resolução 02/97, do plenário do CNE (Parecer nº 006/2002-CEE).

No entanto, vale questionar se a composição curricular de tais cursos compreende as discussões acerca do fenômeno religioso, e até que ponto tais cursos pode contribuir com esta formação. Não se trata de subalternizar a capacidade dos cursos acima, mas de refletir sobre seu objeto de pesquisa, questionando até que ponto o fenômeno religioso ou a religião em suas múltiplas abordagens constitui-se como objeto de estudos destas áreas de conhecimento. Aqui, parte-se do pressuposto de que tais áreas não dão conta das especificidades desta formação, em que deve esta

---

21 Ver Seção Temática: Ciência (s) da (s) religião (ões) no Brasil da Revista Numem: De estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v.15, n.2.

ficar a cargo das Ciência (s) da (s) religião (ões).

Em Alagoas são habilitados também profissionais com diploma de magistério de nível médio e licenciados em Pedagogia, que também não dá conta desta formação, já que no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal, o elemento religião (ões) não adentra nesta formação. Assim, os pedagogos desta universidade saem com seus diplomas habilitados para atuar em um campo sem sequer ter tido a oportunidade de discutir tal objeto.

O Ensino Religioso em Alagoas tem um longo caminho a percorrer, principalmente sobre a ausência de formação específica, que contribui para a perpetuação de um ensino dentro dos moldes cristãos. Mas, há de considerar que timidamente este ocupa um pequeno espaço e importância nas legislações por meio de Decretos e pareceres estaduais. Contribuindo assim, com a definição de um currículo oficial. Que ainda com fragilidades tem contribuído para uma definição de como o Estado compreende este componente. Mas que, “no campo das discussões curriculares e acadêmicas nessa área de conhecimento o Nordeste e especificamente o Estado de Alagoas é muito tímido se compararmos com a região sul e sudeste do Brasil (HOLANDA, 2015, p.164).

Recentemente, em 2015 o Ensino Religioso em Alagoas tem o seu currículo oficial atualizado. Mais um passo importante que a Secretaria de Educação do Estado dar em relação ao ER. Porém, não significa que este esteja isento de limitações tanto em sua construção quanto na sua prática. Muito pelo contrário, em uma análise é possível encontrar fragilidades. Mas tal atualização constitui num pequeno avanço.

Atualmente, há uma solicitação da Gerência de Ensino Fundamental- Superintendência de Políticas educacionais para a Superintendência de Sistema de Ensino para que, junto às insti-

tuições formadoras e ao Fórum Permanente de Apoio à formação Professores do Estado de Alagoas seja promovida a oferta da licenciatura e especialização, em ER, garantindo os fundamentos epistemológicos desta área de conhecimento, objetivando, prioritariamente, suprir a carência de concepção desse ensino e de professores para atuarem nas redes públicas de ensino, estadual e municipal. (Ibidem, 2015, p. 167).

Nesta perspectiva se espera que num futuro breve haja em Alagoas a formação específica para os professores do Ensino Religioso, fato este que os professores e pesquisadores do ER, o aguardam ansiosamente.

## **O Estudo Etnográfico: Ensino Religioso sob o olhar dos alunos e professor**

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2013 em uma escola da rede estadual de Alagoas, por meio de uma pesquisa etnográfica<sup>22</sup>, que busca refletir a respeito de como o Ensino Religioso é compreendido, tanto pelos alunos quanto pelo professor. Para isto foi necessário utilizar-se de diferentes instrumentos de coletas de dados, como entrevista e observação. Primeiramente convém destacar quem são os sujeitos estudados para que assim possam ser compreendidos dentro de seu contexto sócio-histórico-cultural.

Desse modo, a escola é localizada no município de Messias, região metropolitana de Alagoas, a distância que a separa da capital é de aproximadamente 33 quilômetros (XERRI, 2009). De acordo com o censo realizado pelo IBGE (2010), o número de habitantes é de 15.682, distribuídas na zona rural e urbana, sendo considerado

---

22 Compreende-se como Etnografia a concepção adotada por Peirano (1995) e Oliveira (2013).

município desde 1952, uma cidade com apenas 53 anos de existência. Dentre os habitantes, apenas 1.416 desenvolvem atividades remuneradas (IBGE, 2010), ou seja, menos de 10% da população tem uma renda mínima para sobreviver, salientando que desse número estão inclusas todas as pessoas que trabalham no comércio da cidade, que é um comércio pequeno, já que as fontes de emprego dos messienses se dão nas usinas de cana de açúcar, prefeitura e comércio da cidade, o que faz com que muito se desloquem da cidade para trabalhar nos municípios vizinhos e na capital. Fator este que atribuí a cidade o nome de cidade dormitório, onde as pessoas vêm apenas para dormir. Assim Xerri (2009), aponta que:

O município sobrevive em parte da monocultura da cana-de açúcar e dos empregos oferecidos pela prefeitura municipal, sendo os funcionários da prefeitura em torno de 620. [...] o município funciona também como cidade dormitório, dada à proximidade da capital. Muitas pessoas se deslocam diariamente a Maceió e outros municípios, para trabalhar, e voltam para dormir (p.61).

Diante disto, a maioria da população da cidade vive em situação de pobreza, ficando a margem de inúmeras desigualdades sociais, pois a falta de trabalho e de espaços de lazer faz com que muitos jovens fiquem desocupados, influenciando sua entrada no mundo das drogas e violência. Sendo este um dos sérios problemas que a população vem enfrentando. Dentro deste contexto, estão desenvolvidas as práticas escolares no município, que tem oito escolas funcionando com mais dois anexos, sendo uma estadual e as outras municipais. Para esta discussão foram utilizados os dados apenas da escola da rede estadual, a única do município.

O ensino ofertado nessa escola é na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que tem suas especificidades próprias,

inclusive a carga horária. No turno da noite, “a carga horária por etapa deverá ser organizada pela escola em um ano e meio, isto é, aproximadamente 290 dias letivos por etapa”. Mas, referindo-se a carga horária para o turno noturno, a Secretaria de Educação aponta que esta deve ser organizada em “três tempos de 50 minutos/aula ou quatro tempos de 45 minutos/aula por dia, com cumprimento da carga horária de 840 horas em 290 dias letivos, isto é, a conclusão do curso acontecerá em 03 (três) anos” (ALAGOAS, 2002, p. 48). Assim, o número de aulas desta escola neste turno é dividido em três aulas que corresponde a 50 minutos cada aula. Sendo que, a conclusão da 4ª e 5ª etapa se dá em dois anos e não em três.

Para este texto será utilizado um recorte das entrevistas realizadas com seis alunos da 3ª etapa, todos da mesma turma. Será também feito a análise da entrevista realizada com o professor e das observações realizadas em uma de suas aulas. O professor, possui formação em História, e ministra as disciplinas História e Filosofia há quinze anos. No momento da pesquisa estava lecionando a seis turmas de Ensino Religioso. De acordo com ele sua admissão enquanto professor de ER, foi por meio de um convite de um colega e não prestou seleção para concurso público. Tornou-se professor porque queria ser padre e porque fez três anos de teologia. Fato este que denota a relação entre o ser professor de Ensino Religioso e a religião. Em que por muito tempo a figura do professor desse componente estava estritamente relacionado a sua pertença a alguma religião cristã. Apresenta-se aqui o resultado de um estudo realizando-se um recorte para delimitação e configuração deste capítulo.

## **As (in) compreensões acerca do ser Ensino Religioso**

Uma das perguntas realizadas aos alunos e ao professor foi sobre a sua compreensão acerca do Ensino Religioso. Dessa ma-

neira, esta compreensão está pautada por concepções que transcorre desde o não conhecimento de sua especificidade a experiência que se tem com essa área de conhecimento. Em que, de um lado os alunos afirmam que o Ensino Religioso é um ensinamento das religiões, é falar sobre Deus, sobre a Bíblia e na concepção do professor este componente é compreendido da seguinte forma:

Eu vejo da seguinte maneira, possibilitar a pessoa a fazer a escolha certa, por que a religião boa é aquela que você está bem, essa é a que é a religião boa, não existe pode ser católico, evangélico, espírita, à boa é a que você está bem essa é a religião boa, por isso ela é muito importante, por que eu vejo o Ensino Religioso como parte da formação humana. (Professor da escola Y).

Têm-se aí maneiras distintas de compreender o Ensino Religioso, no caso dos alunos seu entendimento está relacionado a suas experiências com o componente curricular, e da leitura que fazem. “*Como o próprio nome diz é o ensino da religião*” (Aluno 2). Desse modo, o nome deste componente curricular tem sido visto como uma limitação a sua legitimidade, onde as leituras, que se fazem dele o remete a um espaço que não deve ser e não é seu, tendo em vista que essa referência a religião, é limitada as religiões cristãs, onde fazem referência ao transcendente e ao livro sagrado do cristianismo. “Na prática, há ainda a permanência de apelidos, amarras, aparatos e a não definição da nomenclatura: se é ensino de Religião, aula de Religião ou Ensino Religioso” (HOLANDA, 2010, p.293). Ficando o ER no campo da confessionalidade, indo de encontro com sua natureza. O que perpassa pela maneira como o ER foi construído, sendo encarado como instrução ou educação religiosa.

A compreensão do professor, também é problemática, visto que ele o apresenta como “possibilitar a pessoa a fazer a es-

colha certa”. Uma atribuição ao ER que parece perigosa, primeiro porque não é função desta área de conhecimento interferir nas escolhas dos alunos e nem lhes mostrar caminhos religiosos a seguirem, pois assim estaria também violando o direito do aluno não ter religião. (LIRA; LIRA, 2011). Segundo porque a noção de “certo” é subjetiva. Não há uma única verdade, como também “certo” não é uma categoria autoexplicativa ou suficiente para lhes atribuir as religiões, em que fazer a escolha certa pode estar vinculado a princípios pessoais. Assim, não existe uma escolha certa, existem diferentes escolhas que não cabe ao Ensino Religioso, mostrar qual o aluno deve adotar.

Contudo, o professor deixa claro também que a noção de “religião boa” não é exclusiva de determinada religião, haja vista que esse adjetivo é atribuído a aquelas em que o indivíduo sente-se bem. Logo, não há neste posicionamento uma tendência a determinado credo religioso. Outro fator importante que o professor apresenta refere-se em ver o ER “como parte da formação humana”. Característica esta que tem sido alvo de discordância, Cunha (2013), critica o texto do Artigo 33 da LDB, que trata o ER como integrante da formação básica do ser humano. Em relação a importância do Ensino Religioso, os alunos utilizam-se de argumentos relacionados ao cristianismo, onde afirmam que “*é importante porque aprende mais sobre Deus*”. (Aluno 1). Deste modo, o ER é encarado como uma extensão da igreja, haja vista que este dá continuidade a uma função desta instituição. Esse aluno afirma ainda que por meio do ER aprende mais sobre a vida e que por isso gosta desse componente curricular. Indagando-o sobre como ele aprendia mais sobre a vida, ele enfatizou que “*o professor fala sobre amizade, respeito, amor, essas coisas*”. Essa abordagem atribuída ao ER requer também que seja pensada, para que o ER não torne-se um ensino de caráter valorativo, como foi e ainda tem sido em muitas realidades. De acordo com Holanda (2008):

Na prática, ainda temos dificuldade de planejar e assimilar o que estudar e ensinar nesse componente curricular/área de conhecimento. Não há clareza sobre o objeto de estudo desse componente curricular e não garantimos a especificidade da disciplina, criando, assim, um dilema epistemológico. Não sabemos, o que de fato, caracteriza a disciplina. E a tendência é transformarmos as aulas apenas como sendo de cidadania e valores (p. 115).

Percebe-se que há a necessidade de diretrizes que norteiem a prática pedagógica do ER para que este na prática não seja nem ensino de valores e nem tão pouco ensino confessional. Ainda que neste período a rede Estadual de Alagoas por meio do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 006/2002 “além de definir os habilitados, define também, aspectos a serem considerados no currículo e no projeto Político Pedagógico da escola” (HOLANDA, 2015, p. 166). Parecer este elaborado com a participação de representantes de diversas religiões.

Ainda sobre a importância do ER outro aluno afirma não ser importante “*por que o nosso professor na verdade quase não deu aula, então não deu para entender muita coisa, por que eu também não vejo nada de interessante*” (Aluno 4). Para a aluna 3, o Ensino Religioso também não é interessante, pois de acordo com ela “é besteira”, em que são coisas que aprende em casa com a família. Já para o professor é muito importante, já que ele é visto como parte da formação humana, em que trabalha a personalidade, o caráter, a forma de agir, e respeitar das outras pessoas. Porém, é imprescindível destacar que o Ensino Religioso, não deve ser o ensino de valores, já que “de acordo com a lei, o atual modelo do Ensino Religioso deve ser embasado sobre o fenômeno religioso” (JUNQUEIRA, 2002, p.141). Mesmo o Ensino Religioso, tendo sido considerado como um conhecimento de pouca importância por

alguns dos entrevistados, um dos alunos acredita que ele contribui de alguma maneira para a sua formação, “*para conhecer outras religiões que não conheço, para não ter preconceito com outras religiões*”. Afirmou ainda que o ER “*é importante, por que não só existe uma religião, existe várias religiões, então cabe ao professor mostrar cada uma delas né! Deve mostrar outros conhecimentos que a gente não sabe né de outras religiões*” (Aluna 5).

Assim, esta aluna, percebe uma das principais contribuições do Ensino Religioso que é possibilitar o conhecimento das diferentes religiões, distante do preconceito, discriminação e intolerância religiosa. Portanto, é necessário que os conteúdos abordados deste componente tornem-se objetos de reflexão, para que não caiam na armadilha do proselitismo. Discussão que será realizada no tópico abaixo.

## **O que se estuda no Ensino Religioso? Alguns contrapontos**

O que ensinar em Ensino Religioso é uma pergunta que ainda não está de fato respondida, (e talvez nunca esteja tendo em vista que a dinamicidade, permanências e resignificação da religião é uma de suas características peculiares), pois a dificuldades em definir o que deve ser estudado dentro de cada religião, é um processo complexo, que demanda um estudo cauteloso. Porém, talvez seja menos complexo entender o que não deve ser ensinado, principalmente porque as legislações a respeito do ER apontam orientações neste sentido, especialmente o artigo 33 da LDB por meio da Lei 9.475/97. Sobre o que ensinar, em Alagoas, o Ensino Religioso deve considerar alguns aspectos:

O fenômeno religioso no contexto da formação social do Brasil; as múltiplas influências que compõe a pluralidade religiosa brasileira; a cosmovisão das sociedades nativas do atual

território brasileiro: o fenômeno religioso nessas sociedades; a cosmovisão das sociedades africanas, particularmente dos povos que foram trazidos ao território brasileiro durante o período escravagista: o fenômeno religioso nessas sociedades; a cosmovisão das sociedades europeias e particularmente dos povos que ocuparam/imigraram para o território brasileiro: o fenômeno religioso nessas sociedades; a cosmovisão das sociedades orientais, destacando os povos que migraram para o território brasileiro: o fenômeno religioso nessas sociedades; os valores éticos e morais presentes nas diversas religiões; religião e identidade; a relação entre as cosmovisões, religiosas e científica na contemporaneidade; liberdade religiosa e tolerância como princípios e valores que fundamentam o Estado Democrático de Direito. (Parecer CEB/CEE/AL nº 006/2002).

Deste modo, o professor de Ensino Religioso de Alagoas, tem um aporte legal que aponta os caminhos que o ER deve percorrer. De modo, que o fazer pedagógico deste componente deve ser organizado dentro dos aspectos que as legislações apresentam. Mas, esta não foi a realidade encontrada na escola que se fez essa pesquisa, tendo em vista que os conhecimentos acerca da diversidade religiosa fazem parte do currículo de ER em Alagoas e nas aulas não ocorreram essa discussão. Assim, de acordo com o professor os conteúdos abordados são *“família, juventude, drogas, ver o outro como ele é, respeito e responsabilidade”*. Já o aluno 6 afirmou que são discutidos pelo professor *“assuntos sobre drogas, gravidez na adolescência, Deus é um só, preconceito”*. Em que para ele os dois primeiros conteúdos nada têm a ver com o que deveria ser ensinado. E o professor confirma este posicionamento do alu-

no afirmando que:

Eu trabalhei um texto e os meninos questionaram e disseram que aquilo não é Ensino Religioso, porque o texto foi sobre paternidade responsável, e eu trabalhei com esse texto, porque devido à necessidade que a gente tem hoje, gravidez na adolescência, o pai não assume paternidade, eu trabalhei isso por que o menino precisa ter essa realidade desde cedo, foi quando eu disse: -eu não estou aqui para ensinar vocês a rezar, eu estou aqui para ensinar vocês a ter uma boa convivência, ver o outro como ele é, se fosse para rezar não viria para escola, iriam para o culto (Professor da escola Y).

A proposta apresentada pelo professor, foge as legislações estaduais, na medida em que os conhecimentos tratados por ele são apenas de cunho valorativos. Há ausência dos conhecimentos relacionados as diversas religiões. Ainda que ele compreenda que Ensino Religioso não é lugar de rezar.

Na aula observada, o professor discutiu sobre dignidade da pessoa humana, em que entrou nessa discussão também sobre o respeito ao próximo. Iniciou a aula com a leitura de um texto entregue na aula anterior, que abordava sobre respeito, o direito de ser diferente. Um tema bastante interessante, mas que não teve a participação dos alunos, estes apenas o ouvia, não discutiram sobre os argumentos presentes no texto. Nesse mesmo dia, no fim da aula, o professor solicitou um trabalho para ser realizado em casa que consistia em fazer uma leitura, cópia e interpretação do livro de João, capítulo 10 e versículo 10 do livro da Bíblia Sagrada. Em que os alunos deveriam ler o trecho e fazer uma relação com o conteúdo sobre valores.

O texto bíblico que o professor solicitou a atividade, ressalta que “o ladrão não vem senão a roubar, matar, e a destruir; eu vim para que tenham vida e vida em abundância” (BÍBLIA, 2007).

Como não foi possível assistir as aulas seguintes, devido à ausência do professor, não deu para acompanhar as interpretações realizada pelos alunos e nem a maneira como o professor iria conduzir tal aula, sendo necessário para elaborar uma análise mais aprofundada da situação. Apesar que, o fato do professor trabalhar uma interpretação de um texto bíblico já aponta alguns problemas epistemológicos pois a função do ER não é interpretar ou analisar textos sagrados de nenhum credo religioso. Se esta fosse função do ER não se chegaria a nenhum lugar, primeiro porque as interpretações são muitas, segundo, este componente não daria conta de apresentar textos sagrados das religiões que possuem o livro, bem como, o que fazer com aquelas que não possuem? Como é o caso das religiões afro. Desta maneira, o exercício de tal atividade constitui-se em práticas proselitista que são vedadas pela LDB. Ao ser perguntado se a diversidade religiosa faz parte dos conteúdos trabalhados nas suas aulas, o professor alegou que:

Não trabalho com religiões por que como a gente tá no país laico, e pode se ter qualquer religião, acho que fica difícil, trabalhar por que quando você toca em uma você fere a outra, é muito difícil, então eu preciso trabalhar nesse campo mais aberto, respeitando a todos, mas não direcionar para um eu acho complicado (Professor da escola).

O Primeiro fato a observar neste registro do professor é quando afirma não falar de religião, quando trabalhou em suas aulas um versículo da Bíblia Sagrada. Tornando sua fala contraditória, pois a questão é, se seria possível citar trechos de um livro sagrado sem fazer referência a religião que ele representa. Outro ponto analisado na fala dele, é quando se refere a laicidade. Pois, se esta característica estatal é encarada como um impedimento a tratar das religiões no espaço público, logo o Ensino Religioso

deveria ser extinto da Constituição Federal. Muito, embora esta justificativa sirva de argumentos aos contra a inserção do Ensino Religioso no espaço público.

É preciso destacar que o professor confunde a natureza atual do Ensino Religioso e sua função. Primeiro porque tratar sobre as religiões não significa influenciar a escolha da religião. Segundo, tão pouco apresentar a filosofia das diversas religiões significa “ferir” outras, pois não se trata da exaltação de uma sobre as outras, pelo contrário, pois, “visa-se, então, valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o “Transcendente” na superação da finitude humana” [...] (JUNQUEIRA, 2002, p. 139). Desse modo, o que se pretende ao discutir essa diversidade, é dar a conhecer a sua existência e filosofia. Passos (2007):

Entendemos o Ensino Religioso como o ensino da religião na escola sem o pressuposto da fé (que resulta na catequese) e da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo de religião). Este último pressuposto assume o estudo da religião como um valor tão fundamental para a educação do cidadão quanto quaisquer outros objetos que se apresentem como temáticas a serem estudadas e ensinadas (p. 32).

A dificuldade que os professores encontram em lidar com a natureza do Ensino Religioso, refere-se carência da formação específica, o que faz com que, profissionais de outras áreas trabalhem com essa disciplina. E a dificuldade em lecionar nesta área de conhecimento refere-se ao fato de não saber o que ensinar de fato, o que faz com que o professor se apoie em conteúdo de ordem moralista e cidadã (HOLANDA, 2008).

## Considerações Finais

Portanto, a pesquisa aponta para a necessidade de tecer reflexões acerca do Ensino Religioso enquanto prática. É preciso que os pesquisadores se desloquem de seus gabinetes e se dirijam ao lócus onde o processo de ensino aprendizagem aconteça. Pois, muitos são os desafios, limitações e possibilidades, e esses devem ser analisados possibilitando a reflexão e contribuições a esse processo.

Os desafios são muitos, desde à facultatividade, normas para habilitação e admissão dos professores, definição do currículo, formação do professor, entre outros. Questões estas que devem impulsionar as pesquisas acerca deste componente. Sobretudo, por que esta área de conhecimento está imersa em uma série de questões que se definidas são primordiais para a compreensão, vivência, respeito e troca dos saberes que compõe a formação cultural da sociedade brasileira.

Portanto, o campo da pesquisa revelou que do ponto de vista epistemológico a perspectiva da diversidade religiosa não adentrou neste espaço, ainda que para um dos alunos entrevistados essa é a função do ER. Mas, há ainda uma tendência predominante e exclusiva do cristianismo, já que trechos do livro sagrado desta religião aparece como conteúdo abordado pelo professor. Assim, faz-se necessário que os profissionais do Ensino Religioso possuam formação específica, para que tragam para sala de aula o conhecimento acerca da diversidade religiosa, acabando com o isolamento das culturas silenciadas e esquecidas, de maneira a torná-las conhecidas e respeitadas. Professores aptos a possibilitar uma formação aos alunos que os tornem capazes de refletir a respeito das religiões estigmatizadas, rompendo a barreira do preconceito e intolerância religiosa. Com a formação específica será possível uma nova compreensão acerca do Ensino Religioso, de modo a distanciá-lo de uma concepção limitada a confessionalidade e a de ordem valorativa.

## Referências

ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 006/2002. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, AL, 04 jul. 2002.

\_\_\_\_\_, Secretaria Executiva de educação de Alagoas, Programa de Educacional de Jovens e Adultos. **Proposta Pedagógica para Educação básica de Jovens e Adultos**. 2002.

BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcanti. **A formação do professor de Ensino Religioso**: Um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola. São Paulo: Fonte editorial, 2015.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 2007.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. São Paulo, Saraiva, 1992.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.475, da nova redação ao Artigo 33, da lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 de Julho de 1997seção I.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões**: A descolonização religiosa da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso e formação de professores na rede estadual de Ensino de Alagoas. In: OLIVEIRA, Lillian, RISKE KOCH, Simone. WICKERT, Tarcísio Alfonso (Orgs.). **Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil**: tempos, espaços, lugares. Blumenau: Edifurb, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensino Religioso no contexto das legislações: entre conquistas, desafios e perspectivas. **Revista Pistis Praxi**. Teol. Pastor., Curitiba, v. 2, n. 2, p. 291-307, jul. /dez. 2010.

\_\_\_\_\_. O Ensino Religioso e o marco da intolerância religiosa em

Alagoas: episódio Quebra de Xangô de 1912. In: JUNQUEIRA, Sergio Rogerio de Azevedo. **Ensino Religioso no Brasil** (Org.) Florianópolis: Insular, 2015.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/index.html>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. **O processo de escolarização no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIRA, David Pessoa; LIRA, Lilian C. S. Pessoa. **“Sem religião” na diversidade religiosa: não ter religião também é um direito**. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO, 6. 2011, Canoas. Anais do Congresso Nacional de Ensino Religioso. Organizado por Adeir Pozzer, Iuri Andréas Reblin, Simone Riske-Koch e Evaldo Pauly. Florianópolis: FONAPER, v. 6, 2011. p. 342-351.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **“Fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”**: Tensões, dissabores e possibilidades no uso da etnografia na pesquisa educacional. In: IV Reunião Equatorial de Antropologia, XII Reunião de antropólogos Norte e Nordeste. 04 a 07 de agosto de 2013, Fortaleza-CE.

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

PEIRANO, Mariza G. S. **A favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumar, 1995.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. **O Axé nunca se quebra: Transformações históricas em Religiões afro-brasileiras**. São Paulo e Maceió (1970-2000). Maceió: EDUFAL, 2014.

XERRI, Jimmy. **A primeira história de Messias**. Maceió: Arts gráfica e editora Ltda., 2009.

## RELIGIÃO: IDENTIDADE E CONCEITO

Luiz Alberto Sousa Alves<sup>23</sup>

### É possível conceituarmos religião?

Conceituar religião não é uma tarefa simples, o termo evoca diversos significados, sentidos e objetivos. Nossa cultura euro-americana, fortemente marcada pelo paradigma cartesiano é pródiga em produzir conceitos, alguns viraram referências na área acadêmica, na forma de conceitos clássicos, os mais conhecidos e utilizados, são os elaborados por Lactânio e Cícero. Antes do cristianismo religião na nossa cultura, estava associada ao termo latino *religio*, significando consciência (conhecimento e responsabilidade), escrúpulo (princípios e atenção), lealdade (constância e fidelidade) e exatidão (regularidade e assiduidade), atributos que se esperava estar presente na relação dos fiéis com suas divindades.

O filósofo e tradutor romano Marco Túlio Cícero, em 45 a.C. escreveu uma trilogia intitulada *De natura deorum* (Sobre a natureza dos deuses), onde analisa as discussões teológicas dos filósofos gregos, com destaque aos estoicos e epicuristas. Os estoicos, pregavam a virtude como caminho para a felicidade e sabedoria. Os epicuristas, cujo expoente maior foi Epicuro de Samos, afirma-

---

23 Professor PUC-PR, Doutor em Ciência da Religião e Mestre em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Religião.

vam que a condição de vida ideal (ataraxia) passava pela temperança, liberdade, amizade e tempo para meditar, meios para desenvolver uma vida feliz, livre dos temores do destino, da morte e dos deuses. Desta trilogia pode-se almejar um conceito amplo de religião que seria a cuidadosa interpretação, a devida reverência, o respeito, a paciência, a piedade e honestidade, que todo fiel deve dar às coisas divinas. Elementos que se constituem no caminho do desenvolvimento ético e da sabedoria, uma disposição interior.

Lactânio (século III e IV d.C.) elabora outro conceito clássico, *Religare*, por entender a religião como um elemento que religa os homens a Deus, um elo de piedade. Aos homens cabe servir e obedecer ao Deus único e verdadeiro (neste caso se refere ao Deus cristão).

Para Benveniste, o entendimento de religio se transforma e se remonta de acordo com a percepção que o homem tem da sua dependência com Deus: “para um cristão, o que caracteriza, em relação aos cultos pagãos, a nova fé, é o laço de piedade, essa dependência do fiel ao Deus, essa obrigação no sentido próprio da palavra” (BENVENISTE, 1969, p.32).

Jacques Derrida o filósofo franco argelino não acreditava num consenso em torno do termo religião, pode-se estabelecer uma relação de complementaridade entre relegere e religare, a prática meticulosa do culto e a relação piedosa que une os homens ao deus único.

Fica impossível criarmos um conceito de religião que seja consenso, porque as religiões são organismos vivos que estão em constante movimento de mudanças, por serem vividas em um tempo histórico, por estarem inseridas num ambiente geográfico, que marcará suas características, porque seus fiéis são seres produtores de cultura, movidos por sonhos, interesses pessoais e grupais e tem algo em comum, a busca da felicidade.

Descrever os primórdios da religião é uma tarefa que nos remete ao início do processo civilizatório da humanidade, àquela

pergunta, quando começamos a nos diferenciar das outras espécies? A ciência aponta o início desse processo a partir da criação da linguagem, que produzirá mitos e símbolos. A humana se diferencia radicalmente da linguagem das outras espécies, por conter um diagrama simbólico e que segundo Ernst Cassirer “A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes deste universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana” (1994, p. 48).

Nosso processo civilizatório começa quando fazemos perguntas com o objetivo de compreender a realidade da qual participamos, as perguntas iniciais ainda hoje são atuais. A diferença é que no primeiro momento, a ferramenta de saber criada para respondê-las foi o mito, que irá se constituir no alicerce da religião. O desenvolvimento da ciência dura, em vez de desmentir os saberes produzidos pela religião, só estão a corroborá-los, cabe destacar que a mesma tem seu objeto de estudo, e que o seu objetivo não é contestar e ou confirmar o saber das religiões.

As questões feitas no início do nosso processo civilizatório ainda persistem, com a diferença que hoje não cabe somente à religião respondê-las. Pergunta sobre a origem, a biologia, a física, a química, a genética, a astrofísica... se empenham em encontrar uma explicação. Perguntas sobre o sentido da vida, temos o empenho das ciências da área de humanas em esclarecê-la. Perguntas sobre o fim último da vida biológica, (se existe uma continuidade, uma pós vida) temos a teologia, a psicologia, a filosofia e outros saberes envolvidos na busca da solução para esta questão tão complexa.

A religião sempre esteve presente no cotidiano da humanidade, determinando, orientando e explicando as relações sociais e as atividades produtivas do grupo que garante a sua existência e sobrevivência, em um mundo extremamente adverso. Além de lhe apontar uma compreensão para o grande enigma da vida humana que é a sua finitude.

O professor da área da educação religiosa é constantemente inquirido pelos alunos, que querem saber de forma pragmática qual é a função da religião. Com o aprofundamento da pesquisa científica essa pergunta foi sendo melhor esclarecida. Ao longo do tempo a religião como a primeira forma de saber produzido pelo homem, sempre teve presente no seu âmago aquela pergunta que todos se fazem durante a sua existência, porque existo? E tem dado respostas a ela, o sentido da nossa existência é a busca da felicidade, por isso encontrarmos na mitologia das culturas e das religiões referências a paraísos (lugares ou estado onde o mal inexistente) que habitávamos e depois foi perdido, mas existe a possibilidade de resgatarmos o paraíso perdido.

O mal é o grande gerador de infelicidades, sua presença constante impossibilita no homem seus sonhos, esperanças, ideais e a dimensão do cuidado com a vida, de si mesmo, do outro e da casa que habita, transformando tudo num grande inferno, a característica maior do inferno é o sofrimento, a infelicidade. O inferno tem o potencial de bestificar os seres que nele habitam, eliminando qualquer possibilidade de sapiência.

A nossa existência caracteriza-se por ser um grande aprendizado, na vida somos aprendizes, ela é uma síntese de opostos, de dualidades, aprendemos com erros e acertos, amor e ódio, paz e guerra, saúde e doença, vitórias e derrotas, riqueza e indigência... O caminho da felicidade passa por estes aprendizados, as religiões tiveram a sabedoria de ensinar aos homens que na vida nada é definitivo, tudo está num eterno devir, como ensina-nos a mitologia grega, ao falar do pássaro Fênix que quando morria entrava num processo de autocombustão e que tempos depois, das próprias cinzas renascia uma nova Fênix, descreve também o mito a capacidade de força deste pássaro, citando inclusive o transporte de cargas extremamente pesadas em seus voos.

As religiões trazem em seu interior estes ensinamentos, a vida é movimento, rigidez é morte, a vida não é simples, ela é de

uma complexidade civilizadora, tudo é aprendido, existe na criação uma dualidade, que devidamente percebida e assimilada, irá gerar sabedoria e conseqüentemente a felicidade.

Infelizmente fomos afastando-nos destes conhecimentos, o processo de institucionalização das religiões trouxe prós e contras, na conta do contra, a luta pelo poder em seu interior privilegiou alguns saberes e práticas em detrimento de outro, para algumas entidades não é pertinente que o fiel exerça a autonomia, é melhor que ele seja apenas um seguidor, com isso conhecimentos tradicionais foram deliberadamente esquecidos, perdemos o contato conosco mesmos em função de uma piedade e devoção passiva, desaprendemos a ouvir e conviver com o nosso corpo, pois em nossa cultura euro-americana, durante algum tempo nossas doutrinas religiosas demonizaram o corpo, hoje ele está sendo redescoberto, mas infelizmente para uma grande parte das pessoas, de uma maneira hedonista.

Espiritualidade passou a ser somente sinônimo de prática ritualística devocional (ela também é isto), mas esquecemos a dimensão (a mística) do silêncio, elemento fundamental para compreensão de si mesmo e da vida, o silêncio em nossa civilização virou algo ameaçador, por quebrar as personas que usamos em nosso cotidiano, sem elas nos defrontamos com nossas dualidades e com a complexidade da nossa existência, mas a ideologia vigente é que fuçamos das complexidades, do difícil, do inusitado, dos temores e sofrimentos, fomos direcionados a buscar sempre a via do menor esforço e da felicidade instantânea e não percebemos ou ignoramos, que o medo, a complexidade, o sofrimento, a doença, a derrota, a raiva, as dificuldades... fazem parte da nossa existência e são poderosas ferramentas de preservação da vida e caminhos de sapiência.

Infelizmente a característica do homem moderno é a dos extremos, tentamos acabar com os nossos aspectos negativos em busca de um porto seguro de uma vida sem problemas, somos se-

duzidos pela construção de um projeto de poder e esquecemos o maior ensinamento das religiões, a felicidade começa a ser construída e vivida, quando trilha-se o caminho da mediania. Caminhos de extremos fazem-nos perder a percepção holística da existência.

As religiões são realizadas e construídas por homens e mulheres, que estão vivendo em uma região geográfica (território), onde o universo de cultura, valores e projetos de poder são construídos, estes elementos tornam as religiões organismos vivos em permanente movimento e modificações. Hoje não é mais possível estudarmos as religiões ignorando seus territórios geográficos de origem e consecução, onde estes embates acontecem.

Raffestin na obra *Geografia do Poder* (1993), afirma que o território é constituído pela experiência de vida das pessoas expressadas pelas relações sociais, políticas e econômicas, que terminam estabelecendo um vínculo que pode ser tanto positivo como negativo, por meio de territorialidades específicas. O encontro de diferentes grupos cria uma situação de poder e conflitos por causas da diversidade dos mesmos, gerando campo de força de influência em decorrência das diversas relações existentes entre os indivíduos, grupos de pessoas e instituições. Poder não pode ser entendido exclusivamente na forma política, das negociações e acordos, mas também no sentido mais pragmático de apropriação, repleto das experiências vividas, do valor do uso e da dominação, que é um tipo de poder mais funcional ligado ao valor de trocas. Raffestin (1993, p.07-08) afirma que:

O território [...] não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São esses atores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há, portanto, um 'processo' do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades cuja permanência é variável mas que

constituem invariáveis na qualidade de categorias obrigatórias.

Esse mesmo autor reforça e aprofunda a reflexão sobre a questão do território afirmando que para a construção deste:

O ator projeta no espaço um trabalho, isto é, energia e informação, adaptando as condições dadas às necessidades de uma comunidade ou de uma sociedade. O espaço é a 'prisão original' de acordo com a definição de Gunnar Olson, a 'jaula', segundo Jean Brunhes; ao contrário, o território é a prisão que os homens constroem para si, reorganizando as condições iniciais. É, pois, lógico afirmar que não é a geografia que faz a história, mas, ao contrário é a história que faz a geografia revelando através do tempo, as potencialidades de um rio, de uma planície ou de uma montanha (RAFFESTIN, 2009, p. 26-27).

Raffestin (2003) ainda faz algumas proposições recentes sobre essa questão (da história como determinante da geografia), ao caracterizar o território em quatro níveis de situações distintas e complementares, estas proposições foram evidenciadas principalmente por Saquet (2009, p.85):

**1 - Território do cotidiano:** o lugar da tensão e da distensão, da previsibilidade e imprevisibilidade, onde o cotidiano é vivenciado ao mesmo tempo territorial e linguisticamente. É a habitação por excelência onde riqueza e pobreza, banalidade e originalidade, potência e impotência se entrelaçam simultaneamente.

**2 - Território das trocas:** é cotidiano mas 'envolve uma articulação entre o regional, o nacional e o internacional, num movimento perpétuo

caracterizado pela descontinuidade (ruptura) temporal, espacial e lingüística’.

**3 - Território de referência:** tem uma característica acentuadamente histórica e imaginária, está associada às memórias individuais e coletivas, é o território a que se ‘habitou ou se conhece através de leituras e lembranças, que podem ser afetivas ou conflituosas’.

**4 - Território sagrado:** está ligado diretamente ao universo religioso, às percepções de sagrado do grupo. (Destaque do autor).

Por outro lado existe também uma similitude nas definições de Raffestin (1993) e Santos (2008) sobre o espaço geográfico e o território. Apesar de diferentes, podemos afirmar que todo território é um espaço, que nem sempre é geográfico, podendo ser cultural, econômico, político, religioso, ideológico e tecnológico. Destaca-se, porém que nem todo espaço pode ser território, os territórios acontecem dentro de um espaço geográfico, por exemplo: o espaço geográfico de uma nação é o seu território e dentro desse espaço existem outros diferentes territórios, o que Haesbaert (2004, p.344) chamou de multiterritorialidade, que é com compreendida como:

[...] pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma ‘multiterritorialidade’.

Por isso a confirmação das religiões como organismos vi-

vos, em continuo movimento, nela existem elementos que são mais resistentes às mudanças, como a doutrina e seus estatutos morais, mas isso não significa imutabilidade, a ação dos fiéis nos diferentes territórios irá gerar inovações, por isso o estudo das religiões deve ser sistemático, nenhuma religião está pronta e acabada, se ela assim for percebida e anunciada, facilmente cairá no abismo dos fundamentalismos e intolerâncias.

## **Identidade e cultura no campo das religiões**

Definir um perfil de identidade de um povo não é uma tarefa fácil, pois identidade é um conceito complexo, com várias perspectivas teóricas. Não dissociamos a questão da identidade da cultura, a mesma é responsável pela diversidade dos grupos e sociedades, o que não significa que grupos e sociedades se desenvolveram de maneira *sui generis*, levando-os a serem puros. Grupos e sociedades se comunicam, fazem interconexões, de onde sobressai o processo de interação. A cultura constrói os elementos definidores da identidade, como a língua falada, as percepções religiosas, o entendimento cosmológico, as organizações sócio-políticas, a arte e o conceito de família e suas relações, são estas construções culturais que destacara a diferença dos outros (GOMES, 2009).

Na perspectiva antropológica a questão da identidade evidencia uma dificuldade que, segundo Montero (1997), pode ser abreviada a partir da questão: existe a possibilidade de conhecimento do outro sem limitar-se ao mesmo? Em nossa cultura fomos treinados a ver o outro com um olhar etnocêntrico de primazia o que gerou a elaboração de imagens e conceitos como bárbaros, pagãos e selvagens, que foram utilizados inicialmente pelo mundo europeu na sua política de expansão territorial e de submissão de culturas. Lévi-Strauss em um ensaio de antropologia publicado em 1952, intitulado *Raça e história*, afirma que a conduta mais an-

tiga diante da diversidade cultural, não é a de percepção do outro, mas de repúdio.

O antropólogo norueguês Frederick Barth com a publicação do artigo *Ethnic Groups and Boundaries* em 1969, modificou a compreensão de identidade ao valorizar as relações que acontecem nas fronteiras do grupo auxiliando-nos a compreender, que as identidades resultam de um processo de interação de fronteira com outras culturas e da capacidade do grupo de renovar constantemente seus elementos definidores, pela ação dos seus membros.

No século XXI a concepção de identidades estáveis não se sustenta ante a grande mobilidade de pessoas e grupos (livre e ou forçada), ela está influenciando e modificando de maneira expressiva as identidades culturais do estado e do nosso planeta, ela acontece também na mesma amplitude das promovidas pela economia e tecnologia. Para HALL, “a identidade do sujeito pós-moderno é percebida como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente a identidade é sempre vista da perspectiva do outro” (1993, p.45).

Essa percepção é de grande importância para o professor de qualquer área, mas de um modo especial para o do ensino religioso, pois as religiões são extremamente dinâmicas e seus membros se movimentam, articulam e repensam a sua fé, práticas e relação de poder, a partir da interação com o outro. Bradley (1996), afirma que devemos entender a identidade social, como a maneira que as pessoas e grupos se percebem no tecido social em que habitam e a maneira que concebem o outro em relação a si mesmos.

Com a força da econocracia (poder da economia, enquanto formatadora das estruturas), a popularização das tecnologias de informação e a criação de uma ampla rede social, informando os acontecimentos em tempo real, dando possibilidade para os indivíduos se manifestarem, emitindo seus pensamentos e opiniões, as estruturas sociais, corporativas e institucionais (principalmente

as religiosas), foram obrigadas a se adaptar a esse novo tempo, repensando suas estratégias constantemente. No campo religioso, brotou uma nova maneira de participação dos fiéis, forçando a hierarquia a repensar a prática ritualística e ensinamentos, gerando novas (e velhas) formas de ser religioso, é nessa esteira que movimentos neo pentecostais, renovação carismática, teologia da prosperidade e flexibilização das práticas éticas e morais, aconteceram principalmente no meio cristão em nosso país, junto a esse repensar cresceu a onda de xenofobias e falta de alteridade em relação ao outro que não acredita no que creio. O projeto de crescimento e poder de influência, que acontece no interior de uma parcela considerável das instituições religiosas, aqui no Brasil, criou no tecido social, grupos de pressão com grande poder, que não podem ser ignorados pelos grupos decisórios.

### **Algumas considerações**

Conceituar e buscar um consenso nunca foram uma tarefa fácil e nos dias atuais é praticamente impossível. Conceitos consensuais são hiper reducionistas e induzem-nos a um olhar fragmentado que são os geradores do crescimento da falta de alteridade e na epistemologia atual os saberes não são auto-suficientes no paradigma atual os saberes tem que dialogar entre si para que possamos compreender a pluralidade e complexidade das coisas.

As religiões são ferramentas criadas e utilizadas pela humanidade no seu processo de vida e de evolução, elas contêm ensinamentos preciosos, que ajuda os homens em sua caminhada existencial em busca da felicidade e conseqüente autonomia, felicidade não combina com ausência de liberdade. Quem é emancipado, assume a história de sua vida nas próprias mãos. Mas infelizmente para uma grande parcela das instituições religiosas, independência não faz parte do seu vocabulário, são importante (para seu projeto de poder) que os fiéis sejam meros seguidores,

sejam dependentes do seu líder, mestre, guru, seguidores são guiados e nem sempre o condutor orienta para o caminho correto. É comum ouvirmos a indagação, como é possível pessoas e grupos, permitirem serem explorados e manipulados por alguém, em pleno século XXI?

É importante destacar que não há uma uniformidade no mundo, nas culturas, sociedades e grupos, existe uma diversidade que produz diferenças, em pleno século XXI existem pessoas que estão excluídas do acesso às tecnologias, à educação, ao mercado do trabalho que estão à margem do sistema, num país, existem diversos países, numa cidade existem diversas cidades, num grupo existem diversos grupos, situação que gera essa disparidade de desigualdades.

É comum encontrarmos no mundo acadêmico alguns futurólogos que vaticinaram o fim das religiões, das culturas, dos livros de papel. Nada disso se cumpriu, não existe uniformidades, se dirigíssemos-nos por uma única opinião, via e projeto, haveria uma pobreza sem par na humanidade.

As religiões nos ensinam que nesta vida somos aprendizes, tudo é motivo de aprendizado, sem fazer apologia às desgraças, ao medo, às guerras, ao sofrimento. As desigualdades são civilizadoras, aprendemos com essa dualidade e espera-se que sejamos capazes de não repetir os erros cometidos, mas infelizmente isso não é regra, é exceção. Teimamos em perpetuar situações de inferno em nossas estruturas individuais e coletivas, deixamos o paraíso como uma possibilidade e esperança do porvir. O dramaturgo romano Tito Mácio Plauto (254-184 a.C.) criou a famosa frase latina (*lupus est homo homini non homo* – homem como o lobo do homem), mais tarde utilizada por Thomas Hobbes, na obra *Leviatã* (século XVII), para ensinar filosoficamente que somente através de um contrato social é que poderemos almejar uma paz civil e social, característica própria de uma sociedade civilizada. Imagino se Hobbes pudesse dar uma olhada no nosso tempo, qual seria a

sua decepção.

Parece que não aprendemos nada, ou teimamos em esquecer o que aprendemos, o poder nos obceca, e teimamos em não crescer e assumir a nossa vida é mais cômodo encontrar ou manter a figura do “pai”, para ouvir e seguir seus conselhos se der certo, ótimo foi boa a orientação, se deu errado a culpa não foi minha, mas do pai que não soube orientar. Essa incapacidade de sermos senhores da nossa história, esse esquecimento dos ensinamentos das tradições religiosas, transforma-nos em seres passivos, a espera de um acontecimento extraordinário para a vida entrar nos eixos, enquanto isso vamos convivendo com o crescimento da violência, da falta de alteridade, com as exclusões e xenofobias, com a solidificação do inferno terrestre.

Os dois conceitos clássicos abordados no início (Cícero e Lactâncio) são atuais e complementares. Compreendendo a religião como a dimensão do cuidado que devemos ter para com a nossa existência, convivência com o planeta, com todos os seres vivos e nossos semelhantes, não perdendo de vista a cuidadosa reverência a Deus e não reduzindo os ensinamentos das religiões a uma peça de marketing, mas que esses ensinamentos ressoem em nossa vida cotidiana orientando a nossa existência.

As tradições religiosas têm um grande elo que as une, que é chamado de regra de ouro, que pode ser resumido em um substantivo, Amor. Todos os textos sagrados das religiões fazem referência a esta regra, formulada de maneiras diferentes, mas seu cerne é o amor, pois quem ama jamais irá fazer mal ao ser amado, quem ama cuida e protege, quem ama pratica a benevolência, a compaixão, a ternura, quem ama é fraterno, quem ama tem devoção e veneração pelo ser amado. Jesus Cristo no sermão da montanha prega aos discípulos, “o que quiserdes que os homens façam a vós, fazei-os a eles.” Infelizmente essa regra anda meio esquecida entre alguns cristãos em nosso país, pois quando uma criança é apedrejada pelo simples fato dela pertencer à outra crença, é uma

manifestação absurda de ódio e xenofobia é o reforço do estado de inferno.

## Referenciais

ALVES, Luiz Alberto Sousa. **Cultura Religiosa**: caminhos para a construção do conhecimento. Curitiba, PR: Ibpex, 2009.

AZEVEDO, Cristiane A. de. A procura do conceito de religio: entre o relegere e o religare. Religare. Março de 2010. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <file:///C:/Temp/9773-12420-1-PB.pdf>. Acesso em: 05/04/2016.

BARTH, Fredrik. Ethnic groups and boundaries. **The social organization of culture difference**. Boston: Little, Brown and Company, 1969.

Disponível em: [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic446176.files/Week\\_4/Barth\\_Introduction\\_Ethnic\\_Groups\\_and\\_Boundaries\\_.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic446176.files/Week_4/Barth_Introduction_Ethnic_Groups_and_Boundaries_.pdf). Acesso em: 06/04/2016.

BENVENISTE, Émile. Le vocabulaire des institutions indoeuropéennes. Paris: Les Éditions Minuit, 1969.

BRADLEY, H. Fractured identities. Cambridge: Polity Press, 1996.

BURITY, Joanildo A. Cultura e identidade no campo religioso. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 9, outubro 1997, 137-177. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/nove/burity9.htm>. Acesso em: 05/04/2016.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DERRIDA, Jacques e VATTIMO, Gianni (Org.). **A Religião**: o seminário de Capri. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia**: ciência do homem, filosofia da cultura. São Paulo: Contexto, 2009.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&a, 1997.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios”

à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. A experiência religiosa e a institucionalização da religião. **Dossiê Religiões no Brasil**. Estudos avançados vol.18 no.52 São Paulo. Sept./Dec. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142004000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000300004). Acesso em: 06/04/2016.

MONTERO, Paula. Globalização, identidade e diferença. **Novos Estudos**, n.º 49 novembro de 1997. Disponível em: [http://lw1346176676503d038.hospedagemdesites.ws/v1/files/uploads/contents/83/20080627\\_globalizacao\\_identidade.pdf](http://lw1346176676503d038.hospedagemdesites.ws/v1/files/uploads/contents/83/20080627_globalizacao_identidade.pdf). Acesso em: 06/04/2016.

PASSOS, João Décio, USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAFFESTIN, Claude, Immagini e identità territoriali. In: **DEMATTEIS**, g. E Ferlaino, f. Il mondo e I luoghi: geografiedelleidentità e Del cambiamento. Torino: IRES, 2003.

ROHMANN, Chris. **O livro das idéias**: pensadores, teorias e conceitos que formam nossa visão de mundo. RJ: Campus, 2000.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. SP: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

## RELIGIÃO, CULTURA E RITUALIDADE: O PAPEL DOS RITOS NAS RELIGIÕES

Josilene Silva da Cruz<sup>24</sup>  
Eunice Simões Lins Gomes<sup>25</sup>

### Considerações iniciais

Este texto tem por objetivo apontar os principais conceitos e classificações dadas aos ritos, assim como sua interpretação simbólica, demonstrando sua relevância como elementos presentes na cultura, e de modo mais expressivo no contexto religioso. Nesse sentido fizemos uso dos principais conceitos e classificações trazidas na perspectiva de alguns teóricos da antropologia e da fenomenologia destacando como os mesmos detêm eficácia e simbologia distinta em diversas áreas em função das interpretações que o mesmo pode receber de acordo com cada contexto em que se encontra inserido.

Esclarecemos que não nos deteremos em identificar seme-

---

24 Mestra em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba – (PPG-CR/UFPB)

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Religião e Antropologia do Imaginário - GEPAl

Email: josileneufpb@gmail.com.

25 Pós Dra. em Ciências das Religiões pela UMESP – Docente no Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões na Universidade Federal da Paraíba (PPGCR/UFPB). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Religião e Antropologia do Imaginário - GEPAl

Email: euniceslgomes@gmail.com

lhanças e distinções mas, nos ocupamos em demonstrar as diversas possibilidades de interpretações que os ritos possuem. Desse modo, corroborando com a concepção eliadiana de uma tríade que serve de sustentação para os estudos das religiões constituída pelo mito, o rito e o símbolo, destacamos a ritualidade como uma instância real e eficaz para a revivência e reatualização dos mitos assim como um lugar privilegiado para utilização dos símbolos favorecendo o entendimento de seu sentido.

Desse modo, justificamos a relevância da abordagem da temática dos ritos como elementos constitutivos da identidade cultural assim como também religiosa, e com isso indicamos que nosso texto encontra-se estruturado em duas partes: a primeira que denominamos “Classificação dos ritos: conceitos e interlocuções antropológicas” discorre sobre os conceitos básicos e algumas categorizações dos ritos mais próximas da antropologia e a segunda chamada de “Aspectos simbólicos dos ritos: conceituação e relevância dos ritos de iniciação e de purificação” à qual trata mais especificamente do aspecto simbólico dos ritos de iniciação e de purificação mais aproximadas da fenomenologia.

Para realizar esta pretensa classificação e apresentação dos ritos consideramos importante indicar inicialmente seu significado, sendo assim, indicamos que o conceito de rito está diretamente atrelado à sua significação etimológica na sua origem latina *ritus* que está associada à “ordem estabelecida”, vinculando-se no grego à *artus* que se refere à “prescrição” e ainda (no grego) ao termo *ararisko* que indica “ação de harmonizar”. O rito também está vinculado etimologicamente ao termo sânscrito *ar* que indica a “disposição organizada das partes”, que quando ligado à sua raiz indo-européia a palavra *ri* aponta para “ritmo, rima”. (VILHENA, 2005)

Podemos considerar que em todas estas raízes etimológicas a palavra rito está ligada ao ato de harmonizar, organizar, ordenar, o que nos leva à concluir que o rito auxilia num processo

de ordenação para propiciar um significado ou um sentido de organização do caos que o homem enquanto ser social encontra-se inserido.

Os ritos também são vistos como a “encarnação do mito”, ou seja, são os instrumentos utilizados pelo homem para representar simbolicamente as narrativas que auxiliam no entendimento das origens. (ELIADE, 1989) IO que nos leva a crer que os mesmos também são promotores de sentido, de certo modo, por colaborarem com a ordenação do caos e propiciarem a reatualização do mito que também tem esta prerrogativa: dar sentido as coisas e as narrativas originárias.

Comumente autores diversos fazem opção pelo termo ritual para designar o rito, o que nos induz a esboçar uma singela diferenciação. Poderíamos dizer que o rito é a ação concreta, tratando-se da ação realizada por um grupo seja no sentido religioso ou não. Como é o caso dos ritos por ocasião do calendário, no ano novo, por exemplo, as pessoas em geral têm ritos próprios que fazem do último e do primeiro dia do ano ocasiões diferentes: vestir-se de branco, pular ondas na praia, ver o sol nascer, etc. cada qual à seu modo.

Já o ritual é o conjunto destas ações, ou seja, no mesmo exemplo que citamos, no ano novo, se um grupo de pessoas marcar um horário, todos vestidos de branco e realizarem ações em conjunto, seguindo um padrão estabelecido e sendo conduzidos por alguém que direcione este encontro, pode-se dizer que elas estão realizando um ritual. Neste caso as pessoas se reúnem e executam estas ações em conjunto e de forma ordenada não havendo mais a espontaneidade de uma ação individual, sendo condição primordial a ação coletiva e a ordenação.

Os ritos sempre se fizeram presentes nas relações humanas em várias instâncias diferentes, mas no contexto religioso ele ganhou força e visibilidade. Foi-se constituindo como uma maneira prática de se comunicar com o transcendente, isto no que se refe-

re às tradições religiosas que reverenciam um deus ou uma divindade. Porém não se resumem à elas, os ritos se fazem presentes em outras circunstâncias que não apenas as religiões que têm um deus ou divindade, eles são ações concretas no cotidiano das pessoas.

Encontramos esta referência do rito como “ação concreta” de acordo com Rivière (1996) que o denominará de “a sociedade em ato”, ele que também se fundamenta no viés sociológico de Durkheim, de certo modo ampliando suas idéias, indica que a ritualidade se faz presente na vida cotidiana do homem desde sua infância

[...] a ritualidade já na vida infantil [...] “na aquisição de hábitos e valores que implicam em numerosos microrrituais na vida diária da criança”. Pode-se igualmente reconhecê-la nos trotes estudantis, bem como nos concertos de rock e outros grandes espetáculos musicais, representando “os ritos de exibição da adolescência marginal”. O ritualismo encontra-se igualmente na apresentação regulada do corpo [...] Há também ritualidade associada à prática esportiva. A propósito desta e sobretudo do futebol. (RIVIÉRE, 1996, p. 8-9)

Nesta exposição de Rivière (1996) encontramos a referência de como os ritos se fazem presentes no dia a dia e também fora do contexto religioso, mas como afirmamos anteriormente nas religiões eles ganham força e visibilidade, e quando os realizamos fora deste contexto muitas vezes, nem nos damos conta que estamos realizando um rito como nestas situações citadas por Rivière. E por isso, não por acaso, ele se apóia mais uma vez em Durkheim para justificar esta presença constante dos ritos nas relações coletivas dizendo que

“o rito exprime o ritmo da vida social, da qual é o resulta-

do. Só se reunindo é que a sociedade pode reavivar a percepção, o sentimento que tem de si mesma.” (DURKHEIM, 2008. p. 499 *apud* RIVIÈRE, 1996, p.8)

Esta percepção dos ritos em outras instâncias sociais além do âmbito religioso se deve segundo Segalem (2002, p.15) à sua “plasticidade”, ou seja, a sua capacidade de adaptação e/ou acomodação à mudança social. Nessa perspectiva de apresentação do rito como algo que se adapta às necessidades coletivas e sociais a autora descreve o rito como sinônimo de ritual apresentando a seguinte definição:

[...] o rito ou ritual é um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica. O rito é caracterizado por uma configuração espaço-temporal específica, pelo recurso a uma série de objetos, por sistemas de linguagens e comportamentos específicos e por signos emblemáticos cujo sentido codificado constitui um dos bens comuns do grupo. (SEGALEM, 2002, p. 31 *apud* SANTOS, 2003, p. 218)

Desse modo, de acordo com Segalem (2002) o rito é portador de uma dimensão simbólica sendo uma representação de uma ação coletiva que simbolicamente corresponde à uma única ação, com objetivos comuns e que podem se fazer presentes em diversas situações que o homem enquanto ser social possa compartilhar. Logo desde o momento em que o homem estabelece relações grupais, mesmo em tempos imemoriais, os ritos estão presentes, o que o torna elemento essencial da cultura. Assim, após esta conceituação e/ou diferenciação do rito e do ritual adentramos nas suas especificidades apontando inicialmente algumas classificações e/ou categorizações e em seguida sua relevância simbólica destacando este aspecto nos ritos de iniciação e de purificação.

## **Classificação dos ritos: conceitos e interlocuções antropológicas**

Passaremos agora a descrever sobre classificações e categorizações que poderiam ser feitas fundamentando-se em autores de diversas áreas como antropologia, sociologia e fenomenologia, das quais destacamos a antropologia. Com o intuito de apresentar a relevância e ao mesmo tempo as diferentes leituras que podem ser feitas sobre os ritos de uma maneira geral. Neste sentido iniciamos este percurso das diferentes classificações que encontramos sobre os ritos, com a caracterização apresentada por Terrin (2004, p. 7), que conforme suas palavras trata-se de uma “perspectiva da antropologia e da história comparada das religiões”.

Esta classificação se constitui, segundo o autor, a partir de três áreas que favorecem a compreensão dos ritos que se encontram nos modelos “*operativo e funcional, o consciente e o formal*” que resumidamente podemos conceituar como no primeiro caso (modelo operativo e funcional) que ficaria à cargo do trabalho dos antropólogos pois os mesmos teriam os meios adequados de observar e registrar as funções do rito realizado, ou seja, de um olhar externo ao dos praticantes; num segundo nível teríamos o modelo consciente que consiste na descrição daqueles que estão envolvidos com sua realização, ou seja, dos praticantes; e por fim o modelo formal que pode ser caracterizado pelo estudo e exposição das ações performáticas, ou em outros termos podemos dizer que se trata do olhar e exposição dos pesquisadores, pois segundo o autor este último é o que predomina nas pesquisas. (TERRIN, 2004)

Após este primeiro esclarecimento o autor discorre sobre seus desdobramentos apresentando sua tipologia dos ritos dividindo em cinco grupos que possuem algumas peculiaridades e são eles:

1 - *Fenomenológico-religiosa* – encontra-se neste grupo os ritos associados ao ato de adoração, “com o rito nos colocamos

em comunicação com aquilo que cremos, mas é antes o rito mesmo que “cria”, na sua intencionalidade fenomenológica, o evento comunicativo “sobrenatural””;

2 - *Histórico-religiosa* – nesta perspectiva mantem-se uma linha fenomenológica, considerando-se “a intenção global dos celebrantes” nesta vertente que aproxima-se da história das religiões encontra-se a tipologia: ritos apotropaicos (quando se recebe proteção e força), ritos eliminatórios (para que se afaste do mal e das forças negativas), ritos de purificação (vinculados à uma questão moral vista como sacrifício), ofertas primiciais (ritos de oferta de alimento), ritos sacrificiais (refere-se aos ritos primiciais e está ligado ao sacrifício de animais), e os ritos de repetição do drama divino (manifestam uma intencionalidade religiosa mito-poiética), os ritos de transmissão da força sagrada (tais como: os ritos de bênção e consagração, contatos com forças energéticas: a água santa, o óleo, o sangue, assim também como a imposição das mãos);

3 - *Ritos ligados ao ciclo da vida* - trata-se dos ritos que consistem numa “hermenêutica existencial” e antropológica do viver, são eles: ritos de passagem (diretamente ligados às fases fundamentais da vida como o nascimento, a iniciação, o casamento e a morte), ritos cíclicos (possuem uma dinâmica “regenerativa” do tempo, pois estabelecem o ritmo do tempo e ordena um calendário), ritos de crise (nascentes de situações particulares consideradas de emergência, como por exemplo, terremotos e outras catástrofes naturais; abarcando nesta perspectiva: os ritos mágicos e os ritos de cura);

4 - *Ritos com fundo sociocultural e religioso* – são ritos que podem ser de *contestação* da sociedade, como tentativas de fuga das normas sociais e são eles: ritos de inversão (consistem num papel perturbador do social, e se configuram através de paródias e da ridicularização das estruturas sociais), ritos de rebelião (consistem no contrário dos ritos de nivelamento “simbólico” dos conflitos), e por fim os ritos de gracejo (quase que inexistentes em nossa

cultura, se trata dos ritos de natureza arbitrária e provisória das categorias de pensamento);

5 - *Ritos com conotação mística* – ritos que possuem uma tendência “anti-ritualista”, por estarem ligados a um contexto de “negação” da ritualidade, como por exemplo, os ritos de meditação e de transe (aproximando-se mais da mística do que da ritualidade). (TERRIN, 2004, p. 34-49)

Esta categorização dos ritos apresentadas por Terrin (2004) indica que existem outras instâncias ou dimensões que podem ser utilizadas como referência para realizar uma classificação, e ressalta o critério histórico-religioso com aspecto antropológico; os ritos como intérpretes dos períodos críticos da vida; os ritos em situações de transformação, chamados de passagem, os ritos de cunho etiológico e por fim os critérios funcionais: psicológico, sociológicos, entre outros. Porém esta tipologia, como sabemos, consiste numa seleção de critérios e por isso não pode ser vista como uma totalidade, pois, existem muitas interpretações que podem ser dadas ao rito, como veremos a seguir pelo viés da antropologia e sociologia na obra de Arnold Van Gennep (2011).

A classificação que apresentaremos aqui encontra-se em sua obra “Os Ritos de Passagem” na qual o autor indica uma posição de dinamismo nos ritos (assim como pressupõe a ideia de sagrado e profano como algo relativo e dinâmico), ressaltando o aspecto sociológico dos ritos como integradores e separadores, principalmente nas suas considerações sobre os ritos de passagens, que segundo ele seriam os responsáveis por integrar os momentos de crise vividos nas diversas fases da vida e do convívio social.

De acordo com Da Matta (na apresentação da referida obra de Van Gennep) “As cerimônias, como bem percebeu Van Gennep, são como as etapas de um ciclo que se deseja marcar e revelar, uma espécie de moldura especial [...]” (VAN GENNEP, 2011, p.9), ou seja, é por meio dos ritos e das cerimônias que o homem enquanto

ser social demarca situações ditas “especiais” e registra fases de mudanças que sendo ritualizadas se tornam memoráveis como: casamento, batismo, formaturas, colação de grau, etc.

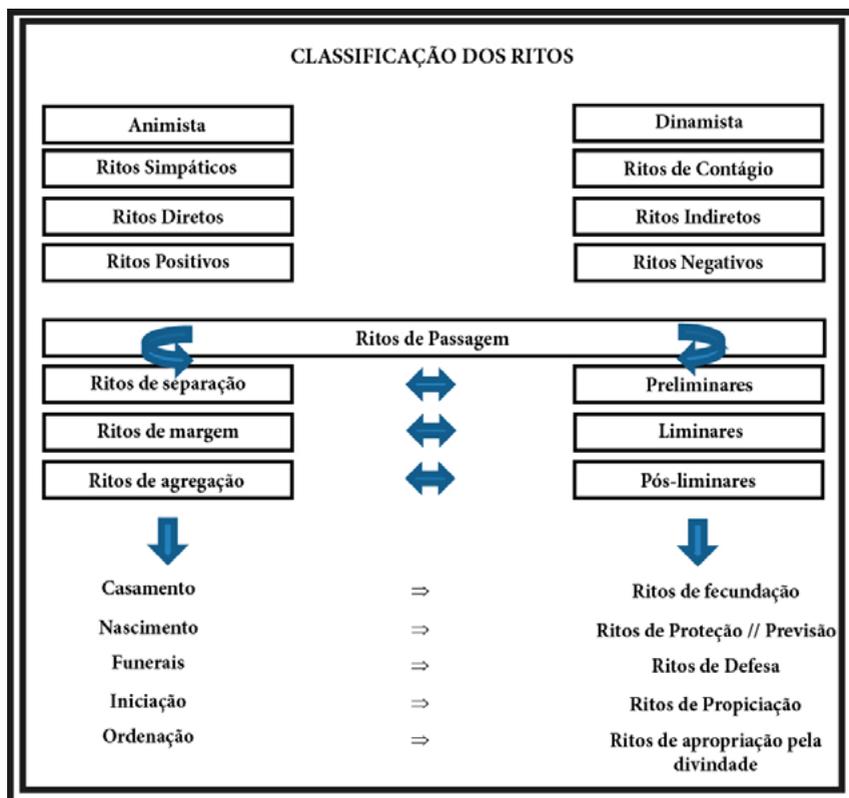
Inicialmente Van Gennep (2011) indica duas classes de ritos: os ritos simpáticos e os ritos de contágio. Mas vai tecendo no seu texto uma conexão entre esta classificação inicial e as escolas animista e dinamista, o que acaba por conduzi-lo à uma classificação que apresenta uma vasta possibilidade de categorização dos ritos, vejamos: os simpáticos e de contágio, diretos e indiretos, positivos e negativos. Simpáticos são aqueles ritos que possuem uma relação de aproximação “são aqueles que se fundam na crença e ação de semelhante” (VAN GENNEP, 2011, p. 25); os de contágio são como próprio nome sugere, os que podem ser transmitidos; os ritos diretos são os que ele considera que têm uma ação imediata; e os indiretos são os que precisam da ação de intervenção de um agente para que se tenha efeito ou resultado; já os ritos positivos são executados mediante a realização da vontade e conseqüentemente os negativos são o contrário disso, em geral relacionados aos tabus.

Além destas categorias acima mencionadas Van Gennep (2011) continua sua classificação tratando agora dos ritos de passagem, que segundo ele podem se decompor em outras três categorias: *Ritos de separação*, *Ritos de margem* e *Ritos de agregação*. Diferentemente do que ocorre com os ritos da primeira classificação estas categorias dos ritos de passagem não se desenvolvem no mesmo conjunto ritual ou na mesma situação, e por isso ele distingue

Os ritos de separação são mais desenvolvidos nas cerimônias dos funerais; os ritos de agregação, nas do casamento. Quanto aos ritos de margem, podem constituir uma secção importante, por exemplo, na gravidez, no noivado, na iniciação, ou se reduzirem ao mínimo na adoção, no segundo parto, no novo casamento [...]

(VAN GENNEP, 2011, p. 30)

Portanto, nos ritos de passagem temos os: ritos preliminares (separação), liminares (margem) e pós-liminares (agregação). Estas classificações ou tipologias não são equivalentes e segundo ele os ritos de passagem têm o objetivo de “assegurar uma transformação” e dentro de suas categorias podem receber outros desdobramentos, por isso, “cerimônias de casamento admitem ritos de fecundação; as do nascimento comportam ritos de proteção e de previsão; as dos funerais, ritos de defesa; as da iniciação, ritos de propiciação; as da ordenação, ritos de apropriação pela divindade, etc.”.Em síntese apresentamos a tabela abaixo:



Fonte: CRUZ (2016)

Neste quadro resumo buscamos sintetizar as principais categorias por Van Gennep (2011) lembrando que na parte superior temos categorias ou tipologias independentes e na parte inferior nos ritos de passagem temos seus ritos equivalentes (setas para o lado) e seus desdobramentos (setas para baixo).

Na perspectiva de uma classificação dos ritos recorreremos à outros autores a exemplo de Turner (2013) que retoma esta classificação de Van Gennep (2011) e ressalta a “fase liminar dos ritos” e os define de acordo com a tipologia acima apresentada especifi-

## cando-a mediante suas fases

O próprio Van Gennep definiu os *rites de passage* como “ritos que acompanham toda mudança de lugar, estado, posição social de idade”. [...] Van Gennep mostrou que todos os ritos de passagem ou de “transição” caracterizam-se por três fases: separação, margem (ou *limen*, significando “limiar” em latim) e agregação. A primeira fase (de separação) abrange o comportamento simbólico que significa o afastamento do indivíduo ou de um grupo, quer de um ponto fixo anterior na estrutura social, quer de um conjunto de condições culturais (um “estado”), ou ainda de ambos. Durante o período “limiar” intermédio, as características do sujeito ritual (o “transitante”) são ambíguas; passam através de um domínio cultural que tem poucos, ou quase nenhum, dos atributos do passado ou do estado futuro. Na terceira fase (reagregação ou reincorporação) consuma-se a passagem. (TURNER, 2013, p. 97)

Turner (2013) busca analisar o material etnográfico relacionado à sua pesquisa e estabelecer as suas teses sobre a liminaridade, desenvolvendo os conceitos de *communitas* e anti-estrutura. E neste sentido ele afirma que a “liminaridade é a passagem entre *status* e estado cultural que foram cognoscitivamente definidos e logicamente articulados. Passagens liminares e “liminares” (pessoas em passagem) não estão aqui nem lá, são um grau intermediário”. (TURNER, 2013, p.13)

Além disso, ele esclarece que o foco de sua obra se volta para dois pontos, dividindo-a em duas partes “a primeira lida com a estrutura simbólica do ritual ndembu” e a “segunda propõe-se a explorar algumas propriedades sociais, mais do que simbólicas, da fase liminar do ritual.” (TURNER, 2013, p. 17) o que apontamos

apenas para esclarecer que diferentemente de Van Gennep (2011) Turner (2013) não se propõe a esboçar uma nova classificação e por isso retoma a tipologia Gennepiana para definir a *liminaridade*. O autor se apropria das categorias apresentadas por Van Gennep dando uma “nova” denominação aos estágios ou fases que antecedem os ritos, assim “a noção de *liminaridade* leva-nos ao reino dos ritos de passagem e aos costumes exóticos dos grupos tribais” (DAMATTA, 2000, p. 8)

E ainda nos referindo às muitas classificações e categorizações dadas aos ritos, temos segundo Vilhena (2005), a indicação de que Mircea Eliade irá relacionar os ritos com os mitos, trazendo “os ritos de renovação da vida, de fundação, de construção, de ritos agrários e daqueles relativos a fases de existência, como nascimento, maturidade, inserção em contextos sociorreligiosos, funerários etc.” (p. 66).

É necessário ressaltar que todas estas classificações ou tipologias apresentadas demonstram a diversidade de interpretações e critérios que antropólogos, sociólogos, fenomenólogos, etc. optaram por realizar, e nesse sentido ainda podemos encontrar de acordo com sua função ritos: litúrgicos, comemorativos ou festivos, votos religiosos, etc. Desse modo, também nós, estamos fazendo a opção por uma tipologia e/ou categoria dos ritos e dentre os quais mediante o nosso recorte optamos por destacar os de iniciação e de purificação ressaltando mediante uma análise hermenêutica o seu significado simbólico.

## ***Aspectos simbólicos dos ritos: interpretações dos ritos de iniciação e purificação***

Os ritos de iniciação podem ser classificados como de agregação, eles tem por finalidade modificar o *status* do neófito, seja no contexto religioso ou em outras instâncias. Os ritos de iniciação têm esse caráter de introduzir ou mesmo agregar novos adeptos como também dar aos mesmos uma nova condição e em alguns casos uma nova função. Nesta categoria dos ritos podemos citar como exemplo no contexto religioso: o batismo (no cristianismo), a circuncisão (no judaísmo), a shahada (no islamismo), a feita no santo (no candomblé), ritual das tucandeiras (ritual indígena da tribo sateré-mawé), etc.

Para indicar o que consideramos como aspecto simbólico dos ritos de iniciação e posteriormente os de purificação, trazemos apoiando-nos em Mardones (2006) o significado do símbolo que dentro das religiões é algo dinâmico que auxilia no processo de entendimento das coisas

O símbolo, como a própria palavra indica, lança uma corda e procura unir e vincular o separado, o que aparentemente não tem relação. Por isso, move-se no mundo das relações com o não-apresentável, com o indizível. [...] O símbolo é a linguagem expressiva da experiência religiosa. Sem símbolo não saímos da clausura no mundo da imanência nem nos abrimos à alteridade, ao Outro. (MARDONES, 2006, p. 92-103)

Esta dinâmica da “vida do símbolo” também se encontra na relação com os ritos principalmente no contexto religioso. Eles ganham “vida própria” e são reinterpretados em cada grupo e/ou cultura em que estão inseridos, podendo ser ressignificados também em cada fase da vida. Nesse sentido, temos uma grande se-

melhança com o que ocorre com o símbolo que pode transmitir uma mensagem diferente para cada grupo que o utiliza, podendo ter sentidos distintos mesmo entre os integrantes de uma mesma vertente ou suas ramificações. O que ocorre, por exemplo, com a cruz para os cristãos, que para alguns grupos remete à vitória de Cristo sobre a morte, mas que ao serem usadas em forma de crucifixos recebem um outro significado sendo rejeitados por algumas vertentes protestantes.

No símbolo podemos encontrar uma “representação do ausente” do inacessível, e esta também é a proposta da interpretação do rito, ele oportuniza uma reatualização do mito, tornando presente o ausente, como uma reminiscência. E nos ritos de iniciação os símbolos também apresentam por função (de forma simbólica) o ingresso à comunidade, um novo *status*, uma nova condição, um lugar diferente do ocupado antes pelo iniciado, permitindo ao mesmo executar novas funções e sendo visto por todos como mais um integrante “um igual aos nossos”, aquele que pode ser visto como um de seus pares.

Croatto (2010) discorrendo sobre os ritos de iniciação ressalta seu aspecto simbólico vinculado à morte iniciática, mas que podem receber muitas outras, neste ponto ele indica “Iniciar-se é morrer para voltar a nascer. Para reproduzir o nascimento é preciso situar-se em um “antes” caótico e informe, como o “antes” da cosmogonia. (CROATTO, 2010, p. 360) E ainda destaca que

Entende-se dessa maneira o simbolismo de alguns ritos africanos de iniciação, como a **imersão na água** (correspondente ao líquido amniótico) entre os *nandi* do Quênia; **a volta à cabana, à gruta ou ao recinto sagrado** (= útero ou ovo) entre os *sara* de Chade, África; **o ser devorado pela “besta”** mítica entre os *lobi* do Alto Volta. Outras práticas como **adornar-se, desnudar-se**, descuidar do próprio corpo, pri-

var-se etc. simbolizam a “morte” que antecede ao renascimento. [...] Uma expressão simbólica da nova realidade é **o nome outorgado** – como na circuncisão (cf. Lc 1, 39-66) de João Batista) ou no batismo – ou o novo nome que a pessoa recebe quando ingressa em um novo *status* ontológico, como por exemplo a entronização do rei, a coroação de um novo papa, a consagração na vida religiosa mediante votos. (CROATTO, 2010, p. 360-361 – grifos nossos)

O autor acima citado nos indica que os ritos de iniciação podem ocorrer de formas diversas e em instâncias diferentes, e não apenas do contexto religioso como o exemplo da “entronização do rei”, e ele ainda esclarece que “os ritos de iniciação mais típicos são os relacionados com a passagem à vida adulta” (p. 361), e isto pode ser constatado em vários grupos e em diferentes contextos. Poderíamos dizer que não se conheça religião sem que o processo de iniciação se faça presente, mesmo que não seja assim identificado pelos seus integrantes, mas em algum momento de suas vidas eles passam por um momento de transição que poderá ser visto como uma passagem, e que se muda sua condição ou função social neste grupo, o indivíduo se submete mesmo que de forma inconsciente à uma iniciação.

Nesta perspectiva consideramos relevante trazer a concepção de iniciação em Eliade (1989) dizendo que

Por iniciación se entiende generalmente un conjunto de ritos y enseñanzas orales que tienen por finalidad la modificación religiosa y social del sujeto iniciado. Filosóficamente hablando, la iniciación equivale a una mutación ontológica del régimen existencial. Al final de las pruebas, goza el neófito de una vida totalmente diferente de la anterior a la iniciación: se

há convertido em *otro*. (ELIADE, 1989a, p. 10)<sup>26</sup>

Nesta observação de Eliade (1989a) encontramos o fundamento da iniciação “uma mutação ontológica do regime existencial”, ou seja, trata-se de uma mudança de caráter ontológico, do ser, e não apenas de seu status. Para Eliade, esta mudança vai além de uma instrução ou uma representação ela é bem mais profunda, como ele diz: “*No se trata únicamente de una instrucción, en el moderno sentido de la palabra. El neófito no llega a hacerse digno de la enseñanza sagrada más que al término de una preparación espiritual*” (ELIADE, 1989a, p. 10)<sup>27</sup>

O autor ainda discorre sobre iniciação em uma outra obra reiterando esta afirmação e trazendo uma categorização dos ritos de iniciação a saber

O termo iniciação no sentido mais geral designa um corpo de ritos e ensinamentos cujo objectivo é produzir uma modificação radical do estatuto religioso e social da pessoa que vai ser iniciada [...] O noviço emerge da sua provação como um ser totalmente diferente: tornou-se *otro*. [...] há três categorias, ou tipos, de iniciação. A primeira categoria compreende os rituais coletivos cuja função é efectuar a transição da infância ou adolescência para a idade adulta [...] A segunda categoria inclui todos os tipos de ritos de entrada numa sociedade secreta, um *Bund*, ou uma confraternidade. [...] terceira categoria de iniciação, o tipo que ocorre em rela-

26 “Por iniciação entende-se geralmente um conjunto de ritos e ensinamentos orais cuja finalidade é a mudança religiosa e social do sujeito iniciado. Filosoficamente falando, a iniciação equivale à uma mudança ontológica do regime existencial. Ao final das provas, o neófito goza de uma vida totalmente diferente da anterior à iniciação: tornou-se um outro.” ( Tradução livre da autora )

27 “Não se trata unicamente de uma instrução, no sentido moderno da palavra. O neófito para ser digno do ensinamento sagrado, mas ao término de uma preparação espiritual.” (Tradução livre da autora)

ção com uma vocação mística. (ELIADE, 1989b, p. 137-138)

Desse modo, Eliade (1989b) esclarece que a primeira forma equivale aos “Ritos de puberdade” a segunda aos membros de sociedades fechadas, o que o mesmo denomina de “a iniciação em sociedades secretas” e pôr fim a terceira que equivale “as iniciações de tipo xamânico”. Com esta tipologia propõe uma sistematização dos ritos de iniciação concentrando em apenas três grupos as diversas tipologias que apresentamos anteriormente, mediante outros autores.

Na primeira categoria trazida por Eliade (1989b) “Ritos de puberdade” ele indica mediante a iniciação tribal que os jovens adquirem padrões de comportamento constituído de técnicas, mitos e tradições que até então faziam parte do universo dos adultos e ainda faz parte deste aprendizado “as relações místicas entre a tribo e seres sobrenaturais” (p.138). É nesta fase que se revela também a questão da sexualidade e ele aponta que “através da iniciação, o candidato passa para além do modo de estar “natural” – o da criança – e ganha acesso ao modo cultural; isto é, é iniciado nos valores espirituais”. (ELIADE, 1989b, p. 139)

Na segunda que se refere às iniciações nas “Sociedades secretas” o autor nos indica que o processo de iniciação ocorre em estágios diferenciados e seguindo esta linha de argumentação sobre a iniciação tribal ele aponta que

Os ritos de admissão numa sociedade secreta correspondem em tudo aos das iniciações tribais: isolamento, provas e torturas iniciatórias, “morte” e “ressurreição”, imposição de um novo nome, revelação de uma doutrina secreta, aprendizagem de uma nova linguagem, etc. [...] A morte iniciatória significa tanto o fim do homem acultural “natural” como a passagem

para um novo modo de existência, o de um ser “nascido para o espírito”, isto é, que não vive exclusivamente numa realidade “imediate”. (ELIADE, 1989b, p. 140)

De acordo com a explicitação acima o autor aponta para os diferentes estágios que a iniciação “secreta” possa assumir (isolamento, provas, imposição de um novo, etc.) e nesse sentido ressaltamos que atualmente ainda verificamos estes estágios ocorrendo de formas diversas em diferentes religiões. De forma análoga podemos citar o que ocorre com as pessoas chamadas “consagradas” a exemplo de religiosas e religiosos que ao adentrarem na vida consagrada em geral elas fazem uma opção por um novo nome, representando simbolicamente uma nova vida, um novo sentido, praticamente assumindo uma nova identidade.

E por fim, a terceira categoria trazida por Eliade (1989b) a iniciação do tipo “xamânico”, este caso sendo um pouco mais profundo. Neste processo iniciático para ele, é condição *sine qua non* o viés da experiência. O autor sugere que as “iniciações xamanísticas, consistem em experiências extáticas (por exemplo, sonhos, visões, tranSES)” (p. 141), ou seja, este tipo de iniciação preconiza uma experiência religiosa. É necessário um contato espiritual, ou transcendental com a divindade, ou espécie de revelações que trazem para o candidato à iniciação um *status* diferenciado, sendo visto pelo seu grupo como alguém distinto e não como uma pessoa qualquer, mediante estas experiências.

Eliade (1989b) vai apontar nesta perspectiva da iniciação xamânica uma aproximação com a categoria dos iniciados em “sociedades secretas”, mas, o seu diferencial encontra-se neste viés da experiência. Enquanto no primeiro caso (sociedades secretas) os iniciados terão acesso aos mistérios da religião, no segundo caso (o xamânico) os iniciados já são detentores destes mistérios por meios de revelações e experiências. Além disso, este tipo de ini-

ciação exige algumas espécies de “provas” e rituais que ele exemplifica com o que ocorre na Sibéria e na Ásia Central onde o jovem torna-se xamã por meio de “crise psicopática” na qual se configura a tortura por “demônios e fantasmas que desempenham ao papel de mestres da iniciação”. (ELIADE, 1989b, p. 141)

Neste sentido, exemplifica esta modalidade de iniciação de forma semelhante ao que ocorre nos “Mistérios Helênicos”, e aponta que “o pouco que sabemos acerca de Elêusis e das iniciações nos Mistérios Helênicos indica que a experiência central dos mistérios dependia de uma revelação relativa à morte e ressurreição do fundador divino do culto” (ELIADE, 1989b, p. 141). Com essa afirmação captamos a aproximação à iniciação nas “sociedades secretas”, porém com o diferencial da revelação, ela ocorre por meio de experiências “místicas” sendo denominadas até de “morte e ressurreição”, é exclusiva de alguns que recebam estas revelações, como nas palavras do próprio Eliade (1989b) “na instrução comunicada pelos espíritos ou pelos antigos mestres xamãs”. (p. 141)

Já os ritos de purificação têm uma outra dimensão simbólica, eles servem para retirar a “mácula” a sujeira, presente na vida do indivíduo. São praticados de diversas formas e no contexto religioso se faz presente em diversas religiões, em muitos casos, sendo associados aos ritos de iniciação, porém com uma conotação simbólica de um renascimento em função de um novo ser “puro, sem mancha, sem mácula”. Nos ritos de purificação podem ser utilizados diversos elementos como: água, areia, óleo, sal, incenso, fogo, ervas, fumaça, etc., mas, sua forma mais difundida e popularmente conhecida relaciona-se aos banhos, e aos ritos ligados à utilização da água, dos quais trataremos mais adiante.

Os ritos de purificação também trazem a conotação de “restauradores”, e ainda “penitenciais”, eles têm em alguns contextos culturais e/ou religiosos, a função de resgatar e reintegrar indivíduos que porventura tenham se desviado dos preceitos e

normas que regem determinado grupo. Através destes ritos o indivíduo pode se reintegrar ao grupo, pois sem mancha, o “novo ser” que renasce após o rito pode ser reintegrado e em função disso não há um período específico para que ele ocorra, podendo ser na infância ou na fase adulta como iremos constatar com os exemplos que apontaremos adiante.

As primeiras noções que temos com relação à purificação normalmente se relacionam aos banhos e outros rituais que estão associados ao uso da água. Outra consideração importante é a associação destes ritos com o sagrado. Diferentemente do que ocorre com os ritos de iniciação que podem ocorrer em muitas instâncias do convívio social, a exemplo dos trotes nas universidades que são considerados por muitos autores como uma espécie de rito de iniciação, porque são um marco para os calouros e por meio deles os neófitos são aceitos no grupo. (RIVIÈRE, 1996)

Poderíamos dizer que os ritos de purificação se fazem presentes na história das religiões mesmo quando não se tem bem definido um grupo religioso, mas os rituais que regem aquele grupo já trazem a purificação como algo a ser praticado, como vai nos indicar Scarpi (2004) tratando sobre a religião dos mesopotâmicos

Além dos cultos diários, ao longo do ano existiam também as datas fixas, em que eram previstas determinadas cerimônias rituais, como a **purificação**, os banhos ou a procissão em honra de Ishtar ao longo da “via sacra”. [...] A festa, com seus **ritos de purificação, por meio da recitação do grande poema nacional**, produzia uma de-historização do presente para renová-lo e refundá-lo. (SCARPI, 2004, p. 43-44 – grifos nossos)

Encontramos nesta indicação de Scarpi (2004) a referência à uma outra modalidade de purificação, ou em outros termos, um

outro elemento utilizado para purificar: **a palavra**. É certo que em muitas religiões (na atualidade em mais evidência as chamadas “religiões do livro”: cristianismo, judaísmo e islamismo) encontramos um local privilegiado para a palavra, seja ela no texto escrito (o próprio livro sagrado como é o caso do cristianismo e do judaísmo) ou em forma de orações (como é o caso do islamismo e suas orações diárias). E neste sentido encontramos também referência ao papel ou em termos cassirereanos “o poder” das palavras dentro de alguns sistemas religiosos.

Desse modo neste rito de purificação citado por Scarpi (2004) podemos encontrar o principal fundamento da teoria de Cassirer (2009) na obra “Linguagem e Mito” na qual ele apresenta a palavra como “força substancial”. O que pode ser constatado neste rito com sua concepção da potencialidade dada à palavra, ao ser proferido o poema nacional, se fazia presente uma nova realidade, como uma espécie de ação mágica, como se a palavra recebesse uma “arquipotência” com o poder de transformação como nos aponta Cassirer (2009)

Deve haver alguma função determinada, essencialmente imutável, que confere à Palavra este caráter distintivamente religioso, elevando-a, desde o começo, à esfera religiosa, à esfera do “sagrado” [...] é uma propriedade que deve ser resguardada com o maior cuidado e cujo uso exclusivo deve ser ciosamente reservado. (CASSIRER, 2009, p. 65-68)

[...] **a palavra tem que ser concebida, no sentido mítico, como ser substancial e como força substancial**, antes que se possa considerá-la no sentido ideacional, como órgão do espírito, como função fundamental da construção e articulação da realidade espiritual. (CASSIRER, 2009, p. 78-79 – grifos nossos)

A “arquipotência” das palavras sugerida por Cassirer (2009), pode ser constatada hermeneuticamente nas palavras proferidas neste rito religioso, e o que também se identifica na exposição de Scarpi (2004) quando o mesmo fala das religiões da Grécia antiga que segundo ele, dava aos “oráculos” esta dimensão mágico-religiosa. Segundo ele “O oráculo torna-se então um instrumento que, mediante uma purificação preliminar, reconduzia o consulente à sua condição original, abrindo o espaço humano à intervenção da divindade” mais uma vez a palavra proferida tem uma conotação de potência configurando-se como uma conexão entre homem e divindade.

Vale ressaltar que os ritos de purificação em seus primórdios estavam geralmente associados aos tabus e proibições, além dos ritos mortuários que eram muito comuns no Egito Antigo, conforme nos indica Croatto (2010, p. 381) “[...] a imortalidade do defunto era uma verdade que comandava os diversos ritos “de passagem”. Assim, a **purificação mediante um banho**, a mumificação (cujo arquétipo é realizada pelo Deus Anúbis no corpo de Osiris) [...]”, ou seja, para que o defunto estivesse apto à adentrar na imortalidade seria necessário a realização de ritos considerados de passagem e dentre eles a purificação.

Assim, verificamos neste rito com muita incidência a realização dos banhos, tanto neste exemplo acima citado realizado no Egito Antigo como também em outras culturas, a exemplo do que temos na Idade Média mais especificamente nos banhos públicos realizados na Roma Antiga os quais eram praticados tanto para realizar a purificação do corpo como também da “alma”, era uma cerimônia praticada publicamente que proporcionava ao banhista uma sensação agradável tanto pela “limpeza espiritual” proporcionada como pela sociabilidade, pois era uma prática coletiva. Ainda sobre a relevância dos banhos para os ritos de purificação, encontramos em Chevalier & Gheerbrant (2002) esta referência

A virtude purificadora e regeneradora do banho é bem conhecida e atestada, tanto no âmbito do profano como no do sagrado [...] Pode-se dizer que o banho é, universalmente, o primeiro dos ritos que sancionaram as grandes etapas da vida, em especial o nascimento, a puberdade e a morte. A simbólica do banho associa as significações do *ato de imersão e do elemento água*. [...] Assim, entre os gregos, estátuas de deuses e deusas eram ritualmente mergulhadas em banhos purificadores (Atena, Hera etc.); um banho precedia a iniciação dos nazarenos e, na Idade Média, fazia-se exatamente a mesma coisa antes da sagração dos cavaleiros. (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2002, p. 119)

E ainda neste contexto da ação purificadora do banho ritual, podemos destacar no contexto das religiões afro a referência ao banho com ervas, mais especificamente nas ramificações desta religião vinculadas às Juremas Sagradas, e que segundo Sampaio (2005, p. 62) “em todos os rituais principalmente os de purificação do corpo, utilizam-se de ervas específicas, misturadas a certos líquidos, especialmente a água límpida”. Ainda podemos citar uma outra referência ao uso da água nos ritos de purificação, porém, no qual não se encontra o uso da água limpa, como a purificação no Rio Ganges, que é conhecido mundialmente e possui grande relevância para os hindus.

A água poluída do Rio Ganges na Índia se deve aos rituais que são realizados no mesmo, este que juntamente com o Yamuna, Kaveri e Narmada formam o conjunto dos rios sagrados (sendo o Ganges o mais conhecido deles), é o que tem suas águas mais poluídas porque é nele que são jogadas as cinzas dos mortos, porém mesmo se constituindo como um dos rios mais poluídos do mundo. O Ganges ainda é, para os hindus, um dos lugares mais sagrados e no qual os ritos de purificação são mais presentes. Al-

guns autores indicam que pessoas costumam levar água desses rios, assim como a areia também, para realizarem seus ritos em seus altares domésticos, sendo usados tanto na purificação dos mortos como de pessoas que encontram-se em estado de doença terminal.<sup>28</sup>

Descrevemos alguns exemplos de ritos de purificação tanto em contextos religiosos diferentes (Mesopotâmia, Grécia Antiga, Religião Afro, Hinduísmo), assim como com elementos diferentes (oração (palavra), água, ervas) para indicar que em vários contextos religiosos e também em diversas culturas podemos encontrar formas variadas de realização destes ritos que são essenciais principalmente no contexto da religião.

---

28 Disponível em: <http://www.infoescola.com/geografia/rio-ganges/> (acesso em: 20/03/2016)

## Considerações finais

Chegamos às nossas considerações finais ressaltando a relevância que os ritos possuem não só dentro dos sistemas religiosos, mas, também fora deles como elementos constitutivos da cultura. Além disso, mediante a iniciação destacamos este elemento da vivência espiritual como um dos fios condutores à uma nova instância da vida, conforme podemos verificar segundo Elia-de (1989a) “la participación em la vida espiritual queda posibilitada gracias a las experiencias religiosas provocadas durante la iniciación.”<sup>29</sup> (p. 14). A partir destas experiências os iniciados adquirem um “modo distinto de existência”, o que o nosso autor denomina de “morte iniciática” que resultará no nascimento de uma vida espiritual.

Além disso, os ritos são facilitadores que podem auxiliar no processo de educação, nos ritos de iniciação, por exemplo, está a perspectiva de um novo percurso a ser seguido pelo neófito, percurso este que promove outros conceitos que se encontram no âmbito da educação, como por exemplo, a ação e conscientização da coletividade, em muitos casos um amadurecimento com a transmissão de uma responsabilidade antes exclusiva dos adultos como no caso do *Barmitzvá* (no judaísmo), etc. Os ritos educam porque eles são facilitadores de integração, por meio da ação ritual em diversas situações fazemos juntos o que antes era realizado individualmente. E neste sentido o rito de iniciação promove uma ação coletiva, mesmo que seja o neófito, que passa pela ação ritual, podemos dizer que coletivamente todos os membros da religião se unem num só objetivo: a educação na fé, daquele mais novo integrante iniciado na religião.

Desse modo entendemos ser relevante a valorização e a apreciação do estudo dos ritos, pois, eles contribuem com uma

---

29 “a participação na vida espiritual é possível graças às experiências religiosas provocadas durante a iniciação” (Tradução livre das autoras)

integração mesmo que ela ocorra momentaneamente como nos casos dos ritos cívicos e os escolares, não podemos esquecer que neste momento “todos somos um” encenamos e/ou encarnamos aquele ato como se fosse nosso, de cada um isoladamente. Assim, concluímos nossa argumentação, como um início de um diálogo que possa ser frutífero na academia e mais especificamente nos estudos das religiões, que o ato de iniciar enquanto rito possa ser devidamente valorizado e pesquisado como uma instância primeira, seja dentro ou fora das religiões.

Ponderamos necessário esclarecer que nossas colocações e interpretações não são e estão longe de ser a palavra final sobre como ver os ritos dentro das religiões e na cultura, mas de forma mesmo que introdutória, buscamos realizar uma singela amostra de como tratar os ritos como objeto de estudo. Sabemos que quando realizamos algum estudo ou pesquisa dentro das religiões, estamos sempre trazendo mais um olhar, uma perspectiva, uma possibilidade, ou o esboço de um viés interpretativo, deixando sempre o caminho aberto à novas possibilidades.

Além disso, o estudo dos ritos nos encaminha para uma busca de entendimento de nós mesmos, considerando seu caráter sócio-antropológico. Ele que traz uma ordenação do cosmos em lugar do caos, nos permite esta transposição de nosso pensamento trazendo por meio da prática, principalmente no contexto da religião, esta nova ordem das coisas. O rito serve como elemento articulador entre a tradição, a memória, a transformação e também a manutenção do grupo, reavivando valores e concepções identitárias.

O rito também é relevante por seu dinamismo constituindo-se como um fenômeno que se caracteriza por fases de incorporação e separação, como nos indica Gennep (2011) com suas classificações dos ritos de passagens. No caso da *Shahada* podemos classificá-lo além de rito iniciatório, um fenômeno de incorporação identitário, fazendo com que todos aqueles que a realizem se

tornem membros integrantes deste grupo religioso.

Desse modo, nada mais prazeroso e desafiador que nos enveredar por estes caminhos possíveis que os ritos nos ofertam. Nesse sentido, vemos no estudo dos ritos um grande percurso a ser seguido por estudiosos das religiões, até porque estamos falando de algo que se encontra em movimento, possui um dinamismo que não nos permite estacioná-lo ou estagná-lo. Neste trabalho a que nos propusemos realizar conseguimos enxergar um universo de possibilidades, que tanto a hermenêutica como os próprios ritos no sentido antropológico podem nos encaminhar, e por isso convidamos nossos leitores a se aventurarem assim como nós, neste universo do fenômeno religioso que contempla o entendimento de todos nós que fazemos parte da espécie humana, a única que possa ter este entendimento de realizar ritos e rituais.

## Referências

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. Trad. J. Guinsburg; Miriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. Trad. Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

CRUZ, Josilene S. **Práticas educativas dos ritos de iniciação**: um estudo comparado nas religiões monoteístas. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

DAMATTA, Roberto. Individualidade e Liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. In: **Mana**, v. 6. n. 1, p. 7-29, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v6n1/1969.pdf> (Acesso em: 30/06/15)

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. Trad. Joaquim Pereira Neto. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2008.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. Trad. Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_, Mircea. **Iniciaciones místicas**. Version castellana de José Matías Díaz. Madri: Taurus, 1989a.

\_\_\_\_\_, Mircea. **Origens**: história e sentido na religião. Lisboa: Edições 70, 1989b.

\_\_\_\_\_, Mircea. **Tratado de História das Religiões**. Trad. Fernando Tomaz, Natália Nunes. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem**: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.; Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAGALHÃES, Antonio; PORTELLA, Rodrigo. **Expressões do Sagrado**: reflexões sobre o fenômeno religioso. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2008.

RAMPAZZO, Lino. **Antropologia**: religiões e valores cristãos. São Paulo: Paulus, 2014.

RIVIÈRE, Claude. **Os ritos profanos**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

RIVIÈRE, Claude. **Socioantropologia das religiões**. Trad. Saulo Krieger. São Paulo, SP: Ideias e Letras, 2013.

SAMPAIO, A.P.M. **Rituais de purificação**: corporeidades e religiões afro-brasileiras. 2005, 163f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

SANTOS, Valéria Oliveira. **Resenha**. SEGALEN, Martine. 2002. Ritos e rituais contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora FGV. 161 pp. In: Campos, v. 4, p. 217-220, 2003.

Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/campos/article/viewFile/1608/1356>> (Acesso em 12/05/2015).

SCARPI, Paolo. **Politeísmos**: As religiões do mundo antigo. Trad. Camila Kintzel. São Paulo: Hedra, 2004.

SEGALEM, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

TERRIN, Aldo Natale. **Introdução ao estudo comparado das religiões**. Trad. Giuseppe Bertazzo. São Paulo: Paulinas, 2003.

\_\_\_\_\_, Aldo Natale. **O rito**: antropologia e fenomenologia da

ritualidade. Trad. José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2004.

TURNER, Victor W. **O processo ritual:** estrutura e antiestrutura. Trad. Nancy Campi de Castro e Ricardo A. Rosenbush. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VILHENA, Maria Angela. **Ritos:** expressões e propriedades. São Paulo: Paulinas, 2005

## QUANDO A DIVERSIDADE ENTRA EM CENA: REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E IDENTIDADE NEGRA NA ESCOLA

Elivaldo Serrão Custódio<sup>30</sup>  
Eugenia da Luz Silva Foster<sup>31</sup>

### Introdução

Nunca se falou tanto de racismo, de desigualdade e de diferença como agora. Por que será que se está enfatizando tanto essas questões e outras referentes às minorias? Não seria esse destaque uma forma de neutralizar a própria indignação?<sup>32</sup>

Em uma sala de aula da primeira série do ensino fundamental, dá-se início às atividades do dia:

---

30       Doutorando em Teologia pela Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil. Bolsista da CAPES. Docente da Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED). Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa e do Grupo de Pesquisa Identidade (Faculdades EST), do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES-UNIFAP/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação, Relações Étnico-raciais e Interculturais (UNIFAP/CNPq). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

31       Professora Associada I da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá/AP, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Interculturais, cadastrado no CNPq. E-mail: eugenia.luz@hotmail.com

32       Questionamento de uma colega feito a nós em um encontro casual.

A professora pede aos alunos que se deem as mãos e façam uma roda. No entanto, uma das crianças se nega a dar as mãos à outra, impedindo, assim, o prosseguimento da atividade. Ante a inesperada reação da criança, a professora decide forçar a situação e obrigá-la a dar as mãos ao colega, mas esta continua resistindo. Indagada sobre as razões da recusa, ela dá a seguinte justificativa:

“Não quero porque ele é preto!”.

Estupefata diante do inusitado, porém não tanto, porque já havia passado por outras situações parecidas na sua trajetória de magistério, a professora, entre indecisa e insegura, hesita sobre a melhor forma de resolver aquela situação. E assim, resolve tomar a seguinte atitude:

“Ah é? Então, agora você vai abraçar e beijar seu colega, senão vai para a diretoria!”.

“O aluno desata a chorar e a professora resolve pedir ajuda ao Serviço de Orientação Pedagógica”.<sup>33</sup>

“A situação apresentada constitui um episódio banal e corriqueiro; O aluno não pretendia ser racista; Dizer que o aluno não quis dar as mãos ao colega porque esse era preto, não implica na conclusão de que foi uma atitude racista. Assim, isso não quer dizer, necessariamente, que seja a expressão de uma recusa racista”. – argumentam alguns docentes, em um contexto como o nosso em que todas as justificativas indicam a necessidade de se ocultar a gravidade dos fatos aí implicados.

No entanto, a verdade é que quaisquer que sejam os argumentos explicativos para o fato acima relatado, eles não diminuem as consequências nefastas para a autoestima das crianças tanto negras como brancas, que a simples banalização de situações semelhantes a esta é capaz de provocar. A experiência nos mostra que inúmeras são as formas naturalizadas que o racismo assume e vai sendo realimentado na escola, contribuindo para que muitas crianças negras desistam de estudar e outras cresçam acreditando

---

33

O presente relato foi feito a nós pela professora que vivenciou o episódio.

em uma superioridade inexistente.

É igualmente certo, porém, considerarmos que é aí onde reside a seriedade do problema. Embora não tão explícito assim e mesmo “banal” e corriqueiro, a situação relatada é um exemplo vivo de como o racismo e a recusa em aceitar a diferença estão enraizados no imaginário da sociedade brasileira, e de tal forma naturalizados, que só um olhar mais atento pode captar. A escola, como podemos depreender de várias situações constatadas nas nossas pesquisas, encontra-se indecisa. O professor ou a professora encontra-se inseguro/a diante de novas problemáticas e desafios que nem sempre foram contemplados na sua formação.

Aqui, o caso relatado aparece como demonstrativo de como a escola vem tratando a questão das diferenças e demonstra a força com que a ideia de uma identidade nacional homogeneizadora e desqualificadora das diferenças se impõe e dificulta a compreensão de episódios como este. Considerando-se a sua importância, pode-se tomá-lo como um indicativo de que a questão das identidades e diferenças sempre esteve colocada, mas sistematicamente ignorada.

Não seria este fato uma evidência de que a escola e os cursos de formação de professores/as, apesar dos avanços, não estão muito preocupados com a diversidade, com a desmistificação dos estereótipos, ou mesmo com as lutas em prol da reconstrução da identidade negra e outras identidades com base nas diferenças?

A alegação de professores e professoras entrevistados/as nas nossas pesquisas de que não conhecem as reivindicações para a educação, do Movimento Negro, o próprio desconhecimento da Lei nº 10.639/2003, após 13 anos de promulgação, não seria um forte indício dessa alienação<sup>34</sup>. Esse divórcio não seria mais um exemplo de que os cursos de formação de professores/as ainda estão carregados de silêncios, lacunas, distorções, memórias opres-

---

34 Pequenos extratos de entrevistas a professores do ensino fundamental da educação básica.

soras e emudecedoras da experiência vivida dos negros e negras, suas lutas, seus projetos de liberdade e justiça, na constituição da nacionalidade brasileira? É um caso a ser pensado.

Uma das hipóteses que levantamos é a de que essa dificuldade está articulada à existência de um poderoso mito fundador que levou à construção de uma pretensa identidade nacional homogênea, onde não caberiam especificidades étnicas e, sim, a ideia de uma mistura de raças valorosas como os índios, os portugueses e os negros. Nota-se que este mito perpassa nossos currículos, não obstante iniciativas que o têm estremecido.

A segunda hipótese está articulada com a primeira e entrelaça a ideia do mito fundador a uma racionalidade de pretensões universalistas, homogeneizadoras e etnocêntricas. No bojo da compreensão dessa racionalidade é que encontramos indícios da dificuldade dos movimentos instituintes tratarem o problema racial e enfrentarem inúmeros obstáculos para a inclusão e reconhecimento da diferença. Dessa maneira, o que percebemos é que a questão ainda ocupa uma posição marginal na escola, mesmo a que apresenta um projeto alternativo mais radical e aberto à pluralidade.

Essas são considerações que, paulatinamente, foram redefinindo o foco de nossas investigações e redesenharam os contornos de nossas reflexões, demonstrando sua relevância e importância no campo da educação escolar, até mesmo no âmbito das políticas públicas e movimentos sociais. Ou seja, a necessidade urgente de redefinir o papel da escola na formação de uma consciência crítica à pretensa ideia de uma identidade nacional escamoteadora das diferenças e desigualdades, com base na indicação de que o Brasil é um país multiétnico e plurirracial, mas assimétrico, onde as tensões e conflitos são uma constante e que elas estão relacionadas a essa desigualdade.

Portanto, partir do questionamento da democracia racial que está na base dessa suposta unidade é uma forma de se pensar

o Brasil em outra ótica, mais plural e tensionada pelas constantes desigualdades raciais. É uma forma de permitir a circulação das diferentes vozes há tanto tempo emudecidas, ignoradas, silenciadas e esquecidas no currículo escolar, em uma suposta brasilidade homogeneizadora.

Esse pressuposto caminha na mesma direção de outro movimento mais amplo, já iniciado nos meados do século vinte, caracterizado como uma espécie de construção identitária que se pauta na reivindicação de diferentes formas de “identidade” entre as quais destacamos a identidade étnica e racial. Movimento que coloca a necessidade de as escolas reformularem seus currículos para atender às diversidades étnicas e culturais, num momento em que se questiona o universalismo de valores, as práticas racistas no contexto educativo e se coloca como imperativo buscar formas de se pensar em construir uma sociedade realmente democrática.

Partindo das reflexões acima, o objetivo deste texto é refletir sobre a disputa de memórias que tem embasado algumas práticas educativas, em um contexto tensionado, de um lado, por experiências pedagógicas homogeneizadoras e racistas, e por outro, pelos movimentos instituintes sempre pluralizadores. Procuramos refletir sobre a atual crise da escola e as perspectivas para a formação docente, apontando para um processo subterrâneo de reordenamento de uma identidade nacional, em andamento no contexto atual das políticas educacionais, que contradiz um discurso bem elaborado de preocupação com a diversidade e a exclusão.

Embora teoricamente se apresente, nos textos da reforma em curso no país, novas terminologias que tentam demonstrar uma preocupação com as questões que dizem respeito às “minorias”, pela inclusão de determinados temas advindos das reivindicações de movimentos sociais, na realidade, o que vemos é o desenvolvimento de um projeto calcado na ideia de um currículo nacional e a política de competências que hierarquizam verticalmente e tendem a horizontalizar as diferenças.

## Reflexões sobre diferenças na escola, em um contexto da crise

Todos os caminhos nos levam a acreditar que vivenciamos, atualmente, no mundo contemporâneo, uma crise que se constitui no questionamento do uso de categorias unificadas e universalizantes, na compreensão das diferenças entre os povos, imposta pela racionalidade ocidental. Nesse contexto, adquirem novo vigor as questões das diferenças e da alteridade, ganhando “voz aqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos, ou [...] os ‘derrotados’” (JOUTARD, 2000, p. 33). Destacamos, assim, o apelo às memórias e identidades dos “de baixo”, que (re) surgem, no cenário mundial, principalmente, com a fragmentação de nações artificialmente constituídas, em cima do esmagamento de etnias e de identidades.<sup>35</sup>

A disputa da memória de que nos fala Pollack (1989) a luta contra a diluição e o esvaziamento de experiências vividas, em uma memória coletiva assimiladora, a busca de um espaço político de resgate e afirmação de memórias silenciadas e subterrâneas, mas também, o recrudescimento do racismo e da discriminação racial dos negros e negras, dos migrantes e excluídos em geral são fatos a considerar e que interferem diretamente nos rumos que queremos dar para a educação.

Não obstante toda essa gama de tensões e conflitos e, apesar desses problemas constituírem parte da agenda de movimentos sociais e de vários organismos internacionais, segundo Sodré<sup>36</sup>,

---

35 Concepção de identidade.

36 Sobre a questão da “raça” existe uma discussão interessante. Alguns estudos enfatizam a necessidade do uso do termo como categoria central nas análises sobre a questão do negro, das desigualdades raciais e do racismo no país, argumentando o seu entrelaçamento com um significado negativo, atribuído as características fenotípicas dos negros que, por sua vez, aliados a conceitos morais, acabaram definindo o racismo na sociedade brasileira. O uso do termo “raça”, hoje vem sendo feito a partir de uma nova interpretação, numa perspectiva ressignificada, política e não biológica. Outros intelectuais, porém, o rejeitam propondo o uso da categoria etnia, com base no argumento de que seus antecedentes históricos e sua ligação com a biologia são desabonadores, uma

a questão das “diferenças culturais” não tem sido encarada com seriedade, como tema significativo por um determinado tipo de reflexão filosófica em curso na Europa.

Em seu livro *Claros e Escuros: Identidade, Povo e Mídia no Brasil*, Sodré (1999), analisando a ética universalista de Badiou a que se contrapõe, mas que afirma dominar nossa visão de mundo e de ciência, aponta que para esse autor a questão das diferenças é tida como mera questão de multiplicidade humana e as diferenças culturais seriam apenas expressões da “fascinação turística pela diversidade de costumes, das crenças e tradições, cuja consequência ético-social seria a coexistência tranquila ou a tolerância entre as ‘comunidades’ culturais, religiosas etc.” (SODRÉ, 1999, p. 14).

Nessa perspectiva, o reconhecimento da diferença não seria um problema para o pensamento filosófico, pois a multiplicidade da espécie humana é uma realidade. O que conta, nessa linha de pensamento é o reconhecimento do “mesmo” e não do diferente, uma vez que o mesmo é uma verdade que deve ser conquistada por todos. Ou seja, uma apologia a uma verdade universal a que todos acederiam independentemente das diferenças.

Na realidade, aponta Sodré (1999), a tolerância apresentada por Badiou seria uma forma camuflada de afirmar a superioridade européia. Eu tolero aquele que é diferente de mim, a partir de minhas referências e de minha escala de valores. Tolerar, assim, implica em fazer determinadas concessões ao outro, não em respeito a ele ou em posição de igualdade. Tolerar acaba constituindo uma posição etnocêntrica e xenófoba.

Com efeito, essa postura revela-se emblemática de um tipo

---

vez que a biologia não considera a existência de raças, e sim de uma única raça que é a humana. Não obstante esse debate, adotamos o seu uso, não pressupondo um significado biológico, mas porque acreditamos que é o único que, realmente, nos dá a dimensão do racismo presente na sociedade brasileira e por acreditarmos, como outros estudos, que o racismo no Brasil não está relacionado somente a aspectos culturais, mas que ele se fundamenta no entrelaçamento de aspectos culturais a uma visão inferiorizada das características que definem a ancestralidade africana. Portanto, no corpo deste texto, sempre que nos referirmos ao termo “raça”, estaremos fazendo-o nesta perspectiva.

de pensamento sobre a diversidade humana que pretende determinar como universais os valores da cultura ocidental e europeia. Valores que espelham convicções e crenças e, portanto, não são neutros. Esse tipo de pensamento não permite o reconhecimento das diferenças concretas, da prática ético-política real e desconhece a exclusão a que esse outro está submetido, as suas lutas e disputas internas, bem como as especificidades concretas de sua existência.

Por trás da lógica culturalista que coloca as diferenças culturais como as causas e consequências das profundas diferenças culturais e conflitos, esconde-se uma lógica política e econômica que enfatiza as diferenças culturais, porém monitoradas, para que não ameacem a hegemonia capitalista. A ênfase nas diferenças culturais contribuiria, justamente para justificar a desigualdade, a segregação, a assimilação e a desconsideração dos direitos dos diferentes ao respeito e à valorização da sua própria diferença e identidades.

Esta discussão nos remete à discussão apresentada por Todorov (1999) em seu livro *Nós e os Outros: A Reflexão francesa sobre a diversidade humana* no qual ele reflete sobre as posições defendidas por alguns representantes do pensamento francês, sobre a diversidade e unidade humanas, a partir do século XIX e início do século XX. Todorov (1999) caracteriza o pensamento desse período como marcado por um universalismo que transita entre um caráter etnocêntrico explícito e um teor relativista, porém, de essência também etnocêntrica.

Passando pelo universalismo clássico ao relativismo mais recente, de modo geral, Todorov (1999) nos mostra que o pensamento dominante na Europa sobre a diversidade humana reflete a força do universalismo e a recusa a reconhecer e a aceitar as diferenças, embora se use a diferença justamente para segregar. De acordo com suas palavras: “[...] a xenofobia contemporânea se acomoda perfeitamente ao apelo ao ‘direito à diferença’: um rela-

tivista consequente pode pedir que os estrangeiros voltem a seu país, para viver no meio dos valores que lhes são próprios” (TODO-ROV, 1999, p. 76). Nessa perspectiva, coloca-se como justificativa para a intolerância, as barreiras “intransponíveis” das diferenças culturais.

A crítica de Sodré (1999) e Todorov (1999) em cima do posicionamento a respeito da questão da diversidade humana e o universalismo que dá suporte ao pensamento ocidental nos instigam a buscar compreender um pouco mais essa relação e sua repercussão na construção de uma ideologia racial brasileira que está na base da ideia de identidade nacional que por muito tempo desqualificou as outras identidades étnicas.

A ressignificação e reinterpretação das diferenças no contexto atual de crise de uma modalidade de razão e política são aspectos a considerar e uma das formas usadas por movimentos que “costumam ver na cultura o conjunto das mediações simbólicas (língua, artes, leis, costumes, modos de pensar) para abordar a sua singularidade e afirmar suas diferenças” (SODRÉ, 1999, p. 24). Entretanto, é importante nos atentarmos para os riscos do fechamento das “identidades culturais” de modo a evitar que se desvirtue a análise política dos sentidos que essa universalidade tem adquirido nas relações entre os povos. O importante é não nos fecharmos culturalmente, impedindo o diálogo com o outro. É esse diálogo que nos dá a dimensão das nossas semelhanças, sem perder o fundamento das diferenças.

As divergências políticas, ideológicas, culturais podem gerar conflitos, porém, a partir do momento em que não se conceba a diferença como algo cujas premissas básicas estejam intrinsecamente equivocadas, a realidade não se absolutiza. Na verdade, o que gera divergência não é a existência da diferença e sim a atitude que adotamos de aceitação e/ou rejeição das premissas básicas dessa diferença.

Ser diferente, nesta perspectiva, não significa ser desi-

gual ainda que se analise a diferença com base em determinadas “evidências” de uma realidade desigual. Não são os domínios do existir do diferente que fazem dele um desigual porque as condições de sua diferença em si não implicam em desigualdade; elas não são inferiores nem superiores, são diferentes. A diferença só se apresenta como sinônimo de desigualdade para aquele que se acha detentor de uma verdade perante a qual não existiriam outras verdades.

A questão racial<sup>37</sup>, como qualquer fenômeno social, não se resume a uma única dimensão que é a econômica. Ela envolve uma interdependência de relações que vão desde a esfera da produção material, às dimensões políticas, culturais, que envolvem a própria economia dos afetos e outras. Portanto, nesta perspectiva de análise, não comungamos da posição defendida por certo senso comum de que a questão do negro e da negra no Brasil é meramente econômica.

Para entender esse debate na sociedade brasileira, é importante adentrar nos meandros de uma discussão em torno do conceito de “raça” e, como veremos, esta é uma discussão que envolve tanto o questionamento das bases “biológicas” do conceito,

---

37 Sobre a questão da “raça” existe uma discussão interessante. Alguns estudos enfatizam a necessidade do uso do termo como categoria central nas análises sobre a questão do negro, das desigualdades raciais e do racismo no país, argumentando o seu entrelaçamento com um significado negativo, atribuído as características fenotípicas dos negros que, por sua vez, aliados a conceitos morais, acabaram definindo o racismo na sociedade brasileira. O uso do termo “raça”, hoje vem sendo feito a partir de uma nova interpretação, numa perspectiva ressignificada, política e não biológica. Outros intelectuais, porém, o rejeitam propondo o uso da categoria etnia, com base no argumento de que seus antecedentes históricos e sua ligação com a biologia são desabonadores, uma vez que a biologia não considera a existência de raças, e sim de uma única raça que é a humana. Não obstante esse debate, adotamos o seu uso, não pressupondo um significado biológico, mas porque acreditamos que é o único que, realmente, nos dá a dimensão do racismo presente na sociedade brasileira e por acreditarmos, como outros estudos, que o racismo no Brasil não está relacionado somente a aspectos culturais, mas que ele se fundamenta no entrelaçamento de aspectos culturais a uma visão inferiorizada das características que definem a ancestralidade africana. Portanto, no corpo deste texto, sempre que nos referirmos ao termo “raça”, estaremos fazendo-o nesta perspectiva.

como uma crítica ao capitalismo. Falar do racismo no capitalismo merece um estudo mais cuidadoso que chame a atenção para os processos de privatização e o esvaziamento do reconhecimento do outro.

Um dos elementos para explicar essa realidade nos é fornecido por Guimarães (1995). Segundo este, o problema racial no Brasil está relacionado, entre outros, à construção de uma ideologia racial que tem na cor um dos seus sustentáculos. O racismo brasileiro estaria revestido de certa especificidade, em relação a outras nações onde o problema se apresenta e uma delas refere-se à construção de uma nacionalidade brasileira que envolveu um ideal de homogeneidade, cujo objetivo era, justamente, suprimir as diferenças.

Uma concepção de nação mestiça, apoiada na noção de lugar de nascimento e não na ancestralidade. Um modo eficaz de apagar “ancestralidades desconfortáveis”, pautado em premissas que associam diferença à inferioridade. Enfim, uma estratégia que, até certo ponto, revelou-se eficaz na elaboração de uma representação homogênea que os brasileiros têm de si mesmos e de seu país. É a partir desta representação que foi e é possível a construção da ideia de uma “identidade nacional homogênea”.<sup>38</sup>

A análise do processo de construção da identidade nacional brasileira reveste-se de grande importância na compreensão do racismo brasileiro. É onde se poderia dizer que foram lançadas as primeiras pedras para a construção do racismo cordial brasileiro, disfarçado, sempre camuflado; uma rejeição ao negro e negra disfarçada por frases amigáveis, mas que procuram esconder políticas de convivência hostis. O racismo que ganha força com o mito da democracia racial.

---

38 Chauí (2000) mostra que esta representação articula-se a ideia de um mito fundador: “um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo” (CHAUI, 2000, p. 6).

## **A crise da escola e processos de valorização das diferenças**

No bojo da crise da ética universalista, da razão e da política, a escola se questiona. Dubet (1998) analisa o processo de desinstitucionalização que se está operando nas sociedades contemporâneas e argumenta que a fragmentação da sociedade e a efemeridade que destrói os laços da comunidade de experiência se fazem sentir dentro dos muros escolares, impondo mudanças na relação pedagógica. De acordo com suas palavras:

[...] Este arranjo escolar republicano foi, aos poucos, se desestabilizando e o mecanismo de formação dos indivíduos se transformou, dando lugar, com freqüência, ao sentimento de uma crise indefinida. Em primeiro lugar, os objetivos da escola perderam sua clareza e sua unidade: espera-se que a instituição socialize os alunos em uma cultura comum, que proporcione formações úteis para o emprego e, por fim, que permita o desenvolvimento da personalidade (DUBET, 1998, p. 28).

A escola que defendia e transmitia valores gerais e universais a todos os que a ela tinham acesso, enfrenta hoje uma crise. Com o processo de massificação, ela perde seus referenciais, outrora definidores de papéis sociais, ao mesmo tempo em que é forçada, pelos diversos movimentos sociais e outros processos oficiais como as reformas, a se avaliar.

De um lado, alguns alunos sucumbem aos “julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a perceber a si mesmos como incapazes”. De outro lado, outros alunos se subjetivam na escola e, talvez a maioria, se subjetiva contra a escola. Em todos os lados, um exacerbamento do indivíduo, da competição, da valorização objetiva dos diplomas no “hanking”. “A escola funciona

como um mercado no qual cada um age em função de seus próprios recursos, em uma concorrência surda entre os grupos sociais, as áreas de estudo e os estabelecimentos” (DUBET, 1998, p. 28-29).

Para esse autor, a escola, em nome de um universalismo, tem segregado os diferentes culturais. Hoje, o questionamento a essa hegemonia cultural européia coloca para a escola a necessidade de uma revisão de sua representação cultural e política de alteridade. A escola que se questiona hoje coloca em cheque seu sentido, os seus valores e questões relativas à relevância do currículo em face à diversidade dos alunos. Já Hargreaves (2000), identifica nessa crise da escola o declínio da tradição judaico-cristã em função de uma diversidade religiosa, cultural e étnica que levanta algumas questões antes não colocadas.

No Brasil essa realidade não é muito diferente. Estudos indicam que não obstante as políticas que vêm buscando instituir novas formas de se encarar e trabalhar as diferenças esbarram na ideia de uma identidade nacional que desqualifica diferenças, bem como o mito da democracia racial, o que impede que se dê o devido valor às especificidades da condição negra na sociedade brasileira, às influências da cultura de matriz africana na cultura brasileira e em outros domínios.

Como consequência das políticas econômicas, a exemplo do Brasil, as políticas educacionais sofrem com a política de restrições de verbas para a educação. Ao mesmo tempo se limitam as esferas de participação crítica dos profissionais que nela atuam e a diversidade de alunos, mediante um sistema de ‘scores’ e de avaliação com base na estandardização dos exames, como o Prova, o Enem e o Saeb nos quais, com certeza, as grandes majorias de brancos pobres, negros e negras, indígenas são as mais prejudicadas.

Numa outra direção, os discursos antirracistas e as análises multiculturais propõem ações educativas que enfatizam o aspecto político das diferenças, uma vez que a ênfase no “score” tão co-

num hoje pressupõe comportamentos e capacidades que estariam localizadas no indivíduo. Assim, questões como quociente intelectual associado ao rendimento escolar, que têm sustentado discursos que reforçam a desigualdade e o preconceito, com base em diferenças “biológicas” entre homens e mulheres, o próprio racismo, ou o uso da cor da pele, como elemento justificador de rendimentos acadêmicos são substituídas por práticas mais integradoras das diferenças. Enfim, reforçar o aspecto político das diferenças e não a sua mera localização no indivíduo seria um dos caminhos para se pensar uma educação mais igualitária.

### **Reformas educacionais e as diferenças: as lutas pela reconstrução da identidade negra**

As diferenças e os conflitos estão latentes na escola e, apesar de terem sido ignorados por muito tempo, clamam por respostas. Até então, a história das reformas educacionais, os currículos, as práticas pedagógicas, nos tinham mostrado um interesse, em última instância, com o preparo do/a professor/a para atender as demandas do mercado de trabalho, e de certa forma, com o desenvolvimento da crítica às desigualdades sociais. No entanto, a promoção de uma escola cada vez mais consumista de noções e técnicas, em detrimento de um estímulo à discussão crítica das desigualdades raciais e das iniquidades dessa sociedade hierarquizadora tem sido, historicamente, uma realidade, ainda que rechaçada por muitos.

Por essa razão, ainda hoje, continuamos a nos deparar com processos de aceleração da formação, estimulados por políticas públicas em que, alunos/as, futuros/as professores/as, vão sendo treinados/as como mercadorias de consumo para uma escola de consumo, a fim de atender ao alinhamento do atual que impera nesse modelo de organização social. Os cursos de pedagogia em formato de módulos realizados nas férias são exemplos contun-

dentes.

É importante assinalar, como bem o fez Santomé (2001) a existência de um discurso contraditório de formação para a cidadania e de pluralidade, e um apelo aos interesses das minorias, nas reformas que parece incoerente com a instituição de um “pensamento único” no mundo globalizado, reforçado pela mídia e pela escola.

Algumas reformas educativas têm, aparentemente, incorporado essa questão das reivindicações das chamadas minorias, enquanto, na realidade, se propugna uma educação com base em competências, cuja concepção de aprendizagem compreende a aprendizagem mediante a prática. De modo geral, o que percebemos é que o processo de aprendizagem escolar vem encontrando sua tônica principal na definição das diretrizes curriculares atreladas a uma exigência de saber fazer, saber pensar, saber ser.

No entanto, a reconstrução da experiência, o resgate de memórias e narrções compartilhadas que projeta outros modos de narração e outras formas de organização do mundo não são bem considerados ou mesmo até mesmo ignorados. Uma tentativa de esvaziar essas questões de seu conteúdo político e ideológico? Podemos conferir pelas suas próprias palavras:

[...] As graves questões sociais e a complexidade que permeiam as relações de conflito e poder entre grupos, classes, etnias e gêneros estão presentes nas práticas discursivas desses programas de reformas educativas, creio que na perspectiva de evitá-los, mais do que administrá-los (SANTOMÉ, 2001, p. 82).

Como pensar em inclusão de direitos à diferença, por exemplo, se se propugna por uma educação apologista do desenvolvimento de competências, em um modelo de sociedade que privile-

gia o “turista” e marginaliza o “vagabundo”<sup>39</sup>? Como pensar nos “Outros” quando todas as condições favoráveis a uma existência digna estão voltadas para uma pequena minoria?

Outro aspecto desse debate diz respeito a um movimento que vem tentando fazer face ao ressurgimento das identidades localizadas, através de propostas que enfatizam o controle centralizado do currículo, o estabelecimento de um currículo nacional, uma vez que o ressurgimento de identidades étnicas, religiosas e linguísticas de uma natureza mais localizada estaria colocando em “perigo” a identidade nacional já fraturada pela globalização.

Com que finalidade se institui uma narrativa nacional, deixando pouco espaço para as vozes dos racialmente oprimidos, como argumenta Apple (s/d), “quando as culturais formas de protesto afro-brasileiras e o rap são uma real presença pública?”. É claro que alguns países têm sido forçados a se comprometer, a ir além da mera menção da cultura e história do “outro”. E é justamente nesses compromissos que vemos discursos hegemônicos na sua forma mais criativa.

Do mesmo modo, é que nos aventuramos em sugerir que, no contexto de questionamento e crise da razão e política que sustentam o trabalho educativo, é importante rever o papel dos/as professores/as nessa nova realidade que se desenha: a de grandes conflitos étnicos e sociais que emergem com força desde o século passado e ganham espaço no contexto mundial e nacional. A escola precisa rever suas formas de ver e trabalhar as diversas culturas

39 Bauman (1999), ao tratar da nova hierarquia sociocultural promovida na globalização pela compressão do tempo e do espaço e extrema mobilidade do capital, apresenta duas categorias que espelham essa realidade: a dos vagabundos e turistas. Aos “turistas” “Os que vivem no ‘alto’ estão satisfeitos de viajar segundo os desejos do seu coração, podendo escolher os seus destinos de acordo com as alegrias que oferecem.” Os “vagabundos” “Os de ‘baixo’ volta e meia são expulsos do lugar em que gostariam de ficar... se eles não se retiram, o lugar muitas vezes é puxado como um tapete sob seus pés, de modo que é como se estivessem de qualquer forma se mudando. Se põe o pé na estrada, então seu destino o mais das vezes ficará nas mãos de outros; dificilmente será um destino agradável e o que parecer agradável não será por opção” (BAUMAN, 1999, p. 95).

que estão manifestas dentro dela.

## **A Lei nº 10.639/2003 e o fortalecimento da identidade negra nos currículos escolares**

Falar e/ou construir a identidade negra brasileira, não é uma tarefa fácil, já afirmava Kabengele Munanga em publicação de suas pesquisas em 1999. Nosso autor já declarava que o grande desafio, não estava nas dificuldades de natureza discursiva, organizacional ou em outras que atingem grupos negros, e sim nos fundamentos da ideologia racial criada pela elite brasileira, a partir do século XIX. E esse grande desafio é ainda por causa do preconceito velado pelo mito da democracia racial que nega a desigualdade entre brancos e negros/as.

Contudo, entendemos que falar de identidade vai muito além do que ideias e/ou conceitos baseados nas ideologias raciais. Acreditamos que a identidade pode ser entendida como um fenômeno plural, construída a partir da mutabilidade das relações sociais, e reflexões a partir das diferenças e da alteridade.

As ideias de Santos (2012) sobre identidade negra enfatizam que

A identidade negra é uma das configurações que a pessoa pode assumir em diferentes e/ou permanentes momentos da sua vida. E que, quando se assume negro, torna-se negro não só pela pele, mas pelas marcas de um processo de auto reconhecimento, fortalecendo assim um pertencimento étnico-racial. E, a partir desse fortalecimento, o indivíduo está mais propenso a contribuir consigo mesmo e com seu grupo (SANTOS, 2012, p. 6).

Vale lembrar também que as identidades estão em cons-

tantes mutações, pois são contestadas, sempre que sugere a emergência de novas ideias, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais. Lembra-nos Gomes (2010) que a identidade construída pelos negros e negras brasileiros/as “se dá não apenas por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais” (GOMES, 2010, p. 98).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que inclui a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira no Currículo da Educação Básica, alterando o artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), objeto também de alteração pela Lei nº 11.645, de 10 e março de 2008, constituiu-se como a busca por um resgate histórico da contribuição dos negros e negras na construção da sociedade brasileira. Em suma, uma reivindicação do Movimento Negro no Brasil e da sociedade em geral para a valorização da cultura e da identidade negra brasileira.

A referida lei vem enfatizar mais uma vez a importância a importância da discussão e valorização cultura africana e afro-brasileira na formação da identidade brasileira. Vale ressaltar ainda que com a promulgação da Lei nº. 10.639/2003 torna-se obrigatória à inserção de novos conteúdos sob perspectivas que vão de encontro com o eurocentrismo cultural propagado, até então, nas instituições escolares, bem como uma releitura e discussão do currículo escolar das escolas brasileiras, ou seja, a Lei nº 10.639/2003 coloca a escola em uma situação onde será obrigada a lidar com a pluralidade de culturas, bem como as mudanças e novas perspectivas de ensino.

E neste processo educacional, a necessidade de capacitação docente para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 será de grande relevância, uma vez que historicamente, as políticas, as práticas pedagógicas, as estratégias e os processos de ensino-aprendizagem sustentaram-se em uma visão equivocada, preconceituosa e racista acerca do negro e da negra. Portanto, as

políticas educacionais e as ações afirmativas precisam romper com o modelo pedagógico tradicional, dando voz aos que por muito tempo, e até hoje, são os mais excluídos socialmente.

Nessa perspectiva, acreditamos que o currículo como narrativa étnica racial constitui-se numa possibilidade de podermos contar a história silenciada, e de contribuir para a formação de novos cidadãos. O currículo escolar assume uma importância muito grande na diversidade cultural e principalmente na crítica da educação antirracista. Nos currículos escolares, verificamos claramente que a cultura europeia tem sido valorizada em detrimento da cultura do negro e da negra, apesar destes se constituírem em maioria do povo brasileiro.

Causa-nos preocupação observarmos que nas escolas públicas brasileiras, profissionais da educação que estão nas salas de aula, à frente dos processos de gestão e/ou de coordenação pedagógica, praticarem abertamente ou de forma sutil, o racismo, o desrespeito e a discriminação em relação à cultura africana ou afro-brasileira. Foster (2015) ressalta que

Alguns professores que, mesmo se dizendo favoráveis a uma educação que ajude a promover um país mais igual, são contrários a medidas de ação afirmativa para negros, como o estabelecimento de cotas para acesso à universidade [...]. Embora esta seja uma questão polêmica e que precisa ser bastante discutida, com todos os seus desdobramentos, vejo que a resistência das pessoas é bastante reveladora do preconceito racial e do medo de perder privilégios (FOSTER, 2015, p. 75).

Custódio (2014) seguindo esta mesma linha de raciocínio, enfatiza que a cultura africana foi invisibilizada por muitos anos, apesar de milenar e de ter construído ao longo da história, cente-

nárias instituições que, além de ser marco de importantes acontecimentos, foi e é elemento indispensável para a existência do Brasil como nação e para a formação da identidade brasileira. É diante dessa realidade escolar adversa que se reforça a importância da Lei nº 10.639/2003 para a educação escolar brasileira, pois é urgente pensar o educando e a educanda como sujeitos de sua história, sujeitos capazes de transformar e ser transformados em suas relações com o meio em que vivem.

Observa Filice (2011) que nos documentos políticos do Governo Federal, nos instrumentos normativos da educação pública e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), propostos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que há ainda o predomínio da orientação universalista, sem recorte de raça e gênero. Neste sentido, acreditamos que é preciso refletir numa proposta curricular que enfatize e valorize a narrativa étnica racial, pois o currículo deve ser um instrumento democrático e emancipador das culturas de diversos grupos e indivíduos sociais.

Sobre o Currículo como Narrativa Étnica Racial, Custódio (2014) nos afirma que repensar

[...] O Currículo como Narrativa Étnica Racial, possibilita à escola repensar as narrativas hegemônicas que ao longo da história tem sido repassada por meio de livros, lições, conteúdo curricular, datas festivas e comemorativas e outros, os quais contribuíram para formar uma sociedade elitista e preconceituosa (CUSTÓDIO, 2014, p. 82).

Ao longo dos anos, observamos que os currículos escolares foram sendo construídos, tendo por base modelos eurocêntricos. A escola enquanto instituição social, formadora de cidadãos críticos, participativos e conhecedores de sua própria história, bem como todos aqueles que fazem parte desse processo educacional,

não podem ficar alheios aos fatos históricos e culturais que envolvem o povo negro brasileiro. Portanto, precisamos tomar consciência de que a nossa nação é um país multirracial e pluriétnico, reconhecendo e aceitando que, nesta diversidade, negros, negras e indígenas também desempenham papéis relevantes.

Assim, acreditamos que a busca da pluralidade e da diversidade, bem como também as lutas contra o racismo equivalem à busca de um norte civilizador que instiga a pensar novas formas de ver e fazer o/no mundo através do currículo escolar. E essas aprendizagens precisam ser realizadas, pois convergem para a educação das relações étnico-raciais.

### **À guisa de conclusão e algumas reflexões**

Não é novidade para ninguém as profundas ligações que o Brasil tem com a África. De lá vieram os/as africanos/as que trouxeram suas culturas, saberes, tradições, religiosidades, música, dança, culinária e cosmovisões que enriqueceram a cultura brasileira.

Não obstante todo o processo de desvalorização dessas contribuições bastante aquilatadas por estudos e pesquisas, hoje verificamos um processo crescente de reconhecimento e preservação das tradições de matriz africana no país, com as comunidades remanescentes de quilombo imprimindo novos sentidos para as suas festividades, tradições religiosas, e outras manifestações culturais de matrizes africanas.

Notamos também que, embora careça de maior reconhecimento e ampliação, esses movimentos têm reverberado na escola. São projetos que indicam possibilidades de superação do racismo na escola e fora dela, também pela via do enaltecimento das contribuições da cultura africana e afro-brasileira na construção da identidade brasileira.

Os projetos instituintes em educação, segundo Linhares (1999, 2000, 2002) são formas de anunciar reversões na própria ra-

cionalidade e política dominante, de forma a preencher lacunas e vazios deixados por uma forma de organização do saber hierarquizado e excludente de outros saberes, de outra corporalidade e de outras memórias.

A revisão da posição etnocêntrica assumida pela escola e que sempre predominou em relação ao “outro”, revela-se fundamental juntamente com a revisão da posição xenófoba e racista de forma a buscar construir novos modos de socialização. Enfim, transformar a escola, reinventá-la, rever seus métodos, suas regras, seus objetivos, suas bases epistemológicas, são alguns dos nossos maiores desafios.

Não podemos deixar de destacar trabalhos importantes como o de Gomes (2000, 2010), Munanga (1999, 2000, 2008), Foster (2001, 2004, 2015) e outros/as sobre a educação cidadã que levantam a necessidade de focalizarmos a centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e políticas educacionais, na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos o direito de cidadania.

O nosso sistema educacional precisa “discernir a especificidade da raça como elemento da nossa condição humana e a construção social da raça ao longo da história da nossa sociedade”. Assim, urge considerar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida do povo brasileiro, de forma a ultrapassar o nível de preocupação somente com as desigualdades econômicas, e encarar outro aspecto dessa desigualdade que é a questão da diversidade cultural e racial<sup>40</sup>.

Reconhecer e respeitar a diversidade dos/as alunos/as é desejado por todos e todas, desde que os nossos esforços não sejam minados por condições estruturais que degradam o indivíduo e o colocam na marginalidade. O importante aqui é considerar a questão da diferença dentro de uma questão mais ampla que é a

---

40 É importante lembrar que a categoria raça não existe para a Biologia. Usamos o termo em uma perspectiva política e ressignificada.

da erradicação da pobreza e da desigualdade racial que um projeto neoliberal de sociedade, como nos mostram estudos e pesquisas sobre o assunto, não tem condições de nos oferecer. Portanto, urge prestar mais atenção aos discursos contidos nos documentos oficiais e nas práticas docentes.

## Referências

APPLE, Michael. **Freire and the Politics of Education**. Mimeo s/d.

BAUMAN, Zigmund. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Brasília, 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9475.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 01 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>>. Acesso em: 01 out. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. Disponível em: <[http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/brasil\\_mitofundador\\_e\\_sociedade\\_autoritaria\\_marilena\\_chau\\_i.pdf](http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/brasil_mitofundador_e_sociedade_autoritaria_marilena_chau_i.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no**

Amapá, 2014, 198f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

DUBET, François. A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização. In: **Contemporaneidade e Educação** Ano III, mar/1998, p. 27-33.

FOSTER, Eugénia Luz da Silva. **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar Movimentos Instituintes na Escola**. Curitiba-PR: Appris, 2015.

\_\_\_\_\_. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: 2004. 398f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <<http://www.btdtd.ndc.uff.br/tdearquivos/2/TDE-2005-03-15T14:39:57Z70/Publico/Parte%201-Tese-Eugenia%20Foster.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. 500 anos de racismo na sociedade e na escola: do silêncio à palavra. In: V Congresso de Ciências Humanas, letras e artes - Humanidades, Universidade e Democracia, 28 a 31 de agosto de 2001, Ouro-Preto, MG. **Caderno de resumos**, 2001. *Anais*, p. 68. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/ccms02.htm>>. Acesso em: 29 out. 2011.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**: a cultura na implantação de políticas públicas. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2011.

GOMES, Nilma. Educação Cidadã, Etnia e Raça. In: Azevedo, José Clovis et al (Orgs). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUIMARAES, Antônio Sergio Alfredo. Racismo e Antirracismo no Brasil. **Revista Novos Estudos** - CEBRAP, 43, nov. 1995.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores Em Tempos de Mudança**. Lisboa, Mc Graw, 2000.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI 2000, p. 31-45. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p. ISBN 85-85676-84-1. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

LINHARES, Célia (Org.). **Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas**. Niterói: Intertexto, 1999.

\_\_\_\_\_. Projeto de Pesquisa. **Experiências Instituintes em Escolas Públicas: Memórias e Projetos para Formação de Professores**. 2000.

\_\_\_\_\_. Projeto de Pesquisa. **Experiências Instituintes em Escolas Públicas: Memórias e Projetos para Formação de Professores II**, 2002.

MUNANGA, Kabengele. O Preconceito Racial no Sistema Educativo Brasileiro e seu Impacto no Processo de Aprendizagem do “Alunado” Negro. In: Azevedo, José Clovis *et al* (Orgs). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed da Universidade?UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2008.

POLLACK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol2, nº3, 1989, p.3-15.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época do neoliberalismo: dimensões sócio-políticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (Org). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil-Espanha**. São Paulo: Cortez Ed. 2001.

SANTOS, Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos. **O que é ser negro no Brasil? Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro**. Cadernos Imbodoneiro. João Pessoa, v. 2, n. 1, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros, Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TODOROV, Tzevtan. **O Homem Desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

## GAMIFICAÇÃO NO ENSINO RELIGIOSO

Nancyellen de Araújo Torres<sup>41</sup>

Eunice Simões Lins Gomes<sup>42</sup>

### Introdução

Ao pensar sobre o fenômeno religioso no mundo contemporâneo, percebemos a velocidade com que as trocas culturais são vivenciadas, temos caminhado em processo intenso de globalização, que por meio dele existe essa possibilidade de troca de conhecimentos, de informações, trocas culturais, educacionais, entre outras. Sabemos que há uma crescente no fenômeno religioso por toda a parte, com a modernidade e o avanço da tecnologia, através da internet, percebemos a velocidade das trocas de informações que proporcionam uma fusão de culturas e conhecimentos sobre elas.

Nossa sociedade tem vivido o fenômeno da globalização, para uns ela é cruel, para outros, ela é promissora, quanto mais avançamos, maior é a rapidez das transformações que a tecnologia nos proporciona. Segundo Miele (2011) “Temos hoje a necessidade de conhecer em profundidade, as várias mensagens que

---

41 Mestra em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba – (PP-GCR/UFPB)

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Religião e Antropologia do Imaginário - GEPAI

Email. nancyellen\_torres@hotmail.com

42 Profª Pós Doutora no Programa de Pós Graduação do Mestrado em Ciências das Religiões-PPGCR da UFPB. E-mail: euniceslgomes@gmail.com

Líder do grupo de Educação Religião e Antropologia do Imaginário-Gepai.

estão disponíveis no mercado simbólico cultural”, (p.21).

Nesse processo de troca de conhecimentos, percebemos um início de troca cultural, o oriente chegando no ocidente e vice-versa, vemos por exemplo, uma troca gastronômica muito forte, com as grandes redes alimentícias sendo implantadas em diversos países, percebemos também, que os costumes religiosos tem tomado dimensões maiores.

Esse processo tem se tornado intenso, e só tem acontecido com facilidade, por causa da auxílio das tecnologias. A internet tem facilitado esse processo de globalização, estamos vivendo um tempo de constantes informações. Esse processo de trocas de informações possibilita ao educador ter o conhecimento da diversidade cultural existente em sala de aula, e a partir dessa troca entre educando e educador, no dia-a-dia, o educador é levado a prática do respeito à diversidade cultural-religiosa existente e muito real. Essa diversidade acentuada a cada dia mais, pela liberdade religiosa existente em nosso país. A sala de aula consiste em um ambiente de trocas de conhecimentos, e por isso riquíssimo.

Sabemos que o Brasil é um país com uma grande diversidade cultural, etnico-racial e religiosa. Nesse sentido percebemos que a religião é um sistema social que integra indivíduo e grupo, enquanto sistema social, ela passa pelo processo do avanço histórico das civilizações que conquistam maior racionalização. Segundo Passos (2006), as religiões aceitam com mais facilidade as transformações sociais quando já digeridas pela sociedade, o estudo das religiões é importante não só para a compreensão do fenômeno religioso, mas para a humanidade, no seu desenvolvimento histórico.

Durante esse tempo, há uma necessidade do estudo das crenças religiosas, para viver em um mundo globalizado, essa é uma ferramenta essencial. Esse pensamento nos leva a interpretar que o ER participa desse processo complexo de ensinar a conhecer, com autonomia e responsabilidade, pois a religião compõe o

conjunto dos demais conhecimentos, tanto como fonte de informação sobre o ser humano, a sociedade e a história, quanto como fonte de valor para a vida dos educandos.

Na sala de aula cada educando traz consigo uma identidade cultural e religiosa, sendo ela por meio institucional ou não, e essa identidade faz parte da dimensão individual de cada um. De nenhuma forma segundo Freire (2011) essa identidade cultural pode ser desprezada, porém, o respeito é uma base fundamental na prática educativa.

Diante dessa realidade da contemporaneidade a educação tem caminhado para uma posição de pensar no homem integral, por meio de muitas pesquisas e pensamentos sobre a construção do conhecimento do educando. Nesse sentido as diferentes expressões religiosas e a religiosidade presente na vida das pessoas são de total relevância na construção desse ser, portanto uma educação que tem crescido, nesse sentido não pode deixar de fora ou omitir a religiosidade e expressões que fazem parte da vida do indivíduo.

Nesse sentido, percebemos que a tecnologia tem influenciado no processo de grandes descobertas e gerado avanços na área educacional com velocidade, que tem levado muitos educadores a refletir. A tecnologia da educação, tem invadido as escolas por meio dos computadores que gera uma possibilidade de desenvolvimentos de novas competências cognitivas, dando ao educando a responsabilidade pelo trabalho gerando uma troca de ajudas e novas relações entre educador e educando.

Com esse instrumento didático o educador passa a ter diversas possibilidades para o enriquecimento de sua prática pedagógica, como vídeos, animações, gráficos, jogos educacionais e outros. A partir desse pressuposto, percebemos que os jogos educacionais pode ser um instrumento de extrema importância para o aprendizado do educando, sendo assim, um catalizador capaz de contribuir para o interesse do educando, instruindo o mesmo a ter

uma motivação maior pela busca do conhecimento.

Desse modo partimos do pressuposto que, o jogo digital segundo Moita (2006), é um lugar privilegiado de aprendizagem, que desperta o censo crítico, gerando autonomia e ao mesmo tempo fazendo com que haja uma interatividade entre os participantes. Esse lugar privilegiado nos chamou atenção pelo fato da crescente busca pela jogabilidade que está em ascensão no mundo. Percebemos que existe uma crescente busca no mercado por jogos digitais seja eles de console, de computadores ou até mesmo nos smartphones das pessoas, desse modo resolvemos desenvolver nosso estudo sobre a gamificação.

## O uso da tecnologia da educação

Evidentemente, há um grande passo entre a existência, em princípios, de uma base para diálogo e seu estabelecimento numa forma fértil. Não estou tentando sugerir que isto seja fácil ou até mesmo que sei como fazê-lo. Minha posição é simplesmente que existe uma oportunidade muito nova para mobilizar um público maior na busca de mudança educacional. (PAPERT, 1994, p.193)

A tecnologia tem se tornado uma ferramenta intermediadora de extrema importância para a educação, tendo como foco a relação com o aprendizado. Percebemos que a tecnologia se adequa rapidamente ao processo de ensino, pois a mesma possui fortes características de comunicação, visto que o ensino e a aprendizagem possuem uma perfeita relação com a comunicação.

Podemos destacar o uso do *computador* e dessas novas tecnologias na educação em sala de aula, despertando o interesse do educando com a utilização de *tablets*, *da televisão*, *do datashow* e tantos outros meios. Essas novas tecnologias que despertam ain-

da mais o interesse do educando pelo saber e que à medida que é utilizada passa a ser um meio extremamente necessário passando a se tornar uma necessidade real.

Diante desses meios tecnológicos, sendo eles um auxílio para o despertar do aprendizado, Papert (1994) nos diz que, “a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando”, (p.29). Neste sentido o educando passa a desempenhar um papel de fundamental importância, de construir seus pensamentos assumindo juntamente com o educador um papel fundamental para a construção do conhecimento.

O computador tem sido uma interface facilitadora dos meios de informação com a maior influência para os educandos nas escolas, se for utilizado com uma seriedade tendo o foco dessa tecnologia apenas para o auxílio da construção do conhecimento, criando possibilidades para dialogar em sala de aula. Essa possibilidade não é algo distante da nossa realidade pois percebemos que quase todas as escolas hoje em dia possuem laboratórios de informática, porém infelizmente muitas vezes não estão sendo utilizados.

Então construímos nossa questão norteadora do estudo: Como o uso de computadores, podem ser utilizados para o auxílio do educador na disciplina de Ensino Religioso? A existência de laboratórios de informática nas escolas não quer dizer que a utilização dos mesmos é fácil na vida de um educador.

Existem os seus desafios, que são muitas vezes por falta de conhecimento do educador da existência de *softwares* educativos para a sua disciplina ou no caso para a disciplina de ER a não existência de *softwares* educativos específicos para o componente curricular em foco.

A partir dessa problemática percebemos a existência de diversos *softwares* para disciplinas como a matemática, a física, a química, entre outras; mas para o Ensino Religioso que podemos assim dizer, é a disciplina que teve seu início juntamente com a

educação no Brasil, não possui até então *softwares* educacionais. É certo que existem jogos digitais com uma temática religiosa, que contenha alguma mitologia, mas nenhum voltado para o ensino.

Há um bom tempo o âmbito educacional vem sendo desafiado pela tecnologia, Papert (1994) nos fala de alguns estudiosos que tomaram iniciativas diante de um sistema de rejeição e punição, com a intenção de desenvolver um estilo de aprendizagem em que o educando tenha a total capacidade de construir seus próprios conhecimentos.

Apesar da tecnologia muitas vezes trazer uma quantidade de informações, de ser difícil, além de possuir técnicas complicadas de serem dominadas, os educandos facilmente são levados a gostarem mais, são envolvidos em aprender estratégias e regras. Essa nova maneira de aprendizado é trazida pela informática e todas as suas expressões cheias de oportunidades para criar e, contudo, atrair e estimular.

A tecnologia da educação vem se apresentando como época de rompimento do paradigma tradicional e o surgimento do construtivismo, que por sua vez tem como objetivo a participação do sujeito na construção do seu próprio conhecimento, através de suas interações, com isso, segundo Tarouco (2004) a capacidade do educador e o conteúdo dos livros é uma construção necessária, mas não completa, ou seja, não é suficiente para garantir a aprendizagem, pois esse processo constitui uma assimilação, construção de conhecimentos e habilidades, mas também é necessário uma construção intransferível, que é uma construção individual.

Não podemos deixar de lado o desenvolvimento da sociedade informacional. Uma nova maneira de construção do conhecimento tem se levantado transformando o conhecimento em informação, trazendo a compreensão de que quando o conhecimento é transformado em informação, o mesmo se torna mais objetivo, uniforme e preciso.

Portanto faz-se necessário falarmos um pouco da dife-

rença entre conhecimento e informação. Podemos perceber que nesse mundo globalizado, temos sido bombardeados por diversas informações o tempo inteiro, elas não se encontram paradas como a uns tempos atrás, mas sim, estão acessíveis em todos os lugares, nos shoppings, nas ruas, enfim, temos acesso as informações o tempo inteiro; já o conhecimento está além dessas informações.

O conhecimento se torna um processo de construção, segundo Barbosa (2012) obter conhecimento não é ter compreensão da realidade adquirindo informação, mas utilizando a informação para conhecer o novo e avançar, pois quanto mais for competente o entendimento do mundo, mais satisfação terá a pessoa que o receber. Nesse sentido entendemos que as informações facilitam o processo, mas por si só não realizam o conhecimento.

A tecnologia vem atuar como um auxílio no processo de conhecimento. O educador, podendo considerá-lo como um mediador de informações, é fundamental na utilização desses novos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, pois segundo Barbosa *apud* Fernandes (2001), “acesso, informação e conhecimento são entidades cada vez mais vitais em um mundo altamente competitivo e conectado, e quem não os conseguir estará inexoravelmente à margem de oportunidades” (p. 02).

Crochik (1998) fala que a tecnologia educacional possui três formas de utilização, a primeira delas consiste na utilização da tecnologia como um meio de transposição para a educação, essa seria a maneira mais utilizada; a segunda consiste na forma do processo de aprendizado em fim, deixando as diferenças individuais em segundo plano; e a terceira que é pouco utilizada, consiste em utilizar a tecnologia como inovação, mas essa inovação não com o fim em si mesma, e sim “porque” e “para quê” essa inovação está sendo como guia.

A tecnologia submetida aos objetivos da educação consiste em possuir equipamentos apropriados para condução do conheci-

mento e guia para o despertar do saber do educando. Esses equipamentos que em sua maioria são utilizados, como *Datashow*, *computadores*, *microscópio*, *tablets*, entre outros, como equipamentos tecnológicos são inéditos, porém o que eles realizam não é. O que acontece é uma certa praticidade, nisso consiste a originalidade.

Esses dois elementos apresentados, sendo eles, Tecnologia e educação, trazem consigo uma fusão, portanto, cabe recuperar a verdade de cada particular. Crochik (1998) nos apresenta segundo definições de diversos autores, uma classificação sobre a tecnologia da educação, que se divide em duas: as que têm um caráter técnico-científico e as que têm um caráter histórico-social.

As perspectivas de como elas se situam frente à escola é o que realmente tem que ser levado em consideração, existem várias definições sobre tecnologia educacional, porém, vai além se categorias. O meio técnico-científico para Crochik (1998), “dá ênfase ao aperfeiçoamento do ensino, à solução de problemas educacionais através de meios técnicos”, ou seja, a aplicação da tecnologia associada à engenharia, na construção de seus próprios equipamentos para os fins de instrução dos mesmos, aplicando seus conhecimentos à solução de seus problemas. (p.108)

O meio histórico-social para Crochik (1998) consiste em, “utilizar a tecnologia educacional de forma crítica de modo a auxiliar a sociedade na superação de suas contradições.” Podemos dizer que nessa perspectiva que a tecnologia educacional atua como um impulso na construção da sociedade; sendo ela um auxílio para uma transformação, há um compromisso com os sistemas de valores dos que a aplicam, essa característica aplica a tecnologia sempre com motivos para transformações sociais (p.108-112).

Essa diferença entre a característica técnico-científico e histórico-social consiste em basicamente na mudança da esfera de produção material em produção de conhecimentos, dentro de uma estratégia mais ampla para o ensino e a transformação social, estratégia colocada não de forma direta. Essa fonte tem trazi-

do novas formas e maneiras de ensino. Cada um desses processos contribui para a tecnologia da educação, cada um de acordo com o foco estabelecido.

Para Papert (1994) a educação tradicional ela simplesmente dita ao educando o que ele deve fazer, transmite uma ideia formada enquanto o construcionismo é dado a entender que os educandos aprendem melhor descobrindo por si mesmo o conhecimento daquilo que precisam. Neste sentido, para o melhor desenvolvimento do educando é preciso que ele tenha o interesse em buscar as possibilidades geradas em sala de aula para que o mesmo construa a sua própria produção.

Partindo desse pressuposto, o educando precisa de uma maneira independente extrair o necessário para o seu desenvolvimento, motivo pelo qual segundo Papert (1994) precisamos dos *computadores, tablets*, entre outros. O construcionismo também traz a ideia de “conjunto de construção” apoiado em um conjunto de linguagens de programação, como uma construção do conhecimento, essa ideia “apresenta como principal característica o fato de que examina mais de perto do que os outros” (p.127).

Neste sentido o computador é proposto com a intensão de ser um meio que proporciona ao educando um melhor desenvolvimento de seus pensamentos, ampliando a sua capacidade de concepção; e também para transmissão de seus conhecimentos, gerando uma maior capacidade de propagar as informações adquiridas no processo de aprendizado. O computador é conhecido como uma máquina perfeita, aquela que não erra, sendo assim, permite a evidência dos erros dos educandos, gerando uma maior proporção de correção, garantindo assim, uma melhor desenvoltura e rapidez.

## **O jogo digital para a sala de aula**

Os videogames ensinam às crianças o que os

computadores estão começando a ensinar para os adultos- que algumas formas de aprendizagem são rápidas, muito atraentes e gratificantes. O fato de exigirem muito do tempo da pessoa e de requerem novos estilos de pensar permanece como um pequeno preço a pagar (e talvez seja até mesmo uma vantagem) a ser desenvolvido no futuro. (PAPERT, 1994, p.12)

Essa nova forma de pensar a tecnologia voltada para a educação é apenas uma parte do conjunto, ela deve ser vista como uma parte de uma complexa e persistente conjunção de esforços tanto da parte do educando, do educador como dos meios tecnológicos em busca de maior eficácia. Em nossos dias o uso da tecnologia e tudo o que acompanha ela tem sido utilizado de uma forma muito comum, as pessoas tem se tornado tão dependentes da mesma que viver sem ela é praticamente impossível.

Em todas as mais diversas manifestações a tecnologia tem trazido uma oportunidade de criar novas alternativas para o crescimento intelectual do educando, e isso faz parte de uma busca fundamental de um diálogo maior entre as áreas de conhecimento para que em sala de aula haja um estímulo a pergunta, a reflexão, a curiosidade e a interação maior entre os educandos e o educador.

Essas novas formas de construir conhecimento são apenas alguns métodos que esclarece o quanto é desafiador a relação ensino-aprendizagem. Foram apresentados alguns dentre muitos de um mundo cheios de novas criações de *softwares* e *hardwares*, estimulando ainda mais a busca pelo conhecimento, tanto da parte do educador quanto do educando.

Junior, *et al* (2011) afirma que, essa ferramenta é um ambiente virtual onde as pessoas moram, se comunicam e fazem negócios, onde o mercado é bem integrado e desenvolvido. Muitas

empresas e Universidades tem utilizado essa ferramenta como um meio de treinamento e educação, inclusive para o ensino de línguas estrangeiras, esse meio para o ensino tem crescido, e educadores tem procurado utilizar o mundo virtual para a educação.

Para o atual momento, Junior, *et al* (2011), nos mostra que, entre o surgimento dessas tecnologias, há uma atenção voltada para os jogos e simulações, pois os jogos eletrônicos são um meio de aprendizado mais favorável no mercado atual, a indústria de *Games* tem se tornado muito forte no momento e jovens são levados pela motivação e autonomia desses jogos. Para isso, se houver uma aproximação entre esses jogos eletrônicos e a educação, utilizando esse meio para o ensino de forma que aproxime a teoria com a prática, poderemos ter uma maior eficácia no processo de aprendizagem.

Diante dessa realidade surge um método que por meio de elementos de jogos proporciona um maior engajamento, uma socialização, gerando uma motivação e despertando a criatividade. Esse novo método é conhecido como gamificação, que segundo Vianna, *et al* (2013) corresponde ao uso de elementos de jogos com o objetivo de despertar um maior envolvimento entre o público exclusivo, nesse sentido a sala de aula.

Proporcionando uma interação lúdica, a gamificação vem para incentivar uma participação maior do educando, gerando um diálogo, uma interação; embora tenha esse sentido é “errado pensar que se trata de uma ciência que se debruça sobre o ato de criar jogos, mas sim uma metodologia por meio da qual se aplicam mecanismos de jogos a resolução de problemas ou impasses em outros contextos.”(VIANNA, *et al*, 2013, p.17).

O jogo digital traz para o jogador uma série de desafios que terá de enfrentar para alcançar o objetivo proposto, para Schuyttema (2008), o jogo digital, de uma maneira simplificada, pode ser uma “série de processos que leva o jogador a um resultado.” Nesse sentido muitas outras coisas encaixariam como jogos digitais, o

fato de você fazer uma busca no google para encontrar o endereço de um consultório médico próximo a sua casa, percebemos que se encaixa nessa definição que acabamos de falar, mas sabemos que isso não é um jogo digital. (p.6)

Existe algo que, para Schuytema (2008), está faltando para que uma atividade se torne um jogo digital, há um contexto, seja ele de futebol ou de aventura, existe o espírito do jogo digital desde a aventura de um jogo como *Max: the Curse of Brotherhood* até a ação e adrenalina de um jogo como *Tomb Raide*. Partindo desse pressuposto, Schuytema (2008), nos traz uma definição mais completa sobre jogo digital, que diz:

Um game é uma atividade lúdica composta por uma série de ações e decisões, limitado por regras e pelo universo do game, que resultam em uma condição final. As regras e o universo do game são apresentados por meios eletrônicos e controlados por um programa digital. As regras e o universo do game existem para proporcionar uma estrutura e um contexto para as ações de um jogador. As regras também existem para criar situações interessantes com o objetivo de desafiar e se contrapor ao jogador. As ações do jogador, suas decisões, escolhas e oportunidades, na verdade, sua jornada, tudo isso compõe a “alma do game”. A riqueza do contexto, o desafio, a emoção e a diversão da jogada de um jogador, e não simplesmente a obtenção da condição final, é que determinam o sucesso do game. (SCHUYTEMA, 2008, p.7)

Diante dessa realidade percebemos que o jogo digital precisa ter uma combinação de elementos misturados para compor a jornada, então se faz necessário um “contexto interessante, direcionados a um objetivo misturado por regras”. Essa é uma ótima

combinação para uma boa diversão, entretanto, cada jogador vai ter sua individualidade, ou seja, ele vai definir de acordo com sua própria trajetória se será divertido ou não, por mais que o jogo digital seja fantástico.

Nesse sentido, quando falamos de diversão, segundo Schuytema (2008), nos baseamos na individualidade de cada jogador, nisso a grande parte do sentido de diversão está em, quem ele é. Para isso, faz-se necessário ressaltar uma composição de quatro elementos da experiência de diversão de um jogador, são eles: receptividade, expectativa, seus gostos subjetivos e o autor fala de um ingrediente “X”, que seria “uma combinação de fatores” sendo eles, “surpresa, coincidência, insights de genialidade, emoção extrema e transitoriedade.”(p.9)

Ao pensarmos nessa combinação de elementos nos deparamos com o envolvimento e a animação do jogador para conquistar o objetivo proposto pelo jogo digital, é claro levando em consideração a individualidade de cada um e suas experiências individuais, refletindo nos tipos de jogos digitais e gênero que mais se identificam e assim são escolhidos para fazer parte de sua diversão.

Pensando o jogo digital como um espaço de aprendizagem, Alves (2014) nos mostra três perspectivas dos jogos digitais no cenário educacional, são elas: uso de ferramentas computacionais que podem gerar desenvolvimentos de jogos, a segunda é o educador trabalhar com os jogos digitais que já existem no cenário comercial e leva-los para a sala de aula e a terceira vertente é o uso dos jogos digitais feitos especialmente para os espaços pedagógicos sendo eles conhecidos como jogos educacionais.

## **Os elementos de um Jogo Digital**

A gamificação tem sido, um espaço de discussões em diversos campos do conhecimento, pois segundo Branca (2011), Os

jogos digitais na sua natureza é interdisciplinar, para o desenvolvimento de um jogo digital podemos dizer que é complexo, pois é necessário pessoas de diversas áreas para desenvolver, podemos citar um roteirista, animador, programador, entre outros.

Embora tenha essa complexidade é possível perceber que as indústrias de jogos digitais tem atingido um grande crescimento durante os anos, esse alargar tem despertado os pesquisadores e estudiosos a se mover e canalizar esse meio tecnológico para o educador em sala de aula. Ao trazer os jogos digitais para a escola e usando esse meio tecnológico para a transmissão de informação e conteúdo, podemos dizer que esses são jogos educacionais, que possuem essa única intenção.

Para que o jogo digital seja realmente jogável Tanni & Duarte (2014) nos mostram que existem elementos primários em um jogo, são eles: Experiência, História, Regras, Estética e Plataforma.

**Experiência:** Cada jogador obtém sua experiência, aquilo que vai realmente fazer o diferencial daquilo que é o esperado, seja ele quando o seu personagem morre ou até mesmo ao enfrentar um Boss.

**História:** Todo jogo tem uma história, é quase impossível não se ter. Para isso, a história precisa ter “um início, um meio e um fim”, se não o jogador pode desanimar com o jogo e abandonar sem concluí-lo. Quando falamos de história, ela está ligada também aos personagens que terão um objetivo, em muitos jogos é comum existir uma literatura contendo toda a história daquele personagem, essas literaturas mostram todos os detalhes do mundo fictício, como por exemplo, de onde ele veio isso tudo só aprimora a experiência do jogador.

**Regras:** Na maioria dos jogos existem áreas que o jogador poderá ir e outras não, geralmente existem áreas definidas para o jogador entrar e sair, como também o que ele poderá receber os desafios que ele tem de superar.

**Estética:** As representações gráficas ou sonoras fazem parte

da estética do jogo, segundo Tanni & Duarte (2014), com a intenção de incluir pessoas cegas a esse mundo dos jogos digitais “existem alguns títulos que podem ser jogados apenas pelo som” (p.29). Podemos dividir a estética em três partes, pois a mesma é uma atividade ampla, podemos dividir em: gráfico, áudio e conectividade.

Plataforma: Segundo Tanni & Duarte (2014), não temos como jogar se não houver um console, para os autores pode ser considerado console, o computador o celular ou até um tabuleiro de xadrez, para isso é preciso ficar atento ao que é oferecido e assim escolher o que melhor desempenha a tarefa desejada.

Ao falarmos de jogos imediatamente pensamos: quais os tipos de jogos digitais existentes? Percebemos que essa é uma pergunta difícil de ser respondida pois os gêneros são diversos e cada vez que é criado um jogo diferente um novo gênero é criado, porém podemos destacar os gêneros mais comuns, são eles: Ação, Aventura, *Shooter*, *Role Playing Games* (RPG), Estratégia, Lógica, Corrida, Esportes, Ritmo, Simulação e Casual.

Ação: Quando um jogo é de ação o que mais é trabalhado são os reflexos dos jogadores, com o ritmo sempre acelerado são trabalhados os reflexos a coordenação e o pensamento rápido diante de uma situação não esperada. Geralmente nos jogos de ação é encontrado dificultades e inimigos com bastante frequência.

Aventura: Um jogo de aventura é comparado a um quebra-cabeça, onde é preciso o jogador ir à busca de itens, com ambientes a serem descobertos, geralmente é caracterizado pelo controle do usuário.

*Shooter*: Esses Jogos se baseiam em tiros, geralmente esses tipos de jogos vêm acompanhados com ação, é difícil hoje em dia achar um jogo *Shooter* sem ser acompanhado com outros gêneros. Esses jogos tentam aproximar o jogador a realidade, fazendo com

que o mesmo seja imerso aquele universo.

*RPG*: Os jogos digitais de RPG tem a mesma ideia do tabuleiro, o jogador controla um personagem diferente de acordo com a história. Existem jogos de RPG online que vários jogadores jogam ao mesmo tempo e partilham da história, porém cada um cria o seu próprio personagem definindo aparência, personalidade, entre outros.

*Estratégia*: Os jogos de estratégias são tidos pela necessidade de planejamento, pois se não houver poderá sofrer uma possível derrota. Nesses tipos de jogos o jogador aplicará seus conhecimentos, suas habilidades e terá de ter uma boa administração.

*Lógica*: Esses são os jogos em que o jogador é desafiado constantemente a usar mais mente do que os reflexos, na maioria esses são jogos que possuem tempo para que o jogador possa resolver o problema, nesses jogos, em sua maioria, é necessária uma inclinação aos conhecimentos da matemática.

*Corrida*: Os jogos de corrida são marcados por desafios e competições fantasiosas, que trabalham as habilidades dos jogadores.

*Esportes*: Esse gênero traz para o virtual os esportes da vida real. Esse é um gênero muito abrangente, conseguindo assim, atingir o máximo de pessoas que gostam de esportes ou até mesmo aquelas que não gostam dos esportes na vida real mas no virtual gostam.

*Ritmo*: os jogos de ritmo são geralmente procurados por pessoas que gostam de música e dança.

*Simulação*: São aqueles que mais se aproximam do real, geralmente pessoas que querem ter um entendimento de como acontece no real buscam esses jogos de simulação.

*Casuais*: Esse é um gênero que não se pode definir o foco do tipo de pessoas, mas as plataformas em que são usados, como aqueles que são focados em redes sociais, celulares, e outros.

## **Considerações finais**

Segundo Alves (2014) os jogos digitais vem modificando as relações, atuando como um fenômeno cultural nos diferentes aspectos “cognitivos, sociais, psicológicos, de mercado”, entre outros. Nesse sentido pensamos como os jogos digitais podem potencializar, desenvolver diferentes habilidades como, por exemplo, “planejamento, negociação, administração de recursos, tomada de decisão”;

Partindo dessa realidade voltamos nossa pesquisa para os estudos dos jogos digitais com a intenção de proporcionar tanto ao educador quanto ao educando da disciplina de ER essa potencialização na construção dos seus conhecimentos.

Uma atividade contraditória por natureza, na qual coexistem características aparentemente antagônicas, como liberdade, regra, imitação, fantasia, realidade, criação, riso e seriedade, o ato de jogar é, em essência, movimento, porque supõe uma ação, uma dinâmica própria, durante a qual o jogador apresenta mudanças em relação ao seu comportamento, aos seus sentimentos, à sua aprendizagem ou a sua forma de expressão. “Então, quando os jovens têm a possibilidade de jogar, os comportamentos de alegria, seriedade, criação e liberdade poderão aparecer simultaneamente”, (MOITA, 2006, p. 25).

Essa atividade que segundo Moita (2006) suscita uma predisposição para o aprendizado, ele traz para o jogador os desafios necessários para serem superados “ao mesmo tempo em que liberta, enquanto normatiza, organiza e integra.” Nesse sentido entendemos que o jogo educacional é uma atividade que pode de alguma forma contribuir para o aprendizado do educando na disciplina de Ensino Religioso. (p. 25).

Ao pensar que cada um de nós possui uma realidade, essa realidade não é como uma ciência exata, cada qual tem um mundo pessoal, um mundo só seu, com suas experiências, realidades

diferentes a qual nos adaptamos a ela; diante dessa realidade percebemos a importância do respeito ao próximo, as suas expressões culturais, aos seus costumes religiosos, entres outros; a sala de aula passa a ser um universo cheio de desafios e possibilidades.

Desse modo, a tecnologia da educação por meio da gamificação, pode influenciar no despertar do educando maior interesse pelo conhecimento na disciplina de ER, fazendo com que o mesmo construa seus conhecimentos em cima do respeito da identidade de cada um. Esse papel fundamental do educador, ao gerar o respeito e saber que esse dever de proporcionar autonomia exige uma prática coerente com esse saber, prática essa fundamental para a construção do ser.

## Referências

- ANGOTTI, José A. P. N & AUTH, Milton A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência e Educação**, v.7, n.1, p.15-27, 2001.
- BRANCO, Marsal Alves. **Jogos digitais: teorias e conceitos para uma mídia indisciplinada**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.
- BURGOS, Pedro. **Conecte-se ao que importa: um manual para vida digital saudável**. São Paulo: Leya, 2014.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Ed. Paz e Terra. 1999.
- CORTELLA, Mário S. & DIMENSTEIN, Gilberto. **A era da curadoria: o que importa é saber o que importa**. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2015.
- COSTA, Amanda C.S. & MARCHIORI, Patricia Z. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **InCID: R.Ci.Inf. Doc.**, Ribeirão Preto, v.6, n.2, p.44-65, set.215/fev. 2016.
- CROCHICK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: casa do psicólogo, 1998.
- DERMEVAL, Saviani. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- EVANS, Chistopher. **O poderoso micro e a revolução do computador**. São Paulo: Forense. 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Ed. Paz e Terra. Coleção Saberes, 1996.
- GOMES, Eunice Simões Lins. **Um baú de símbolos na sala de aula**. SP: Paulinas, 2013.
- GOMES-da-SILVA, Pierre N. & GOMES, Eunice S. L. **Malhação: corpo juvenil e imaginário pós moderno**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010.

JUNIOR, Eurípedes, *et al.* **Novas Tecnologias: Uma análise Empírica na Visão da Educação da Contabilidade de Custos.** Revista científica da **Espam**, nº 6 v. 6 (2010): 183- 196.

MELO, Leonor Maria da Cruz Monteiro Campos. O ePortfolio Reflexivo como ferramenta de aprendizagem activa. Revista **Educação, Formação & Tecnologias**, n.º extra (Abril, 2011): 11019.

MIELE, Neide. **Curso de Graduação em Ciências das Religiões.** João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2011.

MOITA, Filomena M.G. da Silva. **Games: Contexto cultural e curricular juvenil.** 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2006.

MOREIRA, António *et al* (Orgs.). **Inovação e Formação na Sociedade Digital: Ambientes Virtuais, Tecnologias e Serious Games.** Portugal: Whitebooks, 2015.

OLIVEIRA, João B. A. & CHADWICK, Clifton B. **Tecnologia Educacional: teorias da instrução.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

OLIVEIRA, João B. A. **Perspectiva da tecnologia educacional.** São Paulo: Pioneira, 1977.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Ednéa. **Educação online para além da EaD: um fenómeno da cibercultura.** In:

SILVA, Marco *et al* (Orgs.). **Educação on-line: cenário, formação e questões didático-metodológicos.** Rio de Janeiro: Walk, 2010.

SCHUYTEMA, Paul. **Designe de games: uma abordagem prática.** Trad. Cláudia Mello Belhassof; Revisão: Paulo Marcos Figueiredo de Andrade. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, Maycon P.R *et al.* **Jogos digitais: definições, classificações e avaliação.** Campinas-UNICAMP, 2009.

TANNI, Felipe & DUARTE, Iná Leite. **Programação de jogos digitais**: projeto de jogos digitais. 2ed. Ed. Técnica do Brasil, 2014.

TAROUÇO, Liane *et al.* Jogos Educacionais. **Novas tecnologias na educação**, CINTED-UFRGS, v.2, n 1, março, 2014.

USASKI, Frank. Interação entre Ciência e Religião. **Revista Espaço Acadêmico**- Ano II - n 17- Outubro, 2002.

VIANNA, Ysmar *et al.* **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

Sites Internet:

ALVES, Lynn. **Games**: Desenvolvimento e pesquisa no Brasil. Digital Games em Porto- Portugal, em 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-17.pdf>> Acesso em Abril de 2015.

**Game e aprendizagem baseada em jogos digitais**. Direção: Lynn Alves. J. António Moreira. Curso de formação Online da Universidade Aberta, Portugal, 2014. 11'30". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7YtJ79m0hql>> Acesso em março de 2015.

## **CULTURA RELIGIÃO E SENTIDO DE VIDA NO ENSINO RELIGIOSO**

Thiago A. Avellar de AQUINO  
Uêgylla Keitilly MAURICIO DA SILVA  
Anne Emanuelle CIPRIANO DA SILVA

O objetivo do presente capítulo é refletir acerca das possíveis inter-relações entre a cultura religiosa e a questão da busca do sentido da vida. Pauta-se na perspectiva da análise existencial de Viktor Frankl (1905-1997) e suas possíveis aplicações para o ensino religioso. Nessa direção, explana-se, inicialmente, acerca da espiritualidade como busca de um sentido para a vida. Em seguida, reflete-se acerca de possíveis aplicações nos eixos específicos desse componente curricular apontando para atividades práticas pedagógicas.

### **Busca de um sentido na vida**

Viktor Frankl (1905-1997) compreende a dimensão noológica/espiritual como essencial para a existência humana e, em última instância, para a sobrevivência da espécie humana. De forma mais específica, a dimensão espiritual corresponde a todos os fenômenos específicos do ser humano, tais como: vontade de sentido, preocupação com valores (estéticos, éticos e religiosos), intencionalidade, atos de consciência, atos criativos e liberdade

da vontade, dentre outros, e que não são compartilhados com as outras espécies (Lukas, 1989). Todos esses fenômenos requer uma abertura da pessoa espiritual para o mundo e para a vida, os quais se constituem como aqueles movimentos existenciais endereçados para algo ou alguém distinto de si mesmo, que integram plenamente o *self* e proporcionam, por efeito, momentos de felicidade autorrealização.

Nessa perspectiva, de acordo com Frankl (1989), a felicidade se constituiria, em última instância, como um efeito da efetivação dos valores que a espécie *homo humanus* foi intuindo como caminhos para o sentido. Esses valores se expressam por meio das vivências positivas que o ser humano recebe do mundo, como, por exemplo, a contemplação estética e a vivência com a pessoa amada (valor vivencial), das obras realizadas para o mundo (valores criativos) e das posturas internas perante uma condição imutável (valor atitudinal).

Indubitavelmente, a relação eu-Tu (trancendente) se constitui como uma vivência fenomenológica do *homo religiosus*, mediada por símbolos sagrados previamente estabelecidos na cultura. Destarte, na perspectiva do homem religioso, o sentido é conferido por um Tu transcendente e que o seu ser-consciente e seu ser-responsável estão pautados em uma missão específica (FRANKL, 1989). Dessa forma, além do perante o que o homem religioso se sente responsável, ele também considera que é responsável perante o seu próprio Deus. Ademais, para o autor em tela, o *homo religiosus* interpreta a vida como uma tarefa atribuída pelo contramestre (FRANKL, 1989, 1992).

Como fenômeno humano, a religiosidade pode ser considerada saudável na medida em que for autêntica, posto que proporciona uma segurança básica para o homem que a vivencia (FRANKL, 1992). Não obstante, as culturas modernas vêm se desconectando com o Ser Transcendente. Na perspectiva desse mesmo autor, as religiões são definidas como sistemas simbólicos,

nessa perspectiva, concebe-se que as mesmas fornecem sentido a condição humana, bem como a existência do indivíduo, ou seja, o seu ser no mundo.

A questão do sentido relacionada à fé se divide em dois âmbitos: “a finalidade do mundo em sua totalidade” e o “destino que vem ao encontro do ser humano” (FRANKL, 1992). Ambas se pautam pelo sentido último da vida, dessa forma, as religiões representam essa inquietação do coração humano em busca do transcendente. A fé em um sentido um sentido último pode se manifestar por meio das diversas culturas, o que é abordado no tópico a seguir.

## **Cultura**

Em um âmbito psicossocial a religiosidade se expressa por meio da cultura religiosa no qual o indivíduo está inserido, o que torna ainda mais relevante compreender a diversidade de matizes religiosa no contexto educacional laico. Para Laraia (2009), devem-se considerar tanto as diferenças grupais quanto os contrastes intraculturais. Assim assevera que:

[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. 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 povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema (LARAIA, 2009, p.101).

Franz Boas que postulava a singularidade de cada cultura e que a cultura de cada povo se manifestava pelos costumes e tradições, por esse motivo constituiu seu pensamento considerando

o termo no plural “culturas” (BOAS, 2010; OLIVEIRA, 2014). Indubitavelmente o *Homo sapiens* foi se constituindo por meio das culturas, conforme sugere Geertz (1989): “o neocórtex – cresceu, em sua maior parte, em interação com a cultura, ele é incapaz de dirigir nosso comportamento ou organizar nossa experiência sem a orientação fornecida por sistemas de símbolos significativos” (GEERTZ, 1989, p. 35). No âmbito religioso, as práticas e ritos foram institucionalizados, os espaços sagrados foram se diferenciando do profano e cerimônias fúnebres foram se constituindo.

Tendo em conta que a religião é fundamentalmente um elemento da cultura, Koenig (2012) a define como um sistema de crenças, práticas comunitárias e rituais que têm como finalidade aproximar o homem religioso daquilo que se considera sagrado (Deus, divindades, nirvana, verdade absoluta etc.). Ainda segundo o mesmo autor, as religiões, em geral, apresentam um código moral e oferecem respostas para várias indagações humanas, tais como, qual o propósito do mundo, como o ser humano deve se relacionar com os demais e com a natureza e o que acontece com a vida após a morte.

Considerando que o fenômeno religioso abarca a busca de sentido na vida em um contexto cultural específico, apresenta-se a seguir as relações entre os Eixos estruturantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNERS, 1997) e a Análise existencial de Viktor Frankl apontando para possíveis aplicações práticas.

## **Culturas e Tradições Religiosas**

Esse eixo busca analisar questões do fenômeno religioso sob o prisma de outras ciências como a Sociologia, a Filosofia, a História e a Psicologia da tradição religiosa. Questões pertinentes à função e valores das tradições religiosas, da ética, da existência do ser no mundo e seu destino devem ser objeto de estudo dentro

dos conteúdos propostos para esse eixo (PCNERS, 1997).

No âmbito das culturas e tradições de credos, podemos encontrar um liame entre a Logoterapia e o ensino religioso na temática abordada por Frankl acerca da comunidade versus massa. Frankl (1989) distingue a massa da comunidade, enquanto a primeira o homem é despersonalizado, a segunda a pessoa é dotada de liberdade e responsabilidade. Dessa forma, compreende-se que as religiões devem ajudar o ser humano a transcender para o mundo, tendo em conta que “o sentido da individualidade só atinge plenamente na comunidade” (FRANKL, 1989, p. 116).

Em relação as matrizes religiosas, podemos pensar algo similar. Os diversos credos se constituem em matizes diferentes, dessa maneira não há superioridade entre eles. Apenas no seu conjunto e na sua totalidade, a cultura religiosa pode ganhar um sentido para o educando. Nessa perspectiva, Frankl (1989) propõe uma metáfora para compreender a relação das partes com o todo:

Num mosaico, cada um dos fragmentos, cada pedra, é, na forma e na cor, algo incompleto e ao mesmo tempo imperfeito; só no todo e para o todo significa cada uma alguma coisa. Se cada pedra – a modo de miniatura, digamos – contivesse já o todo, então poderia ser substituída por qualquer outra (p. 114).

O ser humano, para esse pensador, é um ser referido a sua comunidade e é nela e para ela que a vida humana torna-se única e irrepetível, conferindo um sentido singular. Nessa perspectiva, a comunidade é uma condição necessária para realizar um sentido, enquanto que a comunidade, por outro lado, necessita do ser humano para ter algum sentido. Por conseguinte, na sua incompletude, cada homem religioso encontra em sua comunidade religiosa um para quê viver (Frankl, 1989). No entanto, quando o indivíduo se refugia na massa, pode resultar em um fenômeno inautêntico,

como, por exemplo, o fenômeno do fundamentalismo religioso. Nesses termos, Frankl argumenta que:

Em sendo absorvido pela massa, perde o homem o que lhe é mais próprio e peculiar: a responsabilidade. [...] sempre que alguém atua como se fosse parte de um todo, tomando por propriedade sua, esse todo tão somente, decerto pode ter a sensação de se libertar do fardo da responsabilidade. Mas esta tendência para fugir da responsabilidade é o motivo de todos os coletivismos (FRANKL, 1989, p. 118).

O pensamento coletivista pode ajudar os educandos a compreender os fenômenos da intolerância religiosa. Em nome de um credo o ser humano é capaz de perder a sua individualidade, despersonaliza-se por meio de atos destrutivos e violentos. Por outro lado, Frankl propõe o monantropismo:

Milhares de anos atrás, a humanidade lutou pela fé num Deus único: pelo monoteísmo; - mas onde fica o saber de uma humanidade única, um saber que eu gostaria de chamar monantropismo? O saber em torno da unidade da humanidade, uma unidade que ultrapassa todas as diversidades, que as da cor da pele, quer as da cor dos partidos (FRANKL, 1989, p. 28).

## Sugestão de atividade

Iniciar a atividade com a música *Andar com fé eu vou*, de Gilberto Gil, e, em seguida, estabelecer um diálogo com os educandos.

Andar com fé eu vou

que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
Que a fé tá na mulher  
A fé tá na cobra coral  
Ô-ô  
Num pedaço de pão  
A fé tá na maré  
Na lâmina de um punhal  
Ô-ô  
Na luz, na escuridão  
Andar com fé eu vou  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
A fé tá na manhã  
A fé tá no anoitecer  
Ô-ô  
No calor do verão  
A fé tá viva e sã  
A fé também tá pra morrer  
Ô-ô  
Triste na solidão  
Andar com fé eu vou  
que a fé não costuma “faiá”

Andar com fé eu vou  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
Certo ou errado até  
A fé vai onde quer que eu vá  
Ô-ô  
A pé ou de avião  
Mesmo a quem não tem fé  
A fé costuma acompanhar  
Ô-ô  
Pelo sim pelo não.  
Andar com fé eu vou  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”  
Andar com fé eu vou,  
que a fé não costuma “faiá”

- Quais as culturas e tradições religiosas você conhece?

- Todas as tradições religiosas buscam um sentido para a vida e para a morte?

(Faça uma pesquisa ou entreviste líderes de diversas religiões para identificar o sentido da vida e da morte para as diversas matrizes).

## **Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais**

A mensagem do transcendente, os seus mistérios e sua vontade estão contidos nas Escrituras Sagradas em algumas tradições religiosas, ou são transmitidos oralmente. No entanto, em ambos os casos esses ensinamentos dão origem as tradições e a cultura de um povo. Esse eixo de conteúdos se preocupa com as questões pertinentes à Revelação, Histórias das narrativas Sagradas, Contexto cultural e Exegese dos textos Sagrados (PCN ERs, 1997).

Para Frankl (2011) a educação é um meio que pode catalisar, no indivíduo, o encontro de sentido e a autenticidade para uma tomada de decisões responsáveis. Nessa perspectiva a sala de aula pode se tornar uma ponte para a autotranscendência que segundo o autor se dá de duas formas, quando o homem está em busca de sentido ou quando está em direção a outro semelhante (FRANKL 2011, p.29).

Logo, em nosso tempo – isto é, na era do vazio existencial -, parece que o papel da educação, mais do que transmitir tradições e conhecimentos, deveria ser o de refinar a capacidade humana de encontrar sentidos únicos. A educação de hoje não pode reduzir-se à reprodução, unicamente do percurso das tradições; deve sim, encorajar e desenvolver a capacidade individual da tomada de decisões autênticas e independentes (FRANKL, 2011, p. 84).

De acordo com Aquino (2012, p.161) a partir da inclusão de questões como sentido de vida e valores em sala de aula, que possam envolver a dignidade humana em sua totalidade, é que seria possível pensar em uma educação mais humanizada. E nesse sentido a escola pode ter um papel fundamental, não apenas para humanizar, mas para transmitir ou permitir o fortalecimento das tradições que segundo Frankl (1987) as tradições culturais que ser-

viam de referência comportamental vêm rapidamente diminuindo e principalmente os jovens não sabem o que devem fazer e o que querem realizar no mundo.

Já o homem arcaico encontrava nos mitos um espírito primordial que forneciam tanto um modelo exemplar para os ritos quanto um significado para as atividades humanas (ELIADE, 2000, p.11).

O mito conta uma história sagrada; ele retrata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, [...] o mito narra como, graças e façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir [...] é sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser [...].

## Sugestão de atividade

**Alvo:** Compreender o que é o mito e conhecer alguns mitos de diferentes tradições religiosas.

**Sugestão inicial:** O professor deverá fazer uma breve introdução: O que são mitos? Após ouvir os conceitos dados pelos educandos o educador poderá trazer o seguinte conceito de Eliade (2000) acerca dos mitos.

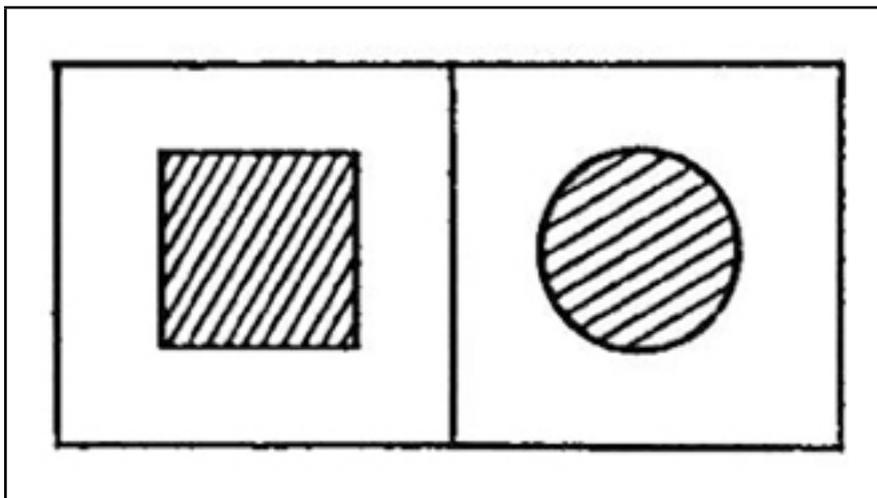
**Orientação didática:** O professor deverá dividir a turma em dois grupos a cada grupo o educador deverá entregar a narração do mito da criação humana na tradição Yorubá. O educador deverá conduzir o diálogo no sentido da compreensão de que não existe mito “verdadeiro” ou mito “falso” ambos explicam o mesmo fenômeno a partir de óticas diferentes. E para ilustrar esse pensamento o educador poderá confeccionar com os educandos uma figura tridimensional baseada na ontologia dimensional de Viktor

Frankl<sup>43</sup> (FRANKL, 1995, p.66, 2011, p. 34).

Materiais necessários:

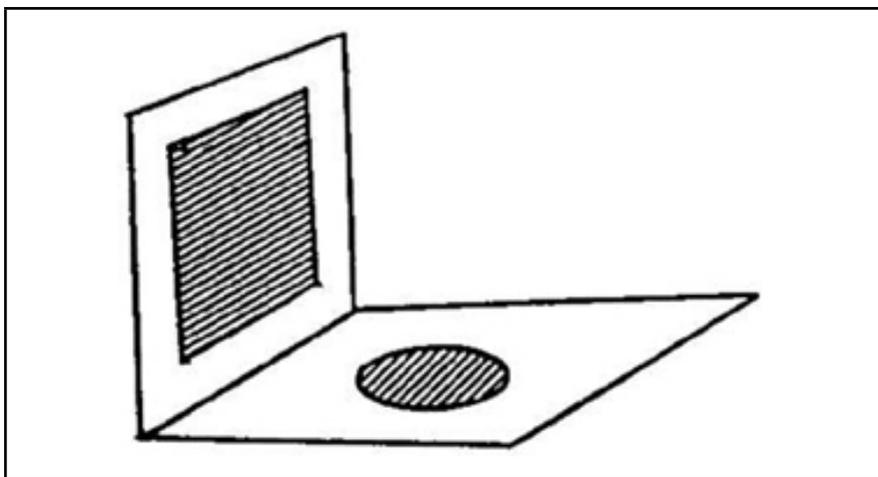
- Cartolina em duas cores diferentes
- Tesoura
- Cola branca
- Caneta esferográfica

1 - Construa em uma folha as figuras de um retângulo e um círculo

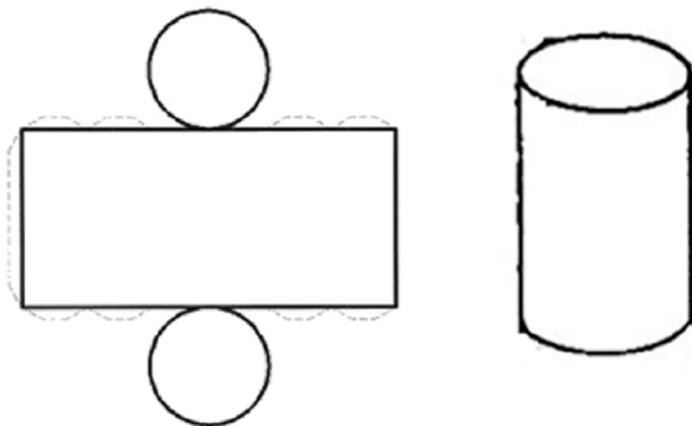


43 Frankl define o homem como “a unidade apesar da multiplicidade” (2001, p.33) em sua tentativa de explicar essa definição ontológica e antropológica por ele denominada de dimensional, ele buscou fazer uma analogia e para isso recorreu à geometria, a fim de demonstrar que as diferenças não anulam a unidade de um objeto (FRANKL, 1999, 2011).

2- dobre a folha conforme a figura abaixo



3 – por fim construa um cilindro com uma folha, conforme o exemplo abaixo.



4 – Em seguida, solicita-se a leitura do mito da criação humana na tradição Yorubá<sup>44</sup>(BENISTE, 2012):

*Na mitologia yorubá, o Deus Supremo é Olorum, chamado também de Olodumare, na qualidade de criador de tudo o que existe. Olorum criou o mundo, todas as águas, terras, todos os filhos das águas e do seio das terras. Criou plantas e animais de todas as cores e tamanhos. Até que ordenou que Oxalá criasse o homem.*

Oxalá criou o homem a partir do ferro e depois da madeira, mas ambos eram rígidos demais. Criou o homem de pedra - era muito frio. Tentou a água, mas o ser não tomava forma definida. Tentou o fogo, mas a criatura se consumiu no próprio fogo. Fez um ser de ar que depois de pronto retornou ao que era apenas ar. Tentou, ainda, o azeite e o vinho sem êxito.

Triste pelas suas tentativas infecundas, Oxalá sentou-se à beira do rio, de onde Nanã emergiu indagando-o sobre a sua preocupação. Oxalá fala sobre o seu insucesso. Nanã mergulha e retorna da profundidade do rio e lhe entrega lama. Mergulha novamente e lhe traz mais lama. Oxalá, então, cria o homem e percebe que ele é flexível, capaz de mover os olhos, os braços, as pernas e, então, sopra-lhe a vida.

Por fim, inicia-se um debate com os educandos:

- A Narrativa Yorubá é contraditória com a narrativa judaico-cristã?

- Qual a sua mensagem?

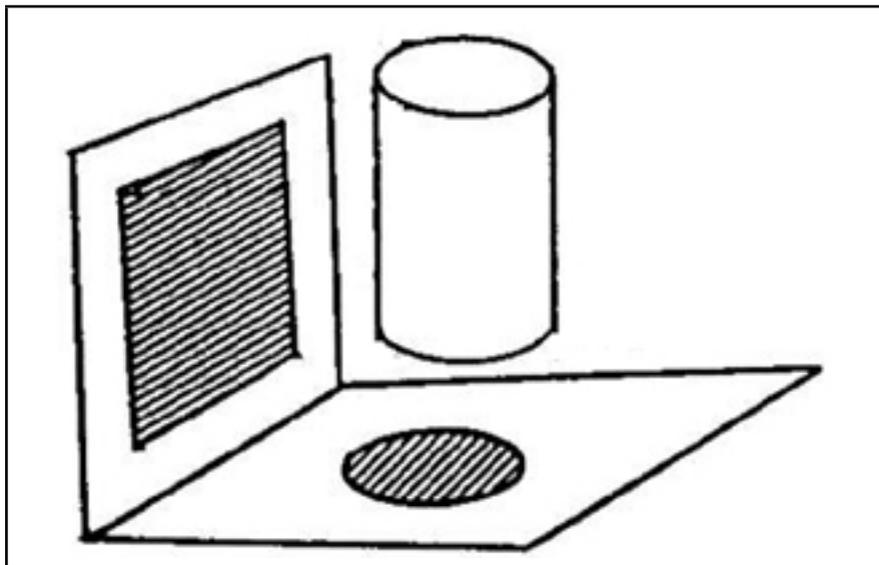
- Agora retome a folha com as figuras geométricas: Como

---

44 Narração do mito baseada no relato de José Beniste no livro *Òrun Àiye: o encontro de dois mundos: sistema de relacionamento nagô-yoruba entre o céu e a terra*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

figuras (círculo e retângulo) aparentemente contraditórias podem ser unir?

- Coloque agora o cilindro conforme a figura abaixo:



Embora as sombras sejam diferentes, elas remetem a um mesmo objeto:

- Qual a relação entre os mitos e as sombras?
- O que seria o cilindro em sua opinião?

Agora reflita sobre o seguinte pensamento:

“Deus sentou-se ao órgão das possibilidades e improvisou o mundo. Nós, os pobres dos homens, nunca ouvimos mais do que a *vox* (voz) humana. Se esta é já tão bela, como não será esplêndido o todo!” (Scheleich).

## Teologias

Dentro desse eixo os conteúdos estão contidos nas subdi-

visões; divindades, verdades de fé, vida além da morte. Teologias compreende o estudo sistematizado do que a religião compreende sobre o transcendente, essas afirmações ensinadas aos fiéis como doutrina (PCN ERs,1997). Segundo Boff (2000) “A dimensão da fé, a dimensão mística, a dimensão de uma visão mais originária e profunda consiste em ver que cada caminho não é errância. Cada caminho é caminho para a fonte. Por isso, por mais diversas que sejam as religiões, todas elas falam do mesmo mistério, de Deus” (p. 73).

Para Frankl (2011) a fé vem antes da crença em um Ser último, e isso só pode ser percebido pelo que ele denominou de suprasentido, pois ultrapassaria a racionalidade humana. Sobre isso ele diz o seguinte: “O homem não conseguiria romper essa diferença dimensional entre o mundo humano e o mundo do divino, mas ele pode, sim, buscar esse sentido último através da fé que é intermediada pela crença nesse Ser último” (FRANKL, 2011, p. 181).

Segundo Frankl (1989, p.64) essa fé criadora, que ele denomina de fé pura, torna o homem mais forte e também através dela seria possível à entrada na dimensão supra-humana, e isso seria fundido no amor e partindo dessa perspectiva o ensino religioso pode provocar discussões sobre temas tão sensíveis quanto os apresentados neste eixo.

### **Sugestão de atividade:**

**Alvo:** Identificar as diferentes formas de compreensão do transcendente.

**Sugestão inicial:** O educador deverá mostrar aos educandos imagens ambíguas. A partir dessas imagens a oralidade dos alunos será explorada. Cada um terá que falar o que vê nas imagens. O educador deverá conduzir a reflexão de que cada um viu

coisas diferentes, devido a vários motivos; mais ou menos atenção, subjetividades pessoais, todos viram através das suas próprias lentes.

**Orientação didática:** O educador deverá oferecer a cada educando uma folha de papel ofício. Os educandos deverão escrever palavras que fazem referência à figura do sagrado. Adjetivos que traduzam a concepção do transcendente que tenham. Os papéis deverão ser recolhidos e misturados, e, em seguida, deverão ser entregues novamente (é importante que ninguém pegue o mesmo papel que escreveu) Com o papel em mãos, cada um deverá representar de maneira simbólica, em forma de desenho, as palavras que descrevem o transcendente. Após essa atividade o educador deverá motivar o diálogo, para que os educandos tenham suas considerações. Algumas perguntas podem ajudar a fomentar a discussão: Todos os desenhos são iguais? Todos escreveram as mesmas palavras para descrever o Sagrado? Qual o motivo dessa diversidade?

**Sugestão final:** O educador deverá conduzir um diálogo fazendo uma ponte com a atividade inicial. Cada um percebeu figuras diferentes, por diversos motivos: mais ou menos atenção, subjetividades pessoais, todos percebem através das suas próprias lentes. Assim, a imagem que temos do transcendente, mediada por símbolos culturais das tradições religiosas, modulam as percepções de um mesmo objeto.

## Ritos

Para religar o ser humano ao sagrado, necessita-se do rito. O rito, segundo Chauí (1997) “é a rememoração perene do que aconteceu numa primeira vez e que volta a acontecer, graças ao ritual que abole a distância entre o passado e o presente” (p. 300). Já Vilhena (2005) em seu livro *Ritos: expressões e propriedades* que faz parte de uma coleção com temas para o ensino religioso, ela propõe analisar o termo pelas diversas origens da palavra. Des-

de o latim, *ritus*, que significa ordem prescrita até semânticas não tão populares como de origem indo-européia que tem o *Ri* indicando rima, ritmo e no iraniano que tem a palavra *Arta* como raiz semântica desta palavra e que significa algo próximo de harmonia restauradora (VILHENA, p.20).

O rito refere-se, pois, à ordem prescrita, à ordem do cosmo, à ordem das relações entre deuses e seres humanos e dos seres humanos entre si. Reporta-se ao que rima e ao ritmo da vida, à harmonia restauradora, à junção, às relações entre as partes e o todo, ao fluir, ao movimento, à vida acontecendo. A busca pela ordem e o movimento são elementos constitutivos dos rituais (VILHENA, 2005, p. 21).

A utilização de ritos e símbolos são temas constantes no cotidiano dos indivíduos, Vilhena (2005) fala sobre um rito muito comum na sociedade e atualmente nas escolas, que é a festa de aniversário, onde segundo a autora “É à aniversariante que cabe apagar as velas e não à sua amiga de classe na escola” (VILHENA, p.26). Trabalhar na escola sobre esse eixo é trazer para o contexto acadêmico uma discussão cultural.

Os ritos compreendem o quarto eixo organizador de conteúdo dos PCNERS (1997) e são apresentados subdivididos em três grupos:

- Rituais, que compreendem as varas cerimônias que podem conter orações, sacrifícios e purificações;
- Símbolos, que são representações;
- Espiritualidade, que são experiências religiosas que permite o contato com o transcendente.

## Sugestão de atividade

**Alvo:** Conhecer os símbolos que favorecem o desenvolvimento da espiritualidade e dos ritos de várias denominações religiosas.

**Sugestão inicial:** O educador deverá pedir que cada educando faça um desenho que demonstre como ele se aproxima, ou venera, ou entra em contato com o transcendente. Após ter recolhido todos os desenhos o educador deverá fazer um grande varal na sala de aula para expor todos os desenhos. A partir desta exposição, explicar que a depender da tradição religiosa de cada um, usamos rituais, símbolos, espiritualidades diferentes (é necessário a conceitualização de cada um desses vocábulos). De acordo com Frankl (1992), o ser humano religioso se relaciona com seu Deus pessoal por meio da linguagem simbólica religiosa pré-existente. Para esse autor, o ser humano não pode falar de Deus, mas apenas com Deus, posto que todos os atributos seriam demasiadamente humanos e antropomórficos em última análise.

## Sugestão de atividade

**Orientação didática:** Distribuir pela sala de aula objetos, altares, símbolos e imagens de várias denominações religiosas para serem visitadas por todos os alunos em forma de “turismo” com paradas para a explicação de cada símbolo (objeto, livro, vestimenta) pelo “guia” (educador). É importante que o educador exponha conteúdo de culturas diferentes, até mesmo aquelas que não estão tão presentes na nossa sociedade como, as culturas orientais, por exemplo.

**Sugestão final:** O educador poderá ao finalizar com a seguinte dinâmica: Todos os objetos das diferentes culturas religiosas devem ser colocados dentro de uma caixa, o educador coloca a

música *Se eu quiser falar com Deus* enquanto os educandos pegam um objeto.

Se eu quiser falar com Deus – Gilberto Gil<sup>45</sup>

*Se eu quiser falar com Deus  
Tenho que ficar a sós  
Tenho que apagar a luz  
Tenho que calar a voz  
Tenho que encontrar a paz  
Tenho que folgar os nós  
Dos sapatos, da gravata  
Dos desejos, dos receios  
Tenho que esquecer a data  
Tenho que perder a conta  
Tenho que ter mãos vazias  
Ter a alma e o corpo nus*  
*Se eu quiser falar com Deus  
Tenho que aceitar a dor  
Tenho que comer o pão  
Que o diabo amassou  
Tenho que virar um cão  
Tenho que lamber o chão  
Dos palácios, dos castelos  
Suntuosos do meu sonho  
Tenho que me ver tristonho  
Tenho que me achar medonho  
E apesar de um mal tamanho  
Alegrar meu coração*  
*Se eu quiser falar com Deus  
Tenho que me aventurar  
Tenho que subir aos céus*

---

45

Gege Edições Musicais Ltda/Preta Music

Sem cordas pra segurar  
Tenho que dizer adeus  
Dar as costas, caminhar  
Decidido, pela estrada  
Que ao findar vai dar em nada  
Nada, nada, nada, nada  
Nada, nada, nada, nada  
Nada, nada, nada, nada  
Do que eu pensava encontrar

Quais são os ritos e símbolos que você conhece que ajudam o ser humano a falar com seu Deus?

## **Ethos**

Os PCNERS (1997) trazem o Ethos que estar relacionado com o próprio sentido do ser. A moral, a ética e os valores surgem como parte integrante no sentido do ser. Três grupos de conteúdos são estabelecidos nesse eixo:

- Alteridade, os valores conduzindo as relações humanas;
- Valores, cada cultura religiosa apresenta as normas que devem ser incorporadas pelos fieis;
- Limites, cada tradição religiosa propõe os limites éticos para sua cultura.

Para a logoterapia Valores significa: “abstratos universais de sentido” (FRANKL, 1989, p. 80), os valores, dessa forma, podem aparentemente conflitar com os significados que são situacionais. Em alguns momentos o que teria mais sentido seria seguir os valores universais, e em outros, os sentidos que apelam à consciência por sua realização. Nessa perspectiva, fala-se na ética do sentido, posto que os valores se encontram de forma hierárquica nas situações.

Há escolhas que possuem mais sentidos e há possibilidades destituídas de significado. Em outras palavras, se há um dever-ser, também existe um não-dever-ser. Cabe à consciência (*Gewissen*) apreender o que é mais elevado, assim como é de total responsabilidade do ser humano realizar o que possui mais sentido. Ademais, como o ser humano não se encontra sozinho, pois convive em comunidade. Por este motivo, precisa pensar nas consequências de suas ações no mundo, reflexionando acerca de quanto sofrimento ou bondade gostaria de deixar no mundo.

Segundo Frankl (2011, p.109) os valores não podem ser ensinados, eles devem ser vividos, bem como o sentido de vida por ele postulado, não pode ser dado a alguém, cada qual deve encontrar o seu e baseando-se nisso acredita que o papel da escola consiste em oferecer ao homem os meios para encontrar este sentido e assim vivenciar os valores.

Dessa forma, por ser um portador dos valores, o ser humano possui um valor em si mesmo, o que constitui em sua dignidade.

## Sugestão de atividade

**Alvo:** Mostrar que cada indivíduo deve ser respeitado em sua particularidade e esse respeito se fundamenta nos valores, e que através deles os indivíduos estabelecem limites sociais e éticos.

### TEXTO:

*Uma bela metáfora compara a vida humana à imagem de um mosaico, composto de um grande número de pedrinhas com as mais diferentes cores e nuances. Entre elas existem pedras maiores e menores, claras e brilhantes ou de cores cristalinas, que representam os pontos luminosos de nossa vida, e outras assustadoramente*

*sombrias e negras, que simbolizam os revezes e o sofrimento. No fim da nossa vida o mosaico se completa numa perfeita imagem de formas e de cores, cuja unidade e unicidade refletem nossa inconfundível existência (LUKAS, 2005, p. 41-42).*

Tendo em conta essa imagem, cada vida humana como uma pedra de mármore, reflita:

- Eu estou ajudando outras pessoas a colocar pedras brancas em seu mosaico?

- O que o ser humano deve fazer quando ele é vítima de sofrimento?

- Agora o seu mosaico está inacabado, que tipo de figura você espera construir com as pedras que dispõe?

- Você está tornando o mundo mais belo por meio do seu mosaico?

## **Considerações finais**

O objetivo do presente capítulo foi refletir acerca das possíveis inter-relações entre a cultura religiosa e a questão da busca do sentido da vida, o que se constatou plenamente pertinente, sobretudo a utilização da teoria de Viktor Frankl como um meio para repensar as possibilidades teóricas e pedagógicas do ensino religioso. Para Frankl (1989) o ser humano tem dignidade e é um ser valoroso em si mesmo, posto que “a vida do homem conserva o seu sentido até as ultimas, até o último suspiro” (1989, p. 83). Essa consciência poderia ser norteadora da prática pedagógica do professor, como um mediador dos valores éticos e religiosos, promotor de uma cultura de paz e tolerância perante a diversidade das culturas religiosas. Recomenda-se, portanto, que o professor do ensino religioso possa adentrar na perspectiva da antropologia filosófica de Viktor Frankl para ampliar seu espectro de atuação, inserindo a questão do sentido da vida como uma mola propulsora dos debates em sala de aula.

## Referências

AQUINO, T. A. A. Educação para o sentido da vida. **Revista Logos e Existência**, v. 1, n. 2, p. 160-172, 2012.

BENISTE, J. Òrun-Àiyé: **Mitos Yorubás: O Outro Lado do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOAS, F. **Antropologia cultural**. Trad. Celso de Castro. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática

LIADÉ, M. **Mito e realidade**. Tradução Paola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2000.

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

FRANKL, Viktor. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrantes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A presença ignorada de Deus** (2 ed., W. O. Schlupp & H. H. Reinhold, Trads.). São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Logoterapia e Análise Existencial: textos de cinco décadas**. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

\_\_\_\_\_. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia**. São Paulo: Paulus, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KOENIG, H. **Medicina, religião e saúde: O encontro da ciência e da espiritualidade**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** Um conceito antropológico. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LUKAS, Elisabeth. **Logoterapia:** a força desafiadora do espírito. Métodos de Logoterapia. São Paulo: Loyola, 1989.

LUKAS, Elisabeth. **Histórias que curam porque dão sentido à vida.** Campinas, SP: Verus, 2005.

OLIVEIRA, F. S. Congresso internacional de história da UFG, IV, 2014, Jataí. **O Conceito de Cultura de Franz Boas e sua Oposição Historicista ao Evolucionismo Cultural do Século XIX.** Anais Eletrônicos <[www.congresohistoriajatai.org](http://www.congresohistoriajatai.org)>. Jataí: Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí, 2014.

VILHENA, M. A. **Ritos:** expressões e propriedades. São Paulo: Paulinas, 2005.

## **DIVERSIDADE CULTURAL-RELIGIOSA NO BRASIL: DESAFIOS PARA O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS**

Remí KLEIN<sup>46</sup>

A nossa condição humana revela que não nascemos prontos e acabados. Estamos num vir a ser permanente. Ao mesmo tempo, somos limitados e finitos. O que somos e o que seremos depende em grande parte das nossas inter-relações com as outras pessoas e com o meio em que vivemos. Por isso nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso lemos: “O ser humano constitui-se num ser em relação” (FONAPER, 2009, p. 31).

A partir desta concepção, coloca-se para a escola como espaço de educação formal e para o componente curricular do Ensino Religioso, de forma especial, o desafio de contribuir para uma formação integral de cada ser humano em relação consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com a transcendência, proporcionando uma aprendizagem intercultural e inter-religiosa, de auto-afirmação da sua identidade e de aceitação e de afirmação do outro na sua diversidade e na sua diferença.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos assim expressa este desafio: “As pessoas e os grupos sociais têm o di-

---

46 Docente na Faculdades EST, em São Leopoldo/RS, integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa e do Núcleo de Pesquisa de Gênero e Religião.

Contato: remiklein@terra.com.br

reito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (2003, p. 10). Conforme Paulo César Carbonari, partindo de posições de Santos,

[...] entendemos que a abertura ao outro se dá na concretude infinita da relação, que é constitutiva da vida. Não há vida sem relação, não há vida sem alteridade. Mas o outro da relação não é um outro generalizado nem abstrato [...]. O outro da relação é diverso e diferente. Sua diversidade é específica e sua diferença concreta [...]. Por isso a relação de alteridade, que é sempre uma relação entre sujeitos (de direitos), é, a um só tempo, concreta e infinita. (CARBONARI, 2008, p. 39).

Trata-se, pois, de abordar a diversidade na perspectiva dos direitos humanos e, neste sentido, para um aprofundamento deste tema, recomendamos Cartilha sobre diversidade religiosa e o vídeo Diversidade religiosa e direitos humanos no Brasil.<sup>47</sup> Este processo só pode ocorrer numa atitude dialógica e em contextos educativos e, por isso, no espaço escolar, temos o desafio diário de multiplicar gestos de aceitação, respeito e consideração e de viabilizar o diálogo como força formadora da identidade e como contribuição para a vivência da alteridade.

A constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade são requisitos essenciais no profissional de ensino religioso. (FONAPER, 2009, p. 43).

---

47 Cartilha sobre diversidade religiosa: [http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a\\_pdf\\_dht/cartilha\\_sedh\\_diversidade\\_religiosa.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_sedh_diversidade_religiosa.pdf). Acesso em 05 set. 2014. Vídeo Diversidade religiosa e direitos humanos no Brasil: <http://www.youtube.com/watch?v=g-4mMruWwI8Y>. Acesso em 05 set. 2014;

Num livro de nossa co-autoria, intitulado *Dinâmicas para o Ensino Religioso*<sup>48</sup>, num primeiro bloco de dinâmicas de integração, lemos a seguinte argumentação sobre o lugar e o papel das dinâmicas nas aulas de Ensino Religioso:

A integração, o encontro com o outro, indispensável para o desenvolvimento humano, é um permanente desafio também para a escola. Integrar-se com o diferente pede atitudes de compreensão e respeito. Essas atitudes requerem um processo contínuo e podem ser aprendidas e exercitadas no dia-a-dia do espaço escolar através de dinâmicas de integração, que possibilitem o reconhecimento do seu espaço próprio e o reconhecimento do espaço do outro. (PONICK; WITT, 2013, p. 9).

Convivendo, as pessoas aprendem a conhecer às outras, também na dimensão religiosa, e, conhecendo-se, aprendem também a se respeitar. Por isso, uma das ênfases do Ensino Religioso, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), é a de que neste componente curricular seja assegurado “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”, conforme consta no artigo 33 em sua nova redação dada pela Lei 9475/97.<sup>49</sup>

Assim, no referido livro, num segundo bloco de dinâmicas sobre identidade e alteridade são reiteradas as ênfases do Ensino Religioso de abertura e de respeito à identidade e à alteridade de cada pessoa:

Identidade e alteridade passam a ser, pois, duas palavras-chave nesta concepção de uma

---

48 PONICK, Edson; WITT, Maria Dirlane (Coords.). *Dinâmicas para o Ensino Religioso*. 4. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2013. Equipe elaboradora e organizadora: Cledes Markus, Edson Ponick, Laude Erandi Brandenburg, Maria Dirlane Witt e Remí Klein.

49 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9475.htm). Acesso em 08 mar. 2015.

proposta pedagógica e curricular para o Ensino Religioso. São dois aspectos distintos, mas ao mesmo tempo, interligados e complementares ente si, no sentido como é apontado por Paulo Freire de ‘ser-mais’ e ‘ser-no-mundo-com-os-outros’ (PONICK; WITT, 2013, p. 19).

A partir da legislação que rege o Ensino Religioso, a diversidade constitui-se, pois, como princípio epistemológico fundante da abordagem em sala de aula. Neste sentido, num terceiro bloco de dinâmicas no referido livro, enfocamos de forma especial o respeito à diversidade, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religiosos, do FONAPER, em que se encontram objetivos do Ensino Religioso, que apontam para este enfoque.

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. (FONAPER, 2009, p.46-47).

Neste sentido, os objetivos do FONAPER apontam que o Ensino Religioso tem como tarefa “possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável”. (FONAPER, 2009, p. 47).

Importante aqui destacar que, a partir da “pluralidade da escola brasileira” (FONAPER, 2009, p. 50), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso apontam cinco eixos organizadores do conteúdo do Ensino Religioso: culturas e tradições religiosas, escrituras sagradas e/ou tradições orais, teologias, ritos e ethos (2009, p. 49-57), sendo que todos os eixos estão formulados no plural.

A construção deste currículo, portanto, é um processo contínuo que envolve a superação de uma prática educacional com o viés da homogeneidade, para assumir uma perspectiva intercultural e inter-religiosa, numa atitude de abertura e respeito às diferentes culturas e tradições religiosas. [...] A afirmação da existência de diferentes culturas e tradições religiosas é fundamental para abrir horizontes, ampliar o leque do reconhecimento da alteridade e proceder a convivência respeitosa com os povos, culturas e tradições religiosas. (PONICK; WITT, 2009, p. 39).

Em seu artigo *O poder teológico da Literatura*, Afonso Soares afirma:

Eis uma discussão que não pode mais ser adiada. Estamos no começo de uma salutar aproximação entre Ensino Religioso e Ciência da Religião, que deveria paulatinamente ir afastando o fantasma dos modelos catequético e teológico para o Ensino Religioso nas escolas (sobretudo nas públicas). Muitos ainda não entenderam isso. [...] O recurso à literatura [...] seria uma estratégia muito bem-vinda de sensibilização de crianças e jovens para o sentimento religioso, a espiritualidade, os valores, a cidadania e o respeito pelo outro em sua diversidade. (SOARES, 2008, p. 12).

No cotidiano de nossas vidas e, sobretudo, em nossas vivências religiosas, estamos imersos numa diversidade de imagens, símbolos e outras representações, que adquirem determinados significados que dão sentido à nossa existência, expressando e apontando para uma realidade que (n)os transcende. Nossas concepções religiosas são expressas por linguagens, assim como

também nossas concepções religiosas são produzidas pelas linguagens veiculadas entre nós. Por isso, coloca-se para a escola e, de forma especial, para o componente curricular do Ensino Religioso o desafio de repensar as linguagens adotadas no processo educativo-religioso. Não há necessidade de abordar temas religiosos somente a partir de textos sagrados. Podemos estabelecer conexões antropológicas, existenciais e interdisciplinares a partir de interfaces entre o Ensino Religioso e a Literatura, a Música, o Cinema, as Artes e outras expressões, visto que a religiosidade humana é uma dimensão inerente às diferentes culturas e linguagens.<sup>50</sup>

Uma mudança nas nossas concepções e práticas religiosas necessita passar, portanto, necessariamente, pelas nossas expressões, o que se constitui num imperativo para as nossas aulas de Ensino Religioso, bem como por todo processo educativo-religioso. Neste sentido, em sua obra *Deus no espelho das palavras: teologia e literatura em diálogo*, Antônio Magalhães defende uma compreensão da Literatura dentro do campo da hermenêutica e como interlocutora da Teologia para a construção do método teológico:

Nas experiências das pessoas, nas fusões culturais e, no caso da literatura, nas interpretações literárias, encontramos as várias formas de linguagem e texto sobre o mistério mais profundo de nossa existência. Palavras são espelhos que refletem nossas imagens, que nos ajudam a ver melhor nós mesmos e o próximo. São elas também que fazem repousar em si a proximidade e

---

50 Outras versões de artigos sobre o mesmo tema: KLEIN, Remí. Educar para a sensibilidade solidária: interface entre Ensino Religioso e literatura infantil. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). Ensino Religioso: diversidade e identidade. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 75-83; KLEIN, Remí. Uma linguagem para o Ensino Religioso. In: Diálogo - Revista de Ensino Religioso nº 66, maio/julho 2012, p. 26-30; KLEIN, Remí. As linguagens no Ensino Religioso: interfaces com a Literatura Brasileira. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso Maria Lígorio (Orgs.). Educação e Religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 53-64.

a distância da verdade. [...] Ao falarmos da verdade, falamos de Deus e de nossa experiência com o mistério doador de nossas vidas. A literatura é companheira desse diálogo e dessa busca. (2000, p. 19).

Para o referido autor, não se trata de substituir uma linguagem analítica por outra mais poética, mantendo uma tensão epistemológica interdisciplinar nesta interlocução, ao invés de optar por esta ou aquela categoria como superior:

Enquanto o conhecimento caminhar entre o isto ou aquilo, entre análise e poesia, ciência e hermenêutica, literatura e pesquisa, narrativa e história, mito e existência, obstaculizará suas potencialidades e refreará as múltiplas possibilidades que se lhe abrem. (2000, p. 50).

A construção de uma proposta curricular de Ensino Religioso é, portanto, um processo contínuo que envolve a superação de uma prática educativa com uma perspectiva confessional e homogênea, para assumir uma perspectiva intercultural e inter-religiosa, numa atitude de abertura e de respeito às diferentes culturas e tradições religiosas, sem preconceitos, sem discriminações e sem proselitismos, como bem expressam as palavras de Dom Hélder Câmara (1978):

Se eu pudesse, daria um globo terrestre a cada criança... Se possível, até um globo luminoso, na esperança de alargar ao máximo a visão infantil e de ir despertando interesse e amor por todos os povos, todas as raças, todas as línguas, todas as religiões!<sup>51</sup>

---

51 PONICK, Edson; WITT, Maria Dirlane (Coords.). **Dinâmicas para o Ensino Religioso**. 4. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2013.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso apontam a construção da paz como a relevância social deste componente curricular:

[...] Enquanto cada grupo pretender ser o dono da verdade, enquanto perdurar esta estreiteza de visão, a paz permanecerá um sonho inatingível.

Básico para a construção da paz em nossa sociedade é a humildade de reconhecer que a verdade não é monopólio da própria fé religiosa ou política. E, no Ensino Religioso, pelo espírito de reverência às crenças alheias (e não só pela tolerância), desencadeia-se o profundo respeito mútuo que pode conduzir à paz.

O Ensino Religioso necessita cultivar a reverência, ressaltando pela alteridade que somos todos irmãos. Só então a sociedade irá se conscientizando de que atingirá seus objetivos desarmando o espírito e se empenhando, com determinação, pelo entendimento mútuo. (FONAPER, 2009, p. 33-34).

Como convite para repensarmos e ressignificarmos o Ensino Religioso em nossas escolas e na formação docente, apostando neste componente curricular como “parte integrante da formação básica do cidadão”, em que seja “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, conforme assegurado na LDB, fica o desafio de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”<sup>52</sup>

Neste sentido, cabe ainda um registro quanto à inclusão

52 . [http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a\\_pdf\\_dht/cartilha\\_sedh\\_diversidade\\_religiosa.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_sedh_diversidade_religiosa.pdf). Acesso em 05/09/2014.

de cinco destaques sobre a diversidade cultural-religiosa no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 em Brasília:

Inserir, no Programa Nacional do Livro Didático, de maneira explícita, a orientação para introdução da diversidade cultural-religiosa.

Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural-religiosa, visando superar preconceitos, discriminação, assegurando que a escola seja um espaço pedagógico laico para todos, de forma a garantir a compreensão da formação da identidade brasileira.

Inserir os estudos de diversidade cultural-religiosa nos currículos das licenciaturas.

Ampliar os editais voltados para pesquisa sobre a educação da diversidade cultural-religiosa, dotando-os de financiamento.

Garantir que o ensino público se pautar na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos), que acabem por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira.<sup>53</sup>

Também no *Documento Referência da CONAE 2014*<sup>54</sup>, este tema da diversidade esteve amplamente contemplado, sendo seu Eixo II intitulado: Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos (p. 27-38), sendo contempladas aí também as questões da diversidade e da intolerância religiosas (itens 117 e 118, p. 28). Integramos a Conferência na sua etapa municipal em São Leopoldo em junho de 2013 e conseguimos aprovar diversas outras propostas em que este tema da diversidade religiosa também fosse explicitado, o que sabemos ter ocorrido também em outras conferências nas suas etapas municipais e estaduais, no

53 Documento disponível online no site do MEC: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 24 de junho de 2010.

54 [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf). Acesso em 08 mar. 2015.

primeiro e no segundo semestres de 2013, no entanto, no Documento Final da etapa nacional em novembro de 2014 estes novos aspectos propostos nas etapas municipais e estaduais não foram plenamente incorporados.<sup>55</sup> Também no novo Plano Nacional de Educação esta questão da diversidade cultural religiosa e do Ensino Religioso não está devidamente explicitada, tendo demandado também mobilizações estratégicas bem polêmicas em termos de políticas educacionais nos diversos níveis no processo de elaboração dos planos estaduais e municipais de educação.<sup>56</sup>

Muitos passos já foram dados, mas muitos impasses ainda persistem quanto à implementação do Ensino Religioso em nossas escolas. Por isso, reiteramos sempre que três bases são fundamentais e imprescindíveis no Ensino Religioso: o seu amparo legal nos diferentes sistemas de ensino, uma formação docente específica em Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso e a definição de diretrizes curriculares nacionais, visando assegurar o Ensino Religioso conforme previsto na nova redação dada ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

E, neste sentido, vemos que o tema da diversidade está no cerne do Ensino Religioso, razão pela qual também foi elencado como um tema central no projeto do *Mapa do Ensino Religioso no Brasil*, constituindo-se num tópico na primeira parte da sua abordagem quanto aos *Múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso no Brasil*. Na sua segunda parte quanto ao *Ensino Religioso nos Estados Brasileiros*, a diversidade é um tema recorrente que perpassa todas as abordagens. A título de exemplificação, apontamos três tópicos: O Ensino Religioso no Amazonas: grande como a diversidade cultural (4.1); Pará: o portal da diversidade (item 14.1); Ensino Religioso: uma perspectiva de trabalho com a diversidade religiosa no Estado do Paraná (item 16).

55 <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em 08 mar. 2015.

56 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 08 mar. 2015.

## Referências

CÂMARA, Hélder. **Mil razões para viver**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CARBONARI, Paulo César. Diversidade e educação: ensaio de compreensão das raízes para indicar alternativas. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos (Orgs). **Ensino Religioso: diversidade e identidade**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2008. p. 35-40.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). **Ensino Religioso: diversidade e identidade**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2008.

\_\_\_\_\_. Educar para a sensibilidade solidária: interface entre Ensino Religioso e literatura infantil. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 75-83.

\_\_\_\_\_. Uma linguagem para o Ensino Religioso. In: **Diálogo** - Revista de Ensino Religioso nº 66, maio/julho 2012, p. 26-30.

\_\_\_\_\_. As linguagens no Ensino Religioso: interfaces com a Literatura Brasileira. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; SOARES, Afonso M. L. (Orgs.). **Educação e Religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 53-64.

MANDELA, Nelson apud URI – Iniciativa das Religiões Unidas de Curitiba. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Curitiba: Gráfica da Assembléia Legislativa do Estado do Paraná. 2007.

PONICK, Edson; WITT, Maria Dirlane (Coords.). **Dinâmicas para o Ensino Religioso**. 4. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os**

caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOARES, Afonso M. L. O poder teológico da Literatura. **Revista IHU Online**, n. 251, 17/03/2008, p. 9-12. <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao251.pdf> Acesso em 16 fev. 2013.

## O PATRIMÔNIO SIMBÓLICO E IMAGÉTICO DO TEMPLO FRANCISCANO

Ramon Silva Silveira da FONSECA<sup>57</sup>

Eunice Simões LINS GOMES<sup>58</sup>

O que carrega com um peso ontológico o vazio semiológico dos fenômenos, o que vivifica a representação e a torna sedenta de realização é o que sempre fez pensar que a imaginação era a faculdade do possível, a potência de contingência do futuro. Porque foi frequentemente dito, sob diferentes formas, que vivemos e que trocamos a vida, dando assim um sentido à morte, não pelas certezas objetivas, não por coisas, casas e riquezas, mas por opiniões, por esse vínculo imaginário e secreto que liga e religa o mundo e as coisas ao coração da consciência; não só se vive e se morre por ideias, como também a morte do homem é absolvida por imagens. (DURAND, 2002, p. 433).

Neste capítulo nos propomos a identificar e a apreender as imagens simbólicas, ou seja, o imaginário da igreja de Santo Antônio, para uma compreensão global das atividades humanas guiadas pela fantástica transcendental diante de sua natureza temporal e de seu destino.

---

57 Psicólogo e Mestre em Ciências das Religiões (UFPB). E-mail: tokosabba@hotmail.com

58 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> no Programa de Pós Graduação do Mestrado em Ciências das Religiões-PPGCR da UFPB. E-mail: euniceslgomes@gmail.com

Nossa análise adotou como aporte teórico a Teoria Geral do Imaginário, de Gilbert Durand, filósofo e antropólogo nascido em 1921 na França, onde também faleceu em 2013. Ele fundou o *Centre de Recherche sur l'Imaginaire*, em Chambéry, e o *Groupement de Recherche Coordinée sur l'Imaginaire* em 1982.

## Preâmbulo

Durand (2002) afirma que a função principal da função fantástica, isto é, do imaginário, é a vitória ontológica sobre a angústia temporal, por meio de uma esperança essencial que se manifesta nas estruturas e nos regimes do imaginário. Essa angústia existencial revela-se nas faces do tempo.

Esse poder finito do tempo apresenta-se, conforme Durand (2002), em três faces: a teriomorfa, nictomorfa e catamorfa. A primeira refere-se a imagens de animais devoradores e que remetem ao caos primordial; a segunda relaciona-se com os aspectos sombrios e devoradores; o terceiro vincula-se a símbolos de quedas e de depreciação.

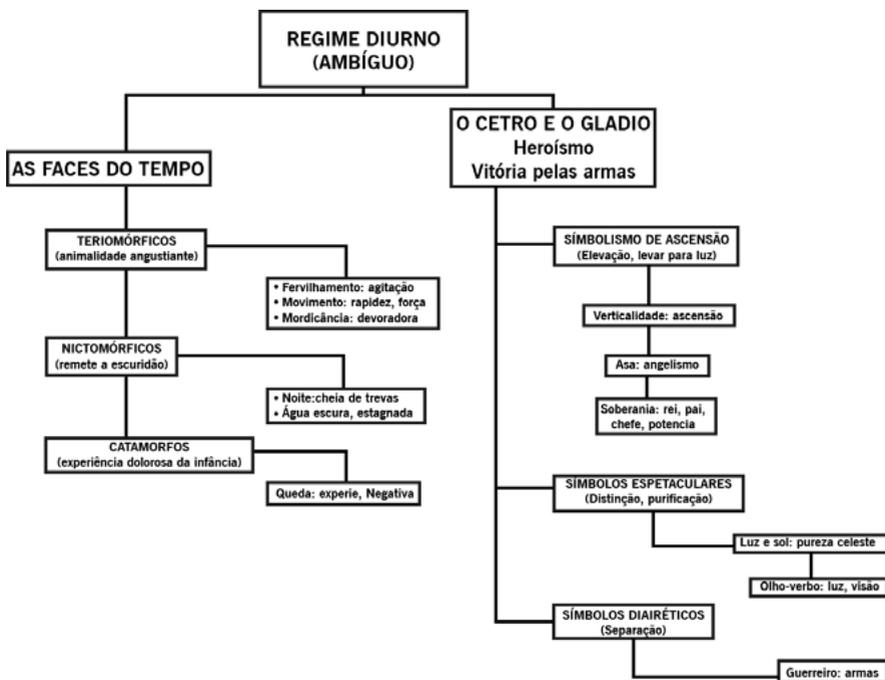
Justamente às faces do tempo e da morte que o imaginário resiste através dos regimes diurnos e noturnos. Assim, identificar as maneiras como o tempo revela sua face, parece-nos indicar o modo que a vida simbólica e imaginária reage e atribui significado à existência humana e cósmica.

O Regime Diurno é caracterizado pelo reflexo dominante postural de verticalização e seu conjunto auxiliar das sensações à distância como a visão e a audifonação. Esse regime, segundo Durand (2002), visa a enfrentar abertamente a angústia existencial através dos princípios de exclusão, de contradição e de identidade. É o imaginário das antíteses.

Desse modo, as imagens diurnas se constelam em três pólos. Primeiro os símbolos ascensionais, marcados pela verticalização e pelo esforço de levantar o busto, assim opondo-se aos símbolos catamórfos; segundo, os símbolos espetaculares, carac-

terizado pela visão e iluminação, desse modo, contrapondo-se às imagens nictomorfos; e, por último, os símbolos diairéticos, caracterizado pelo trato manipulatório que tem como fim o confronto e objeta-se às imagens teriomorfos.

Figura 1: Esquema do regime Diurno (ambíguo)



Fonte: GOMES-DA-SILVA, GOMES (2010)

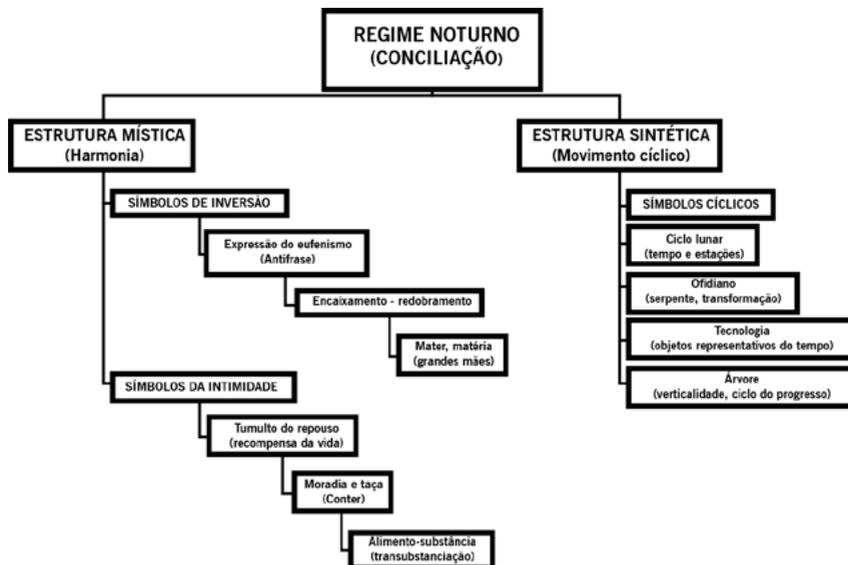
Diferentemente do Regime Diurno, o Regime Noturno é caracterizado pelos reflexos digestivos e copulativos que visam a enfrentar o tempo não diretamente, mas, conforme Durand (2002, p.194): “na segura e quente intimidade da substância ou nas constantes rítmicas que escondem fenômenos e acidentes”. Esse regime destaca-se pelo princípio da conversão, antífrase, e do eufemismo. Essa é outra ma-

neira da atitude imaginativa enfrentar as faces do tempo.

Todavia, esse regime é marcado por uma ambiguidade que, por conseguinte, polarizam dois grupos de símbolos. O primeiro grupo é regido pelo reflexo digestivo em que ocorre uma inversão do conteúdo afetivo das imagens por meio de duas categorias simbólicas: os símbolos de inversão, que visa à anulação do medo, e os de intimidade, que apresentam uma valorização do destino, um *amor fati*. Essas imagens adotam um perfil místico, conforme Durand (2002, p. 269): “no seu sentido mais corrente, no qual se conjugam uma vontade de união e um certo gosto de intimidade secreta”.

O segundo grupo do regime noturno que agrega outro conjunto de imagens é caracterizado pelo reflexo copulativo, rítmico que tem como escopo a dominação do devir, não de maneira hostil como no regime diurno, nem de forma eufêmica e antifrásica como nas estruturas místicas, mas por um domínio do tempo.

Figura 2: Esquema do Regime Noturno (conciliação)



Fonte: GOMES-DA-SILVA, GOMES (2010)

Tal domesticação do devir dá-se através dos símbolos cíclicos que pretendem manifestar tanto o caráter repetitivo do ritmo temporal, quanto a direção progressista da história. Conforme Durand (2002, p.282):

Todos os símbolos da medida e do domínio do tempo vão ter a tendência para se desenrolar seguindo o fio do tempo, para ser míticos, e esses mitos serão quase sempre mitos *sintéticos* que tentam reconciliar a antinomia que o tempo indica: o terror diante do tempo que foge, a angústia diante da ausência e a esperança na realização do tempo, a confiança numa vitória sobre ele. Estes mitos, com a sua fase trágica e a sua fase triunfante, serão assim sempre *dramáticos*, quer dizer, porão alternativamente em jogo as valorizações negativas e positivas das imagens.

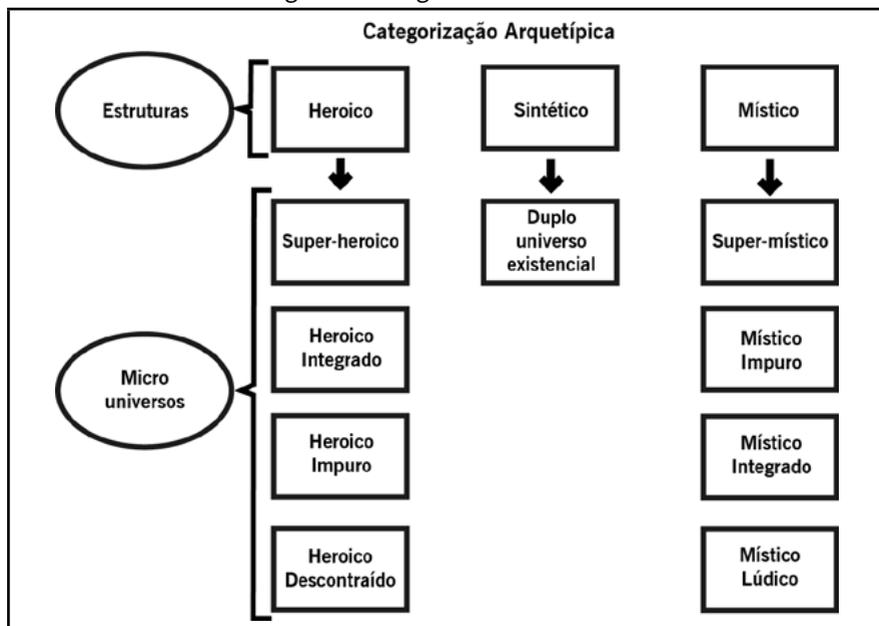
Desse modo, percebemos que a obra barroca, por definição é caótica, irregular, por conseguinte, manifestando um prisma teriomorfo do tempo. De fato, a arte barroca é eivada de sinais da efemeridade da vida, das incertezas da época moderna, das crises sociais e religiosas causadas pela Reforma Protestante e pela descoberta do Novo Mundo.

Além do mais, como instrumento de ampliação e de sistematização da identificação dos elementos do imaginário da igreja de Santo Antônio, adotamos o Teste Arquetípico dos nove elementos (AT-9). Este é um teste concebido pelo psicólogo Yves Durand e compõe-se de nove estímulos-desenhos, um relato sobre o desenho, um quadro destinado à síntese do exposto e, por fim, um questionário. (DURAND, Y. 1988)

Por sua vez, os nove elementos são subdivididos em três categorias funcionais. Os elementos geradores de angústia: a queda e o monstro; aqueles responsivos, que visam resolver a angústia

existencial: a espada, o refúgio e o elemento cíclico; e por fim, os estímulos complementares: o fogo, a água, o animal e o personagem. (FIGURA 3) O personagem revela qual é a atitude do paciente diante da demanda. (DURAND, Y. 1988).

Figura 3: Categorias do Teste AT9



Desse modo, o resultado do teste é classificado conforme as estruturas definidas por Gilbert Durand, a saber: heroica, mística, ou sintética, e, somado a esses o universo da não-estruturação, quando não se identifica uma articulação temática dos elementos. Por conseguinte, procede-se uma subdivisão dessa classificação com o escopo de uma maior precisão na classificação do universo mítico do paciente. (DURAND, Y. 1988). Como afirma Mello (1994, p.50):

O agrupamento simbólico da *estrutura heroica*

dispõe-se em torno de três elementos essenciais: *o personagem, a espada e o monstro*. O monstro, normalmente hiperbolizado, deverá ser combatido pelo personagem, que se valerá da espada. Os outros elementos integram-se a este cenário, reforçando a atitude heroica. No entanto, nem todas as soluções heroicas são assim, tão notadamente colocadas; daí que Yves admita categorias heroicas, capazes de hierarquizar esta atitude, tipo: *super-heroicas, heróico-integradas, heróico-impuras e heróico-atenuadas*, considerando-se as formas de combate ou até a fuga. Os agrupamentos da *estrutura mística* denotam uma atmosfera de repouso, de equilíbrio, de harmonia. O personagem não é um herói; ele participa de “espaços” de onde desaparecem as dificuldades existenciais. A estrutura dos temas míticos define-se pela organização do espaço, com o *refúgio* sobremaneira privilegiado, e todos os outros elementos tratados de forma a integrarem-se coerentemente. Espada e monstro costumam ser desfuncionalizados, emblematizados, ou simplesmente desaparecem também esta série admite categorias: *supermísticas, místico-integradas, místico-impuras e lúdicas*. No agrupamento da *estrutura sintética*, observa-se uma dupla atualização: *heroica e mística*, com os elementos organizados em trono do *esquema do retorno*, com o arquétipo do elemento que gira privilegiado, denotando um dinamismo cíclico. Aqui, as series heroicas e místicas aparece: de forma *simultânea*, como no caso da *estrutura sintética bipolar*; ou alternadas e sucessivas, ligadas por um relato, geralmente longo e detalhado, como no caso da *estrutura sintética polimorfa*.

Portanto, procedemos nesta pesquisa de maneira multidis-

ciplinar e colaborativa, com o intuito de analisarmos o fenômeno religioso por meio do imaginário presente na igreja de Santo Antônio, e, assim, identificarmos a *esperança vital* manifestada em seu acervo imagético.

## O imaginário do Adro

Nesse esteio, conforme Durand (2002), materializar um sentimento caótico, uma angústia, um medo, em nosso caso feito realizado pelo barroco, já é dominar o caos, é conhecê-lo e controlá-lo. Portanto, compreendemos que pela edificação da igreja de S. Antônio estamos diante da dominação do tempo e de uma significação da existência.

A face teriomorfa resgata a mobilidade e a dinamicidade animalesca que aparece nas esculturas das águias ao pé do cruzeiro, dos leões dispostos no limiar dos muros e do galo que domina o pináculo da cúpula, além dos temas florais que ornamentam o frontispício em uma clara ideia de movimento.

Acreditamos ser bastante significativa a representação dos animais regentes da selva no limiar do adro. O leão, rei das plagas, e a águia, rainha dos ares, representam toda a força destrutiva e ameaçadora da natureza, a fragilidade da vida e a luta pela sobrevivência. E o galo assume, segundo Chevalier (2012), a simbologia negativa da cólera e do apego, identificado com o porco e a serpente.

Contudo, esses são animais identificados com a imagem solar, da inteligência e do conhecimento, indicando, assim, traços do regime diurno do imaginário caracterizado pelo reflexo da verticalização por meio da arma heroica e da purificação. Desenvolveremos tal simbologia adiante.

Dos símbolos teriomorfos transitamos para os nictomorfos, pois a dinamicidade animalesca seria sucedida por sua ferocidade. Os leões postos no limiar do adro da igreja estão com uma fei-

ção ameaçadora, com os dentes expostos e trincados prontos para atacarem.

Nesse caso, segundo Durand (2002), percebemos o arquétipo devorador e o tema das trevas. Os leões são os protetores do templo e estão dispostos a separar os dignos dos indignos de aí entrarem. Tal simbolização nos remete ao episódio do Gênesis em que Jacó treme cheio de pavor diante do lugar que ele acredita ser a casa de Deus e a porta do céu, um lugar terrível.

A goela do leão está pronta para devorar aqueles que não reconhecem a sacralidade do espaço que o transeunte se propõe a adentrar. Outro sinal da hostilidade do tempo parece dar-se na galilé, no pórtico principal da igreja, pois essa porta é minuciosamente trabalha com temas florais e o ambiente vestibular contrasta com o adro por sua penumbra e pela escuridão dos pórticos.

Após essa porta encontram-se duas pias para água benta, mais uma vez um ritual de purificação, típico do regime diurno. São águas lustrais, mas também são hostis, pois são exorcistas e mortíferas àquele que não se compromete em desprezar os prazeres efêmeros da vida para aderir aos valores eternos.

Nesse conjunto nictomórfico, podemos citar os seis degraus que principiam no limite do adro e terminam na galilé. O número seis, segundo Chevalier (2012), pode simbolizar a inumação do ser de pecado em sua tumba, um ser inacabado que precisa da graça batismal para aceder à vida.

Em contraposição aos seis degraus, sinal do homem sepultado, está o grande pedestal octogonal da Cruz, que curiosamente está fora do adro delimitado pelos muros. Entendemos, assim, o embate entre a vida cristã e a pagã que os frades franciscanos vieram extirpar da colônia e instaurar o reino dos céus.

É nesse pedestal octogonal onde estão oito aves, das quais quatro são águias bicéfalas, aves solares, intercalados com pelicanos monocéfalos, aves paternais. Parece-nos quer-se indicar a superioridade da fé cristã e a perenidade e eternidade das almas

dos fiéis que se decidem ser batizados. Interessante é que a cúpula da torre é uma réplica do pedestal octogonal da cruz, só que encimado pela figura do galo.

Os símbolos catamorfos, segundo Durand (2002), relembram a experiência da queda e do medo, da escuridão e da mancha que indica uma decadência moral ou física. Parece-nos importante retomar a concepção de que o símbolo é ambíguo, podendo assumir interpretações distintas segundo o leitor e o prisma com o qual é vivenciado.

Assim, percebemos na forma do adro da igreja de S. Antônio, uma forma de trapézio que, segundo Chevalier (2012), remete a uma ideia de triângulo inacabado, de uma figura mutilada, por conseguinte, uma impressão de irregularidade e de fracasso que são atributos do tema catamorfo que se faz próximo dos símbolos nictomorfos.

Além do mais, somem-se os seis painéis que retratam a Paixão de Cristo, mais uma vez o número seis, remetendo a ideia de incompletude, igual ao número de degraus do adro, ou seja, está sempre presente a sombra do pecado que levou o Cristo à morte e sobre tais painéis figuram corações chagados que, para Durand (2002), remete a mutilações.

Parece-nos interessante que existem duas caratonhas, que Buritty (2008) identifica com rostos indígenas, justamente no fim dos muros, próximos ao frontispício, justamente em posições opostas aos leões guardiões, como que promovendo uma identificação dos aborígenes com esses animais. Entendemos, ser, também, mais um meio de purificação e de exorcismo do mal, exatamente no limiar do templo.

Tal fato lembra-nos também o mito de Atlas que foi condenado a sustentar os céus, justamente após a batalha de Júpiter contra os Titãs para instaurar um novo reinado. Julgamos haver um paralelo nesse caso, pois a era do domínio indígena e de sua fé estava chegando ao fim para ceder lugar à fé cristã, ou seja, a

queda de um tempo, para o surgimento de um novo.

No esteio dessa leitura catamorfa do pátio as cores predominantes são o branco e os traços azulados presentes nos painéis e, por que não considerar o azul celeste no conjunto dessa paisagem que harmoniza o natural e a escultura.

Assim, o branco pode, segundo Chevalier (2012), adquirir valores de ausência, de vazio e de desaparecimento da consciência, bem como o azul que em algumas sociedades indicaria a casta e a renúncia, portanto, essas cores predominantes levariam a uma cegueira que, para Durand (2002), é uma variação do esquema da queda, pois causaria uma vertigem.

Desse modo, entendemos que o adro parece ser uma experiência dolorosa da passagem do tempo e dos efeitos da morte, uma morte mais espiritual que física. Todo o conjunto inicial nos faz supor uma intenção de fazer com que o passante sinta o horror de sua fragilidade e de seus pecados e se disponha com sentimentos de terror e de assombro diante da fugacidade de sua vida. Julgamos que o pátio provoca essa experiência com as faces do tempo.

Contudo, para enfrentar essa angústia provocada pela consciência da passagem da vida o imaginário contrapõe imagens de luta, de separação, paternas e heroicas, portanto, entendemos que a configuração imagética do adro agrupa-se sob uma regência diurna de símbolos.

Entretanto, é importante lembrar, conforme Durand (2002), que um regime não exclui o outro nem impede que haja uma transição e intercâmbios de imagens e de símbolos, pois percebemos que ora surgem motivos diurnos, ora noturnos.

Assim, como apresentamos anteriormente, o adro está precedido por um grande cruzeiro que é assaz destacado pelo soberbo pedestal octogonal que por sua altura é um convite à elevação do corpo e do olhar daquele que se põe a contemplá-lo. Lembramos também que existem quatro pelicanos e quatro águias bicéfalas,

aves relacionadas com o perfil paterno, contudo a águia adota um simbolismo solar e o pelicano um princípio mais úmido. Julgamos interessante perceber que as águias bicéfalas então nos pontos cardeais, enquanto os pelicanos nos colaterais.

As duas aves são símbolos do Cristo. Do pelicano acreditava-se, segundo Chevalier (2012), que alimentava os filhotes com a própria carne e com o próprio sangue, remetendo, assim, o sacrifício cristão que está presente, também, nos painéis do adro. Seu simbolismo aproxima-se, ainda ao do Fénix, assim, simbolizando a ressurreição, ou seja, da ascensão do túmulo.

Enquanto a simbologia da águia detém-se mais no princípio solar régio dominador e de percepção da luz, da pureza necessária para se aproximar da divindade e de perscrutar seus mistérios. Tais qualidades são reforçadas justamente pela duplicação de suas cabeças.

Além de considerarmos que as aves possuem um traço ascensional e espetacular, característico do regime diurno e da estrutura postural, o conjunto soleniza-se devido ao soberbo pedestal octogonal, número da perfeição adquirida pela ressurreição de Cristo e pelo banho lustral do batismo, além de recordar o dia do mundo vindouro. Compreendemos que tais características já evocam os símbolos cíclicos do regime noturno do imaginário.

Acreditamos ser um detalhe importante a possível aproximação e confrontação, segundo Chevalier (2012), entre a águia e o leão, pois ambos representariam um equilíbrio entre as forças celestiais e telúricas. Então, supomos haver uma harmonização desses elementos no adro, porque as águias o precedem, mas os leões guardam seus limites. Nessa coincidência de opostos entrevemos sinais dos símbolos cíclicos do regime noturno.

Outro símbolo ascensional é a própria topografia do templo. Para nele adentrar é necessário galgar seis degraus, ou seja, elevar-se da condição maculada pelo pecado. Os painéis que nararam cenas da paixão nos remetem à trajetória heroica de Cristo,

por conseguinte, afirma que todo aquele que quiser ter acesso ao templo, deve praticar suas virtudes heroicas.

É interessante perceber que sobre os quatro painéis do primeiro nível do adro existem corações chagados alados, símbolos de elevação, mas os dois últimos, que estão no segundo nível, são encimados por corações ladeados por flores que compreendemos estarem relacionadas com os símbolos cíclicos da vegetação, pois as referidas pinturas marcam o começo e o fim da narração pictórica.

Contudo, acreditamos que a contemplação da Paixão de Cristo deve ser feita por alguém iniciado na fé, pois para acompanhar a narração é preciso sair da igreja. As cenas estão dispostas para o contemplador sair da igreja e para ela voltar, não está direcionada para quem chega pelo adro.

Como citado anteriormente, o adro foi construído em forma trapezoidal que sugere, segundo Chevalier (2012), um triângulo inacabado, mas se prestarmos atenção ao conjunto adro-igreja, percebemos que o frontispício da igreja é o acabamento do trapézio, ou seja é a ponta de um grande triângulo equilátero.

Assim, o adro revela um triângulo de ponta para cima, um símbolo paterno, de modo que compreendemos ser mais um convite à subida e à contemplação, além de remeter ao mistério da Trindade cristã. Contudo, julgamos necessário considerar o cruzeiro que está além do espaço atrial. Caso façamos uma ligação dos limites do adro com ele, percebemos forma-se outro triângulo, menor e invertido, ou seja, um reflexo reduzido do formado pelo conjunto igreja-adro.

Desse modo, entendemos haver uma conjugação dos valores masculinos e femininos, do paterno e do materno e, conforme Chevalier (2012, p. 904):

Devemos sempre notar as relações entre o triângulo de ponta para cima e o triângulo in-

vertido, sendo o segundo um reflexo do primeiro: trata-se de símbolos respectivos da natureza divina do Cristo e da sua natureza humana.

Além da formação triangular composta pelo adro e pela igreja que retoma valores masculinos, devemos atentar para o campanário, pois este não está inserido no frontispício, mas recuado. Acreditamos que tal disposição visa manter o princípio triangular da fachada da igreja, bem como para destacar-se no conjunto, haja vista tal disposição ser uma característica das construções franciscanas.

Julgamos interessante, além do recuo, o revestimento de ladrilhos brancos da torre, pois apenas o muro delimitador do adro o é. Desse modo, supomos haver mais uma intenção espetacular, manifestada pelo branco luminoso e translúcido, bem como um princípio ascendente, pois, conforme Chevalier (2012, p. 889), “a torre é um mito ascensional e, como o campanário, traduz uma energia solar geradora transmitida à terra.

Nesse esteio o galo assume uma simbologia solar, e não assustadora como discutido anteriormente, pois se torna pregoeiro do dia, da aurora e, por conseguinte, símbolo do Cristo que anuncia a vida nova, simbologia que acreditamos ratificada pelo pedestal octogonal onde o galo repousa. Para Chevalier (2012, p. 458):

Como o Messias, o galo anuncia o dia que sucede à noite. Figura, também, no mais alto das flechas das igrejas e das torres das catedrais. Essa posição, no cimo dos templos, pode evocar a supremacia do espiritual na vida humana, a origem celeste da iluminação salvífica, a vigília da alma atenta para perceber, nas trevas da noite que morre, os primeiros clarões do espírito que se levanta.

Entretanto, além de tantos símbolos ascensionais e espetaculares, devemos dar atenção aos símbolos noturnos rítmicos, pois devida a grande presença de imagens e símbolos do Cristo, a saber: nos painéis do adro, nos animais e no pedestal do cruzeiro, no galo do campanário e no brasão da ordem franciscana que fulgura no frontispício da igreja, supomos uma predominância do mito do Filho, o renascimento e, assim, a vitória sobre a temporalidade. Segundo Durand (2002, p. 300 e 306):

O Filho manifesta assim um caráter ambíguo, participa na bissexualidade e desempenhará sempre o papel de *mediador*. Que desça do céu à terra ou da terra aos infernos para mostrar o caminho da salvação, participa de suas naturezas: masculina e feminina, divina e humana. [...] São isomórficas deste mito dramático e cíclico do Filho todas as *cerimônias iniciáticas*, que são liturgias, repetições do drama temporal e sagrado, do Tempo dominado pelo ritmo da repetição. [...] a iniciação é mais que uma purificação batismal, é transmutação de um destino.

Além do mito do Filho como símbolo do domínio do tempo, deve-se dar atenção ao soberbo cruzeiro sobre um pedestal octogonal e circundado por quatro pelicanos e quatro águias bicéfalas. Para Durand (2002, p. 329): “a cruz cristã, é uma inversão dos valores tal como encontramos no *Regime Noturno* da imagem: emblema romano infame, torna-se símbolo sagrado, *spes unica*”. A simbologia da cruz estende-se por uma longa discussão, contudo esse não é o fim de nosso estudo e confiamos tal aprofundamento para trabalhos posteriores.

Inferimos que o ápice da renovação trazida pelos missionários franciscanos está recapitulado no brasão da ordem que domina o topo do frontispício da igreja, emblema que manifesta a identificação do Cristo com São Francisco através do cruzamento das

mãos, uma a de Jesus, a outra do fundador da ordem, bem como pela chaga presente nas mãos do santo menor, ou seja, identificação plena com a divindade.

Desse modo, inferimos haver no imaginário do adro um apelo à iniciação, ao renascimento, ao domínio do tempo por meio dos símbolos cíclicos e progressistas da ressurreição e de uma vida nova, nesse caso particular, pela renovação cristã e franciscana.

## **O imaginário da Igreja**

Após passarmos e sermos iniciados pelo adro adentramos no templo franciscano pela galilé e nos deparamos com um pórtico extremamente trabalhado, circundado por temas vegetais e com a uma cartela na haste superior figurando dois pelicanos com uvas no bico. Para Durand (2002, p. 291):

O “Bifronte” indica o duplo caráter do tempo, a dupla face do dever ao mesmo tempo virado para o passado e para o futuro. [...] A porta é ambiguidade fundamental, síntese das chegadas e partidas.

O tema da porta é caro à tradição litúrgica cristã, pois o Cristo denomina a si mesmo de porta, por onde as ovelhas devem entrar, também existem em algumas igrejas as Portas Santas que são abertas em Anos Jubilares, celebrações especiais do calendário litúrgico, bem como a Virgem Maria é chamada de Porta do Céu na ladainha lauretana. Chevalier (2012, p. 736):

[...] insistiu na importância da combinação da porta e do nicho. No nicho, ele acredita descobrir a imagem reduzida da caverna do mundo. Esta corresponde, segundo ele, ao coro da igreja e se torna o lugar da epifania divina, pois ela

coincide com o simbolismo da porta celeste que designa um movimento duplo: o de introduzir as almas no reino de Deus, o que prefigura um movimento de ascendência, e o de deixar cair sobre elas as mensagens divinas.

A porta principal, (FIGURA 4), é ricamente trabalhada com formas geométricas de losangos e triângulos apontando para cima e para baixo, de tal maneira que lembra uma carapaça de tartaruga. Para Chevalier (2012) o losango é um símbolo feminino, pois lembra a vulva. Além disso, os triângulos presentes na porta são isósceles e estão adjacentes na base, mas interpostos com os losangos. Para esse autor, essa disposição pode significar o intercâmbio entre o céu e a terra, bem como a união entre os dois sexos.

Figura 4: Portal da Igreja em pedra calcária



Fonte: Site do CCSF.

Assim, supomos por tais símbolos a ambiguidade característica do bifronte e a tendência a uma harmonia dos opostos, próprio do regime noturno sob uma disposição mística, destarte indicando a identificação da igreja como um útero, como uma gruta, em um movimento de descida à intimidade.

Nesse liame, é interessante perceber que na igreja de Santo Antônio, após se atravessar a porta principal, o ingressante põe-se debaixo do coro onde os frades recitavam a liturgia das Horas, e é recepcionado por duas pias de água benta, assim, resgatando a simbologia apresentada por Chevalier (2012). Contudo, um sinal importante é que a pintura do vestíbulo está virada para quem sai da igreja, enquanto a pintura do forro da nave central está voltada para quem aí entra.

Desse modo, entendemos ser o vestíbulo um lugar ambíguo de entrada e de saída, de acolhida e de envio, pois a pintura retrata a Virgem Maria refugiando sob seu manto membros da ordem franciscana e do clero enquanto a pintura da nave retrata traços da vida de São Francisco e a atividade missionária da Ordem.

O próprio templo adquire uma simbologia noturna com temas da intimidade, pois é a casa acolhedora, o útero materno, o esconderijo diante dos perigos. É um lugar de pouca iluminação que convida a um recolhimento. Existe um verdadeiro descanso dos olhos de quem atravessou o adro extremamente iluminado pelo sol e adentra no ambiente penumbroso da igreja. Para Durand (2002, p. 242):

O templo cristão é ao mesmo tempo sepulcro-catacumba ou simplesmente relicário tumular, tabernáculo, onde repousam as santas espécies, e também matriz, colo onde se reconcebe Deus.

Como símbolo matricial e de fecundidade, supomos a igre-

ja de S. Antônio ser bastante profícua, pois o tema do renascimento está presente nas paredes e na pintura do teto. Acreditamos haver uma perseverança no mito do Filho.

Aquele que adentra na igreja pode escolher dois caminhos de contemplação, um que desenvolve no teto da nave com temas da vida de São Francisco e da capela mor que narra a vida de Santo Antônio de Pádua, outro que se desvela nas paredes revestidas de azulejos que a saga de José do Egito, cuja história encontra-se no livro de Gênesis da Bíblia.

A história de José do Egito, relatada no Livro de Gênesis 37-50, contempla a tentativa de um fratricídio, entretanto José é vendido como escravo, mas ao seu pai é dito que fora devorado por animais selvagens. Há aqui uma morte simbólica. Vendido como escravo é levado para o Egito onde, padece a inveja de uma mulher sedutora e é posto na prisão, segunda morte, mas devido ao seu talento de decifrador de sonhos galga um lugar de prestígio na corte do faraó e se torna administrador de todos os seus bens.

Além de gozar de prestígio no Egito, José torna-se o salvador de sua família e de seu povo que passava fome e foi à procura de alimento em território egípcio. Por uma artimanha José surpreende seus irmãos e revela-se à sua família. Nossa proposta não é aprofundar o sentido simbólico da história, mas apresentá-la no conjunto do patrimônio imagético da igreja de S. Antônio.

A história é lida da direita para a esquerda na sequência de quem entra na igreja, vai ao altar e volta mantendo a leitura, diferentemente das cenas da Paixão no adro que devem ser lidas da esquerda para a direita por quem está saindo da igreja e voltando a ela. Assim, supomos que se evidencia que são histórias sagradas reveladas apenas aos iniciados e o ponto comum de início está justamente no pórtico da igreja, esse lugar de ambiguidades, contudo há o detalhe que a narração da parede esquerda está fora de ordem, não sabemos se o está propositadamente.

Outro detalhe da narração bíblica consiste numa divisão da

apresentação dos painéis. O conjunto de azulejos apresenta dezoito cenas, das quais quinze estão na nave e quatro no transepto. O painel que dá sequência à figura do banquete dado pelo faraó, quando se realiza a interpretação dada por José dos sonhos do padeiro e do copeiro, localiza-se na parede esquerda da nave, de onde prossegue a narrativa até o vestibulo.

Contudo, os quatro painéis que estão no transepto isolam a sequência esperada, apresentando as cenas de José percorrendo o Egito, a da recepção da esposa que lhe foi dada pelo faraó, a do almoço que José oferece aos seus irmãos quando está presente Benjamim e outra cena que supomos ser a nomeação de José como administrador do Egito. Assim, percebemos neste conjunto pictórico o tema da vitória do herói.

Desse modo, inferimos uma proposta pedagógica dos construtores do templo, pois na nave desenvolve-se o drama da vida de José com suas peripécias, sendo esse ambiente símbolo das vicissitudes que assaltam o homem no seu cotidiano. Enquanto no transepto, ambiente de transição entre o altar e a nave, local, mais próximo do Sagrado, apresentam-se o gozo e a bem-aventurança do servo fiel.

Outra narração de nascimentos desenrola-se no teto da igreja. A pintura que domina o forro apresenta a Trindade e a Virgem Maria portando o lábaro da ordem franciscana no plano superior e São Francisco circundado por quatro confrades missionários e seus respectivos ouvintes em um plano mais abaixo.

Enquanto no centro há um tema alegórico, em quatro painéis dispostos em cada ponto cardeal do forro, apresentam-se cenas de cunho histórico. Ao Leste figura a conversão de Francisco ao despojar-se de suas vestes diante do bispo; a oeste está a pintura da exumação do corpo de São Francisco.

Já ao norte, sobre o arco da capela mor, fulgura o nascimento do santo o qual se deu em uma estrebaria, à semelhança do de Jesus; e ao sul, está retratado o momento em que Francisco

de Assis recebe as chagas, assim, aumentando sua identificação com o próprio Cristo. No forro da capela mor está narrada, em vinte cenas, a vida de Santo Antônio que é o santo patrono e titular da igreja.

Cada cena da vida de São Francisco é encimada por uma cartela com um símbolo. O episódio do nascimento está regido por uma estrela de sete pontas que toma sua significação do número sete, portanto, remete à ideia, segundo Chevalier (2012), de perfeição e de totalidade do ser humano e de harmonia cósmica.

Desse modo, julgamos que a tradição franciscana interpretava no nascimento de seu fundador uma nova era, uma nova oportunidade para a propagação do Evangelho e para a glorificação da perfeição divina através da valorização da natureza e do cosmo, tema caro a essa nova espiritualidade.

Na pintura ao leste está a conversão de São Francisco sob um lírio. Chevalier (2012) apresenta o lírio como símbolo da pureza e da inocência, mas também como imagem da metamorfose e da sublimação de um amor intenso, portanto seria a flor da glória. Além disso, a sua conversão foi uma renúncia à riqueza e para Durand (1961) a inópia aparece arquetipicamente vinculada ao valor moral, à coragem e à liberdade.

Assim, supomos que a espiritualidade franciscana concebia na conversão uma glória e vitória sobre as influências malignas e pecaminosas. A pureza era fruto tanto de uma determinação divina, como de um esforço do ser humana que se despoja de seus vícios e pecados, a exemplo do santo que se desnudou diante do bispo.

A terceira cena, a oeste, que retrata, segundo Oliveira (2006), a exumação do corpo incorrupto de São Francisco é coroada por uma palma, um ramo que seria uma simbologia da vitória, do renascimento e da imortalidade. Além disso, o Santo apresenta-se de pé, em posição de ressurreto e vemos atrás de si uma urna que julgamos ser funerária. A vela na mão do papa e a lâmpada sugere

rem o renascimento.

Outro gesto significativo é um frade segredando ao ouvido de um bispo algo, o que nos parece indicar a origem da tradição oral desse evento, pois não são encontrados dados históricos sobre a incorruptibilidade do corpo de São Francisco. Entretanto, Muela (1998) afirma que o papa Nicolau encontrou o corpo do santo de Assis em estado de contemplação, com as mãos sob o hábito, os olhos abertos e com o rosto voltado para o alto.

Desse modo, inferimos haver uma compreensão de renascimento e de vitória dos ideais franciscanos, dada a preservação do corpo do fundador. Inferimos que a tradição da incorruptibilidade do corpo de São Francisco seja uma variante do tema da ressurreição e um sinal da eternidade da alma, bem como da pureza e da santidade do santo, pois a tradição cristã afirma que a morte é o salário do pecado, nesse esteio, a putrefação do corpo seria a vitória do mal.

Poderíamos fazer um paralelo com a pintura que domina o centro da capela da Ordem Franciscana secular, onde fulgura São Francisco em uma carruagem de fogo sendo arrebatado aos céus, ou seja, sendo preservado do padecimento da morte; clara alusão ao profeta Elias que, segundo o Livro Bíblico de Reis, foi arrebatado aos céus em uma carruagem de fogo.

Por último, a cartela em que fulgura a estigmatização do santo fundador que se encontra ao sul é encimada por um sol. Outro detalhe desse quadro é que ele é visto por quem está de saída da igreja e só é possível vê-lo enquadrado por um óculo que dá acesso ao coro e que está sob um resplendor revestido de ouro, uma imagem solar e brilhante. Esse resplendor possui a imagem do Crucificado que é vista apenas por quem está no coro e não na nave. Para Chevalier (2012, p. 836): “o sol é a fonte da luz, do calor, da vida. Seus raios representam as influencias celestes – ou espirituais – recebidas pela Terra”.

Acreditamos haver uma intenção mística muito forte nessa

figuração, pois aquele que sai da igreja depara-se com o sol e a imagem de São Francisco “tocado”, estigmatizado pelo sol que é Cristo e, logo em seguida, contempla a pintura do vestibulo que apresenta a Virgem Imaculada Rainha dos Frades Menores albergando sob seu manto alguns fiéis. Assim, supomos haver uma união entre o princípio masculino e o feminino, revelando uma biunidade da divindade, uma certa *coicindentia oppositorum*.

Um elemento que se destaca na nave da igreja é o púlpito, de onde eram proferidas as pregações. É uma peça decorada soberbamente. Apresenta rico e generoso revestimento de ouro, bem como refinados detalhes na talha. Estão presentes no baú do púlpito anjos, águias e o cordão franciscano que circunda quatro frutas. Na base, estão esculpidos o sol, que parece ter influência ameríndia, e um pinhão. No baldaquino estão talhados anjos e uma pomba e é encimado por uma imagem semelhante a um guerreiro empunhando uma lança.

Acreditamos que o caminho percorrido pelo pregador da igreja ao púlpito era eivado de significação, pois apesar da simplicidade de ornamentos de tal via, a escadaria que liga a igreja ao local da pregação é ornamentada com duas carrancas, cada uma nas extremidades da escada.

São esculturas que se assemelham ao leão protetor que aparece no limiar do adro. Assim, acreditamos que tais imagens compartilham da significação de purificação e de proteção convidando o pregador a ter pureza de coração para poder pregar aos fiéis, contudo, o leão pode assumir outra significação, segundo Chevalier (2012, p. 540), o leão “chegará a simbolizar não apenas o retorno do sol e o rejuvenescimento das forças cósmicas e biológicas, mas também as próprias ressurreições”. Talvez tal simbologia solar apresente uma relação com o sol esculpido na base do púlpito.

Infelizmente, o altar mor foi destruído, de modo que impede uma maior compreensão do conjunto simbólico da igreja, pois

supomos haver uma continuidade e contiguidade da narração simbólica nos elementos do retábulo que revestia a capela onde repousava o altar.

## **A categorização arquetípica**

Nesta secção nos detivemos a arrematar o conteúdo das narrativas iconográficas do conjunto sagrado e a classificá-las conformes os arquétipos, as estruturas e os microuniversos apresentados pelo AT-9 de Yves Durand (1998; 2005). Consideramos conveniente, para compreensão da análise, recapitular a literatura desenvolvida no conjunto arquetônico.

No adro da igreja apresenta-se o drama da Paixão de Cristo em seis painéis. Recordamos que são cenas apenas referentes ao padecimento, não há morte, nem glorificação. Além das cenas de sofrimento de Jesus, no limar do adro estão dois leões guardiões e o cruzeiro em pedestal octogonal com oito aves.

Assim, tal cenário nos parece apresentar com vivacidade os arquétipos da queda e do monstro, logo, uma forte predominância da angústia existencial. No conjunto o Personagem, aqui o Cristo, está sofrendo os poderes maléficos da morte, o animal devorador que lhe tira a vida e que outrora fizera sucumbir a criação por meio da queda de Adão e Eva. O Cristo mostra-se vilipendiado e alquebrado, homem das dores.

Assome-se a tais sinais de morte, a estrutura trapezoide do átrio que também indica a finitude e a imperfeição, bem como o cruzeiro, como árvore petrificada, sinal rochoso tétrico que nos faz remeter ao Monte Calvário. Encontramos sinais do fogo e da água nas cartelas que apresentam os corações flamejantes, lacerados e alados.

Logo, entendemos que o adro se impõe como um campo de batalha, destacando os lutadores, o duelo entre a vida e a morte, entre a graça e o pecado, contudo o herói apresenta uma arma

mística, pois cruz assume um valor positivo de amor e de redenção, sinal de sua resignação, tema desenvolvido pelos símbolos ascensionais dos corações alados.

Desse modo, parece-nos que a estrutura imaginária recorrente seja a heroica, sendo o microuniverso heroico Impuro, pois como afirma Estrada (2002, p.25): introduz uma heterogeneidade porque um elemento fica como que justaposto, como corpo “estranho” evocando o universo místico, sem integração.

Na nave da igreja desenvolvem-se duas narrações, a saber: a de José do Egito nas paredes, e a vida de São Francisco de Assis no teto. Como apresentado anteriormente, a vida de S. Francisco é relatada de modo mais resumido, exatamente em quatro painéis, sendo o quinto, que prefigura no centro do teto a sua glorificação e a da ordem por ele fundada.

Na narração franciscana julgamos haver uma predominância do arquétipo de refúgio, onde os elementos ansiogênicos estão praticamente ausentes, pois o seu nascimento dá-se numa estrebaria, sua conversão e seu despojamento desenvolvem-se dentro de uma igreja, sua estigmatização desenrola-se num momento de êxtase espiritual e a quarta cena apresenta-o em uma cripta sepulcral de modo ressurreto.

Assim, compreendemos que a pintura do teto apresenta uma estruturação mística, pois, conforme Estrada (202, p.31): centrados na ação apaziguadora do personagem, ou seja, cria-se uma organização do espaço (refúgio e/ou natureza) e uma atmosfera de repouso, equilíbrio e harmonia. Nesse esteio, também identificamos o subtipo supermístico, haja vista que os elementos da queda e do monstro desaparecem.

A segunda narração delinea-se nas laterais, a vida de José do Egito. O relato josefino é bem mais detalhado e longo, com vários elementos que compõem a história. Há uma constante presença dos arquétipos da queda e do monstro: a sua captura pelos irmãos, sua descida no poço, o animal que o teria devorado, a sua

venda como escravo, sua prisão, acusado de adultério.

Em seguida identificamos traços místicos, pois o herói sempre encontra a complacência de seus algozes, evitando, desse modo, um combate evidente: a sua venda como escravo, ao invés da morte, o bem-querer de Putifar, sua função zeladora na prisão, sua capacidade de decifrar sonhos, sua ascensão como governador do Egito e o temor que seus irmãos lhe manifestam.

Desse modo, percebemos haver uma sequência de estrutura heroica e mística, apresentando um caráter cíclico e progressivo, o que identificamos como uma estrutura sintética, pois como afirma Melo (1994, p50): observa-se uma dupla atualização: heroica e mística, com os elementos organizados em torno do esquema do retorno, com o arquétipo que gira privilegiado.

O terceiro conjunto pictórico do templo apresenta-se em vinte painéis do teto da capela-mor e narram os milagres de Santo Antônio, ou seja, sua vitória sobre o mal e o caos. Compreendemos ser tal obra regida pelo regime diurna, pois nos parece evidente a luta dos opostos, inclusive com cenas do demônio sendo rechaçado e exorcizado.

Desse modo, os arquétipos da queda e o animal devorador desenvolvem-se na queda moral do ser humano, o pecado, e na presença zoomórfica e teriomórfica de satanás. Nesse esteio acreditamos que o subtipo seja o super-herói, pois, como afirma Estrada (2002, p.31): este está centrado exclusivamente nos três elementos de base, fundamentalmente hipervalorizando o combate onde o monstro é hiperbólico, e os demais elementos são esquecidos.

Logo, percebemos que o conjunto imagético do templo e do adro parece revelar uma predominância diurna, heroica, sendo concorrente a estrutura sintética, progressiva. Nesse ambiente o herói é apresentado como modelo de combate, mas sendo a arma não propriedade do herói, pois este é vencedor devido menos a seu vigor físico que a sua comunhão com o Sagrado, de onde lhe provêm os meios de vencer o inimigo, a angústia existencial diante da efemeridade da vida e da morte perpétua.

## Referências

BÍBLIA DE JERUSALÉM, São Paulo: Paulus, 2002.

BURITY, G. M. N. **A presença dos franciscanos na Paraíba através do Convento de Santo Antônio**. João Pessoa: Ed. JB, 2008.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2012.

DURAND, Gilbert. **Le Décor Mythique de la Chartreuse de Parme**: contribution à l'esthétique du roman. Paris: Librairie José Corti, 1961.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. 3ed. Tradução: Hélder Godinho. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

DURAND, Y. **L'exploration de l'imaginaire**. Paris: L'espace bleu, 1998.

DURAND, Y. **Une technique d'étude de l'imaginaire**: L'Anthropologique Test à 9 éléments (l'AT.9). Paris: L'Harmattan, 2005.

ESTRADA, Adrian Alvarez. **O teste AT-9 na escola**: considerações preliminares acerca do universo da angústia. EDUCERE – Revista da Educação, vol. 2, n.1: jan/jun. 2002.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando, GOMES, Eunice Simões Lins. **Malhação**: corpo juvenil e imaginário Pós-moderno. João Pessoa: Ed.UFPB, 2010.

MELLO, G. B. R. de, **Contribuições para o estudo do imaginário**. Em Aberto. Brasília, INEP/MEC, ano XVI, n. 61, jan./mar. p: 45-52, 1994.

MUELA, Juan Carmona. **Iconografía Cristiana**: Guía básica para estudiantes. Madrid: Akal, 1998.

OLIVEIRA, C. M. S. A “Glorificação dos Santos Franciscanos” do Convento de Santo Antônio da Paraíba: Algumas questões sobre pintura, alegoria barroca e produção artística no período colonial. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Vol. 3, nº 4, 2006. Disponível em: [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br). Acesso em: 1 de maio de 2013.

## **VALORES UNIVERSAIS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO RELIGIOSO**

Danielle Ventura de LIMA PINHEIRO<sup>59</sup>  
Gilmário Kassandro XAVIER PINHEIRO<sup>60</sup>

### **Introdução**

Presente no íntimo de todo e cada sujeito, os valores contribuem com a transformação da realidade. A educação cumpre papel fundamental por proporcionar tais reflexões (PEDRO, 2014). Não é à toa, portanto, que traremos aqui esta abordagem pensando especificamente no componente curricular Ensino Religioso.

Em 1995, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a infância), em ocasião da comemoração do quinquagésimo aniversário da Organização das Nações Unidas, desenvolveu uma pesquisa em 120 países e definiu doze valores universais: Amor, Cooperação, Paz, União, Tolerância, Liberdade, Respeito, Responsabilidade, Simplicidade, Honestidade, Humildade e Felicidade<sup>61</sup>.

59 Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO, Mestre em Ciências das Religiões e Graduada em História pela UFPB. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFPB e graduanda em Pedagogia pela UFPB. E-mail: daniellyventura@hotmail.com

60 Especialista em Ciências da Religião pela FAVENI, Graduado em História pela UFPB, Graduando em Pedagogia pela UFPB. E-mail: gilmario.kassandro@gmail.com

61 Veja-se: MEDEIROS, Marcia Maria Lins e SILVA, Patrícia Costa. Programa Vivendo valores na educação. Disponível em: <[http://www.franciscolorenz.com.br/eventos/sepe\\_tiaraju/vivendo\\_valores\\_Santo\\_Angelo.pdf](http://www.franciscolorenz.com.br/eventos/sepe_tiaraju/vivendo_valores_Santo_Angelo.pdf)> Acesso em 10/03/2016. ISAÚ, Manoel. Valores universais na Escola. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/publicacoes/artigos-83.asp>. Acesso em 15/03/2016.

Fruto de muitas discussões de cunho internacional, a pesquisa culminou no *Programa Vivendo Valores na Educação*, cujos pontos positivos da sua execução nas escolas chamam a nossa atenção para a possibilidade de trazer também o papel do Ensino Religioso nesta abordagem. Assim, refletiremos no presente capítulo como cada um dos valores universais se faz presente nas diversas denominações religiosas e como, ao determos tais conhecimentos, rompemos barreiras de preconceitos, situação característica em diversas escolas brasileiras<sup>62</sup>.

A própria inclusão do Ensino Religioso na *Base Comum Nacional* pela Resolução 07/2010, justifica esta abordagem já que é favorável “a relação com os valores sociais, os laços de solidariedade, a superação do preconceito em todas as suas formas ao refletir sobre o *éthos*, especialmente a questão da alteridade” (JUNQUEIRA, 2013, p. 613).

Além disso, refletindo também sobre os próprios valores universais em si, podemos mostrar aos discentes que alunos ateus podem ter um comportamento ético fundamentado em tais valores e, com isso, permitimos que estes não sejam estigmatizados<sup>63</sup>.

Por ter grande influência no berço cultural brasileiro, optamos por elencar os valores universais no universo judaico-cristão, na doutrina espírita e nas tradições orais das religiões de matriz

---

62 São exemplos de dissertações que se voltam para situações locais: a tese de Marislei Brasileiro (2010) que discute, a partir de pesquisa de campo, a situação de Goiânia-GO; a dissertação de Devison Nascimento (2009), pensando na contribuição do curso de graduação em Ciências da Religião da UEPA; a dissertação de mestrado Gracileide Alves da Silva que reflete a situação de João Pessoa- PB e a dissertação de mestrado de Débora Almeida, que pensa especialmente na situação do Ensino Religioso no estado de São Paulo.

63 A situação do aluno ateu é contemplada na dissertação de Viviane Cândido (2004) defendida na PUC-SP e nas dissertações de Gilton Abreu (2009) e de Maria Efigênia Coelho (2009). Ambas defendidas na EST.

africana. O estudo de algumas perícopes bíblicas foi fundamental para observar tais valores presentes na cultura judaico-cristã. A análise de trechos do *Livro dos Espíritos*, do *Evangelho Segundo o Espiritismo* e das psicografias de Chico Xavier contribuíram para que compreendêssemos que lugar ocupam os valores universais na doutrina espírita. Por fim, a leitura de livros de estudiosos das tradições orais das religiões de matriz africana foi crucial para a identificação dos valores universais nos seus rituais.

Pensando nestas questões, observaremos de início como os valores universais *tolerância, respeito e liberdade* fundamentam aquilo que promovemos para o Ensino Religioso, ou seja, o respeito à pluralidade religiosa, o direito de não crer e a tolerância para com a liberdade religiosa em sala de aula. A seguir observaremos como os valores universais *amor, paz, união e cooperação* não são abordagens privilegiadas de um único credo religioso, perpassando os fundamentos de diversas crenças. Também traremos à tona como os valores *honestidade, responsabilidade, humildade, simplicidade e felicidade* se fazem presentes em diferentes credos e são basilares para a conduta de cada cidadão. Enfim, tal abordagem se faz necessária por nos fazer refletir sobre as contribuições de tais valores universais estudados em sala de aula traçando possibilidades pedagógicas para o Ensino Religioso.

**Tolerância, respeito e liberdade:** precedentes fundamentais para uma abordagem plural no ensino religioso.

Dentre todos os valores universais criados pela UNICEF, chamam a atenção três deles, *a tolerância, o respeito e a liberdade*, por contribuírem com as novas propostas para o Ensino Religioso. Estes valores universais aparecem de forma recorrente no discurso dos diversos profissionais<sup>64</sup>, cujo interesse por uma abordagem plural é considerada como basilar.

Isso ocorre porque o cerne da discussão sobre a situação

---

64 Exemplo de profissionais que se voltam para a tolerância são as dissertações já mencionadas de Gilton Abreu (2009) e Maria Eugênia Coelho (2009).

do ensino religioso atualmente é a falta de profissionais da área em sala de aula<sup>65</sup> e a permanência de lideranças religiosas ministrando esta disciplina com objetivos dogmáticos<sup>66</sup>.

Contudo, mesmo diante da existência de graduação em Ciência(s) da(s) Religião (ões) em algumas instituições públicas<sup>67</sup> é perceptível que nem todos os graduados estão em sala de aula e é questionável<sup>68</sup> se de fato tais alunos são preparados para enfrentar a sala de aula e ministrar os conteúdos que competem à disciplina Ensino Religiosos de forma inclusiva.

Pensar em tolerância e em respeito em um ambiente que geralmente é hostil, principalmente com as religiões de matriz africana<sup>69</sup>, é garantir que estas pessoas possam ter a liberdade de expressar sua fé, já em idade escolar.

Como atividade pedagógica, o trabalho com a diversidade religiosa se torna elemento central de ação pró-ativa em favor de atitudes de tolerância e respeito às diferenças e compreensão da alteridade. Não visa reproduzir, mas antes produzir conhecimento, levando o aluno a refletir sobre as várias formas de viver o fenômeno religioso, compreendendo suas diferenças, levando-os a respeitá-las, deixando de enxergá-las como oposições. Essa ação se traduz numa

---

65 A monografia de Devison Nascimento (2009) traz à tona tais discussões pensando na situação dos ex-alunos da graduação em Ciência da Religião da UEPA.

66 A dissertação de Rezende Neto (2008) trata dessas questões a partir de pesquisa de campo em escolas públicas da Bahia. A dissertação de Gracileide Alves da Silva (2009) se volta para a situação do professor de João Pessoa. A dissertação de Marislei Brasileiro (2010) aponta casos como esse em Goiânia-GO.

67 Exemplos de instituições públicas que já tem graduação na área são: UEPA, UERN e UFPB.

68 Veja-se: Nascimento (2009).

69 Sobre intolerância religiosa em religiões de matriz africana veja-se: PINHEIRO (2016) e TOKARNIA, Mariana. Negros e religiões africanas são os mais discriminados, mostra Disque 100. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/negros-e-religoes-africanas-sao-os-que-mais-sofrem-discriminacao>. Acesso em 10/09/2015.

necessidade no contexto atual, onde se pode observar a nível planetário, uma tendência à pluralidade religiosa (GOMES et. al,2009, p.238)

Nesta perspectiva, permitir que as pessoas conheçam como os valores universais são tratados de forma similar aos cristãos faz com que um grupo de indivíduos seja mais esclarecido e, a partir daí, respeitem as crenças alheias.

Na busca pelo respeito para com todos independente de credo, pensa-se como o valor universal *liberdade* é também essencial para a promoção do direito de crer e de não crer.

Este valor universal geralmente aparece nas religiões de matriz africana, resgatando a história de seus antepassados que foram escravizados e que sonhavam com a sua alforria, ou seja, os chamados ‘pretos velhos’. A própria introdução de tais religiões em território brasileiro perpassa por um contexto de escravidão africana (KA-WAHALA, 2014).

Já entre os cristãos católicos ou protestantes, a liberdade aparece como aquilo que garante ao homem escolher o seu caminho, pecando ou não. O arrependimento é o ápice da salvação. Uma das perícopes que fundamenta esta visão de mundo afirma: “Mas agora que vocês foram libertados do pecado e se tornaram escravos de deus o fruto que colhem leva à santidade, e o seu fim é a vida eterna” (Romanos 6,22). Assim, a conversão é a condição fundamental para que o cristão seja salvo.

*O Livro dos Espíritos*, de Chico Xavier, ao tratar sobre a liberdade de ação dos indivíduos e a justiça divina, traz pontos de aproximação às perícopes bíblicas ao se voltar para o livre arbítrio humano e a necessidade de superar os obstáculos, a partir da pergunta 850 do capítulo IX:

A posição social não é, às vezes, um obstáculo à inteira liberdade de ação? — O mundo tem, sem dúvida, as suas exigências. Deus é justo e tudo leva em conta, mas vos deixa a responsabilidade dos poucos esforços que fazeis para superar os obstáculos.

A liberdade, portanto, tem perspectivas diversas que há momentos que se convergem e em outros apresentam características peculiares quando comparamos, por exemplo, às religiões de matriz africana com o cristianismo. Estudá-las em sala de aula permite ao aluno um conhecimento enriquecedor da cultura brasileira e esclarece traços comuns existentes em diversos segmentos religiosos. Valores universais como amor, paz, união e cooperação também apresentam similaridades notórias, como veremos adiante.

### **Amor e paz: valores que se convergem nos meios religiosos**

Destacamos no presente título do subitem os valores universais *amor* e *paz* por serem eles determinantes na *união* e na *cooperação* reforçados em discursos de diversos segmentos religiosos.

A figura de Jesus tem caráter crucial tanto na doutrina cristã quanto na doutrina espírita. Nas perícopes bíblicas, Jesus é apresentado como propagador da paz e do amor. Exemplo disso está nas palavras a Ele atribuídas: “Eu vos deixo a paz, eu vos dou a minha paz” (João, 14, 27). Nas *Psicografias* de Chico Xavier e no *Evangelho segundo o Espiritismo*, Jesus é reconhecido como divino mestre que tem em seu íntimo o amor e a paz.

Nestas mensagens, a busca pela paz entre os seres humanos é geralmente apresentada por conselhos, como o da seguinte psicografia: “Educar a visão, a audição, o gosto e os ímpetos re-

presenta base primordial do pacifismo edificante” (XAVIER, 1950, p. 36).

Nas religiões de matriz africana, Oxalá, além de ser considerado como o orixá da criação e da paz, é representado pela cor branca. As pessoas oriundas de cultos de matriz africana tradicionalmente vestem branco na sexta-feira em sua homenagem (DOURADO, 2010). Na Umbanda, a imagem que o representa é Jesus ressurreto<sup>70</sup>.

O ponto máximo destas mensagens de amor e de paz são ações de *cooperação*, que também é considerada como valor universal. Inspiradas nestes livros sagrados aqui destacados ou nas tradições orais, a partir de uma hermenêutica da recepção<sup>71</sup>, têm caráter pertinente a divulgação em sala de aula dos trabalhos sociais existente nos presídios por pastorais carcerárias cristãs, as festas beneficentes para arrecadar alimentos para população carente nas religiões de matriz africana e a visão da doutrina espírita que é pela caridade que se evolui.

No caso das ações sociais cristãs presentes nos meios evangélicos e católicos percebem-se, dentre outras menções, a inspiração delas na seguinte perícopes bíblica: “porque tive fome e me deste de comer; tive sede e me destes de beber, era forasteiro e me acolhestes, estava nu e me vestistes; adoeci e me visitastes; estava na prisão e fostes me ver”<sup>72</sup> (Mateus 25,35-36). É a partir desta perícopes que se desencadeiam, portanto, campanhas voltadas para

---

70 Laura de Mello e Souza no livro “O diabo e a terra de Santa Cruz” explica sobre sincretismo do Brasil Colonial e a utilização de imagens católicas para se cultuar os Orixás.

71 Por hermenêutica da recepção entende-se o estudo voltado para uma aplicação de um texto em outro contexto, ou seja, os livros sagrados sustentam as relações sociais dos praticantes de um determinado credo que os tem como fontes sagradas. Sobre isso, vejam-se: Milton (2005) e Benatte (2007) e Ventura (2014).

72 Pe. Ibiapina é exemplo de sacerdote católico do século XIX que, pautado na caridade cristã e fundamentado nesta perícopes bíblica, construiu: açudes, casas de caridade, hospitais e cemitérios na Paraíba, no Rio Grande do Norte, no Ceará e em Pernambuco. Tudo isso com o apoio de Irmãs de Caridade, beatos e pessoas ricas das localidades. (VENTURA, 2009).

arrecadação de alimentos para os mais pobres, visitas aos asilos, hospitais e presídios. Ações estas que não são restritas aos meios católicos e protestantes, mas também de pessoas sem credo religioso movido por sua conduta ética e humanitária.

No capítulo 15, item 10 do *Evangelho Segundo o Espiritismo* aponta-se a caridade como primordial na evolução espiritual dos indivíduos no momento em que afirma-se:

Meus filhos, na máxima: *Fora da caridade não há salvação*, estão contidos os destinos do homem sobre a Terra e no céu. Sobre a Terra, porque, à sombra desse estandarte, eles viverão em paz; e no céu, porque aqueles que a tiverem praticado encontrarão graça diante do Senhor. Esta divisa é a flama celeste, coluna luminosa que guia os homens pelo deserto da vida, para conduzi-los à Terra da Promissão. Ela brilha no céu como auréola santa na fronte dos eleitos, e na Terra está gravada no coração daqueles a quem Jesus dirá: “Passai à direita, benditos de meu Pai”. Podeis reconhecê-los pelo perfume de caridade que espargem ao seu redor. Nada exprime melhor o pensamento de Jesus, nada melhor resume os deveres do homem, do que esta máxima de ordem divina. O Espiritismo não podia provar melhor a sua origem, do que a oferecendo por regra, porque ela é o reflexo do mais puro Cristianismo. Com essa orientação, o homem jamais se transviará. Aplicai-vos, portanto, meus amigos, em compreender-lhe o sentido profundo e as consequências de sua aplicação, e em procurar, por vós mesmos, todas as maneiras de aplicá-la. Submetei todas as vossas ações ao controle da caridade, e a vossa consciência vos responderá: não somente ela evitará que façais o mal, mas ainda vos levará a fazer o bem. Porque não basta uma virtude negativa, é necessária uma virtude ativa. Para fazer o bem, é sempre necessária a ação da vontade, mas, para não fazer o mal, bastam frequen-

temente à inércia e a negligência.

Assim, não é à toa que observamos entre os espíritas esta busca incessante pelas ações de caridade sob o discurso de que esta é quem de fato leva o indivíduo a salvação. Pensar nisso, em sala de aula é mostrar similaridades entre as doutrinas e, assim, possibilitar aos alunos espíritas a falarem de sua crença sem se sentirem constrangidos pelos demais.

Essa busca incessante de ajudar o próximo como sendo capaz de levar o homem à evolução, presente na Doutrina Espírita, também se faz presente na própria etimologia da palavra Umbanda, uma vez que:

Inicialmente a Umbanda, etimologicamente, se define como derivação de m'banda, que em quimbundo significa “sacerdote” ou “curandeiro”. Ou seja, esta religião se apresenta como aquela que se dedica a cura. Neste caso cura tanto física quanto espiritual (ANDRADE JÚNIOR, 2013, p.1).

Para uma religião tão estigmatizada como sendo demoníaca<sup>73</sup> trazer na etimologia a denominação de portadora de cura, gera reflexões profundas entre os discentes que, ao conhecerem tal realidade, tendem a diminuir seus preconceitos, possibilitando a convivência saudável entre pessoas oriundas dos diversos segmentos religiosos, promovendo, portanto, a união entre os indivíduos e o respeito às diferenças.

A união, por sua vez, é fruto dessas ações sociais que mobilizam diversos grupos religiosos e é aquilo que se almeja em sala de aula, pensando na pluralidade religiosa brasileira e no direito de não crer. Não é interessante para esta proposta, portanto, que

---

73 O estigma da visão da religião de matriz africana como sendo demoníaca é herança colonial e perpassa os dias atuais (SOUZA, 1986).

a união entre grupos religiosos movidos por laços identitários seja responsável por conflitos diretos com pessoas de outros segmentos religiosos, pois tais confrontos prejudicam as relações sociais. Promover estas abordagens na escola é lutar para que o direito de liberdade de crença seja garantido.

Outros valores fundamentais para uma conduta cidadã são a honestidade e a responsabilidade cujas características estão implicitamente ligadas, em uma visão religiosa, à necessidade da humildade e da simplicidade humana como veremos adiante.

**Humildade e honestidade:** caminhos propostos para a felicidade nos segmentos religiosos

Apesar de ressaltarmos no título do subitem a humildade, a felicidade e a honestidade, também serão abordadas aqui a simplicidade e a responsabilidade. A simplicidade e a responsabilidade aparecem de forma implícita na discussão, pois é difícil falar de humildade sem falar de simplicidade e de honestidade e sem pensar sobre o sujeito repleto de responsabilidades sociais.

Esta ideia do sujeito honesto aparece implicitamente na moral judaico-cristã ao pensarmos, por exemplo, nos dez mandamentos. Ao se escrever que o indivíduo não deve furtar, matar e cobiçar a mulher do próximo<sup>74</sup> propõe-se que ele tenha consigo responsabilidades sociais que perpassam a atualidade.

A simplicidade e a humildade são valores universais que também aparecem no Novo Testamento a partir da figura de Jesus, e servem de parâmetro para o comportamento esperado de um cristão, no momento em que se atribui a Ele a seguinte afirmação: Aprendei de mim que sou manso e humilde de coração (Mateus 11, 29).

Na doutrina espírita, Chico Xavier ressalta a figura de Jesus, a partir do que ele considera como psicografia, trazendo a seguinte descrição “com a sabedoria dos anjos, falava a lin-

---

74 Livro dos Hebreus. 7, 11-12.

guagem dos homens, entretendo-se à beira de um lago em desconforto, com as criancinhas desamparadas” (XAVIER, 2015, p. 15).

O Evangelho Segundo o Espiritismo, cap.15, item 3, afirma que:

Toda a moral de Jesus se resume na **caridade** e na humildade, isto é, nas duas virtudes contrárias ao egoísmo e ao orgulho. Em todos os seus ensinamentos, ele aponta essas duas virtudes como sendo as que conduzem à eterna felicidade: Bem-aventurados, disse, os pobres de espírito, isto é, os humildes, porque deles é o reino dos céus; bem-aventurados os que têm puro o coração; bem-aventurados os que são brandos e pacíficos; bem-aventurados os que são misericordiosos; amai o vosso próximo como a vós mesmos; fazei aos outros o que quereríeis vos fizessem; amai os vossos inimigos; perdoai as ofensas, se quiserdes ser perdoados; praticai o bem sem ostentação; julgai-vos a vós mesmos, antes de julgardes os outros. Humildade e **caridade**, eis o que não cessa de recomendar e o de que dá, ele próprio, o exemplo. Orgulho e egoísmo, eis o que não se cansa de combater. E não se limita a recomendar a **caridade**; põe-na claramente e em termos explícitos como condição absoluta da felicidade futura (grifos nossos).

É interessante destacar aqui que a humildade aparece ao lado da caridade como fundamental no comportamento dos indivíduos. Além disso, tanto a caridade quanto a humildade são condições para que o indivíduo detenha uma felicidade futura. Assim, verificam-se como de fato os valores universais se complementam e trazem para os indivíduos o tipo de comportamento almejado para que seja garantida a sua evolução.

Nas religiões de matriz africana e, em especial, na Umbanda, os caboclos e pretos velhos aparecem como conselheiros e exemplos de humildade. Assim, para o umbandista, estas entidades, descendentes de pessoas que foram escravizadas, é que aconselham “diante das adversidades sofridas pelos sujeitos excluídos” (KAWAHALA,2014, p.156).

Tudo isso faz com que o aluno possa ter a possibilidade de refletir em suas ações e de compreender, em uma perspectiva religiosa, que a honestidade, a humildade e a caridade garantem aquilo que tanto os indivíduos desejam, ou seja, a felicidade. Esses pontos convergentes entre as religiões geram novas perspectivas, não apenas para a convivência escolar, mas para as próprias relações sociais futuras, em um contexto cuja pluralidade religiosa é explícita.

## Considerações finais

A abordagem sobre *os valores universais nas religiões* permitem ao discente do ensino fundamental o conhecimento dos pontos convergentes entre os diversos segmentos religiosos e fora deles.

Pensando nestas aproximações entre os segmentos, almejamos que haja nas escolas a quebra de preconceitos, o respeito às diferenças e a possibilidade de fazer com que alunos se assumam enquanto pertencentes a um determinado grupo religioso.

Este tipo de situação dá ao componente curricular Ensino Religioso um papel fundamental na sociedade brasileira, saindo da condição catequética assumida no decorrer dos anos. O quadro atual do ensino religioso, conforme pesquisas de âmbito local em vários estados do país, ainda é crítico, tanto pela ausência de profissionais graduados em Ciências das Religiões atuando como docentes, quanto pelo proselitismo praticado em sala de aula, sob o argumento de que a maioria em sala de aula é cristã.

Enfim, discutir *Valores Universais nas religiões* em sala de aula no componente curricular *Ensino Religioso* permite o cumprimento do que está previsto na CF/88, ou seja, a liberdade de crença, e oportuniza ao aluno o conhecimento dos pontos convergentes entre as religiões e fora delas, deixando de lado o preconceito tão característico entre alguns segmentos religiosos.

## Referências

ABREU, Gilton. **O ensino religioso como instrumento para minimizar as desigualdades sócio-educacionais no contexto escolar.**

Dissertação (Mestrado em Teologia) Faculdades EST, São Leopoldo, 2009 (p. 38-61).

ALMEIDA, Débora VastiColombani Bispo de. **Ensino religioso ou ensino sobre religiões?** A concepção de Ensino religioso escolar no estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), PUC/SP, 2006.

ANDRADE JÚNIOR, Lourival. **“Adorei as almas”:** Umbanda, Preto-velho e escravidão. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimentos históricos e Diálogo Social. Natal, 2013. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364730161\\_ARQUIVO\\_Adoreiasalmas-XXVIISNH-textocompleto.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364730161_ARQUIVO_Adoreiasalmas-XXVIISNH-textocompleto.pdf)> Acesso em: 10/03/2016.

BENATTE, Antônio Paulo. História da leitura e história da recepção da Bíblia. **Oracula**, São Bernardo do Campo, n. 5, p. 61-72, 1º sem., 2007. Disponível em: <<http://www.oracula.com.br/numeros/012007/05-benatte.pdf>>. Acesso em: 01/02/2012.

**Bíblia de Jerusalém.** 7 impressão. São Paulo: Paulus, 1995.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394/96.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. **Ensino religioso na escola:** o papel das ciências das religiões. Doutorado (Ciências da Religião). PUC-GO, GOIÂNIA, 2010.

COELHO, Maria Efigênia. **Educação e Religião como elementos para a superação da Intolerância Religiosa.** Integração e Relação na

Compreensão do Ensino Religioso. Dissertação (Mestrado em Teologia), Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.

DOURADO, Lise Mary Arruda. **Ifá lexical:** o léxico de terreiro em Tenda dos milagres, construção identitária do povo-de-santo / Dissertação (Mestrado em Letras). UNEB, Salvador, 2010.

GOMES, Eunice Simões Lins. et. al. **Ensino religioso, intolerância e direitos humanos no Brasil.** Congresso Internacional da AFIRSE (Associação francófona internacional de pesquisa científica em educação) - V Colóquio Nacional, 2009, João Pessoa. Livro do Colóquio - Livre du Colloque. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2009.p. 230-241.

ISAÚ, Manoel. **Valores universais na Escola.** Disponível em: <http://www.am.unisal.br/publicacoes/artigos-83.asp>. Acesso em 15/03/2016.

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

KARDEC, Alan. **O livro dos espíritos.** Tradução de Salvador Gentile. 182 ed. Araras: IDE, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Evangelho segundo o Espiritismo.** Tradução de Salvador Gentile. 365 ed. Araras: IDE, 2009

KAWAHALA, Edelu. *A encruzilhada tem muitos caminhos...* teoriadescolonial e epistemologia de exu na canção de Martinho da Vila. Tese (Doutorado em Letras), UFSC, Santa Catarina, 2014.

MEDEIROS, Marcia Maria Lins e SILVA, Patrícia Costa. **Programa Vivendo valores na educação.** Disponível em: [http://www.franciscolorenz.com.br/eventos/sepe\\_tiaraju/vivendo\\_valores\\_Santo\\_Angelo.pdf](http://www.franciscolorenz.com.br/eventos/sepe_tiaraju/vivendo_valores_Santo_Angelo.pdf) Acesso em: 10/03/2016.

MILTON, A. L. História da recepção da Bíblia: novos enfoques na pesquisa britânica. **Oracula:** Revista Eletrônica do Grupo Oracula de Pesquisas em Apocalíptica Judaica e Cristã 1.2. São Bernardo do Campo, 2005. Disponível em: <http://www.oracula.com.br/>

numeros/022005/artigos/84milton.pdf>. Acesso em: 03/02/2012.

NASCIMENTO, Devison Amorim do. **Prática docente na educação superior**: um estudo sobre a formação do professor de ensino religioso no curso de Ciências da Religião da UEPA. UEPA, Monografia. Belém, 2009.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **kriterion**, Belo Horizonte, nº 130, Dez./2014, p. 483-498. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v55n130/02.pdf>>. Acesso em: 10/02/2016.

PINHEIRO, Gilmário Kassandro Xavier. **Intolerância religiosa, desinformação e discriminação**. FAVENI, Monografia (Especialização em Ciências da Religião), Espírito Santo, 2016.

REZENDE NETO, Ulysses. **Ensino religioso em escolas públicas da região do Direc5 do Estado da Bahia** : uma análise de modelos de ensino religioso e de práticas docentes. Dissertação (Mestrado em teologia). Faculdades EST, São Leopoldo 2008.

RICHTER REIMER, Ivoni. Mudança de paradigma e gênero – busca de relações mais justas e gostosas. SILVA, Valmor. **Ensino Religioso educação centrada na vida**. Subsídio para formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004, p. 35-48.

SILVA, Gracileide Alves Da. **O ensino religioso na Paraíba**: Desafios na formação docente e no contexto educacional, Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) UFPB, João Pessoa, 2009.

SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo e a terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

TOKARNIA, Mariana. Negros e religiões africanas são os mais discriminados, mostra Disque 100. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/negros-e-religioes-africanas-sao-os-que-mais-sofrem-discriminacao> Acesso em 10/09/2015.

VENTURA, Danielle. **Devoção e santidade nas Casas de Caridade: a idealização mariana do Padre Ibiapina**. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

VENTURA, Danielle. **A caridade segundo Ibiapina: história e Imaginário em Santa Fé**. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

XAVIER, Francisco Cândido. **Pão nosso**  
Interpretação dos Textos Evangélicos ditados pelo Espírito: Emmanuel Psicografada. V.2. Coleção “FONTE VIVA”. São Paulo: FEB, 1950.

\_\_\_\_\_. **Abrigo**. ditado pelo Espírito Emmanuel Psicografada.. 6. ed. São Paulo: IDE, 1985.

## O AMOR A SI E O DIVERSO DE SI: EM BUSCA DA COMPREENSÃO PARA OS DESAFIOS IDENTITÁRIOS CONTEMPORÂNEOS

Suelma de SOUZA MORAES<sup>s</sup>

O que é preciso é a palavra que Heidegger não pronunciou, a despeito do premente pedido de Celan, consignado no poema “Todtnauberg”<sup>76</sup> que J. Semprún cita, pp. 298-9, “a linha *von einer Hoffnung, heute*”<sup>77</sup>. “A esperança de uma palavra do pensador que venha do coração.” Seria a palavra que assinalaria o exorcismo do fantasma. Mas, o não dito heideggeriano é o nosso, enquanto o fantasma da morte que mata não é reconduzido a seu estatuto de aparência relativamente ao Mal absoluto, o outro do seu outro, a fraternidade. O silêncio sobre a insistência e a consciência do Mal, única “verdade” do fantasma (RICOEUR, 2012, 36).

### Introdução

Pensar os dez anos após a morte de Ricoeur, a partir do entrecruzamento de duas obras, *O si-mesmo como um outro*<sup>78</sup> e

75 Doutora em Ciências da Religião (UMESP); Mestre em Filosofia (USP); Mestre em Ciências da Religião (UMESP); Professora da graduação e do Programa de Pós - Graduação em Ciências das Religiões na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq/CAPES – Literatura e Sagrado  
E-mail: suelmamoraes@gmail.com

76 Todtnauberg é o nome da aldeia da Floresta Negra em que Heidegger morava.

77 “De uma esperança, hoje”.

78 RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução Lucy Moreira Cesar.

*Vivo até a morte – seguido de fragmentos*<sup>79</sup>, é estar diante da insistente busca pela arte de viver, da poética e da tragédia da vida (vontade)<sup>80</sup>, esta, que é cercada pela concepção da imaginação do desejo humano, posta em ação, e confrontada para ir além da esfera do discurso, da passagem da teoria à ação.

Refletir sobre a escrita de Ricoeur é voltar o olhar para os “nós”, para o “eu e tu” nas relações ao longo do caminho, da alteridade que é própria a cada um, expressa por meio da experiência da linguagem humana, na tentativa de compreender-se a si mesmo, diante do imaginário em que se constitui o humano com e nas relações.

É em virtude dessa simplicidade e ao mesmo tempo complexidade de relações que o saber não se constrói a partir apenas de um saber. Para Ricoeur a filosofia não começa a partir de si mesma, porém ela proporciona o processo reflexivo, em que o trabalho filosófico só se realiza se a filosofia estiver aberta ao imenso mundo da ‘não-filosofia’, nomeadamente, aquilo que ele chama de discurso poético, não numa atitude indiscriminada que misture a filosofia e não-filosofia (RICOEUR, 1977).

Em virtude desta premissa, este encontro dos diálogos entre os saberes se torna imprescindível, reconhecer a existência de uma dialética implícita no saber, que considere o valor de outros

---

Campinas, SP: Papirus, 1991.

79 RICOEUR, Paul. *Vivo até a morte: seguido de fragmentos*, prefácio Olivier Abel; posfácio Catherine Goldstein; Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

80 Quando menciono poética da vida, faço um paralelismo com a poética da vontade de Paul Ricoeur, de um pensamento inacabado, considerado por ele como um projeto ambicioso de poética da vontade, porém apenas dado início, na obra, *Do texto à ação – Ensaio hermenêutico II – A imaginação no discurso e na ação* (RICOEUR, 1982); por compreender que a mesma temática, o mal, estava presente na poética da vontade, em discussão começada anteriormente em outras obras, cujo tema é transversal em suas obras, como exemplo, a *Filosofia da vontade 1, O voluntário e o involuntário*, 1950; *Filosofia da Vontade 2, Finitude e Culpabilidade 2, A simbólica do mal*, 1960.

tipos discursivos ou de outros jogos de linguagem. Haja vista, a pluralidade e diversidade da cultura, da moral, da estética e da política que sempre estiveram presentes no pensamento de Ricoeur.

Portanto, para ele um saber não se constrói a partir apenas de um saber, de si mesmo, mas deste mesmo que se consitui com o outro. A questão central é o diálogo da mediação entre os diferentes saberes para os desafios contemporâneos. Embora, muitos o conceituem como filósofo cristão, marcado por um pensamento fechado e circunscrito a uma determinada religião, ele mesmo não se denominava como tal, e, sim, como um filósofo sem absoluto e alguém versado na antropologia filosófica. Mas, deixemos que ele mesmo se apresente:

Não sou um filósofo cristão, segundo o boato corrente, num sentido voluntariamente pejorativo, se não discriminatório. Por um lado, sou filósofo, simplesmente, inclusive filósofo sem absoluto, preocupado com, fadado a, versado na antropologia filosófica, cuja temática geral pode ser posta sob o título de antropologia fundamental. Por outro, sou um cristão de expressão filosófica, como Rembrandt é pintor simplesmente e cristão de expressão pictórica, e Bach músico simplesmente e cristão de expressão musical.

Dizer “filósofo cristão” É enunciar um sintagma, um bloco conceitual; em compensação, distinguir o filósofo confessional do cristão filosofante é assumir uma situação esquizoide que tem dinâmica, seus sofrimentos e suas pequenas felicidades.

Cristão: alguém que professa uma adesão primordial à vida, às palavras, à morte de Jesus. É essa adesão que, para o filósofo de ofício e de cultura, para o pensador de cultura filosófica, suscita o discernimento, a preocupação de dar razões, de apresentar o melhor argumento nas

situações de confronto e do que chamo mais adiante de controvérsia **[na margem: próprias da expressão pública]**. Mas essa mobilização da competência filosófica não compromete a liberdade de pensamento e a autonomia – eu diria inclusive a autarquia, a autossuficiência – próprias da pesquisa filosófica e da estruturação do seu discurso (RICOEUR, 2012, 65,66).

É sob esta perspectiva de um filósofo sem absoluto, que Ricoeur ao longo do seu percurso irá desenvolver uma hermenêutica crítica (política) sobre questões contemporâneas em busca do desafio de compreender a aparência do mal absoluto, a meu ver sua obra se torna uma importante fonte teórica para viabilizar diálogos de uma visada ética, diante das ideologias raciais, intolerâncias religiosas, identidades de gênero, feminismo, enfim, temáticas que refletem sobre a alteridade. Sua escrita, não é tão simples devido à grande polifonia de interlocutores que ele convoca para os diálogos e desafios de mediação e crítica para o saber. Porém, esta dinâmica que é dada aos seus textos não é algo dado de maneira aleatória, a própria dinâmica de diálogo entre os saberes que ele impõe aos seus textos, faz com que se torne necessário uma dialética dos jogos de leitura para aprofundamento e reflexão. Em virtude das críticas e tensões marcadas entre as diferentes filosofias, e muitas vezes como absolutas e solitárias que não respondem mais as inquietudes e aos desafios que a vida se apresenta, é que ele sai em busca da compreensão de uma linguagem da experiência humana sob a perspectiva de uma passagem de mediação.

## **Diálogo e Reflexão Crítica da Identidade e Alteridade**

É entre o diálogo e a crítica reflexiva, que Paul Ricoeur propõe o apaziguamento da identidade/alteridade, sob uma inventividade de identidade, da *ipseidade* e *mesmidade*, que sempre es-

tão em jogos, do amor a si e o diverso de si na estima a si mesmo. Desta confrontação dos ‘eus’ em si mesmo, num caminho marcado pela solicitude humana, que se faz solitário, mas não em solidão, e, sim, em constante reflexão de análise crítica consigo mesmo e com o Outro. É sob esta ótica de um plano cercado pelos jogos entre a teoria e a ação, que ele propõe uma dimensão ética em relação à vida.

Desta maneira, penso estarmos diante de uma obra ainda inacabada, entre um luto e alegria inacabados, de um dever, de uma memória em constante hermenêutica para explorar os desafios contemporâneos que ainda permanecem abertos em busca dos processos de mediação.

Na obra, **O si-mesmo como um outro**, Ricoeur desenvolve os pontos de convergência entre três maiores intenções filosóficas, em que a primeira marcava o primado da mediação reflexiva sobre a posição imediata do sujeito ‘eu sou’, ‘eu penso’; a segunda intenção filosófica estava marcada pelo ‘mesmo’, em que ele dissociava as duas significações da identidade, o mesmo e o próprio, o *idem* e o *ipse*, em que ele abrirá todo o processo de reflexões para pensar sobre a identidade.

Desta maneira, Ricoeur coloca no centro da reflexão da identidade pessoal e da identidade narrativa, a alteridade em contato com a temporalidade do *ipse* variável, da equivocidade da identidade entre o mesmo e o idêntico. A terceira propõe a compreensão de que a *identidade-ipse* emprega uma dialética complementar entre a *ipseidade* e a *mesmidade*, trata-se da dialética do si e do diverso de si, figurando o processo de alteridade, o Outro (RICOEUR, 1991).

*O si-mesmo como um outro* sugere desde o começo que a *ipseidade* do *si-mesmo* implica a alteridade em um grau tão íntimo, que uma não se deixa pensar sem a outra, que uma passa

bastante na outra, como diríamos na linguagem hegeliana. Ao “como” gostaríamos de ligar a significação forte, não somente de uma comparação – *si-mesmo* semelhante a um outro -, mas na verdade de uma implicação: *si-mesmo* considerado ...outro (RICOEUR, 1991, 14).

É sob esta perspectiva que Ricoeur as contrapõe com as heranças positiva e negativa das filosofias do sujeito para desenvolver a problemática sobre identidade e alteridade para os desafios contemporâneos. Ricoeur atribui a estas filosofias o termo equivalente como filosofias do *Cogito*, ele passa então a dispor as filosofias em confronto, a filosofia do cogito exaltado ‘eu sou’ de Descartes, em que o ‘eu’ se define como um eu empírico, sem uma confrontação com o outro e autônomo.

Enquanto a filosofia do cogito ‘quebrado’ de Nietzsche, coloca-se na total vulnerabilidade da subjetividade da finitude do ‘ego’, são colocados em oposição, força e fraqueza para os jogos da problemática do si, em busca de uma mediação e pontos de convergência para a compreensão da identidade e alteridade (RICOEUR, 1991).

Estamos diante de uma filosofia que desenvolve uma proposta hermenêutica do si para os conceitos de identidade e alteridade, que se propõe a uma mediação diante da solicitude na trajetória da dimensão ética nos conflitos e confrontos constitutivos nos processos identitários. É desta maneira, que me insiro nos estudos de Paul Ricoeur em busca de uma abordagem para a reflexão dos desafios contemporâneos, da política das diferenças sob uma hermenêutica crítica (política) na área das Ciências da Religião.

O desafio sobre estas problemáticas se desenvolve a partir

de um tema que é muito caro a Ricoeur e aparece com uma preocupação e transversalidade em suas obras, a questão do Mal absoluto.

## **Entrecruzamento das obras, O amor a si e o diverso de si e Vivo até a morte**

Para o nosso estudo procuramos desenvolver o entrecruzamento destas duas obras, **O amor a si e o diverso de si – Vivo até a morte**, de diálogo e aproximação que considero: a primeira como uma obra da maturidade do pensamento de Paul Ricoeur e a segunda, como uma intenção deixada em aberto, de textos seguidos de fragmentos, como os “nós” os “ainda” e os “ainda-não” temas que a Ricoeur foram tão caros, **O si-mesmo como outro**, a intriga, a interrogação feita a si mesmo no desafio da trajetória de uma vida. Os encadeamentos e desencadeamentos que marcaram sua escrita, seu texto, sua obra e vida o leva a questionar sobre a alteridade, o outro, o outro de si mesmo, acontecimentos que são marcados por aporias, que o levaram a considerar as contingências da vida, o final da segunda guerra mundial, em que sofreu com a ausência dos pais; e o próprio tempo em que ele passou nos campos de concentração, a dor insuperável da morte trágica do seu filho; os problemas da África e do Leste europeu. Enfim, Ricoeur é alguém que escreve a partir da solicitude humana.

Em setembro de 1994, Ricoeur dá uma entrevista:

Tradução livre: Então, senhor professor, lhe faltaria algo ainda? R.P. Minha vida está realizada é bem sucedida, mas ela é marcada por dores. Em particular a cruel perda de meu filho, há seis anos. Que falta ele me faz ainda? E, também me faltou ter conduzido o luto ao extremo [...] A questão mais difícil a qual fui confrontado foi a seguinte: O que fazer com o mal do outro? É possível re-

conhecer este mal em sua profundidade? Como pactuar/concordar com as alegrias? E, sem ter sua parte de sombra/de culpa? Nós falamos dos lugares familiares e por vezes de seus sofrimentos; eu não os separo da incrível massa dos sofrimentos atuais vindos da África ou dos Países do Oriente. Mas somos atingidos pelo sofrimento a tal ponto que ficamos completamente sem resposta. Eu, já há algum tempo estou escrevendo um livro - ensaio “O mal um desafio para a filosofia é uma tentativa para tentar explicar o mal”. Ela falha [...] na tentativa. E até mesmo falha ao tentar explicar pela teologia. O verdadeiro problema é saber como viver com o infortúnio e qual espécie de pacto que pode estar errado desde o início como a ferida da humanidade [...] (Rencontre 24 de setembro de 1994 – entrevistado por Mulongo Mulunda Mukena)<sup>81</sup>

Em função deste processo reflexivo sobre as tensões existenciais marcadas por dores e diante daquilo que ele chamava de mal absoluto, ao mesmo tempo ele busca pela vida boa (feliz). Ricoeur coloca a amizade, como necessidade mutua e recíproca no percurso do amor a si mesmo, diante da alteridade para o enfrentamento do mal absoluto.

---

81 Alors, Monsieur le professeur, que vous manqu-t-il encontre? P.R: Ma vie est accomplie, réussie, mais jalonnée de maux. En particulier l'aperte cruelle de mon fils, il y a six an. Que me manque-t-il? Eh bien, il me manque d'avoir conduit le duil jusqu'au bout ... La question la plus difficile à laquelle j'ai, été confronte, est la suivante: Qu'as-tu fait du mal de l'autre? L'as – tu reconnu, ce mal, en saprofundeur? Comment l'as – tu accordée avec tes joies? Et sans abolir s'apart d'ombre? Nous parlions des liens familieaus et parfois de ses souffrances; je ne les separe pas de l'incroyable masse des souffrances actuelles venues en Afrique ou dans les pays de l'Est. Mais on est atteint par la souffrance au point qu'on est alors totalement sans réponse. J'ai, il y a déjà quelque temps, écrit un livre – essai “ Le mal défi pour la philosophie est d'essayer d'expliquer le mal. Elle choue [...] dans cette tentative. Et on échoue plus encore lorsqu'on essay de expliquer par la théologie. Le vrai problème est de savoir comment vivre avec le malheur et quel espèce de pacte peut-on mal est d'abord la blessure de l'humanité. Mais aussi en chacun [...]

(Recontre)(Mulongo Mulunda Mukena).

Na segunda obra, **Vivo até a morte** (RICOEUR, 2012), encontramos nos fragmentos suas preocupações e inquietudes guardadas em algumas anotações e recortes de jornais sobre o luto e alegria e o luto inacabado.

Trata-se da publicação de alguns de seus escritos inéditos. A primeira parte do livro vem de notas que ele fez de 1995-1996 sobre o tema da morte. Na segunda parte, são alguns dos fragmentos que ele escreveu durante seus últimos dias:

As poucas palavras que seguem são as de uma próxima de Paul Ricoeur durante os dez últimos anos da sua vida; elas se esforçam para reconstituir o contexto em que foram concebidas e redigidas as páginas póstumas aqui apresentadas. Recordemos que Paul Ricoeur dava aos próximos, “essas pessoas que contam para nós e para as quais nós contamos”, um lugar bem particular. O termo aparece claramente em *La Mémoire, l’Histoire, l’Oublie*, a propósito do nascimento; retorna também a propósito da morte (pp.161 e 468).

A primeira série de textos – 25 páginas manuscritas redigidas com punho firme – estava reunida numa pasta de cartolina assim etiquetada: “Até a morte. Do luto e do júbilo. P.R.” Não tem data, mas algumas cartas e documentos guardados na pasta, algumas alusões e nossas conversas de então me permitem pensar que essa meditação sobre a morte foi considerada depois do verão de 1995 e que sua redação começou no início do ano de 1996. Depois, a pasta subitamente fechada foi deixada de lado, coberta com o correr dos anos por pilhas de textos, de correspondências, de artigos de jornal, num canto da sala de estar da casa de Châtenay-Malabry. Nunca mais Paul Ricoeur fez alusão a ela. Encontrei-a no meio de outros arquivos meses

após sua morte (RICOEUR, 2014, pp. 91,92).

Estes fragmentos da escrita de Paul Ricoeur deixados por ele foram publicados após sua morte, compilados e redigido, por um de seus melhores amigos, que algumas vezes é descrito em seus diálogos, Oliver Abel que faz o Prefácio e Catherine Goldenshtein, o Posfácio, também uma amiga que o acompanhou nos seus últimos dez anos de vida.

Nesta obra ou nestes fragmentos, Ricoeur irá apontar algumas questões que ficaram em aberto, e que foram uma preocupação contínua em seu pensamento.

Ele irá desenvolver o tema da morte do luto e Júbilo, a partir da necessidade e da dificuldade do querer-existir após morte<sup>82</sup>. Existe um imaginário sobre a morte e que tende a dissimular a compreensão sobre a morte.

Desta maneira, o mais abstrato sobre os equívocos da morte, é analisado sob três significados, sobre três perspectivas que ele considera como aqueles que confundem e causam mais angústia da morte.

O pensamento de Ricoeur se aproximará mais de uma compreensão da filosofia existencialista ao falar sobre a morte, pois a intenção é lutar contra a ideia de uma fixação pelo pós-morte, que tira o sujeito da realidade, a intenção de Ricoeur é introduzir reflexões sobre a morte que levem o sujeito a pensar sobre a experiência humana e suas ações, a experimentar a terra dos viventes.

Desta maneira ele pretende exorcizar o luto das representações da morte por meio da compreensão do imaginário. A primeira ideia surge do imaginário ele trata da impossibilidade de figurar o que são e onde estão agora nossos próximos já mortos; em que surge e ressurgem com as seguintes angústias: “Ele ainda existe? Em

---

82 Ricoeur estava vivenciando o estado enfermo e morte de sua esposa Simone Ricoeur que tinha apenas 63 anos e, que estava enfrentando uma doença degenerativa (RICOEUR, p. 62).

que outro lugar? Sob que forma invisível aos nossos olhos? Visível de outro modo?” Ricoeur, nos chama a atenção que mesmo que saibamos que estão mortos fisicamente, o imaginário que ronda nossas mentes, não nos permite trata-los como apenas mortos e que desde a antiguidade a morte alcança uma força moral e social, por meio dos ritos fúnebres. Portanto, ele afirma ‘não nos desfazemos dos mortos, nunca nos livramos ‘deles’ (RICOEUR, 2012,8), pois estão presentes em nosso imaginário na vida, seja pelo dia de finados ou pelos ritos fúnebres, o que está presente no imaginário é a memória e a angústia da ausência do outro (RICOEUR, 2012).

A segunda ideia trata-se da impossibilidade de se imaginar morto, a morte do amanhã, a preocupação do imaginário que se torna a questão da sobrevivência de como me imagino e de que modo me imaginariam morto, ainda assim estaria no campo do imaginário das possibilidades de vida pós-morte. Ricoeur dirá:

“E é no, entanto essa interrogação sobre a sorte dos mortos que quero exorcizar, de que quero fazer o luto para mim mesmo. Por quê?” (RICOEUR, 2012, p.9).

Uma morte ainda não ocorrida é uma tentativa da imortalidade na memória dos outros e enquanto vivo da sobrevivência da própria existência, trazendo aspectos da religiosidade, sejam elas de diferentes maneiras, evolutiva, ressurreição, reencarnação. Transcender a si mesmo no tempo cronológico torna-se um aspecto imortal para pensar a morte. Dessa maneira, a morte passa a ser uma espécie de continuidade da vida. Porém, para Ricoeur, todas estas formulações tratam-se ainda de formulações dos vivos em relação aos mortos, é o imaginário daquele é o sobrevivente, todas as culturas têm esta preocupação para além da morte, questões que trata da sobrevivência dos vivos, daqueles que não morreram. A partir do trabalho da interiorização do luto antes da morte, a

questão *post mortem*, do ver-me após a morte. O que movimenta é a própria trama das antecipações sobre a morte, a agonia, o pensar a morte como um estado de morto vivo, um moribundo. Em suma, a assombração no futuro anterior, ou seja, o estar vivo.

Terceira ideia de morte que Ricoeur irá aprofundar são as filosofias de finitude da morte, aceitação de ser mortal, numa recusa do além-morte. Não se trata mais de pensar a morte além-vida, mas é pensar a vida como finitude, a caminho do fim, é um pensar sempre aquém. O desejo de querer viver é uma luta constante pela vida, mesmo que seja agonizante, o reconhecimento de si mesmo, da própria finitude e existência. Pois, o imaginário pós-morte, apenas encobre e dissimula a realidade. Ricoeur passa então a demonstrar a importância de estar vivo, no enfrentamento da morte.

De certa maneira, Ricoeur diz que sua reflexão é análoga a dos pensadores existencialistas, mas ao contrário das aparências da finitude, não é o fim que o movimenta nesta certeza da morte, é exatamente o desejo pela vida, o desejo de viver. Pois, para ele, a existência não pode ser reduzida ao medo da morte.

A morte passa a ser a possibilidade dada como uma experiência vital, onde podemos romper as barreiras, porém as barreiras de morte em vida, circunscritas às relações com a vida. Por que não dizer as barreiras do cogito entre o “eu”, do ‘ego’ cogito exaltado e do cogito quebrado o “eu” aniquilado, em busca dos aspectos relacionais diante da morte vital, em que sentido e consciência estão presentes na arte de interpretar a morte, desmistificando a morte e trazendo um processo de aproximação da consciência de se estar vivo:

A destruição, diz Heidegger em *Sein und Zeit*, é um momento de toda nova fundação, inclusive a destruição da religião, enquanto ela é, segundo a expressão de Nietzsche, um “platonismo para o povo”. É para além da “destruição” que se coloca o problema de saber o que ainda significam pensamento, razão e, mesmo a fé (RI-

COEUR, 1977, 37).

Sob esta perspectiva a experiência da aproximação da morte pode ser compreendida como um processo de possibilidade de abertura para a vida, de transcender a si mesmo, o que possibilita as ultrapassagens das fronteiras, transculturais, transreligiosas, transconfessionais, na medida em que o essencial atravessa as fronteiras das linguagens culturais.

Ricoeur em seus fragmentos sobre a morte irá apontar muitas questões entre elas a dor e o luto ainda não exorcizado pela ausência do filho. Porém, desejo me ater a um ponto desta obra que julgo crucial, pois é sobre esta morte que Ricoeur julga ser essencial para a compreensão da vida mortal de uma morte vital:

[...] Sim, é ainda a um olhar que faço apelo. Mas é a um outro olhar que não o que vê o (**agonizante**) como moribundo, que logo terá cessado de viver. O olhar que vê o agonizante como ainda vivo, como apelando para os recursos mais profundos da vida, como carregado pela emergência do Essencial em sua vivência de vivo-ainda, é um outro olhar. É o olhar da compaixão e não do olhar do espectador que se antecipa ao já-morto. Compaixão você disse? Sim, mas há que entender bem o sofrer-com que essa palavra significa. Não é um gemer-com, como piedade, a comiseração, figuras da deploração, poderiam ser; é um lutar-com, um acompanhamento – na falta de um compartilhamento identificante, que não é um possível, nem desejável, continuando a justa distância a ser a regra tanto da amizade como da justiça. Acompanhar é talvez a palavra mais adequada para designar a atitude devido à qual o olhar sobre o morrente se volta para um agonizante, que luta pela vida até a morte (**anotado na**

**margem:** compreensão + amizade), e não para um moribundo que logo vai ser um morto. Podemos falar de compartilhamento a despeito da reserva relativa à inclinação fusional do compartilhamento identificante. Mas, compartilhamento de quê? Do movimento de transcendência – transcendência imanente, ó paradoxo -, de transcendência íntima do Essencial que rasga os véus dos códigos do religioso confessional. (RICOEUR, 2012, p. 16).

É exatamente neste ponto que as obras se entrecruzam com a questão da identidade e alteridade, em que o amor a si e o diverso de si, se compreendem naquilo que é essencial, da hermenêutica do si, da real compaixão do dar-receber, da compreensão e amizade. A identidade não está isolada da alteridade de um si, isolado. Essa ausência da relação de compreensão e amizade é o que torna o objeto de antecipação originária da nossa morte. É através do outro que posso me dizer como um eu. Mas, não sob a arrogância do eu, isolado, mas que parti da compreensão de si, da necessidade ontológica de se reconhecer por meio do outro. É a consciência da vida que me faz refletir profundamente sobre o outro, a amizade, e faz com que nossa existência se torne desejável.

De acordo com Ricoeur:

Vimos, então, que a existência da pessoa boa é desejável porque ela percebe sua própria bondade, e esta percepção é agradável em si mesma. Ela necessita, portanto, de ter consciência igualmente da existência do amigo, e isto se concretizará em sua convivência e em sua comunhão nas palavras e no pensamento [...] (ARISTÓTELES, EN, 1170b). (RICOEUR, 1991, p. 218).

É a consciência do amar a si mesmo, que dá consciência

à necessidade do viver-junto e nos impulsiona à vida. A compreensão mais amizade torna-se a fundamental condição necessária à vida, que se estende às relações interpessoais, sociais, ético-culturais, bioéticas e às instituições. Entretanto, a esta compreensão, a condição humana, encontra-se circunscrita por vezes à própria solidão e carrega em seu bojo a solicitude que pesa sobre a própria existência, como já dissemos anteriormente de uma morte agonizante.

Desta maneira, a dimensão ética e a condição humana encontram-se inter-relacionadas às questões que se configuram no plano da vida prática entre os predicados da ação e da relação com o sujeito da ação, elas são resultantes em responsabilidades, ações e julgamentos, que sempre tentam responder às perguntas da identidade do sujeito, e ao sujeito moral da imputação. O que nos indica, que há sempre um confronto consigo mesmo, do cogito quebrado, porém esta mediação entre o *cogito* exaltado e quebrado pode impulsionar a possibilidades de abertura que transitam nos limiares das fronteiras culturais, políticas, étnicas e religiosas, do amor a si e do diverso de si (RICOEUR, 1991). Pois, não é mais o *cogito* exaltado, solitário, e nem o *cogito* quebrado, partido, aniquilado, sem esperança, é a mediação, o equilíbrio entre os polos, negativo e positivo. Ou ainda como nos estudos que Ricoeur aponta para Aristóteles a partir de uma geometria de proporções, assimétricas, em busca de uma simetria do caráter de mutualidade:

Ora, esse ponto de equilíbrio pode ser considerado o meio de um espectro cujos extremos opostos estão marcados pelas disparidades inversas entre o dar e o receber, segundo o que prevalece, na iniciativa da troca, o polo do si ou do outro (RICOEUR, 1991, p.221).

Em virtude desta problemática, é que as aporias egóicas encontram-se presentes nas discussões sobre a ideia de mutuali-

dade e reciprocidade no papel de mediação da amizade.

A princípio, a amizade parecia crescer para um caráter egóico, em que somente era possível a amizade dos iguais e semelhantes. Mas, é exatamente neste caminho que Ricoeur irá mostrar por meio dos escritos de Aristóteles, ainda mais a necessidade da amizade como excelência, virtude, e que ela deverá fazer o caminho reverso, do diverso de si. Muito embora no tempo de Aristóteles houvesse ainda uma hierarquização de classes e de escravos e desta maneira não fosse contemplada a ação em sua teoria (RICOEUR, 1991, p. 199-222).

Ricoeur deseja mostrar como o amor a si passa a ganhar outro status, que não o encontrar pelo igual, do empoderamento do eu, e sim na compreensão do diverso de si no outro, no seu outro polo. A convivência com a pluralidade da própria alteridade na busca do seu objeto de desejo. O amor então revelará o diverso de si e o convocará para o diálogo, a partir das diferenças e não apenas dos iguais, mas as proporções e as assimetrias é que formarão uma identidade, a partir da alteridade, é no dar e receber, que os processos de identidade encontrarão seu ponto de equilíbrio. Este será o princípio de proporcionalidade que servirá para igualizar as partes da amizade.

Então sob esta perspectiva qual seria a relevância de propor uma análise sobre o diverso de si, o caráter da alteridade nas múltiplas relações de amizades, no campo prático da ética para pensar e agir humano? Apesar das dificuldades conceituais sobre a pluralidade e a alteridade dos escritos de Aristóteles, pretendemos analisar os insights para os desafios contemporâneos. Haja vista, a concepção do ser humano, e de deliberação prática, marcada nos estudos de Aristóteles por Ricoeur, que é de grande importância para o pensamento ético e político contemporâneo.

Retomando a entrevista de Ricoeur dada a Mulongo Mulunda Mukena, ele já havia dito sobre a importância da consciência sobre a reflexão sobre o Mal absoluto, em que ele mostrava a mes-

ma necessidade de trazer à reflexão ao sofrimento humano dos países africanos e do Oriente, em 24 de setembro de 1994. Hoje 20 anos após a sua entrevista, e dez anos após a sua morte, ainda trazemos à reflexão, o Mal absoluto, como exorciza-lo? Como enfrentar o medo, a fragilidade que nos tornam incapazes de agir e nos silenciam diante do sofrimento e da morte na vida.

O que é preciso é a palavra que Heidegger não pronunciou, a despeito do premente pedido de Celan, consignado no poema “Todtnauberg”<sup>83</sup> que J. Semprún cita, pp. 298-9, “a linha *von einer Hoffnung, heute*”<sup>84</sup> “A esperança de uma palavra do pensador que venha do coração.” Seria a palavra que assinalaria o exorcismo do fantasma. Mas, o não dito heideggeriano é o nosso, enquanto o fantasma da morte que mata não é reconduzido a seu estatuto de aparência relativamente ao Mal absoluto, o outro do seu outro, a fraternidade. O silêncio sobre a insistência e a consciência do Mal, única “verdade” do fantasma (RICOEUR, 2012, 36).

De que maneira, podemos trazer para o diálogo o desafio hermenêutico político, na tentativa de refletir sobre os “nós” nesta eterna luta da fraternidade, da amizade entre o amor a si e o diverso de si?

A partir da entrevista da preocupação que Ricoeur fala em sua entrevista do recorte de jornal e do entrecruzamento dos seus fragmentos com a obra, A memória, a história, o esquecimento, como já foi dito anteriormente, ele estaria concomitantemente escrevendo naquele período de luto, esta obra exemplar, sobre a condição histórica e o perdão, em que ele demonstrava a preocupação com o sofrimento em massa dos Africanos, ano (1994) em

83 Todtnauberg é o nome da aldeia da Floresta Negra em que Heidegger morava.

84 “De uma esperança, hoje”.

que Nelson Mandela torna-se presidente da África do Sul, e posteriormente entre o período de 1995 a 1998, iniciam-se as audiências sobre as investigações sobre os abusos aos direitos humanos durante o *apartheid*, “Comissão Verdade e Reconciliação, que tornam públicos os crimes cometidos durante o período do *apartheid*; mais tarde Ricoeur e Derrida iriam comentar os trabalhos da Comissão<sup>85</sup>.

Ainda temos visto os mesmos problemas sobre o sofrimento, a luta pela vida, ou pela sobrevivência, é em virtude desta problemática que se abre o luto ainda vivido, não conscientizado do mal. Haja vista, estamos vivenciando dia-a-dia esta cena nas redes sociais, nos jornais, nas escolas, no Atlântico, em todo mundo, que caberia o questionamento de que modo como a mídia se faz presente como detentora da opinião da esfera pública. E refletir sobre a nossa participação política e reflexão democrática nestes processos e o perigo de uma abordagem unilateral;<sup>86</sup> o que demonstra mais do que nunca a necessidade da dignidade humana, de uma hermenêutica política para os desafios contemporâneos, gostaria de trazer uma breve reflexão sobre a alteridade racial, a partir do entrecruzamento das obras de Paul Ricoeur.

## **Alteridade racial e a importância da memória no imaginário social**

Ricoeur contribui significativamente para a abordagem sobre a questão da alteridade racial para o campo das Ciências da

---

85 Para aprofundar a discussão: Consultar a tese de doutorado, Maria Luci Buff Migliori, Horizontes do perdão: reflexões a partir de Paul Ricoeur e Jacques Derrida (Tese de Doutorado, São Paulo), Depto. de Filosofia, PUC-SP, 2007; e CRUZ, Domingos da (org.). África e Direitos Humanos - Sobre o intraduzível: sofrimento humano, a linguagem de direitos humanos e a Comissão de Verdade e Reconciliação da África do Sul (Rebecca Saunders). Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2014

86 CRUZ, Domingos da (org.). África e Direitos Humanos, Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2014. Para uma melhor compreensão e se situar nesta discussão, recomendo uma leitura breve, A mídia e a esfera pública, de Rui José Seamba, pp. 483-496.

Religião e da Filosofia. Atualmente a maior parte de nossos estudos tem sido voltada para o aspecto das religiosidades afrobrasileiras em virtude das intolerâncias religiosas, aspecto que considero também de fundamental importância. Porém, ainda há pouco debate no campo tanto das Ciências da Religião como na área da Filosofia, embora tenha havido um esforço em consolidar a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade de ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas das redes públicas e privada do país, a tomada de consciência, ainda é muito recente, portanto se faz necessário ampliar as discussões e debates de maneira interdisciplinar. Ambas as áreas, teriam muito a contribuir com os estudos etnoraciais, para problematizar esta discussão no campo da formação educacional pedagógica.

De acordo com Ricoeur (RICOEUR, 2007, 454) o desenvolvimento do luto, na obra, *A memória, a história, o esquecimento*, haveria um luto e melancolia, que podemos descobrir num nível ainda mais profundo de uma memória permeada por um fenômeno ideológico, que inconscientemente dissimula e legitima uma ordem. Este tipo de memória é uma memória esquecida, ao invés de lembrar você tem um processo de repetição e isto impediria a conscientização do acontecimento traumático.

Ao invés de uma conscientização, surgiriam processos censurados com a barreira do recalque. A memória impedida requer um trabalho de rememoração, porém este trabalho de rememoração não se dá sem o trabalho de luto, daí a importância da morte, da ritualização deste processo, de despreendimento dos objetos de amor e ódio.

Notadamente este modo de recompor uma história, de narrar um passado influenciará na história deste sujeito culturalmente como um processo estruturante à sociedade. Esta compreensão pode nos ajudar a entender um pouco a condição de uma determinada cultura que sedimentam valores de compreensão de maneira equivocada e que numa escala maior torna-se uma encobridora

## memória coletiva:

Ora, é precisamente de esquecimento que Psicopatologia da vida cotidiana trata, essa esfera de atividade tão próxima do espaço público. E a colheita é abundante: primeiro, ao reatar os fios, aparentemente cortados, do presente com um passado que se poderia acreditar abolido para sempre, a obra enriquece, a seu modo, a defesa feita pela Traumdeutung da indestrutibilidade do passado; em seguida, ao discernir intenções tornadas inconscientes pelos mecanismos devidos ao recalque, ela introduz inteligibilidade onde se invoca alternadamente o acaso ou o automatismo; enfim, ela esboça, no seu desenrolar, linhas de transposição da esfera privada à esfera pública (RICOEUR, 2007, 454).

Haja vista como o processo da defesa de mestiçagem ocorreu no Brasil, em virtude do problema racial, em que nas certidões de nascimento constava a cor, pardo, imbuído de um processo de compreensão de mestiçagem, dada a partir de uma ideologia racial, de purezas de raças o que também provocaria divisões nas classes sociais. Estas foram ideias marcadas e desenvolvidas por Oliveira Vianna (188-1951)<sup>87</sup>, ideias estas que foram assumindo espaço público e marcando gerações com uma compreensão de memória coletiva nas escolas, nas esferas públicas. O desencadeou esta proposta? Esta memória ocasionou o esquecimento de uma cultura, gerando assim uma nova raça, com a ideologia do branqueamento, cuja, finalidade era harmonizar e disfarçadamente amenizar os processos de origem de um povo marcado pelos processos de colonização, cuja, raiz trazia sofrimento, desta maneira, podemos observar a ambiguidade de um conceito, se um lado ela tinha a pretensão de aproximação de outro, ela reafirmava o pre-

---

87 VIANNA, Oliveira. *Evolução do Povo Brasileiro*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933; e *Raça e Assimilação*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1932.

conceito em relação à cor.

Então se começava o processo de descolonização via uma ideologia racial de branqueamento nas esferas públicas. A memória de um esquecimento estava incumbida de fazer a passagem em que o próprio grupo se esqueceria de sua origem, de seus valores, da sua cor. A partir deste processo os mesmos por meio de uma memória de assimilação e de esquecimento de si mesmos geraria a falta de consciência e passaria a reforçar ainda mais os processos de discriminação racial, uns mais brancos do que outros na própria mestiçagem. Todo este processo tornou-se parte do ensino, marcado por uma pretensa proposta de descolonização e de adequação à sociedade.

A própria cultura africana no início do processo de colonização já sofria com as proibições a sua religiosidade, fator que era de suma importância, pois seus costumes, cultura estavam intimamente ligados a sua crença.

O esquecimento e a memória impedida passam por planos do bem e do mal, a maneira de ritualizar a crença, isto no passado não era visto com bons olhos pela cultura dominante, em que a religião reconhecida como oficial não reconhecia a liberdade do outro de expressar a sua própria fé e cultura advinda de outro continente.

De acordo com Kwame Anthony Appiah (2014) é necessário ter uma preocupação com as relações de integração e modos de compreensão dos mundos conceituais e de cultura e crenças adquiridas por aqueles que pensam e escrevem sobre determinados processos na passagem da “tradição” e “modernidade”, contudo isto tem influência na base política de um país. Não necessariamente precisamos estar na África para pensarmos estas polêmicas, pois em nosso país em virtude do processo de colonização do passado e até mesmo atualmente pelo processo da globalização e diferentes deslocamentos políticos decorrentes ainda de guerras entre etnias, cada vez mais se torna necessário uma conscientiza-

ção de processos mais equitativos nas relações políticas, culturais e religiosas.

Haja vista, que todo este processo de interculturalidade não é propriedade exclusiva de nenhuma verdade, que a absolutize. Porém é necessário que estas verdades tenham sentido, crédito e valor para aqueles que partilham da educação de uma nação. Será que nossas bases curriculares têm dado crédito aos diferentes fenômenos da política de globalização? Ou ainda de que maneira o diálogo entre a filosofia e as Ciências da Religião poderiam contribuir de maneira mais efetiva para a compreensão da realidade Afro-Brasileira na área da educação das relações étnoraciais? Por que do contrário, estaremos num retrocesso da história como colonizadores em pleno século XXI, com a falta do diálogo e respeito à diversidade e pluralismo cultural e religioso impondo uma educação que não tenha penetração cultural, promovendo ainda mais disparidades e deficiências alimentando processos de endogenia e intolerância por falta de uma consciência dialógica em relação à alteridade.

De acordo com APPIAH:

O sentimento de que os colonizadores superestimam o alcance de sua penetração cultural é compatível com a raiva e o ódio, ou com a ânsia de liberdade; mas não implica as deficiências de autoconfiança que levam à alienação [...]. Mas, a verdade é que a maioria dos que fomos criados durante a era colonial, e por algum tempo depois dela, temos uma aguda consciência de como os colonizadores nunca detiveram um controle tão pleno quanto os mais velhos de nós deixavam-nos parecer que tinham. Todos vivenciamos o poder persistente de nossas próprias tradições cognitivas e morais: na religião, em eventos sociais como funerais, em nossa prática da dança e, é claro, na intimidade da

vida familiar. As autoridades coloniais procuravam estigmatizar nossas crenças religiosas tradicionais. Conspirávamos com essa ficção ocultando nosso desdém por grande parte do cristianismo europeu, nas criativas fusões de ideias religiosas [...] (APPIAH, 2014, 26).

Sob esta perspectiva dos processos da memória impedida, de não ter se realizado com sua singularidade cultural, é que se faz necessário trazer à consciência seus valores à memória. Pois, os possíveis processos estratégicos num imaginário social podem contribuir para aquilo que Ricoeur chama de uma psicopatologia da vida cotidiana no espaço público, que desencadeiam mecanismos inconscientes estigmatizados de processos ideológicos raciais.

De acordo com Ricoeur (2007, 455) o processo da ideologização da memória pode se revelar na maneira como ela é narrada, ou seja, no processo seletivo da narrativa, com as variações e configurações que ela oferece. Portanto, ela poderá interferir no processo de identidade pessoal se constituindo como uma fragilidade da identidade quando a memória é manipulada, sob as estratégias do esquecimento no ato de narrar-se:

As estratégias enxertam-se diretamente nesse trabalho de configuração: pode-se sempre narrar de outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, refigurando diferentemente os protagonistas da ação assim como os contornos dela. Para quem atravessou todas as camadas de configuração e de refiguração narrativa desde a constituição da identidade pessoal até a das identidades comunitárias que estruturam nossos vínculos de pertencimento, o perigo maior, no fim do percurso, está no manejo da história autorizada, imposta, celebrada, comemorada – história oficial (RICOEUR, 2007, 455).

Ricoeur salienta o perigo de uma narrativa canônica, contudo esta narrativa ela também é permeada pela passividade e cumplicidade deste sujeito em relação a ela mesma, como exemplo, esquecimento de fuga, estratégia motivada para evitar os confrontos, de não investigar o mal cometido pelo meio que o cerca, em suma por não querer saber, a respeito de si mesmo. Evitando assim os processos dolorosos da memória. Porém, Ricoeur adverte sobre a responsabilidade e cegueira que cada um tem a partir do próprio ato de narrar-se, ou narrar uma história e concomitantemente desconsiderar um ato de cidadania.

## **Considerações**

Um dos principais desafios contemporâneos sobre o amor a si e o diverso de si diante da solicitude da vida, é refletir de maneira crítica e participativa sobre os processos identitários, que são afirmados por etnocentrismo e desrespeitam a singularidade, a pluralidade, a alteridade que é presente em cada ser, em busca de processos de mediações e apaziguamentos.

Do luto ao júbilo, Ricoeur mostra como uma das suas preocupações é este confronto permanente em vida, do viver até a morte, não da finitude, mas da solidariedade, em virtude de se estar vivo e o comprometimento de exorcizar o luto. É esta passagem de esperança de não silenciar-se diante dos fantasmas da morte e da consciência do ‘Mal’, e trazer para a reflexão, o outro como a si mesmo, o estranho, o diferente como a si mesmo, do dar-receber, da mutualidade + amizade, da reciprocidade, daquelas palavras que foram esquecidas na memória, no percurso do sofrimento, da tragédia, da dor e da morte.

O modo de narrar ou narrar-se também ritualiza um processo na sedimentação de papéis, que ao invés de trazê-los à reflexão crítica e construtiva, sob um processo de equalização, de júbilo, tendem ainda mais a categorizar papéis hierárquicos, processos destrutivos e reducionistas.

Ainda há pouco diálogo sobre este estranhamento do outro como si-mesmo, talvez, isto ainda se deva a uma história do esquecimento ou o modo como ela foi narrada por processos identitários cerceados por preconceitos e discriminações. É em função desta temática que se torna de fundamental importância colocar em evidência a preocupação de Paul Ricoeur em busca de uma dialética e hermenêutica crítica reflexiva para o enfrentamento dos desafios contemporâneos: “o silêncio sobre a insistência e a consciência do Mal, única “verdade” do fantasma”; já citado anteriormente.

A necessidade de descrever, narrar e prescrever a partir da

memória torna-se de suma importância, porque a concepção de um imaginário adquirido tem uma força referencial, então é necessária a investigação para ter a consciência de que maneira essas bases foram construídas a partir da história, da biologia, da religião, da antropologia, faz-se necessário o diálogo, o olhar crítico e com isto a possibilidade de se constituir a partir do reconhecimento de processos de pertença a uma singularidade que se transforme em uma nova realidade de alcance para além da esfera de discursos ideológicos.

Se por uma via o processo de luto acontece pela imaginação da morte, por outra a possibilidade da imaginação da morte pode ser a contínua força para vida, de poder se reinventar e reinventar novas realidades de convívio e vida na palavra, amizade.

## Referencias

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura.** Tradução Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

CRUZ, Domingos da (Org.). **África e Direitos Humanos** - Sobre o intraduzível: sofrimento humano, a linguagem de direitos humanos e a Comissão de Verdade e Reconciliação da África do Sul (Rebecca Saunders). Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2014.

MIGLIORI, Maria Luci Buff. **Horizontes do perdão:** reflexões a partir de Paul Ricoeur e Jacques Derrida (Tese de Doutorado, São Paulo), Depto. de Filosofia, PUC-SP, 2007.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Da Interpretação:** Ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. RICOEUR, Paul. **Do texto a ação: ensaios de hermenêutica II.** Porto: Rés-Editora Ltda, 1989.

\_\_\_\_\_. **O si-mesmo como um outro.** Tradução Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

VIANNA, Oliveira. **Evolução do Povo Brasileiro.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933; e **Raça e Assimilação.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1932.

\_\_\_\_\_. **Vivo até a morte:** seguido de fragmentos, prefácio Olivier Abel; posfácio Catherine Goldstein. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

## CURRÍCULO DOS AUTORES DOS CAPÍTULOS

### **Ana Paula Rodrigues Cavalcanti.**

Mestre em Psicologia Social pela UFPB. Profa. de Ciências das Religiões da UFPB.

### **Anne Emanuelle Cipriano da Silva.**

Mestranda (2015) pelo programa de Pós graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da UFPB; Formada em Psicologia, pela UNIPÊ (2013); Pós graduada em Psicologia Cognitiva-Comportamental pelo CINTEP/PB (2013) e em Sexualidade Humana pela AVM - Faculdade Integrada (2015).

### **Carlos André Macêdo Cavalcanti.**

Doutor em História pela UFPE. Prof. de Ciências das Religiões e de História da UFPB.

### **Danielle Ventura de Lima Pinheiro**

Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO, Mestre em Ciências das Religiões e Graduada em História pela UFPB. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFPB e graduanda em Pedagogia pela UFPB

### **Elivaldo Serrão Custódio**

Doutorando em Teologia pela Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil. Bolsista da CAPES. Docente da Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED). Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa e do Grupo de Pesquisa Identidade (Faculdades EST), do

Grupo de Pesquisa Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES-UNIFAP/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação, Relações Étnico-raciais e Interculturais (UNIFAP/CNPq).

### **Elisa Rodrigues**

Professora do Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. Doutora em Ciências da Religião (UMESP) e Ciências Sociais (UNICAMP). Coordenadora do PIBID de Ciência da Religião/Ensino Religioso.

### **Eugenia da Luz Silva Foster**

Professora Associada I da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá/AP, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Interculturais, cadastrado no CNPq.

### **Eunice Simões Lins Gomes**

Pós Doutorado em Ciências das Religião –UMESP, Professora no Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões-PPGCR da UFPB. Líder do grupo de Pesquisa Educação Religião e Antropologia do Imaginário-Gepai.

### **Fernanda Santos do Nascimento**

Mestranda em Ciências das Religiões do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integrante do Grupo de Pesquisa: Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID) UFPB/CNPq.

### **Gilmário Kassandro Xavier Pinheiro**

Especialista em Ciências da Religião pela FAVENI, Graduado em

História pela UFPB, Graduando em Pedagogia pela UFPB.

### **Josilene Silva da Cruz**

Mestra em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba – (PPGCR/UFPB)

### **Luiz Alberto Sousa Alves**

Professor PUC-PR, Doutor em Ciência da Religião e Mestre em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Religião.

### **Marinilson Barbosa da Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação, Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR). Líder do Grupo de Pesquisa: Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID) UFPB/CNPq.

### **Nancyellen de Araújo Torres**

Mestra em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba – (PPGCR/UFPB)

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Religião e Antropologia do Imaginário - GEPAL

### **Ramon Silva Silveira da Fonseca**

Psicólogo e Mestre em Ciências das Religiões (UFPB).

### **Remí Klein**

Docente na Faculdades EST, em São Leopoldo/RS, integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa e do Núcleo de Pesquisa de Gênero e Religião.

### **Sérgio Rogério Azevedo Junqueira**

Professor Titular PUC-PR, Livre Docente e Pós-Doutor em Ciências da Religião, Doutor e Mestre em Ciências da Educação, Pedagogo, Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião.

### **Suelma de Souza Moraes**

Doutora em Ciências da Religião (UMESP); Mestre em Filosofia (USP); Mestre em Ciências da Religião (UMESP); Professora da graduação e do Programa de Pós - Graduação em Ciências das Religiões na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq/CAPES – Literatura e Sagrado.

### **Thiago A. Avellar de Aquino.**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1995), mestrado em Psicologia (Psicologia Social), pela Universidade Federal da Paraíba (1998), e doutorado em Psicologia (Psicologia Social), pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba do Centro de Educação; é também líder do grupo Nous: Espiritualidade & Sentido (CNPq). Desenvolve pesquisas nos temas de Logoterapia, sentido na vida, espiritualidade e saúde.

### **Uêgylla Keitilly Mauricio da Silva.**

Mestranda (2015) pelo programa de Pós graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da UFPB; Licenciada em Pedagogia (2009), com área de aprofundamento em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela mesma universidade; Pós graduada em Psicopedagogia pelo CINTEP/PB (2011).

Este livro articula a produção de textos resultantes de pesquisas no campo da Educação e Religião focalizados no diálogo das culturas, das religiões, das ideias voltados para o espaço da escolarização, com a perspectiva de contribuir para este importante momento da discussão da Base Nacional Comum Curricular em que consolida-se o ensino religioso como componente curricular. Efetivamente nesta produção o leitor poderá dialogar com professores e pesquisadores que representam uma amostra significativa da produção em diferentes áreas de conhecimento e em diferentes espaços acadêmicos, mas mantendo um solo paradigmático comum: os estudos sobre, Ensino Religioso: Religião e Cultura.

ISBN: 978-85-237-1168-9



9 788523 711689