

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BRASILEIRA

Michael Becker

ENSINO RELIGIOSO
ENTRE CATEQUESE E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO:

Uma avaliação comparativa da formação dos professores
do Ensino Religioso no Brasil
e da aprendizagem interreligiosa na Alemanha
em busca de um Ensino Religioso interteológico e interdisciplinar

Fortaleza
2010

Michael Becker

ENSINO RELIGIOSO
ENTRE CATEQUESE E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO:

Uma avaliação comparativa da formação dos professores
do ensino religioso no Brasil
e da aprendizagem interreligiosa na Alemanha
em busca de um Ensino Religioso interteológico e interdisciplinar

Tese apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial de obtenção do título
de Doutor em Educação Brasileira, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Orientador: Prof. Dr. Brendan Coleman
McDonald Ph.D.

Fortaleza
2010

Michael Becker

ENSINO RELIGIOSO
ENTRE CATEQUESE E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO:

Uma avaliação comparativa da formação dos professores
do ensino religioso no Brasil
e da aprendizagem interreligiosa na Alemanha
em busca de um Ensino Religioso interteológico e interdisciplinar

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial de obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Aprovado em 28 de julho de 2010

Banca Examinadora

Prof. Dr. Brendan Coleman Mc Donald (Presidente) - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib - Universidade de Fortaleza

Prof. Dr. Edilberto Cavalcante Reis - Universidade Estadual do Ceará

Dedico este trabalho à minha esposa Nice
e a nossas filhas
Joana Ester
Catarina Maria
Sophia Beatriz.

Agradecimentos

*A minha esposa Nice
pelo companheirismo e apoio ao longo dos anos.*

*Ao Prof. Dr. Pe. Brendan Coleman Mc Donald, Ph.D.
pelas valiosas orientações durante a pesquisa e redação deste trabalho.*

*Às Prof^{as} Patrícia Helena Carvalho Holanda
e Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
pelas observações e ideias dadas nas qualificações desta tese.*

*À Faculdade Católica de Fortaleza e à Fundação Porticus
pelo apoio financeiro
sem o qual não teria sido possível a realização deste trabalho.*

*Ao Prof. Dr. Egon Spiegel
pela confiança e pelo apoio generoso durante a minha estadia na Alemanha
e pelas valiosas ideias sobre o tema da aprendizagem interreligiosa.*

*Aos meus pais e irmãos
pelo apoio dado durante a minha estadia de pesquisa na Alemanha.*

*Ao amigo Michael Kosubek
pelas inúmeras idéias criativas
que partilhou comigo durante a redação deste trabalho.*

*A Luis Carlos Silva de Sousa, Carlo Tursi e Lucho Torres Bedoya
pela amizade.*

*A meus alunos na Faculdade Católica de Fortaleza e na Universidade de Vechta
pelas calorosas e importantes discussões.*

*Devo ao Prof. Dr. Mons. Francisco Manfredo Thomaz Ramos
uma gratidão especial
pelo apoio dispensado desde a minha chegada em Fortaleza.*

*Em muitas ocasiões pude contar
com sua generosidade ilimitada e sua prestatividade irrestrita.*

*Um desafio sempre especial ao longo dos quatro anos de pesquisa e redação
do presente trabalho foi a necessidade de manter a “ponte hermenêutica”
entre os dois contextos – Brasil e Alemanha – lendo, pensando e escrevendo
em uma língua estrangeira que a cada dia
revelou novas facetas de sua riqueza e beleza.
Sinto uma profunda gratidão por esta oportunidade.*

RESUMO

Objeto de estudo desta pesquisa é o Ensino Religioso [ER] e a formação de seus docentes no Brasil e na Alemanha. Objetivou-se avaliar o Ensino Religioso interreligioso e a formação dos seus docentes no Brasil e compará-lo com a concepção da aprendizagem interreligiosa no ER alemão. O trabalho estrutura-se conforme o tripé metodológico do ver-julgar-agir ao que corresponde as três partes principais com dois capítulos cada qual, seguindo o método hermenêutico. Na primeira parte avaliam-se os contextos sócio-cultural, jurídico e epistemológico do ER no Brasil. Adota-se um conceito de pósmodernidade positivo, não como “depois da modernidade” ou até “anti-modernidade”. No sentido de uma crítica radicalizada à racionalidade moderna pressupõe-se uma continuidade dialética entre modernidade e pósmodernidade. A avaliação do contexto epistemológico do ER leva à conclusão de que um ER baseado nas Ciências da Religião com suas pretensões de neutralidade científica insere-se numa postura moderna e não parece apto para preparar os alunos para uma leitura adequada do fenômeno religioso pós-moderno. Opta-se, portanto, por um novo ER aqui denominado de “interteológico”, contudo, essencialmente interreligioso e interdisciplinar. Para sua realização sugere-se a formação de um colegiado constituído por membros de diversas tradições religiosas e representantes de diversas disciplinas das Ciências da Religião. A segunda parte do trabalho avalia a formação dos docentes de ER em Fortaleza comparando-o com a concepção da aprendizagem interreligiosa na Alemanha. Conclui-se que a formação dos docentes de Ensino Religioso em Fortaleza corresponde às exigências de uma boa formação de professores em geral, mas com lacunas no que diz respeito aos aspectos da interreligiosidade e interdisciplinaridade. Em consequência dessa constatação elabora-se, na terceira parte do trabalho, uma base teórica e matriz curricular de formação dos docentes de ER que assume decididamente os insights da pósmodernidade, inspirando-se nas metáforas da rede de conhecimento, do rizoma, da espiral, do jogo e do sistema aberto. Resultado é uma matriz curricular em forma de rede que contorna a proposta inicial de um ER interteológico, interreligioso e interdisciplinar organizado mediante colegiado de docentes constituído por membros das diversas tradições religiosas e Ciências da Religião presentes e vigentes no cenário pluri-religioso brasileiro.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Ensino Religioso; aprendizagem interreligiosa; pósmodernidade; epistemologia; formação de professores.

ABSTRACT

Object of this research is the Religious Education [RE] and formation of teachers in Brazil and Germany. It was aimed to evaluate the inter-religious education and formation for their teachers in Brazil and to compare it with the conception of inter-religious learning in German RE. Following hermeneutic methodology, this thesis is structured according to triple-step-method (see-judge-act). To that corresponds the three main parts each one having two chapters. In the first part the socio-cultural, legal and epistemological context of RE in Brazil are analyzed. Therefore a positive concept of postmodernity is adopted, not as “after modernity” or even “anti-modernity”. In the mean of a radicalized critique towards modern rationality a continuing dialectic between modernity and post modernity is assumed. The analysis of the epistemological context of RE leads to the conclusion that RE based on Religious Sciences with its claims of scientific neutrality is inserted in a modern concept and does not seem able to prepare students for an appropriate reading of the postmodern religious phenomenon. Therefore decision was taken for a new RE designated here as “intertheological”, however, essentially inter-religious and inter-disciplinary. In order to his realization the formation of a colleague council composed of members of different religious traditions and representatives of various disciplines in Religious Sciences is suggested. The second part of the study evaluates the formation of RE teachers in Fortaleza comparing it with the conception of inter-religious learning in Germany. It is concluded that the formation of RE teachers in Fortaleza meets the requirements of a good formation of teachers in general, but with gaps in relation to the aspects of inter-religious and inter-disciplinary education. In consequence of this ascertainment a theoretical basis as well as a curricular mold for the formation of RE teachers that assumes decidedly the insights of postmodernity, drawing on metaphors of network knowledge, of rhizome, of spiral, of game and of open system is drawn up in the third part of that thesis. The result is a curricular model in form of a network that bypasses the initial proposal for an inter-theological, inter-religious and inter-disciplinary RE. Such RE has to be organized by a colleague council composed of members of different religious traditions and Religious Sciences as they are being present and influential in multireligious Brazilian scenarios.

Key-words: Educational evaluation; Religious Education; interreligious learning; postmodernity; epistemology; teacher formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	A árvore do conhecimento de DENIS DIDEROT (1769)	37
Figura 02:	O modelo de ER baseado nas Ciências da Religião	90
Figura 03:	O modelo catequético confessional do ER	96
Figura 04:	O modelo interteológico do ER	102
Figura 05:	Esquema tradicional de campos de atuação da instrução cristã	155
Figura 06:	Macro-ecumenismo e micro-ecumenismo	160
Figura 07:	As etapas do processo de aprendizagem intercultural	162
Figura 08:	O aspecto evolutivo do processo de aprendizagem intercultural	163
Figura 09:	O princípio metronômico da aprendizagem interreligiosa	167
Figura 10:	Os níveis da aprendizagem interreligiosa	175
Figura 11:	A primazia didática das características em comum das religiões na aprendizagem interreligiosa	182
Figura 12:	A base comum das religiões na aprendizagem interreligiosa	182
Figura 13:	Relação entre características em comum e especificidades das religiões	183
Figura 14:	Os passos da aprendizagem interreligiosa	183
Figura 15:	O “Grupo de Disciplinas“ da aprendizagem interreligiosa no ER	185
Figura 16:	Aprendizagem Interreligiosa no ER sob a responsabilidade de um “Grupo de Disciplinas”	186
Figura 17:	A relação entre a multi- trans- e interdisciplinaridade	211
Figura 18:	Representação gráfica da matriz curricular interteológica e interdisciplinar consecutiva	281
Figura 19:	A formação dos docentes de ER em forma de rede de conhecimento	282
Figura 20:	Ensino interreligioso de um campo temático específico – Exemplo: Ética	283
Figura 21:	O campo de intersecção comum entre religiões – Exemplo: Regra de Ouro	284
Figura 22:	Sinopse temática da aprendizagem interreligiosa – Exemplo: Religiões abraâmicas	285
Figura 23:	Ensino interteológico e interdisciplinar de campos temáticos diversos	285

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	O ER baseado nas Ciências da Religião	91
Tabela 02:	O modelo do ER catequético confessional	96
Tabela 03:	O modelo “teológico” de ER	100
Tabela 04:	O modelo interteológico do ER	103
Tabela 05:	Institutos parceiros da UVA	133
Tabela 06:	Comparação entre currículo moderno e currículo pósmoderno	205/206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONOERCE	Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Estado do Ceará
DBK	Deutsche Bischofskonferenz [Conferência Nacional dos Bispos da Alemanha]
DOU	Diário Oficial da União
ER	Ensino Religioso
GTU	Graduate Theological Union [União Teológica de Graduação]
ICRE	Instituto de Ciências Religiosas
ITEP	Instituto Teológico-Pastoral do Ceará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lebensgestaltung–Ethik–Religionskunde [Construção de vida–Ética–ER]
MEC	Ministério da Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PROFOPE	Programa Especial de Formação Pedagógica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL	16
Justificativa	18
Delimitação do tema	22
Objetivos	24
Quadro teórico e procedimentos metodológicos	26

PARTE I CONTEXTUALIZAÇÃO

1 AVALIAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL E JURÍDICO-LEGAL DO ER NO BRASIL	30
1.1 A AVALIAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL DA PÓS-MODERNIDADE	30
1.1.1 Uma mudança de paradigma	31
1.1.2 A modernidade pós-moderna	34
1.1.3 A crise epistemológica do positivismo científico	35
1.1.4 O problema dos limites epistemológicos do conhecimento	39
1.1.5 Pluralismo e ecletismo	42
1.1.6 Observações críticas à pós-modernidade	43
1.2 A AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA SOBRE AS RELIGIÕES	45
1.2.1 Crise das instituições religiosas e das religiões institucionalizadas	46
1.2.2 Sincretismo e “re-encantamento do mundo”	51
1.2.3 O resgate do fragmentado, marginalizado e diferente	53
1.2.4 Crítica do impacto da sociedade pós-moderna sobre as religiões	55
1.3 A AVALIAÇÃO DO CONTEXTO LEGAL E JURÍDICO DO ER NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	56
1.3.1 Retrospectiva histórica sintética da situação do ER no Brasil antes da LDBEN de 1996	56
1.3.1.1 <i>A religião católica como religião oficial: O período do Brasil Colônia e do Império</i>	56
1.3.1.2 <i>O período republicano: Separação entre Igreja e Estado</i>	58

1.3.2	A avaliação das mudanças efetivadas pela nova redação do art. 33 da LDBEN	62
1.3.3	A avaliação das ambiguidades legais da situação atual do ER	65
1.3.3.1	<i>O caráter facultativo do ER</i>	66
1.3.3.2	<i>A ambivalência da nomenclatura: Denominação do ER como “educação religiosa”</i>	66
1.3.3.3	<i>A situação legal e a prática diferenciada das escolas particulares</i>	67
1.3.3.4	<i>A inexistência de cursos reconhecidos de licenciatura em Ciências da Religião devido ao argumento de separação entre Estado e Igreja</i>	67
1.3.3.5	<i>A discussão em torno da concordata entre a Santa Sé e o Brasil de 13 de nov. de 2008</i>	71
1.3.3.6	<i>Um caso controverso: O ER confessional na escola pública no Estado do Rio de Janeiro</i>	72
1.3.3.7	<i>A consulta de entidade civil composta por representantes das denominações religiosas</i>	73
2	AVALIAÇÃO DO CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO DO ER NO BRASIL	75
2.1	A IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	75
2.1.1	Os diferentes modelos epistemológicos do tratamento científico do fenômeno religioso	77
2.1.1.1	<i>O objeto das Ciências da Religião: Definição do conceito “religião”</i>	77
2.1.1.2	<i>A Ciência da Religião como expressão do modelo “essencialista” da religião</i>	80
2.1.1.3	<i>As Ciências da Religião</i>	82
2.1.1.4	<i>Crítica ao modelo essencialista da Ciência da Religião</i>	84
2.1.1.5	<i>As Ciências das Religiões como expressão do modelo “funcionalista” da religião</i>	86
2.1.1.6	<i>O tato religioso e a suspeita de criptoteologia</i>	87
2.1.2	O modelo “científico” do ER	89
2.2	A IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA DA TEOLOGIA	92
2.2.1	O modelo catequético confessional do ER	95
2.3	A RELAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA TEOLOGIA COM AS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	97
2.4	CONCLUSÃO PARCIAL SOBRE A IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E DA TEOLOGIA	98
2.5	A relevância do ER para a formação de uma sociedade brasileira tolerante e sustentável	103
2.5.1	Importância do ER na descoberta da transcendência para a construção de um “sistema de sentido”	104
2.5.2	O ER como elemento da base nacional comum da formação do cidadão brasileiro	105

2.5.3	Educação de valores no ER como contribuição para uma cultura de paz e justiça	106
2.5.3.1	<i>Consideração do conceito de paz positiva e sua relação com a perspectiva criativa do conflito</i>	107
2.5.3.2	<i>A perspectiva criativa do conflito</i>	108
2.5.3.3	<i>A educação de valores no ER</i>	109
2.5.4	Nexo entre ER e educação ambiental	112
2.5.4.1	<i>Política nacional de educação ambiental (PNEA)</i>	114
2.5.4.2	<i>O ER como lugar da Educação Ambiental</i>	115

**PARTE II:
AVALIAÇÃO COMPARATIVA**

3	AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER EM FORTALEZA	116
3.1	INTRODUÇÃO	116
3.2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO ELEMENTO FORMATIVO	117
3.2.1	Aspectos éticos e políticos da avaliação	118
3.2.2	Avaliação educacional numa perspectiva pósmoderna	122
3.3	AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER EM FORTALEZA	126
3.3.1	Introdução	126
3.3.2	Critérios de avaliação	127
3.3.3	Avaliação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião da UVA com habilitação para o ER	129
3.3.3.1	<i>Histórico do Curso</i>	131
3.3.3.2	<i>Avaliação da proposta curricular da UVA</i>	136
3.3.3.3	<i>Conclusão</i>	140
3.3.4	Avaliação do Currículo da Licenciatura Plena em Ciências da Religião ministrado pelo ICRE	140
3.3.5	Avaliação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências da Religião: Pesquisa e Ensino do Fenômeno Religioso pelo ICRE da Arquidiocese de Fortaleza	143
3.3.5.1	<i>Introdução</i>	143
3.3.5.2	<i>Avaliação do currículo</i>	145
3.4	CONCLUSÃO PARCIAL	148
4	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INTERRELIGIOSA NA ALEMANHA E SUA COMPARAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER EM FORTALEZA	149

4.1	INTRODUÇÃO: A RELEVÂNCIA DA SITUAÇÃO DO ER NA ALEMANHA PARA A DISCUSSÃO ACADÊMICA NO BRASIL	149
4.2	AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL, JURÍDICO-LEGAL E EPISTEMOLÓGICO DO ER NA ALEMANHA	151
4.3	ASPECTOS LEGAIS DO ER NA ALEMANHA	153
4.3.1	O ER confessional tradicional	154
4.3.2	Crítica do ER confessional	155
4.3.3	Alternativas do ER confessional	157
4.4	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INTERRELIGIOSA	159
4.4.1	Questionamentos iniciais	159
4.4.2	Aprendizagem ecumênica	160
4.4.3	Aprendizagem intercultural	161
4.4.4	Aprendizagem interreligiosa	164
4.4.4.1	<i>Definição do conceito da aprendizagem interreligiosa</i>	<i>166</i>
4.4.4.2	<i>Objetivos da aprendizagem interreligiosa</i>	<i>170</i>
4.4.4.3	<i>Metas da aprendizagem interreligiosa</i>	<i>172</i>
4.4.4.4	<i>Níveis da aprendizagem interreligiosa</i>	<i>174</i>
4.4.5	Aprendizagem interreligiosa na formação dos professores	176
4.4.5.1	<i>Exemplos de conteúdos interreligiosos na formação universitária na Alemanha</i>	<i>179</i>
4.4.5.2	<i>A avaliação da aprendizagem interreligiosa através do modelo consecutivo de ER interreligioso de EGON SPIEGEL</i>	<i>181</i>
4.4.6	Avaliação do modelo de aprendizagem interreligiosa	189

PARTE III:

CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA NOVA PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER: INTERTEOLÓGICA E INTERDISCIPLINAR

5	A CONSTRUÇÃO DA BASE TEÓRICA DA FORMAÇÃO INTERRELIGIOSA E INTERDISCIPLINAR DOS DOCENTES DE ER EM FORTALEZA	192
5.1	INTRODUÇÃO	192
5.2	ASPECTOS BÁSICOS DA TEORIA DO CURRÍCULO	194

5.2.1	A Teoria Crítica do Currículo	195
5.2.1.1	<i>O currículo oculto</i>	200
5.2.2	O paradigma pósmoderno do currículo	201
5.2.3	Conclusão parcial	210
5.3	CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE	211
5.3.1	Interdisciplinaridade	212
5.3.2	Transdisciplinaridade	214
5.3.3	Multidisciplinaridade	215
5.3.4	Transversalidade	216
5.3.5	Abordagens críticas sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	219
5.3.6	Conclusão parcial	222
5.4	AS METÁFORAS PARA A CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO RELIGIOSO	224
5.4.1	A metáfora da “rede do conhecimento”	226
5.4.2	A metáfora da espiral	230
5.4.3	A metáfora do rizoma	232
5.4.3.1	<i>Vantagens e desvantagens do rizoma como metáfora para a construção do conhecimento</i>	234
5.4.4	O currículo “auto-organizativo” em sistemas abertos de aprendizagem	236
5.4.5	A metáfora do jogo	238
5.4.6	Conclusão parcial: Implicações didáticas das metáforas para a construção do conhecimento religioso	240
6	A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA INTERTEOLÓGICA E INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER	247
6.1	INTRODUÇÃO	247
6.2	HISTÓRICO DA PROPOSTA	249
6.3	PRESSUPOSTOS LEGAIS DA PROPOSTA INTERTEOLÓGICA E INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER	250
6.3.1	A resolução nº 351/98, do Conselho de Educação do Ceará	251
6.3.2	Discussão da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais Para o ER do FONAPER	253
6.4	PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PROPOSTA INTERTEOLÓGICA E INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER	254
6.5	OBJETIVOS DO CURSO	257

6.6 O PERFIL DO EGRESSO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE ER: SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIOS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE PÓSMODERNA	258
6.6.1 Os conceitos de saberes e de competência	259
6.6.2 Os saberes do docente de ER na sociedade pósmoderna	261
6.6.2.1 <i>Necessidade de competência religiosa para o docente de ER</i>	263
6.6.2.2 <i>Necessidade de competência interdisciplinar e intercultural</i>	264
6.6.2.3 <i>Necessidade de ter capacidade de compreender os fenômenos de emergência em processos de complexidade para o docente de ER</i>	267
6.6.2.4 <i>Necessidade de conhecer e valorizar a pluralidade religiosa</i>	270
6.6.2.5 <i>Necessidade de competência comunicativa e dialogal</i>	272
6.6.2.6 <i>O docente de ER como construtor de uma cultura de paz mediante a educação de valores</i>	275
6.6.2.7 <i>Necessidade da capacidade de crítica de ideologia em função de uma educação emancipatória</i>	275
6.6.2.8 <i>Necessidade de competência avaliativa</i>	277
6.7 A PROPOSTA DE UMA MATRIZ CURRICULAR INTERTEOLÓGICA E INTERDISCIPLINAR CONSECUTIVA	279
6.7.1 Princípios estruturantes da proposta	280
6.7.2 A concepção da <i>Graduate Theological Union</i> (GTU) como exemplo de projeto de aprendizagem interreligiosa na formação de teólogos e docentes de ER a nível internacional	287
6.7.3 Avaliação crítica da concepção da GTU	289
6.8 CONCLUSÃO PARCIAL	290
CONCLUSÃO GERAL	293
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	302
ANEXOS	314

A religião, a que se acede também a partir da experiência, precisa ser tratada na sua originalidade, como expressão do acolhimento da transcendência no seio de uma determinada cultura ou tradição. Nesse sentido, a religião requer uma fé, ou seja, a adesão à transcendência formulada numa expressão necessariamente particular, mas que só tem sentido quando aberta para o diálogo e para o convívio com todas as demais expressões particulares do reconhecimento efetivo da transcendência no quadro da vida humana (CATÃO 2005, 23).

Habent sua fata libelli
(TERENTIANUS MAURUS)

INTRODUÇÃO GERAL

O fenômeno religioso não deixa de nos tocar. Depois do intenso processo de secularização e desenvolvimento pósmoderno, pudemos constatar “o retorno do sagrado”,¹ da presença de religiosidade na sociedade desde os anos 90 de forma crescente, forte e vigorosa. Para muitos, a religião voltou a tocar os fundamentos da nossa existência. Entretanto, do mesmo modo que seu contexto cultural, a religião também se modifica numa relação dialética com os campos de força da transformação social. O resultado é uma nova expressividade religiosa, bastante modificada em comparação com suas representações tradicionais conhecidas até poucas décadas atrás.

Um conceito-chave para a apreensão das modificações é o do pluralismo em suas múltiplas facetas: há o pluralismo cultural, religioso e, em consequência deste, o pluralismo teológico; há o pluralismo de concepções de vida, de cosmovisões [Weltanschauungen] e de sistemas de sentido. Esse pluralismo de múltiplas facetas se comunica com seu contexto. Ele evolui para uma tecelagem de novas formas religiosas e suas combinações, levando muitas vezes a um ecletismo religioso em forma de uma prática de retaliação. Para muitos, isso não é visto como acidente colateral, mas propagado como programa desejado. Expressão viva dessa convivência com tal pluralismo eclético/sincrético é o fato que nas pesquisas demográficas no Brasil, com frequência cada vez maior, um grande número de entrevistados se diz praticante de duas ou mais confissões ou religiões ao mesmo tempo, sem que isso represente um

¹ Ou, nas palavras de PETER L. BERGER (1997, Capa), um “rumor de anjos”.

problema subjetivo ou de consciência em relação a sua identidade existencial. Típico para essa situação é a fala de um personagem do romance de GUIMARÃES ROSA, *Grande Sertão: Veredas* e que é citado em alguns textos recentes (p.ex., STEIL 2008, 9) que se ocupam com a temática da religião e do pluralismo religioso:

Muita religião, seu moço! Eu cá, não perco ocasião de religião Aproveito de todas. Bebo água de todo rio... Uma só, para mim é pouca, talvez não me chegue. Rezo cristão, católico, empenho a certo; e aceito as preces de compadre meu Quelemém, doutrina dele, de Cardéque. Mas, quando posso, vou no Mindubim, onde um Matias é crente, metodista: a gente se acusa de pecador, lê alto a Bíblia, e ora, cantando hinos belos deles (ROSA 1974, 15).

Abordar-se-á, neste trabalho, o contexto atual chamado de “pósmodernidade”. Nele ainda se reconhece como sobrevividos os grandes questionamentos da modernidade, especificamente a ansiedade pela utopia da construção de uma sociedade humanista e emancipada que se livre das irracionalidades opressoras da humanidade. Isto vale dizer mesmo perante pensadores pósmodernos que têm demonstrado a sua profunda desconfiança contra discursos axiológicos e utópicos das “grandes narrativas” (LYOTARD).

Em meio a este cenário levanta-se a pergunta sobre a relevância da religião como expressão institucional “objetiva” e a religiosidade como sua representação “subjetiva” para a sociedade em geral e para a construção de uma cidadania emancipada em particular. Num Brasil cada vez mais ciente de sua pluralidade de sistemas e práticas religiosas, a pergunta ganha ainda mais importância. Pois na sociedade brasileira as religiões criaram e ainda criam reflexões e práticas extremamente ambivalentes sobre a totalidade as quais podem auxiliar tanto para sua manutenção quanto para sua destruição; elas podem chocar-se ou somar com uma educação para a vida em comum na busca da sustentabilidade planetária (PASSOS 2007, 43).

Nisso se abre uma perspectiva interessante, inclusive para a pesquisa acadêmica, uma vez que a religião sempre fez parte dos sistemas formal e informal de educação, não só no Brasil, mas na história das sociedades ocidentais em geral. O papel da religião neste processo educativo passou por profundas mudanças, acompanhando de certa forma a própria evolução das sociedades, muitas vezes sendo protagonista, ora de alienação, ora de emancipação. O nosso interesse particular neste processo localiza-se na questão de como “acessar” pedagogicamente o potencial emancipatório que as religiões, apesar de tudo, ainda encerram em si. Doutra lado resta saber como evitar os processos de criação de preconceitos, opiniões,

sentimentos e atitudes intolerantes, violentos, xenofóbicos e fundamentalistas. Acredita-se que essas atitudes são fruto de uma construção ou até de um condicionamento cultural e que, portanto, existe a possibilidade de combater pedagogicamente esses mecanismos de alienação.

Uma forma privilegiada deste acesso encontra-se na mediação didática que assume lugar no Ensino Religioso [ER] escolar. O fato de a educação religiosa estar inserida, na legislação educativa brasileira, no conjunto das dez áreas de conhecimento indispensáveis para a formação básica do cidadão brasileiro (Resolução nº 2 de 7 de abr. de 1998, da Câmara de Educação Básica [CEB] do Conselho Nacional de Educação [CNE]) pode corroborar nossa identificação da religião com um potencial humanizador formativo. Colocamo-nos assim numa posição que avalia as contradições e dialéticas da sociedade moderna, no sentido da “Dialética do Esclarecimento”,² sem, porém, acompanhar em tudo a reação pósmoderna.

Com isso está posto o contexto geral desse trabalho, que nasceu de um interesse de investigar mais profundamente a situação da mediação pedagógica e da transposição didática do fenômeno religioso na sociedade brasileira, pluralista e sincrética. Pretende-se ver mais concretamente como acontece a construção do conhecimento religioso e como essa construção se reflete na formação dos profissionais vocacionados para a sua comunicação no chão de sala de aula.

Justificativa

Ao contexto de pluralismo religioso no Brasil corresponde uma evolução interessante no que diz respeito à especificidade e conteúdo do ER, pois nos últimos anos assistiu-se a uma transformação do ER nas escolas públicas de todo o país, cuja profundidade parece estar longe de ser devidamente percebida. Pela amplitude da mudança em relação ao ER é mister falar de um novo paradigma em curso mediante a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Promulgada em 1996, a nova LDBEN desencadeou uma ampla discussão política e acadêmica em torno da identidade do ER. Na redação do Art. 33, alterado pela Lei 9.475/97,³ da autoria do Deputado Federal Pe. Roque Zimmermann, o ER nas escolas públicas deixa de ter caráter unicamente mono-confessional. A mudança introduzida pela nova redação do Art. 33 trouxe alterações profundas. Na opinião de

² “Dialektik der Aufklärung” é uma das obras principais da “Escola de Frankfurt”, da autoria de MAX HORKHEIMER e THEODOR W. ADORNO, publicada em 1947.

³ Publicada no DOU em 23.07.1997.

MCDONALD (2004, 41), p.ex., a lei concebe o ER na sua nova identidade como um processo que antecede qualquer opção por uma denominação religiosa específica: a lei, segundo ele, não apresenta o ER como cristão católico ou ecumênico, nem como inter-religioso, mas como algo que antecede a opção religiosa que se fará na família, na paróquia ou na comunidade religiosa.

Conseqüentemente, essa mudança permite reconhecer a clara distinção epistemológica entre a catequese confessional, como construção da fé de uma religião ou confissão eclesial, e o ER, que visa construir o conhecimento sobre as tradições religiosas.

Na discussão acadêmica estão sendo discutidos diversos modelos de ER. De um lado, defende-se um ER que escolhe como objeto específico de reflexão o “fenômeno” ou “fato religioso”, como reforça COSTELLA (2004, 103). O “fato religioso” (em analogia ao termo do “fato social” em ÉMILE DURKHEIM⁴) se expressa por meio de símbolos, crenças, instituições, personagens-fundadores, textos sagrados, códigos éticos, cosmovisões etc. A ciência de referência para o ER “fenomenológico” é a das “Ciências da Religião”⁵ com pretensões de cientificidade e neutralidade metodológica. Esse modelo de ER está sendo defendido pela grande maioria dos acadêmicos que no Brasil se dedicam à questão do ER atualmente.

Do outro lado, há a proposta de um ER interreligioso ou interteológico (modelo defendido por nós), que aborda as tradições religiosas a partir de um ponto de vista religioso, mas que evita um ensino monoconfessional ou monoreligioso. Este modelo de ER tem seus docentes formados em cursos de caráter interreligioso. Sendo da área do ensino em geral, especialmente na escola pública, tais cursos devem realizar-se através de cursos de licenciatura.

A pesquisa e produção acadêmicas em torno dessa mudança foram consideráveis nos últimos anos e já não é possível acompanhar a totalidade dos livros, teses, dissertações e artigos publicados no Brasil. O Fórum Nacional Permanente do ER (FONAPER⁶), referência no que diz respeito aos temas relacionados com o ER, comemora seus quinze anos de existência em 2010. No Ceará existe o Conselho de Orientação do ER (CONOERCE), entidade civil fundada em 1997 e prevista na lei para a definição dos conteúdos do ER.

⁴ Cf. DURKHEIM, ÉMILE. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Fontes, 1995, 1-13.

⁵ Sobre as implicações epistemológicas da expressão “Ciências da Religião” reflète-se no cap. 2.

⁶ Cf. o homepage da entidade em: <<http://www.fonaper.com.br>>. Acesso em: 8 mar. 2008.

Constata-se que em nível acadêmico-institucional existe uma considerável articulação de pessoas e instituições interessadas em e motivadas para o ER.

Quando, contudo, se observa mais de perto a realidade do ER na sala de aula, e sobretudo a realidade da formação dos docentes de ER, revela-se a necessidade de uma reflexão mais profunda. Percebe-se muitas vezes um desconhecimento acentuado sobre a mudança proposta para o ER. Muitas pessoas ainda acham que o ER no Brasil é uma espécie de catequese em âmbito escolar, da mesma forma que a formação dos docentes de ER só aos poucos adquire uma *episteme* própria, distinta da formação teológica-”mono-confessional”. Ainda pior do que certo grau de desconhecimento é o fato que muitas pessoas e estabelecimentos envolvidos parecem demonstrar determinada indiferença para com a situação do ER no dia-a-dia da escola.

Também por parte do poder público, inclusive do Ministério da Educação (MEC), há de se constatar às vezes tal indiferença e até ignorância acentuada para com a nova situação do ER. Com argumentos bastante contraditórios e esdrúxulos, o MEC, baseando-se em pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), igualmente contraditórios, se recusa a protocolar pedidos de autorização de cursos de Licenciatura para o ER, usando o argumento do estado laico para essa omissão, sem reconhecer a identidade epistemológica mudada do ER, de caráter interreligioso.

Devido a esta complexidade político-burocrática que impede a chancela de licenciaturas de ER no âmbito federal, abre-se uma lacuna formal na formação dos docentes de ER e a procura por soluções jurídico-legais e epistemológicas estáveis. É fato que grande parte dos professores de ER carece de uma formação adequada à nova situação (CARON 1997, 35). Faltam cursos de licenciatura correspondentes e isto mostra o caráter desafiador e urgente de uma reflexão profunda sobre a formação dos profissionais do ER.

O tema da mudança da Teologia confessional para cursos de natureza interreligiosa e da catequese para o ER interreligioso, bem como a identidade e especificidade do ER na pósmodernidade, leva a uma discussão a respeito da epistemologia em torno do ER. Já falou-se de uma “confusão generalizada”:

(...) a confusão é mais ou menos generalizada na discussão científica [com relação à distinção das Ciências da Religião da Teologia]. Frequentemente uma é tomada pela outra, seja na nomenclatura ou na delimitação de áreas de pesquisa, seja na organização curricular ou na própria emissão dos títulos acadêmicos. A expressão Ciências da Religião serve, muitas vezes, de nomenclatura protetora para currículos explicitamente teológicos e de finalidades confessionais. Outras vezes, as Ciências da Religião se apresentam como uma sub-área da Teologia. (UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 2001, apud SENA 2006, 118).

Observando o contexto educativo atual em torno do tema do ER, parece pertinente falar de mudança de paradigma, inclusive com a consequência de que os envolvidos enfrentam às vezes uma situação na qual ao mesmo tempo estão de um lado buscando idéias novas, e doutro lado sofrendo resistências conscientes e inconscientes. JUNQUEIRA (1998, 23) reflete sobre essa situação lembrando o conceito de mudança de paradigma de THOMAS S. KUHN, para quem paradigma é um instrumento significativo que nos orienta, nos permite avançar, assim como nos impede de perceber aspectos que não favoreçam plenamente o ser humano. Paradigmas são padrões, modelos, que servem como filtros, retendo os dados que nos chegam à mente. Quando estes dados concordam com nossos referenciais, têm acesso fácil ao reconhecimento; quando não, sequer percebeu-se o elemento que é apresentado. Quando um paradigma é alterado, ou seja, quando uma nova idéia assume a orientação social, os referenciais anteriores sofrem significativa mudança.

Aplicando o conceito de paradigma à situação de mudança de identidade do ER, JUNQUEIRA prossegue:

As propostas de alteração surgem para responder a novos apelos suscitados por questões levantadas no decorrer da história. Nem todas as novas ideias são assumidas coletivamente. Ao alcançar um grupo significativo, é natural que alguns busquem primeiro compreender para se posicionar; outros exercitam a chamada “adaptação”, e há, finalmente, os que decisivamente se opõem a toda e qualquer alteração. Portanto, a mudança é um paradoxo; ela não é um evento e sim um processo contínuo e sempre presente. A resistência às mudanças está presente em nosso meio com a mesma intensidade que a busca de novas ideias. (JUNQUEIRA 1998, 23).

Toda essa configuração acadêmica, curricular, política e burocrática demanda uma pesquisa mais aprofundada, pois, tendo em vista os anos que passaram desde a publicação da LDBEN, falta ainda muito para que o ER tenha de fato um perfil que o permita ser “parte integrante da formação básica do cidadão”, como reza essa mesma lei.

Constata-se, portanto, que a temática proposta para a nossa pesquisa, representa um tema que ainda não foi suficientemente esclarecido pela ciência da educação. Nisto residem o potencial e a oportunidade atual dessa pesquisa, pois se visa construir possibilidades de mudanças na formação dos docentes de ER para que o ER de fato se torne um instrumento de construção de conhecimentos específicos e necessários para a vivência da cidadania, como demanda a LDBEN.

A pesquisa justifica-se ainda mais quando se observa a relevância aumentada das religiões no contexto da sociedade pósmoderna globalizada. Estima-se que as religiões e o ER interreligioso desempenharão um papel cada vez mais importante na solução de conflitos entre as culturas e entre as religiões. Além disso, visa-se mais ainda que o potencial de um ER interreligioso possa ser acessível tanto a nível global quanto a nível local e que as competências e habilidades mediadas pelo ER estarão num futuro não tão distante entre as mais demandadas para o exercício da cidadania responsável.

Delimitação do tema

O objeto desse trabalho é uma avaliação comparativa do ER e da formação dos seus docentes no Brasil com o ER e a formação dos docentes de ER na Alemanha, enfocando a aprendizagem interreligiosa. A questão central deste trabalho gira em torno da construção de um conhecimento didático capaz de articular as múltiplas dimensões do conhecimento religioso, na perspectiva da construção de um modelo de formação dos docentes de ER, adequado à identidade epistemológica de um ER interreligioso no contexto da sociedade pósmoderna.

Procura-se oferecer uma avaliação fundamental das mudanças que a LDBEN introduziu no ER e na formação dos docentes de ER que trabalham nas escolas públicas municipais de Fortaleza. Pretende-se investigar a formação atual do docente de ER, pois ainda não chegou ao nosso conhecimento aqui um trabalho científico mais amplo que aborde não só a situação concreta da formação dos docentes, mas que também se volte às bases epistemológicas do ER interreligioso e ofereça perspectivas curriculares viáveis. Pois, ao contrário do que manda a lei, observa-se que na escola pública parecem existir ainda redutos do paradigma catequético do ER, que entende o ER como iniciação dos alunos na fé cristã de uma determinada Igreja na aplicação de uma espécie de currículo oculto “catequizante”, tanto

na sala de aula do ensino fundamental, quanto nos cursos de formação dos futuros professores do ER. Em alguns casos pode-se interpretar a aplicação desse currículo oculto “catequizante” como resistência ao reconhecimento da validade do paradigma interreligioso do ER.

Na presença desta delimitação temática, formulam-se as seguintes **hipóteses de trabalho** que ao longo da nossa reflexão deverão ser desdobradas e aprofundadas:

- a) A realidade atual do ER nas escolas públicas do Brasil, tanto na sala de aula do ensino fundamental, quanto na formação dos seus docentes em cursos superiores de licenciatura, não corresponde aos novos desafios contextuais, curriculares e educativos e às novas demandas epistemológicas para a formação do cidadão brasileiro, surgidas com o advento da sociedade pósmoderna, secular, pluralista, multicultural e multireligiosa.
- b) Essa situação se deve, em parte, à falta de uma clareza epistemológica nítida em torno da identidade do ER e à conseqüente falta de cursos superiores de licenciatura que expressem curricularmente essa identidade.
- c) Em parte essa situação também é fruto da falta de compreensão e mesmo da ignorância demonstrada por representantes dos órgãos públicos responsáveis (sobretudo MEC e CNE) no que diz respeito à situação jurídica e legal em torno da reformulação do artigo 33 da LDBEN, ocorrido em 1997 e que se reflete nas dificuldades de conduzir a formação dos docentes de ER em trilhas legais seguras.
- d) Dada essa situação, se torna necessária e urgente a elaboração de um modelo curricular substancialmente novo e diferente para a formação dos docentes de ER, que expresse ao mesmo tempo a identidade epistemológica do novo ER interreligioso e que responda aos desafios de um ER inserido numa sociedade pósmoderna, secular, pluralista, multicultural e multireligiosa.
- e) Tendo em vista o perfil epistemológico do novo ER, o modelo curricular a ser elaborado, deve ter como suas características principais a interreligiosidade e a interdisciplinaridade.
- f) Postula-se um modelo de formação dos docentes de ER que poderia ser chamado de “interteológico”, que ao mesmo tempo evita um ER monoconfessional como também um ER “científico” que não corresponde às demandas espirituais e religiosas dos estudantes.
- g) Para realizar esta tarefa se torna oportuno uma avaliação comparativa do ER e da formação de seus docentes no Brasil e na Alemanha, dado o fato da riqueza de modelos alternativos do ER e da discussão acadêmica ampla na Alemanha.

Essas hipóteses de trabalho levam à reflexão sobre a elaboração de linhas de ação para a formação e capacitação continuadas dos docentes de ER, pois todo esse processo de mudança exige tempo para reorganizar a formação desses profissionais, bem como a articulação de políticas públicas e de programas de formação específica. O desafio é também,

inclusive, o de realizar um trabalho mais articulado de divulgação, um trabalho de “lobby”, junto à sociedade, ao poder público e junto às confissões e tradições religiosas sobre as chances e oportunidades do ER interreligioso quanto ao seu potencial intercultural, antifundamentalista e desalienante.

Resumindo a delimitação temática desta pesquisa, pretende-se aprofundar o conhecimento sobre a situação da formação dos docentes de ER no município de Fortaleza, construir bases epistemológicas para a identidade do novo ER e contribuir assim para uma fundamentação teórica e prática do ER e da formação dos profissionais envolvidos, bem como para a construção curricular dos cursos de formação dos docentes de ER. Essa reflexão nos leva à **questão de base** que procura ser respondido mediante este trabalho:

Que tipo de formação dos docentes de ER é necessário para poder re-significar adequadamente a configuração do conhecimento religioso na pós-modernidade, acompanhar sua transposição didática dentro da sociedade pluralista cambiante e evidenciar o ER como indispensável elemento fundamental para a educação integral do cidadão brasileiro comprometido com a construção de uma sociedade solidária, sustentável e pluralista no Brasil?

Objetivos

Dessa forma estabelecidos os limites do tema e justificada sua escolha, identificam-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Realizar uma avaliação do ER interreligioso e da formação dos seus docentes no Brasil e sua comparação com a aprendizagem interreligiosa na Alemanha.

Este objetivo representa o desafio de analisar o *status quo* da formação atual dos docentes de ER em Fortaleza, realizado mediante um estudo das atuais iniciativas de formação existentes em Fortaleza e compará-lo com a situação do ER na Alemanha. Espera-se que a comparação do ER e a formação dos docentes de ER no Brasil com as alternativas de

ER que existem na Alemanha possa contribuir para esclarecer melhor as peculiaridades da formação de docentes para o ER interreligioso. Uma atenção especial será dada à concepção de uma “aprendizagem interreligiosa” na Alemanha.

Objetivos Específicos

a) Definir a identidade epistemológica do ER no contexto da sociedade pósmoderna, secular, pluralista, multi-cultural e multi-religiosa

Pelo que foi dito acima sobre a novidade radical do ER, torna-se necessário estabelecer as peculiaridades e especificidades do novo ER como área do conhecimento, ou seja, sua identidade epistemológica. A definição da identidade epistemológica do ER constitui assim a base para a constituição dos demais objetivos do trabalho.

b) Investigar a formação dos docentes de ER em Fortaleza

Este objetivo vai fornecer os dados para a construção de uma formação dos docentes de ER inovadora. O objeto de estudo será de um lado o curso de licenciatura em Ciências da Religião, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, e de outro lado o Curso de Especialização em Ciências da Religião, do Instituto de Ciências Religiosas (ICRE), da Arquidiocese de Fortaleza.

c) Identificar os saberes e competências específicas para a docência do ER.

Revela-se aqui a oportunidade de elaborar um perfil de profissional do ER, capaz de ser portador de um conhecimento religioso múltiplo e de contribuir para uma educação tolerante e emancipadora. As palavras-chave para esta tarefa são diálogo, respeito e tolerância.

d) Construir um modelo curricular inovador para a formação dos docentes de ER no Brasil.

Este objetivo está diretamente ligado à necessidade de adequar a formação dos docentes de ER aos desafios da situação da sociedade pósmoderna no Brasil. Para que os professores sejam apropriadamente formados requer-se uma matriz curricular que seja

diferente dos padrões estreitos e hierarquizados de uma “grade curricular” convencional. É o desafio da construção de um projeto alternativo de ER e a sugestão de indicadores para a sua realização pedagógica.

Apesar de este trabalho, na moldura de um programa de doutorado em educação, ser situado dentro da linha de pesquisa de avaliação educacional, no eixo temático de avaliação do ensino-aprendizagem, acredita-se que o conjunto complexo desses objetivos permita ampliar mais a visão da avaliação educacional e ultrapassar as fronteiras da fragmentação departamental da educação. Encontrar-se-ão elementos de um trabalho de natureza realmente interdisciplinar, em busca de novas formas de integração disciplinar na formação dos docentes de ER. É um processo pluridimensional e complexo, não redutível apenas ao seu núcleo religioso, mas que inclui também *insights* filosóficos, pedagógicos, sociológicos, antropológicos e culturais. Por isso decidiu-se empreender a realização de um trabalho mais reflexivo do que empírico, também, porque o propósito maior nosso é contribuir para uma formação do docente de ER que ainda precisa encontrar um fundamento conceitual para poder crescer e evoluir.

Quadro teórico e procedimentos metodológicos

Esta pesquisa visa abranger três campos temáticos principais do ER inter-relacionados, que são acomodados de modo ponderado em três partes, sendo cada parte constituída por dois capítulos:

- 1) A análise do contexto sócio-cultural, jurídico-legal e epistemológico do ER no Brasil (cap. 1 e 2).
- 2) A avaliação do ER e da formação dos docentes de ER em Fortaleza e sua comparação com as alternativas de ER, que existem na Alemanha, inclusive o modelo de uma “aprendizagem interreligiosa” (cap. 3 e 4).
- 3) A construção de um modelo curricular inovador para a formação dos docentes do ER (cap. 5 e 6).

O caminho pensado para se chegar a conclusões sustentáveis pretende seguir uma linha de investigação diacrônica (retrospectiva, situativo-contextual e prospectiva) e, ao mesmo tempo, marcado sincronicamente pelo tripé metodológico de (a) observação do contexto do ER, (b) avaliação crítica do ER nesse contexto e (c) da proposta de linhas de

ação. Esta seqüência dos três campos temáticos principais se inspira na metodologia do ver – julgar – agir. Como se aborda concretamente estas questões e quais são os elementos metodológicos aplicados para poder respondê-las?

A base metodológica deste trabalho é constituída por uma abordagem hermenêutica dos documentos e da literatura disponíveis. O primeiro passo consiste numa heurística da literatura existente bem como de uma pesquisa dos documentos acessíveis nos arquivos relevantes. Com o material pesquisado à disposição, proceder-se-á à análise hermenêutica do conteúdo em questão.

Este caminho leva à seguinte sequenciação de capítulos do trabalho:

A **primeira parte** do trabalho consiste na análise do contexto do ER no Brasil e é organizado em dois capítulos. O primeiro capítulo oferecerá uma discussão a respeito do contexto e da situação atual do ER na sociedade brasileira pósmoderna, secular, pluralista, multi-cultural e multi-religiosa. Realizar-se-á uma pequena retrospectiva histórica do ER no Brasil, antes e depois da promulgação da LDBEN em 1996. Pretende-se assim reconstruir uma visão geral e panorâmica da história do ER no Brasil. O enfoque legal é o principal referencial desse percurso histórico e se apoia na abordagem bibliográfica da literatura disponível. Depois, apontar-se-ão ambigüidades e equívocos da situação legal e da prática do ER atual. Da mesma forma queremos assinalar para a necessidade de mudanças na própria legislação sobre o tema. No segundo capítulo, apresentar-se-á uma visão geral sobre a discussão atual em torno do pluralismo religioso, a partir das óticas da teologia e das Ciências da Religião. Far-se-á uma incursão no campo da epistemologia e serão abordados temas importantes para a identidade epistemológica do ER como área de conhecimento, tais como os temas da fragmentação e do pluralismo do mundo religioso; da epistemologia do fenômeno religioso; das fronteiras entre teologia e ciências da religião; da liberdade e tolerância religiosa; da concorrência de propostas de interpretação do mundo e da mudança epistemológica em torno do ER, da Teologia para abordagens interreligiosas. Além disso, demonstrar-se-á a relevância pedagógica de novo ER. O método aplicado neste capítulo será marcado principalmente pela pesquisa da literatura acadêmica disponível.

A **segunda parte** principal deste trabalho consiste na avaliação do ER no Brasil e sua comparação com a situação na Alemanha. Este bloco, outra vez, estará composto por dois capítulos (capítulos 3 e 4), sendo que o terceiro capítulo é destinado à avaliação da situação atual da formação dos docentes de ER em Fortaleza. Realiza-se uma pesquisa em instituições

de ensino superior da capital que oferecem cursos de formação para docentes do ER. Foram escolhidas duas realizações concretas: o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião da Universidade Estadual Vale do Acaraú, e o Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião: Pesquisa e Ensino do Fenômeno Religioso, da Arquidiocese de Fortaleza.

O quarto capítulo vai comparar a situação do ER e da formação do docente de ER no Brasil com a situação do ER e a formação dos docentes na Alemanha. Olha-se também para as diversas alternativas do ER confessional existentes a fim de oferecer um enfoque maior para a evolução da “aprendizagem interreligiosa” na Alemanha.⁷

O **terceiro bloco** do trabalho (cap. 5 e 6) deve apontar para as mudanças necessárias na formação dos docentes de ER. Esta terceira parte será realizada mediante a construção de um modelo inovador de currículo para a formação dos docentes de ER. No cap. 5 fundamentam-se as ferramentas teóricas da construção curricular em torno dos campos temáticos da interdisciplinaridade e das metáforas disponíveis para o desenho de uma formação adequada ao contexto sócio-cultural da pósmodernidade.

No cap. 6 segue a elaboração mais concreta da nossa proposta de uma matriz curricular da formação dos docentes de ER designada aqui de **formação interteológica e interdisciplinar consecutiva**. Uma parte importante dessa construção será a reflexão sobre o perfil e os saberes necessários do docente de ER no contexto da pósmodernidade.

Na conclusão final do trabalho serão recapitulados os principais resultados das reflexões aqui apresentadas. Um dos resultados pretendidos é poder sugerir linhas de ação para a formação e capacitação continuadas dos docentes de ER das escolas públicas do Ceará.

No entanto, prossegue-se neste trabalho seguindo a convicção de que quaisquer que forem os resultados de uma pesquisa ou reflexão, antes de dar um ponto final, abrem novos caminhos a serem percorridos:

⁷ A escolha desse assunto se explica também através de aspectos biográficos, pois temos raízes no Brasil desde 1991, atraídos pela Teologia da Libertação latino-americana. Após a graduação em filosofia e teologia, realiza-se uma pesquisa para o mestrado em Educação, na Universidade de Frankfurt. Como parte da pesquisa, acompanhamos um projeto de alfabetização de adultos na linha de Paulo Freire, na periferia de Fortaleza. Desde então dedicamo-nos às temáticas de ER num contexto plural e dialogal, sendo professor dessas matérias no Seminário da Prainha de Fortaleza (atual Faculdade Católica de Fortaleza), que desde 1864 é o centro principal de formação filosófica e teológico-religiosa no Ceará. O fato de sermos alemão radicado no Brasil fornece condições privilegiadas de pôr em diálogo experiências didáticas em torno do ER nos dois países e que até agora não foram comparadas desse modo num trabalho acadêmico.

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém um aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. É essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir (KRAMER 2008, 169 [grifos do autor]).

PARTE I:

CONTEXTUALIZAÇÃO

1 AVALIAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL E JURÍDICO-LEGAL DO ER NO BRASIL

πάντα ῥεῖ
(Heráclito)

Este capítulo trata do contexto em que se situa o ER no Brasil tem três partes. Na primeira parte far-se-á uma análise das características sócio-culturais da sociedade pósmoderna. A segunda parte abordará os desafios epistemológicos postos ao ER, refletindo o impacto da pósmodernidade sobre as religiões em geral e sobre a identidade religiosa em específico. Na terceira parte analisar-se-á a moldura jurídico-legal dentro da qual o ER pode organizado. Concluímos com algumas observações sobre as ambivalências da situação legal do ER no Brasil.

1.1 A AVALIAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL DA PÓSMODERNIDADE

Estabelecer um conceito seguro da pósmodernidade não é tarefa fácil (GUTIÉRREZ, (2004, 135). Sobretudo para quem se arrisca de apostar decididamente numa concepção de pensamento que se considera devedor dos *insights* pósmodernos, é importante elaborar ao menos uma primeira aproximação consistente ao conceito de pósmodernidade. Isto é ainda mais urgente, tendo em vista as consideráveis conotações negativas, que o conceito de pósmodernidade traz consigo inclusive para pessoas que escolhem como objeto de sua reflexão campos temáticos relacionados à religião ou à teologia.

O que para muitos permanece como resultado da vida na pósmodernidade é uma sensação generalizada de insegurança e desorientação, pois os fundamentos de um passado seguro são contestados sem que apareça um alicerce confiável para substituí-los. Como diz SOLTIS (1997, XI), a pósmodernidade significa coisas diferentes para pessoas diferentes. Não existe e nem é possível uma compreensão simples, com a qual todos concordam. As manifestações da pósmodernidade são diferentes em campos diferentes. Semelhantemente

como as pessoas na Idade Média e no Renascimento não imaginavam que estavam numa posição intermediária porque a Idade Moderna já havia começado. Assim também nós, no final da Idade Moderna, só divisa-se vagamente um possível futuro fundamentalmente diferente do passado.

Segundo DOLL (1997, 77), a pósmodernidade propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente do que a modernidade. Sua visão intelectual baseia-se na dúvida pragmática, não na certeza positivista. É uma dúvida que vem de qualquer decisão que não se baseia em temas “metanarrativos”, mas na experiência humana e na história local. A aceitação dessa situação (perturbadora) pode causar inquietação ou até medo, mas também proporciona um motivo para relacionar-se melhor e com mais cuidado consigo mesmo, com os conceitos em uso, com o meio ambiente, com os outros, enfim. A perda da certeza encoraja se é que não leva a dialogar e de comunicar-se um com outro. Tal estrutura de comunicação dialógica pode, por sua vez, conduzir a uma visão social diferente.

Por isso, a decisão de refletir sobre o papel da religião e do ER num contexto pósmoderno, tem muito a ver com uma delimitação provisória, até vaga, na qual se espera um resultado consistente sem poder contar com a certeza prévia de um bom êxito.

1.1.1 Uma mudança de paradigma

Muitos autores afirmam que se está vivendo numa época de transição da modernidade, que havia predominado a visão de mundo desde o fim da idade média. Esta transição acontece em todas as esferas da vida humana, seja no campo cultural, filosófico, religioso ou científico. A nova era que estaria se constituindo é comumente chamada de pósmodernidade. Pela magnitude das mudanças seria justificado falar de uma mudança de paradigma. Este conceito, segundo o mais comentado protagonista desse assunto, THOMAS S. KUHN (1922-1996), descreve as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (KUHN 1975, 13, apud ABREU JR. 1996, 50).⁸

⁸ Segundo KUHN, o conceito de “paradigma” descreve um conjunto de leis, conceitos, modelos, analogias, valores, regras e critérios para a avaliação de teorias e formulação de problemas, bem como de princípios metafísicos, que constituem “soluções concretas de problemas que os estudantes encontram desde o início de sua educação científica, seja nos laboratórios, exames, ou no fim dos capítulos manuais científicos” (KUHN 1962/1970, 232, apud VASCONCELOS, 52).

Um paradigma é uma construção compartilhada por uma comunidade de cientistas onde se busca, através do consenso do grupo de pesquisadores, uma nova abordagem para determinado problema. A solução encontrada, por sua vez, caracteriza-se muitas vezes como uma “revolução” ou reviravolta na ciência, proporcionando a abertura para novos problemas e para a busca de novas soluções (ABREU JR. 1996, 51).

Se há mudança de paradigma nas ciências, conclui-se que a ciência não avança de forma linear, evolutiva e cumulativa, mas por meio de rupturas ou reviravoltas, analogicamente a verdadeiros sistemas de crenças e referências quase sempre incompatíveis uns com os outros (VASCONCELOS 2002, 33).

Para PAUL FEYERABEND (1924-1994), o progresso de conhecimento depende da constante proliferação de novos discursos teóricos e permanentes críticas das idéias estabelecidas. O entendimento de qualquer teoria exige que ela seja criticada de fora, pelo ponto de vista de uma teoria alternativa, e não apenas de dentro (VASCONCELOS 2002, 48). Como persistente crítico do positivismo científico, FEYERABEND defendeu a idéia, de forma semelhante a THOMAS S. KUHN, de que teorias que competem entre si são incomensuráveis, não havendo padrão algum pelo qual seus méritos possam ser julgados. Contudo, ele foi ainda mais radical no seu relativismo científico, pois para ele os métodos científicos constituem apenas perspectivas particulares que não são auto-evidentes nem superiores em relação às outras abordagens, representando uma espécie de “anarquismo epistemológico” (VASCONCELOS 2002, 48).

DOLL (1997, 173), igualmente afirma neste contexto que se está mudando os paradigmas de natureza modernista para os de natureza pós-modernista. Neste conceito, ele inclui diversas correntes e expressões culturais, tais como os conceitos de “pós-estrutural”, “pós-filosófico”, “pós-patriarcal”, “pós-industrial” e “pós-nacional”. Em praticamente todos os departamentos, da arquitetura à teologia, as fundações epistemológicas estão sendo sacudidas. Para DOLL existe nisso uma tensão entre o passado e o novo, uma tensão saudável que faz emergir novas ideias e formas de conhecimento. Assim, o pós-moderno transcende e de fato transforma a modernidade, em vez de apenas rejeitá-la. Essa idéia reaparece frequentemente em sua obra. Enquanto processo transformativo comumente o chama de “crise epistemológica do positivismo científico” (DOLL 1997, 173), sendo simultaneamente expressão e sintoma da mudança de paradigma mencionada.

A realidade cultural, social e política das sociedades chamadas ocidentais caracteriza-se por fenômenos bastante diversificados e às vezes de difícil decifração. Entre as características mais marcantes da pósmodernidade são mencionadas a sociedade como cultural-, ideológica-, e religiosamente fragmentada, que faz com que a situação do indivíduo concreto seja muitas vezes percebida como perturbadora, inquietante, relativista e contraditória. Fala-se do fim das grandes narrações e cosmovisões em si acabadas (LYOTARD), como os sistemas dogmático-mitológicos das religiões ou as construções pseudo-religiosas das ideologias políticas ou científicas.

Para muitos, o conceito de “pósmodernidade” traz também conotações negativas, como lembra RODRIGUES (1993, 55). Para ele a sociedade pósmoderna é vista como uma comunidade que não é mais unitária, mas fragmentada, constituída por grupos e subgrupos culturalmente diferentes, onde não existe mais um consenso básico acerca do que é correto ou errado, o que é bem ou mal. Tal relativismo, então aparece como elemento típico na avaliação da pósmodernidade. Ao contrário disso, a perspectiva moderna democrática supõe, para ele, que os indivíduos e grupos entram voluntariamente em relação contratual entre si, podendo, por conseguinte, a partir de um consenso acerca dos processos de interação e relação social, chegar a um referencial final e a um juízo de valor que represente uma obrigação para todos os implicados. Nesta visão aparece claramente uma dicotomia entre modernidade e pósmodernidade, uma contradição antagônica de dois paradigmas. Nessa visão, a pósmodernidade é considerada uma ameaça a ser combatida.

Mas existe também uma opinião diferenciada que avalia a pósmodernidade nem pelo viés da compatibilidade nem pelo viés da incompatibilidade, mas como evolução dialética de uma da outra com suas simultâneas rupturas e continuidades. Às vezes são mais enfatizadas as rupturas, mais prevalecem, para esses autores mais benevolentes para com a pósmodernidade, as continuidades entre modernidade e pósmodernidade. Ao invés de perceber a pósmodernidade como ameaça a concebem, antes, como chance para evoluções interessantes que ela permite vislumbrar.

Em seguida dar-se-á atenção mais detalhada a esse modo de avaliar positivamente a pósmodernidade, já que corresponde a uma visão atualmente predominante no discurso cultural, filosófico e sociológico sobre a pósmodernidade. Esse olhar se apoia no tópico da “modernidade pósmoderna”, desenvolvido pelo filósofo alemão WOLFGANG WELSCH (1993).

1.1.2 A modernidade pósmoderna

Segundo WELSCH, a identificação da relação entre modernidade e pósmodernidade como mudança epocal dicotômica, não corresponde mais à discussão acadêmica atual. Mesmo se alguns representantes da pósmodernidade interpretam a atual constituição da modernidade como problemática e conflituosa, a relação entre modernidade e pósmodernidade é vista de modo diferenciado. Não se fala de uma simples sequência cronológica de épocas distintas (e com isso de um fim da modernidade), nem de contradições insuperáveis entre modernidade e pósmodernidade. Entretanto, o pensamento pósmoderno representa uma atitude específica frente a condições sociais mudadas e em mudança contínua (FROMME 1997, 15). Não se trata de uma mesclagem das diferentes lógicas e modos de pensar numa nova unidade ou massa difusa, mas de um jogo desafiador de modos e linguagens heterogêneos (FROMME 1997, 33).

A pósmodernidade compreende-se nem em sentido temporal como “depois da modernidade”, nem como anti-modernidade. O conceito designa, pelo contrário, um *modo de pensar*, no qual a pluralidade é considerada enquanto elemento da alternativa de uma totalidade de pensamento uniformizado, como era característica da época da modernidade (FROMME 1997, 9s). UMBERTO ECO, p.ex., interpreta a pósmodernidade não como época ou corrente cronologicamente limitada, mas como modo de pensar e de agir, que pode ter seu lugar em diferentes épocas (FROMME 1997, 22, nota7).⁹

Em nossa opinião, apesar dos aspectos ambivalentes que acompanham a evolução da sociedade pósmoderna, acredita-se que a pósmodernidade represente uma oportunidade de experimentar novas realidades, avançar para novas e outras formas de conhecimento. Mesmo se as “rupturas epistemológicas” acima mencionadas, não representarem simples adições ou correções, mas a emergência de uma nova estrutura de conceitos fundamentais (VASCONCELOS 2002, 44), considera-se a pósmodernidade como resultado dialético de uma evolução da modernidade, mais do que uma simples ruptura paradigmática entre pósmodernidade e modernidade. Pelo contrário, acredita-se que a pósmodernidade encerra

⁹ WOLFGANG WELSCH desenvolveu o conceito de “razão transversal” em analogia à aprendizagem da pluralidade, onde a questão é o conhecimento de outras perspectivas, “jogos de linguagem” [Sprachspiele] e lógicas. Na “razão transversal”, a questão é encontrar possíveis pontes e elaborar possibilidades de continuação e de tradução entre os jogos de linguagens heterogêneos. (FROMME 1997, 245). Veja também WELSCH (2007).

em si dialeticamente a potencialidade para novas construções cognitivas nas diferentes esferas e nos diversos contextos da vida humana, revelando um momento de continuidade em vez de ruptura total.

Essa compreensão da pósmodernidade não se entende como anti- ou trans-moderna, mas como modo de pensar que radicaliza a modernidade do séc. XX e que deixa a ideologia modernista para trás sem rejeitar a modernidade como um todo. Essa ideologia modernista, na crítica da pósmodernidade, é aquela crença na ideia do progresso, que constantemente supera o já realizado a favor do novo, quando o passado simultaneamente é desvalorizado. Ela encontra sua expressão, p.ex., na crença da possibilidade e necessidade do progresso tecnológico ininterrupto ou no crescimento econômico sem fim (FROMME 1997, 25 e nota 11). Com isso, a pósmodernidade pode ser vista como a autocrítica radicalizada da modernidade (FROMME 1997, 214s).

Para adeptos de uma visão crítica do discurso pósmoderno, a utilização do discurso pósmoderno na teorização crítica tem sido alvo de dúvidas e questionamentos, já que os ideais da modernidade, nos quais a própria “teoria crítica” se fundamenta, são vistos por muitos como incompatíveis com os princípios pósmodernos. De fato, algumas análises rejeitam esses ideais e deles se afastam. Outros, no entanto, têm mostrado a possibilidade de se enriquecer a perspectiva crítica moderna com os *insights* da pósmodernidade.

Assim, resumindo, duas correntes distintas podem ser identificadas: uma primeira, que constitui um verdadeiro antimodernismo, busca efetuar uma completa ruptura com a modernidade, enquanto uma segunda, por se apresentar em continuidade dialética com a modernidade e procurar redefini-la, corresponde melhor ao que se pode denominar de pósmodernidade (BURBULES; RICE 1993, apud MOREIRA 2006, 16).

1.1.3 A crise epistemológica do positivismo científico

Se a crise epistemológica é expressão de uma mudança de paradigma, podemos perguntar pelas características dessa crise. Um dos pontos que levou o positivismo científico para a crise é que o paradigma científico mecanicista da racionalidade moderna com sua fragmentação em campos de pesquisa cada vez mais especializados e separados entre si, leva ao que FILORAMI; PRANDI (1999, 5) chamam de “inevitáveis riscos de cacofonia metodológica e miopia especialística”. Para contrabalançar o movimento centrífugo da crescente especialização e fragmentação, fez-se presente a exigência de estudos que re-proponham o

problema do sentido e da globalidade dos processos de pesquisas, que formam, com suas especializações e seus métodos, os diferentes campos disciplinares. VASCONCELOS (2002, 28) fala de um “ceticismo empirista” em relação às ideias da valorização da experiência direta como verdadeira fonte do conhecimento. A pósmodernidade questiona conceitos como razão, ciência, racionalidade, progresso, emancipação. Seu ponto central é a desconfiança profunda do ideal moderno de uma sociedade racional, democrática, autônoma: é expressão da vontade de domínio que levou ao pesadelo do totalitarismo e da tirania tecnocrata. Neste sentido, para a pósmodernidade, o sujeito moderno dominador das forças da natureza, p.ex., é uma ficção (SILVA 2000, 117).

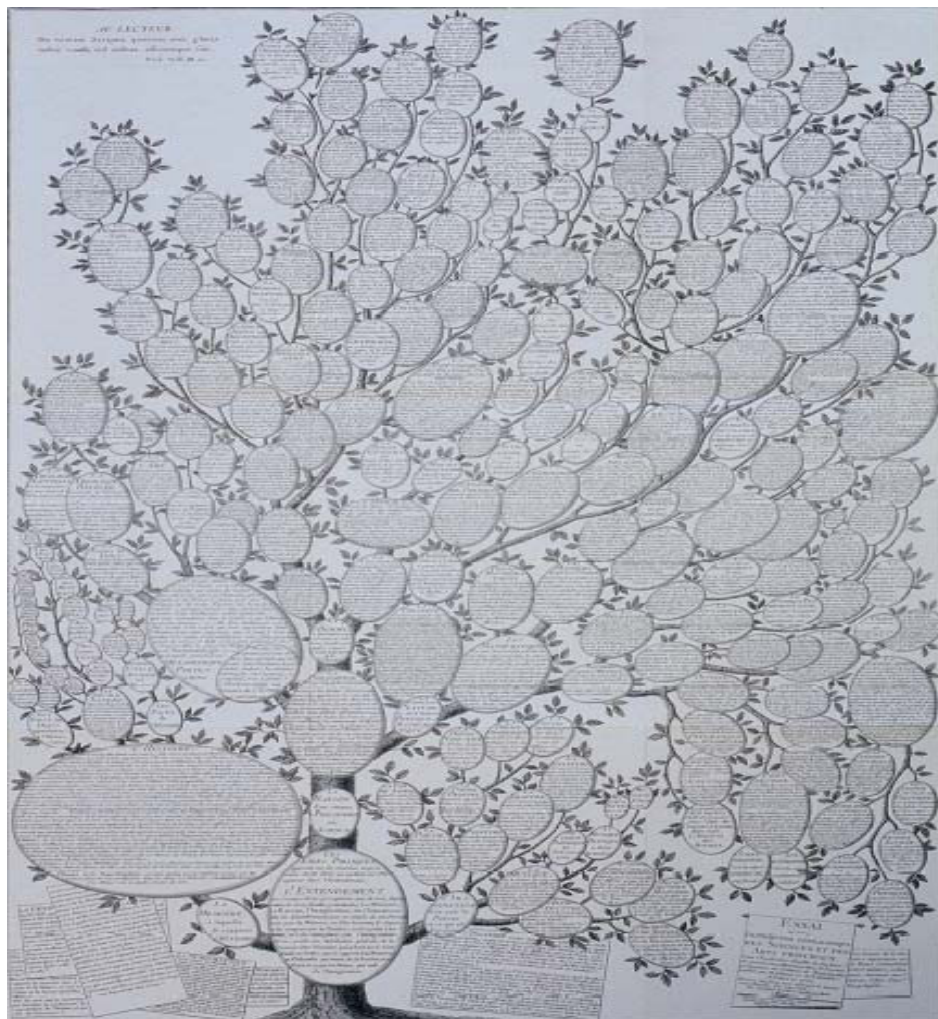
Em todas as áreas das ciências há mudanças radicais. Segundo VASCONCELOS (2002, 32), a teoria da relatividade de ALBERT EINSTEIN (1879-1955) supera a concepção newtoniana de um sistema único na apreensão dos fenômenos macro-universais, enquanto na física quântica, o “princípio da incerteza” de WERNER HEISENBERG (1901-1976), indica que a observação do mundo subatômico transforma o próprio fenômeno observado.

A ciência tradicional da “era da máquina”, segundo PRIGOGINE; STENGERS (1984, apud MORAES, 2000), tendia a enfatizar a estabilidade, a ordem, a uniformidade e o equilíbrio. Preocupava-se mais com sistemas fechados e relações lineares, nos quais os *inputs* ocasionavam regularmente pequenos resultados. Nesse sistema modernista todas as partes se ligam de algum modo, mas sempre de maneira orgânica, às determinações das ciências, na sua versão tecnológica, nos significados culturais e nas regras de convivência social (PASSOS 2007, 41). Com a transição de uma sociedade industrial baseada em pesados *inputs* de energia, capital e trabalho para uma sociedade de alta tecnologia, na qual a informação e a inovação são as fontes críticas, não é de surpreender que novos modelos científicos devam aparecer.

As divisões internas nas grandes áreas do conhecimento resultaram nos conhecimentos super-especializados. Na opinião de LÜCK (1999, 20s) o conhecimento na modernidade vinha sendo produzido de modo fragmentado, dissociando-se cada fragmento de conhecimento de seu próprio contexto. Criou-se, desse modo, um conhecimento limitado, ao mesmo tempo em que se produziu um mosaico de informações, de conhecimentos paralelos, desagregados uns dos outros e até mesmo antagônicos, todos tidos como legítimas representações da realidade. Nessa visão modernista das ciências e do saber, o conhecimento é organizado como uma árvore que desenvolveu seus grossos troncos com o passar dos séculos.

A “árvore do conhecimento” como metáfora da organização do conhecimento está sobretudo relacionado ao filósofo inglês FRANCIS BACON (1561-1626) e foi adotada na famosa Enciclopédia de DENIS DIDEROT entre 1751 e 1780. Nessa árvore do conhecimento brotaram e cresceram os galhos das especializações, isto é, as unidades, que dependem para sua sobrevivência da seiva do tronco (ABREU JR. 1996, 31).

Figura 01: A árvore do conhecimento de DENIS DIDEROT (1769).



Fonte: DIDEROT, apud ABREU JR. 1996, 31.

Esta figura demonstra bem que, já na época dos enciclopedistas, a acumulação do conhecimento e sua distribuição em departamentos e ciências separadas eram tão grandes que a sua representação gráfica chegara a seus limites físicos. Um dos problemas é que quanto mais se desenvolvem e se diversificam as disciplinas, mais elas perdem o contato com a

integridade da realidade humana e são cada vez mais distanciadas da vida concreta, como se fossem linguagens herméticas, reservadas apenas aos iniciados e não comunicáveis aos “de fora” (VASCONCELOS 2002, 104).¹⁰ Esses temas da diversificação das ciências e dos saberes no paradigma mecanicista moderno, junto com outros, aprofundaram a noção de crise das ciências convencionais e a busca de novas formas de racionalidade.

A árvore de conhecimento como metáfora da organização do conhecimento na era moderna ilustra bem o que DOLL (1997, 183) lembra: adotou-se uma visão modernista particular em relação ao controle, uma visão que supõe que o controle deve ser definido em termos de imposição externa. Tudo isso se combinou para criar um dos grandes mitos modernistas: a crença na possibilidade de um controle total sobre a natureza pela Ciência e pela civilização tecnologizada para o benefício de todos, para o “bem comum”. A Revolução Industrial reforçou este mito e o pensamento iluminista o reiterou, tanto que para a maioria das pessoas se tornou uma representação fiel dos fenômenos da própria realidade.

A ciência, para a filosofia moderna, era vista como atividade auto-referente, nobre, desinteressada,¹¹ cuja função era romper com o mundo das trevas, do senso comum e das crenças tradicionais, contribuindo assim para o desenvolvimento moral e espiritual da humanidade. No cenário pósmoderno, entretanto, descobriu-se que a ciência – assim como qualquer modalidade de conhecimento – nada mais é do que certo modo de organizar, estocar e distribuir informações e que o mais importante em toda discussão metodológica é de reconhecer o caráter hipotético do conhecimento (MORAES 2000, 207). As ciências sozinhas não dão conta da totalidade que é a realidade nas suas múltiplas dimensões e inter-relações (PASSOS 2007, 42).

Por isso tenta-se encontrar pontes interdisciplinares, já que o momento de ruptura e recriação epistemológica gerou um profundo processo de sistematização teórica. A totalidade do saber e a possibilidade de um conhecimento panorâmico sobre ele se desintegraram, há tempo, em fragmentos e conhecimentos parciais. Agora a tarefa é reunir esses conhecimentos de modo variável e diferenciado. Agora precisa-se, depois da perda da visão de conjunto, reconstruir uma pluralidade de saberes para poder compreender cada possível perspectiva

¹⁰ Além da metáfora do conhecimento hermético, recorda-se também a metáfora da “Torre de Marfim” como típica expressão moderna da produção de conhecimento desconectado do contexto geral em que o cientista e o objeto de sua ciência se encontram.

¹¹ Como exemplo servem as tentativas de integrar o axioma da neutralidade científica nas ciências humanas que no Brasil também se chamam de “hermenêuticas”. Exemplar foi a contribuição de MAX WEBER (2003) a respeito da neutralidade das ciências sociais que ele mesmo ajudou a constituir pelo “método compreensivo”.

(NOWOTNY 1999, 117). Trata-se não de renovar uma totalidade de conhecimento, mas de possibilitar uma aproximação do saber sob olhares diversos e múltiplos, o que epistemologicamente é muito mais complexo e desafiador.¹²

1.1.4 O problema dos limites epistemológicos do conhecimento

O desdobramento do conhecimento em disciplinas estanques teve, segundo LÜCK (1999, 29s), seu início mediante uma objetivação do objeto ou assunto pesquisado e estudado, de maneira que o sujeito cognoscente pretendeu ver a realidade dissociada de si próprio até mesmo de seu modo de vê-la. Dessa forma, promoveu-se não apenas a disjunção entre diferentes dimensões e aspectos de um mesmo fenômeno, como também do homem em relação a eles. A reconstrução histórica da parábola do saber científico e do „mito“ do conhecimento empírico-objetivo-positivo mostra que os fundamentos da ciência moderna não eram seguros e sólidos. Aos poucos cai o otimismo de DESCARTES (1596-1650) (idéias claras e distintas), de GALILEO GALILEI (1564-1642) (a experimentação), de FRANCIS BACON (1561-1626) (saber é poder), de ISAAC NEWTON (1643-1727) (as leis da natureza), de IMMANUEL KANT (1724-1804) (a maturidade da razão...). Também implodem, segundo LÜCK (1999, 30), os pressupostos axiomas do saber científico: a objetividade (por causa da interferência do observador); a neutralidade (por causa dos interesses do sujeito); a decomposição do real (por causa da irreducibilidade da complexidade); a irrefutabilidade (por causa da falsificabilidade, da mudança de paradigma). Dessa forma supera-se o modo linear e causal de conhecer da modernidade e começa-se a pensar em termos de interdependência e de circularidade, típicos da pósmodernidade (COSTELLA 2004, 99).

O que se vê depende de onde se encontra no tempo e no espaço,¹³ pois na opinião de DOLL (1997, 151s), como “seres-no-mundo” jamais poder-se-á abstrair de nosso estar situado culturalmente; estamos presos no “círculo hermenêutico” (GADAMER) de ser definidos por

¹² Assim fica claro que uma posição do tipo desconstrutivista baseada no pensamento de JACQUES DERRIDA (1930-2004) não necessariamente precisa significar uma destruição do processo gnoseológico ou epistemológico, como se a pósmodernidade fosse a morte da modernidade, pois depois da desconstrução vem, efetivamente, o momento da reconstrução, mas evidentemente recursivamente e dialeticamente num nível mais elevado do que o nível de partida (MCCARTHY, 1991.)

¹³ TOULMIN defende que se reconheça que o conhecedor e o conhecido estão interligados, que a ciência sem humanidade - sem valores, propósitos, crenças- é uma falsa ciência, a ciência do espectador que está sempre fora da arena de ação, afastado dos acontecimentos existenciais da vida – o cientista “puro”. Esta visão de espectador da ciência, do conhecimento e do ensino é uma visão do passado (apud MORAES 2000, 210).

nossa cultura e linguagem, exatamente como define-se nossa cultura e sua linguagem.¹⁴ Epistemologicamente, podemos empurrar as fronteiras deste círculo e inclusive expandi-lo, mas nunca sair fora dele.

O conhecimento é aquilo que se cria – interativamente, dialogicamente, discursivamente – sempre dentro da nossa cultura e sua linguagem, pois o ser humano não acontece fora ou à parte da “natureza” ou realidade que ele próprio está indagando. Desta forma, ele é, também, uma parte do problema. Como conhecer uma natureza da qual se faz parte (ABREU JR. 1996, 34)?¹⁵ Essa desconfiança, inclusive das forças cognitivas do ser humano, leva a reconhecer a “miséria noética” (PONDE 2001, 16) da pessoa e os limites de seu conhecimento, reconhecendo, que os meios com que construímos nossos conhecimentos são muito frágeis. A condição de miséria cognitiva e noética, os limites cognitivos adquiridos, este drama epistemológico precisa levar, segundo PONDE (2001, 16), à consciência de uma necessidade de certo ceticismo “de fundo”. Praticar epistemologia é experimentar, no sentido mais forte do termo, a insegurança, o limite, o esforço de lidar com essa angústia de cognição (PONDE 2001, 12). Essa consciência epistemológica significa maior intimidade com a dúvida e mais lentidão na assunção de certezas (PONDE 2001, 18),¹⁶ lembrando que o que se oferece ao mundo são pretensões de conhecimento, e não verdades fixas e eternas. Existe a tensão entre a demanda de objetividade em epistemologia, e a impenetrabilidade do objeto (PONDE 2001, 14). Trabalhar com epistemologia é lidar com uma “falha”: insuficiência, insegurança, limite, conflito, enfrentamento, a impenetrabilidade do mundo,¹⁷ continuidade interminável

¹⁴ O discurso (narração e diálogo) opera, então, dentro de uma estrutura cultural de duas camadas: ele opera assim muito mais do que na estrutura funcionalista, abstrata e privilegiada postulada pelo modernismo. O discurso passa a ser o que JIM CHENEY (apud DOLL 1997, 196s) chama de “contextualidade”, – sempre limitada pelo caráter local de nós mesmos, de nossas histórias, de nossa linguagem, de nosso lugar, mas também ampliando-se numa rede global e ecológica cada vez maior. É esta natureza de duas camadas ou dois focos que torna as relações culturais tão complexas.

¹⁵ Veja também o criticismo kantiano e a sua “revolução copernicana: do objeto às condições de possibilidade de conhecê-lo” (PONDE 2001, 26).

¹⁶ Cf. a importância do conceito de “controvérsia” em epistemologia (PONDE 2001, 20s). PONDE chama atenção ainda para a prática comum de aplicar mecanicamente propostas metodológicas como um manual “pronto”, que implica realmente o analfabetismo epistemológico corrente, a assunção de posições sem a consciência dos seus desdobramentos e de suas origens, enfim, a inconsciência com relação às instancias que dialogam (em conflito) no subterrâneo de nosso pensamento (PONDE 2001, 64).

¹⁷ A título de exemplo, PONDE (2001, 44, nota 51), lembra a dificuldade de estabelecer claramente o objeto principal da psiquiatria como ciência, que é a alma humana, como KARL JASPERS (1883-1969) expôs em sua obra “Psicopatologia Geral” (1979). Um exemplo típico de “ciência” frágil epistemologicamente, segundo PONDE (2001, 38), é a economia, pois as suas hipóteses e modelos fogem de qualquer “verificabilidade” mais consistente.

(PONDE 2001, 65). Pois a realidade aparentemente estável é fruto de um determinado ponto de vista, do qual o homem, em sua cultura e história, participa ativamente da construção (ABREU JR. 1996, 17). Não há puro dado: todo dado é interpretado;¹⁸ toda experiência, também a científica, ao converter-se em teoria, reflete a perspectiva do sujeito, traduzida em determinada linguagem. Entender a ciência como portadora exclusiva de verdade é um dogma tão eficiente como a explicação mágica da realidade (ABREU JR. 1996, 16), pois todo o objeto de estudo e conhecimento está sujeito à interpretação e a uma distorção possível, todo conhecimento, principalmente em ciências humanas e sociais, é sempre contextualizado nos ambientes sociais em que é produzido, bem como individuado, dependendo da perspectiva e subjetividade de seus autores. Essa situação pode ser descrito pelo conceito de “circularidade contextual adquirida” (VASCONCELOS 2002, 14).

Nas palavras de MORAES (2000, 209), nossa visão de universo simples, estável e eterna do modernismo newtoniano passa a ser complexa, caótica e finita da pósmodernidade. A complexidade tornou-se parte do mundo científico nas primeiras décadas do século 20, quando ALBERT EINSTEIN desenvolveu sua teoria da relatividade e a física quântica explorou o estranho mundo do átomo. A realidade parece como uma teia com forças múltiplas que interagem. Nós, mesmo enquanto observadores, estamos dentro da teia, não do lado de fora como meros espectadores. Por isso, o conhecedor e o conhecido estão entrelaçados interativamente. Estamos limitados nas percepções e avaliações por nossos próprios lugares no tempo e no espaço, presos em nossa própria historicidade.

Além disso, com elementos múltiplos interagindo na maioria das situações, é difícil prever seu desenvolvimento, saber como um sistema complexo responderá a uma determinada mudança. Em situações simples – perto do equilíbrio com poucas variáveis – há uma relação proporcional uniforme entre causa e efeito. Pequenas perturbações causam pequenos efeitos. A predizibilidade supõe que esta relação seja sempre estável. Em situações complexas, entretanto, a relação simples não se mantém. Uma pequena perturbação, agindo entre muitos elementos interligados, pode ter um efeito multiplicado, exponencial. E alguns destes efeitos são de natureza transformativa e qualitativamente diferente (MORAES 2000, 209).

¹⁸ “Deveríamos dar atenção a tudo, pois tudo pode ser interpretado”, [Man sollte auf alles achten, denn man kann alles deuten], HERMANN HESSE. *Das Glasperlenspiel* (1943).

Essa situação das limitações cognitivas do processo de construção e interpretação do conhecimento leva a abdicar das certezas científicas positivas e a reconhecer a necessidade de abordagens plurais dos fenômenos investigados e interpretados. Tal característica da pósmodernidade há de ser aprofundada mais em seguida.

1.1.5 Pluralismo e ecletismo

Uma das características mais citadas da pósmodernidade é a sua diversificação pluralista. Isto vale dizer tanto da vida como um todo em culturas e subculturas diferenciadas, além do mundo imaginário¹⁹ e real (TERRIN 2004, 7), e a situação do pluralismo religioso pósmoderno, quanto das ciências e do mundo do conhecimento em especializações, cada vez menos articuladas e mais ramificadas. Paralelamente à crescente pluralidade cultural constitui-se também, paradoxalmente, uma hegemonia nas expressões culturais no mundo ocidental, reconhecível em sua linguagem simbólica em todos os lugares do mundo. As três grandes áreas da “cultura ocidental”, ciência, filosofia e arte, predominam quase que absolutamente no cenário epistemológico globalizado e mesclam em suas formas de organização outras formas de conhecimento de forma criativa e nova. A ciência pode ser dividida de várias formas: exatas, biológicas, humanas e sociais. A filosofia está correlacionada ao conhecimento religioso e à teologia, assim como as outras ciências do espírito [Geisteswissenschaften], tais como a psicologia e a psicanálise. A arte está ligada à linguagem e à comunicação. Na realidade, porém, as interações entre as áreas do conhecimento são muito intensas e as classificações e separações, mostram-se insuficientes, por mais que os conhecimentos busquem autonomia (ABREU JR. 1996, 21s).

Outra característica da pósmodernidade, segundo DOLL (1997, 24), é a sua natureza eclética, o que significa que pode e deve-se escolher e combinar as tradições seletivamente e eger aqueles aspectos do passado e do presente que parecem mais relevantes para a tarefa em questão. Segundo VASCONCELOS (2002, 108), por ecletismo entendemos a conciliação e o uso simultâneo, linear e indiscriminado de teorias e pontos de vistas teóricos e éticos diversos,

¹⁹ O conceito de imaginário tem sido tematizado, a partir de significados bastante diversos: para alguns, o imaginário é o que não existe, oposto à realidade concreta; para outros, o imaginário é uma fantasia que nos distancia das preocupações do dia-a-dia; é uma força criadora própria da imaginação humana. De um modo geral, ao imaginário, é anexada uma forte conotação negativa, identificando-o com o absurdo, fantasioso, quimérico, falso, fingido. Em oposição a essa acepção, um número considerável de estudiosos – filósofos, psicanalistas, antropólogos e historiadores - têm buscado reabilitar o conceito do imaginário: CASSIRER, BACHELARD, SARTRE, RICOEUR, JUNG, DURAND, LE GOFF, CASTORIADIS, e outros.

sem considerar as diferenças e incompatibilidades na origem histórica, na base conceitual e epistemológica, e nas implicações éticas, ideológicas e políticas de cada um desses pontos de vistas, o que, para ele, é problemático. Entretanto, isso é diferente do que reconhecer a complexidade e multidimensionalidade dos fenômenos físicos, biológicos, humanos, sociais e ambientais que existem num conjunto pluralista de perspectivas diferentes de abordagens.

Quando temos sucesso nesta tarefa pragmática de escolha e combinação, continua DOLL (1997, 24), produz-se “uma notável síntese de tradições”; continua-se a tradição do moderno e ao mesmo tempo ele é transcendido.²⁰ Para o âmbito da educação, isso significa que é preciso treinar-se na arte da criação e da escolha, não apenas no ordenamento e no seguimento dos procedimentos preestabelecidos do processo de ensino-aprendizagem.

1.1.6 Observações críticas à pósmodernidade

A postura eclética é criticada por alguns como sinônimo de relativismo. P.ex., quanto ao relativismo como marca da pósmodernidade, VASCONCELOS (2002, 33) acha que na área das ciências humanas e sociais, o relativismo é ainda radicalizado pelos movimentos de pós-estruturalismo e pósmodernidade, nos quais se assiste a uma eliminação de qualquer referência comprovável ao “mundo real”. Mais adiante (47s), ele afirma que do ponto de vista epistemológico, apesar da diversidade interna do movimento, as correntes identificadas como pósmodernas comungam uma tendência comum de quebrar as pretensões de cientificidade do discurso modernista e estruturalista, projetando uma concepção inteiramente relativista acerca da validade do discurso científico e da noção de verdade, implicando uma ênfase absoluta no descentramento e na constante produção da diferença na análise dos fenômenos humanos e sociais. VASCONCELOS (2002, 49), continua dizendo que o relativismo significa uma ruptura radical entre sujeito e realidade empírica. Os sentidos e as significações do discurso humano e do saber científico são vistos como produtos de um deslizamento sem fim da cadeia significante que se autonomiza em um processo produzido pela cultura e principalmente pela mídia. Isso implica na ausência absoluta de critérios de juízes de valores entre saberes dentro de campos semelhantes. Particularmente, essa ausência caracteriza a comparação entre

²⁰ Quando não se tem sucesso no processo de combinar os elementos do processo de ensino-aprendizagem, nossa mistura eclética se torna um pasticho, um “bazar psicodélico”. O resultado obtido depende das escolhas que se faz (DOLL 1997, 24).

contribuições de diferentes áreas de disciplinas ou de campos paradigmáticos ou epistemológicos dentro de uma mesma disciplina convencional em que diferentes objetos de estudo constituem fenômenos com características ontologicamente diferentes entre si.

Uma corrente forte de crítica contra a pósmodernidade se coloca numa tradição anticapitalista, apoiada em posições da teoria crítica. O argumento principal dessa corrente é a suposição de que as mudanças efetuadas pelo “movimento” pósmoderno em todas as esferas da cultura ocidental nada mais seriam de que reações de adaptação às necessidades do sistema do capitalismo avançado. Assim, também HARVEY (1994) e JAMESON (1996) vêem a pósmodernidade não como a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova, mas apenas como o reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo (apud MORAES 2000, 213). Alguns alegam que os anos 60 criaram um ambiente de necessidades não atendidas e de desejos reprimidos, que a produção cultural pós-modernista apenas procurou satisfazer em forma de mercadoria; outros sugerem que o capitalismo, para manter seus mercados, se viu forçado a produzir desejos, portanto, a estimular sensibilidades individuais para criar uma nova estética que superasse e se opusesse às formas tradicionais de cultura. A moda, os filmes, a promoção de eventos multimídia, espetáculos grandiosos atestam o caráter enganoso e efêmero das formas culturais submissas à publicidade, à arte oficial do capitalismo (HARVEY, apud MORAES 2000, 213s).

Outra crítica aborda uma suposta “a-historicidade” da pósmodernidade, segundo a qual a imagem, a aparência, o espetáculo são apreciados apenas como presentes puros e não relacionados no tempo. Essa ruptura da ordem temporal das coisas também origina um peculiar tratamento do passado. Rejeitando a idéia de progresso, a pósmodernidade abandona todo sentido de continuidade e memória histórica enquanto desenvolve uma incrível capacidade de pilhar a história e absorver tudo que nela classifica como aspecto do presente. A perda da continuidade histórica nos valores e crenças universais da modernidade, tomada em conjunto com a redução da obra de arte a um texto que acentua a descontinuidade e a alegoria, suscita todo tipo de problemas para o julgamento estético e crítico. A pósmodernidade julga o espetáculo em termos apenas do quão espetacular ele é (HARVEY, apud MORAES 2000, 211).

No âmbito da produção cultural, a crítica vai contra a busca do impacto instantâneo que tem como consequência a perda paralela de profundidade. JAMESON (apud MORAES 2002, 212) denuncia a falta de profundidade de boa parte da produção cultural contemporânea pela

sua fixação nas aparências, nas superfícies e nos impactos imediatos que, com o tempo, não tem poder de sustentação. A preocupação pósmoderna é com o significante e não com o significado, com a participação, a *performance* e o *happening* no lugar de um objeto de arte acabado e autoritário, antes com as aparências superficiais do que com suas raízes.

Destaca-se da reflexão anterior, em suma, a continuidade dialética entre modernidade e pósmodernidade. A pósmodernidade é concebida aqui especificamente como consequência evolutiva das conquistas da modernidade, sobretudo no que diz respeito à valorização da pluralidade de expressões culturais. Tal compreensão da pósmodernidade ajudará a entender o impacto da sociedade pósmoderna sobre as tradições religiosas, a acolher seus avanços e a construir uma visão dialogal, interativa e criativa da formação dos docentes de ER.

1.2 A AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA SOCIEDADE PÓSMODERNA SOBRE AS RELIGIÕES

No que diz respeito à situação das religiões e do próprio ER no cenário pósmoderno, pode-se constatar que a discussão está a “pleno vapor” exigindo um acompanhamento epistemológico atento por parte de todos que queiram dedicar-se ao ER. Nos últimos anos houve um aumento significativo de publicações e eventos acadêmicos que avaliam o impacto da pósmodernidade às igrejas e religiões com reflexões sobre a sua função e relevância na sociedade pósmoderna.²¹

Constata-se que toda esta temática da relação do universo do fenômeno religioso inserido na sociedade pósmoderna globalizada representa um dos grandes desafios para todos os envolvidos com relação à educação dentro desse contexto. Quanto ao ER isso quer dizer que também ele requer uma preparação teórica atenta. Torna-se especificamente urgente pensar sobre as bases teóricas do pluralismo religioso e sua reflexão nos campos filosóficos, sociológico, psicológico, teológico e das Ciências da Religião e seu reflexo e transposição didática no novo ER:

²¹ Destaca-se aqui a Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER) que organizou em 2006, no Seminário da Prainha, Fortaleza o seu Encontro Regional do Nordeste com o tema “Religião e os desafios da pósmodernidade – diversos olhares”. Cf. FREITAS, MARIA CARMELITA DE (ORG.). *Teologia e sociedade: relevância e funções*. São Paulo: Paulinas, 2006.

A nova perspectiva epistemológica investe e interessa também as culturas e as religiões: não existe uma única verdade, reconhecida por todos; mas diferentes verdades e vias de salvação. Traduzidos em termos pedagógico-culturais, uma educação intercultural tem como alvos polêmicos: o pensamento único, em suas diferentes formas; o neoliberalismo teórico e prático que leva à idolatria do mercado e ao mito da competitividade absoluta; o fundamentalismo de qualquer tipo e de qualquer religião; a discriminação cultural baseada na lógica nós – eles, o etnicismo que reivindica a pureza da raça, chegando à limpeza étnica; o monismo metodológico, que teoriza uma só modalidade científica da realidade (COSTELLA 2004, 101).

Frente às características da sociedade pósmoderna em sua oposição/continuação dialética com a sociedade moderna pode-se perguntar sobre as implicações dessas mudanças/evoluções dialéticas no campo das religiões e do ER. Quais são, concretamente, as características, elementos e expressões religiosas do mundo pósmoderno e como influenciam a vida das pessoas envolvidas neste processo? Há elementos que precisam ser considerados especificamente para o ER?

No campo temático da religião na pósmodernidade existem opiniões que enfatizam a total ruptura no que diz respeito ao papel da religião na sociedade, enquanto outros afirmam mudanças evolutivas e não rupturas radicais. Um exemplo parece ser MENEGHETTI (2003, 89), quando afirma que a questão não é apenas a de perceber nesse panorama atual a emergência de novos atores no cenário religioso e cultural. Trata-se, segundo a autora, de visualizar suas novas roupagens e manifestações diferenciadas, e de incluí-las no universo cultural religioso já existente, como uma nova presença que não só tem vida própria, mas também dialoga com a vida e presença do religioso já existente, construindo interfaces com os diversos campos de saber e de viver.

1.2.1 Crise das instituições religiosas e das religiões institucionalizadas

Avaliando os textos sobre o papel das religiões na sociedade contemporânea, o tema da crise das religiões e das confissões institucionalizadas, especialmente do cristianismo, é destacado sempre como um dos fenômenos principais. Observa-se a diminuição de quantidade de membros e participantes ativos nas comunidades; os prédios de culto são vendidos e a influência das religiões na vida pública está diminuindo. Para alguns, porém, esse desenvolvimento é um fenômeno típico da modernidade, nem tanto da pósmodernidade, lembrando a tese marxista e modernista da perda crescente das religiões em relevância na vida pública, o que vem sendo descrito pelo termo da “secularização”. PASSOS (2007, 21)

argumenta que o fato da secularização não deve ser, epistemologicamente falando, argumento para excluir o fenômeno religioso como objeto legítimo de estudo. Pelo contrário, justamente por causa da secularização é preciso abrir cada vez mais espaços de reflexão sobre conteúdos transcendentais e axiológicos. O próprio processo da secularização²² é contestado, afirmando para a pósmodernidade uma surpreendente evolução da vida religiosa e da religiosidade, um verdadeiro “retorno do religioso”. Em contrapartida ao termo weberiano do “desencantamento do mundo” agora se aborda seu “re-encantamento”, que para SANTOS (1995, apud MACEDO, 2004, 83) pressupõe a (re-)inserção criativa da novidade utópica na relação entre religião e mundo. Uma dimensão que caracteriza a religião na sociedade globalizada é o lugar que a experiência espiritual ocupa na configuração das práticas religiosas (STEIL 2008, 12).

Com relação ao início do século XXI, SCHWEITZER identifica como desafio no âmbito do ER uma mudança radical do problema da secularização (tema predominante na discussão a partir dos anos 1960) para o do pluralismo social, cultural, religioso e ideológico. Doravante, o pluralismo constitui o principal contexto para a atuação do ER (SCHWEITZER 2002, 11).

É fato que a religião não desapareceu da sociedade, embora tenha passado por processos espetaculares de adaptação e profunda transformação no interior das sociedades modernas (PASSOS 2007, 135). Para PETER L. BERGER (1980, apud ENGLERT 2002, 19), a pluralidade religiosa representa, hoje, a necessidade da escolha; é um movimento que vai do destino de ter nascido dentro de estruturas religiosas fixas para a possibilidade de escolher a sua religião. Em função disso, as instituições religiosas, cada vez menos, podem contar com a adesão constante e fiel de seus adeptos iniciados e que eles assumam um compromisso religioso e ético além do “consumo” individualista de sensações, sentimentos ou eventos religiosos.

Percebe-se uma mudança na presença e modo-de-ser da religião e das igrejas (SCHWEITZER 2002, 11). As grandes tradições religiosas mundiais, p.ex., mais do que nunca, aproximaram-se, devido a turismo, telecomunicações, migrações e uma globalização, de todos os setores da vida humana (ENGLERT 2002, 22). Nesse contexto observa-se que as pessoas

²² O conceito de secularização descreve a perda crescente de influência institucional e simbólica das religiões na vida privada e pública, devido a processos de modernização na sociedade (ENGLERT 2002, 26). O movimento oposto é descrito pelo sociólogo THOMAS LUCKMANN (*1927) mediante conceito de “religião invisível” (LUCKMANN 1991). O autor chama a atenção para o fato que o indivíduo está sendo confrontado com diversas expressões de uma “religião invisível”, ou seja, de uma religião “secular”, isto é, com esferas da vida que são “carregadas” de religiosidade, como a família, consumo, *pop music*, esporte etc. (ENGLERT 2002, 17).

constroem sua própria religiosidade do tipo “colcha de retalhos” (*patchwork*), que desenvolve uma competência de criar bricolagens religiosas individuais e que dispensa a contribuição dos *experts* religiosos.

Em paralelo ao campo das ciências, também se fala de fragmentação das religiões. STEIL (2008, 7s) afirma que a pluralidade e fragmentação religiosas são fruto da própria dinâmica social contemporânea. A globalização multiplica e aproxima as tradições e os universos religiosos, de forma que a sua diversidade pode ser vista como interna e estrutural ao próprio processo social. A diversidade religiosa, na sociedade globalizada, está associada ao mesmo processo histórico estrutural que possibilitou existência e funcionamento das sociedades sem precisarem estar fundadas sobre um único princípio religioso organizador. A sociedade mundial, continua STEIL, entrou no novo milênio com o campo religioso profundamente transformado e reordenado em que diferentes formas de expressão religiosa – institucionais e não-institucionais, tradicionais e inovadoras, permanentes e transitórias, fundamentalistas e performáticas, sectárias e ecumênicas- convivem no contexto de um pluralismo que parece não colocar limites à diversidade. Para o autor (STEIL 2008, 13), o sagrado parece irromper no íntimo dos indivíduos como uma experiência que prescinde de uma instituição reguladora, externa e ortodoxa que sobrepõe-se de um modo geral à dimensão racional ou teológica da experiência religiosa. Ele chama essa situação de “porosidade das fronteiras entre o religioso e outras esferas sociais”, até recentemente vistas como impermeáveis para o sagrado. Ainda segundo STEIL, pode-se observar no campo da religião uma mixagem de gêneros, formando aquilo que JACQUES MAÎTRE (apud STEIL 2008, 13) chama de “nebulosa das heterodoxias”. Noutras palavras, trata-se de zonas de interstício, de vazios que as religiões estabelecidas abandonaram e de que a ciência não se ocupou; são espaços das incertezas, dos imponderáveis da vida, do mistério, do acaso, dos fracassos, da morte, da espiritualidade profunda, na qual se cruzam religião, ciência, filosofia, ecologia e psicologia em busca de possibilidade de encontrar sentido nos fenômenos abordados por estas instâncias.

Também as ideologias enquanto sistemas globais de interpretação existencial podem substituir as funções religiosas de “criação de sentido” (ENGLERT 2002, 17). Desse modo, na opinião de STEIL (2008, 13), têm-se multiplicado na sociedade contemporânea espaços ou instâncias que procuram assumir algumas funções da religião, como sua força coercitiva, sua capacidade integradora, sua produção de sentidos e sua demarcação de identidades. Essa

transformação religiosa não acontece apenas nas formas emergentes da experiência religiosa, mas penetra também nas formas tradicionais que incorporam esta nova lógica do religioso a partir de dentro.²³

Alguns pensadores acreditam até que o chamado “retorno do sagrado” seja também uma chance para as religiões de recuperar o terreno perdido de volta. Eles pensam que assim possa ser combatida a perplexidade que tomara conta das Igrejas e religiões diante do avanço iluminista dos tempos da modernidade. Referindo-se a essa experiência de efervescência religiosa, CORTEN (1996, 12), p.ex., a caracteriza como uma “verdadeira insurreição emocional de caráter religioso”.

Pode-se perguntar se não estamos diante de uma situação de simultânea secularização e re-encantamento do mundo, em que o espaço público (secularizado e “desencantado”) mescla-se com o espaço particular (“re-encantado”). Parece que STEIL, (2008, 7) pensa desse modo quando afirma que, à medida que a religião deixa de ser um aparato ideológico do Estado e perde seu caráter fundante do social, ela permite a emergência de diferentes grupos religiosos que irão atuar no nível da cultura e do conhecimento. Ou seja, se de um ponto de vista estrutural a sociedade moderna paulatinamente vai assumindo um perfil secular, no âmbito da cultura, do sistema de significados e símbolos que conformam a ação humana, ela permanece religiosa. Trata-se de uma visão que parece permitir pensar em uma situação social, na qual expressões de religiosidade em âmbito particular convivem com a afirmação da secularização no âmbito público, como valor positivo.

Segundo KOSUBEK (2009, 31-33) há duas tendências que aparentemente se contrariam tanto no contexto europeu quanto no latino-americano (porém, com gravidade ainda invertida), mas, no fundo, incorrem no mesmo dilema: de um lado, o mundo globalizado levou ao fenômeno universalmente presente de um pluralismo religioso que tem suas configurações regionais daquilo que se chamou de “retorno do sagrado” ou do religioso. Em contrapartida, mas simultaneamente, constata-se, na América Latina, crescente secularização de diversas esferas públicas e privadas da vida societária cada vez mais fragmentada em termos de coesão social. Na opinião de KOSUBEK (2009, 32) tal “efervescência” de vivências religiosas e pseudoreligiosas invadiu até os ambientes mais “conservadores” de um

²³ STEIL menciona como um exemplo disso EADE e SALLNOW. *Contesting the sacred. The anthropology of Christian pilgrimage*. London: Routledge, 1991, 15, que ressaltam, como traço fundamental do culto nos santuários, uma espécie de “vazio religioso” que se expressa como espaço ritual capaz de acomodar grande diversidade de significados e práticas trazidos pelos peregrinos e performatizados a partir de estilos e sínteses pessoais. Aparece aqui novamente o motivo pósmoderno de ecletismo cultural e da “bricolagem”.

catolicismo tradicional pela sua prática individualista e comercial (seguindo a lógica do mercado neoliberal) de confeccionar para si mesmo sua própria “religião”, como um retalho de roupas diversas. Mas, como alerta KOSUBEK (2009, 32), a médio prazo, tal prática levaria à “desinstitucionalização” da religião. Esta se manifestaria na flutuação de fiéis e crentes entre as mais diversas igrejas em uma espécie de “teste de degustação” do sentimento religioso, especialmente nas periferias das “megalópoles” urbanas. O passo final seria a desistência, primeiro de alguma prática religiosa, e depois da própria crença, degradada à mera visão de mundo. Para KOSUBEK parece que a atual efervescência de sentimentos religioso, ou “reencantamento do mundo” de um clima mais misterioso do que místico, mais sacral (cúltico) do que sagrado está, aos poucos, incorrendo na suspensão de si mesma. Tal fenômeno de “secularização” (no sentido de desaparecimento de manifestações religiosas na vida pública e também privada das pessoas) se mescla com o deslocamento desses sentimentos “religiosos” para outros semelhantes tidos como “pseudoreligiosos”, bem como a substituição do culto religioso e eclesial por eventos seculares, mas “com ar” de sagrado enquanto “fascinante e atemorizante” (RUDOLF OTTO). Dessa maneira, finaliza KOSUBEK (2009, 32) a questão da fé e sua compreensão é cada vez mais deslocada para a esfera do privado, do individual. Ela se torna uma questão de bom (ou mau) gosto.

O movimento oposto do esforço das instituições religiosas para assegurar uma “identidade uniforme” parece ir a contrapelo de uma tendência sincrética predominante que busca o intercâmbio entre símbolos pertencentes a diversos sistemas religiosos. Neste sentido, parece que se abrem duas possibilidades para as religiões mundiais: a afirmação do exclusivismo, que delimitaria o seu universo a um círculo restrito de adeptos, ou da tolerância, que as abriria para a acolhida em seu interior da fragmentação produzida pela globalização (STEIL 2008, 8s).²⁴ Nesse caso é mister lembrar que em nenhum momento, as religiões tiveram como destinatários de seus esforços pedagógicos um grupo totalmente heterogêneo. Todas as religiões são resultado de processos sincréticos. Este é um fenômeno também das confissões cristãs, onde existem consideráveis pluralidades de expressões da religiosidade (ENGLERT 2002, 32).²⁵

²⁴ Nesse sentido, o sincretismo religioso pode ser considerado o „outro lado da moeda“ dos fenômenos de proselitismo e fundamentalismo no Brasil. Tanto o sincretismo religioso quanto o fundamentalismo e proselitismo religiosos podem ser interpretados como estratégias de imunização aos desafios que a pósmodernidade representa para a interpretação da existência.

²⁵ Cf. também ENGLERT 2002, 20, segundo quem o conceito de “*corpus permixtum*” (Confessio Augustana, art. 8º), na teologia luterana, que originalmente explicava o fato de a igreja possuir, ao mesmo tempo, membros

1.2.2 Sincretismo e “re-encantamento do mundo”

Alguns autores interpretam o sincretismo religioso como expressão tipicamente pósmoderna, em analogia ao fenômeno do ecletismo cultural presente na pósmodernidade (FILORAMI; PRANDI 1999, 286) pensam naquilo que chamam de “ocidentalização do mundo”, uma homogeneização cultural de nível planetário da qual a religião não escapa, pois ela está inserida em todas as esferas da sociedade, relativizando assim o processo de secularização.

Quando MAX WEBER falou da modernidade como “desencantamento do mundo”, a pósmodernidade foi chamada de “desencantamento do desencantamento” (GUTIÉRREZ 2004, 137). Nunca antes, segundo FILORAMI; PRANDI (1999, 286), a religião foi objeto de tantos estudos, por parte das mais variadas disciplinas. Essa homogeneização e ocidentalização do mundo, e esse re-encantamento do mundo afetam até sociedades onde parecia soberano o ateísmo de Estado, como, p.ex., na China, percebe-se como resultado das radicais mudanças que ali também ocorreram, por debaixo da crosta dessa ideologia imposta às massas, que continuam a fermentar tradições e exigências religiosas que um dia ou outro virão violentamente à tona. Nesse contexto, FILORAMI; PRANDI (1999, 287) prevêem até uma espécie de ciência política da religião que corresponderia às demandas da crítica ideológica em relação à religião. Também com relação ao novo papel das mulheres nas religiões interpretam esse fenômeno como mais um sinal da importância recuperada da religião no discurso público (FILORAMI; PRANDI 1999, 288).

PASSOS (2007, 137), por sua vez, observa que a religião, muitas vezes, é afirmada como salvação da decadência moderna dentro de projetos conservadores e de movimentos fundamentalistas que pretendem superar as contradições do mundo atual. Além disso, a religião precisa servir como fonte segura de verdade que deve ocupar seu lugar na sociedade de modo geral e, frequentemente, na comunidade acadêmica, em particular. Sob esse aspecto, a experiência religiosa geralmente é apresentada como conhecimento científico por certo tipo de discurso que mistura o místico com o científico o que é o caso de alguns movimentos esotéricos. Ou usa-se a ciência para fundamentar cientificamente dados de fé, tal como o fazem determinadas linhas espirituais e a própria parapsicologia.

santos e pecadores, sem possibilidade de saber exatamente quem pertence a que grupo. O conceito recebe em alguns autores a interpretação no sentido de poder pensar uma maior pluralidade de modos de ser membro da Igreja.

Outro traço da religião na sociedade pósmoderna é identificado por STEIL (2008, 10) no trânsito religioso. Esse consiste no deslocamento dos atores religiosos por diversos espaços sagrados e/ou crenças religiosas bem como na prática simultânea de diferentes religiões. Um trânsito se dá tanto entre as religiões institucionalizadas quanto entre as religiões e outros sistemas de práticas sociais e foi chamado de “religiões analógicas ou metafóricas”: orientação espiritual, ecológica, terapêutica ou psicológica. Este trânsito religioso tem sua analogia no ecletismo cultural, presente em obras de arte, arquitetura e filmes de cinema. Trata-se de uma expressão artística auto-referencial e que cita obras conhecidas. Esta auto-referencialidade do fenômeno religioso atual é um dos típicos elementos da cultura pósmoderna.

A idéia de que os diferentes sistemas religiosos são complementares e não excludentes parece constituir uma das marcas preponderantes da sociedade pósmoderna contemporânea, embora tal idéia contraste com os fundamentalismos que emergem como uma reação à tolerância e aos trânsitos religiosos. A complementaridade recíproca das religiões se confronta com uma concepção exclusivista de religião que vê verdade e a possibilidade de encontrá-la, em seu caráter absoluto e único, realizada apenas em sua própria religião, excluindo todas as demais religiões categorialmente dessa possibilidade. Nesse sentido, do ponto de vista dos atores individuais, que se posicionam no pólo inverso dos fundamentalismos, as religiões não estariam competindo entre si. Pelo contrário, estariam completando-se em vista da garantia de maior proteção para aqueles que as buscam pretendendo fornecer uma resposta a sua aflição (STEIL 2008, 10). Torna-se necessário compreender de que modo a mudança do paradigma religioso, no sentido de uma intensificação das formas místicas de expressão religiosa, está produzindo uma diversidade de movimentos transversais de espiritualidades presentes nas instituições religiosas, engendrando novas articulações entre o tradicional e o moderno, o popular e o institucional, o local e o universal. Com isso dá-se conta de que a religião não é algo que existe isoladamente em si, como se fosse uma “substância” imutável e permanente, mas antes, apresenta-se como uma configuração histórica que resulta da “negociação” contínua entre formas diversas de expressar a experiência religiosa (STEIL 2008, 14).²⁶

²⁶ DOLL (1997, 198) lembra que somente desde a década de 1970, começa-se a desenvolver uma consciência cósmica e inter-relacional. O desafio deste conhecimento é duplo: por um lado, respeitar o caráter local das nossas percepções e, por outro, perceber que as nossas perspectivas locais estão integradas numa matriz cultural, ecológica e cósmica muito mais ampla. O nosso progresso e a nossa existência – como indivíduos, como comunidades, como uma raça, como uma espécie, como uma forma de vida – dependem da nossa capacidade de criar uma harmonia complementar entre essas duas perspectivas. Interessante, nesse contexto,

Uma perspectiva positiva do sincretismo religioso na juventude como fenômeno pósmoderno é apresentado por SPIEGEL (1997, 169) no sentido em que interpreta o sincretismo religioso como resultado de um esforço hermenêutico considerável elaborado pelos jovens. Partindo da tese de que não é a juventude que se afasta da igreja católica, mas pelo contrário é a igreja católica que não está mais conseguindo comunicar-se adequadamente com os jovens, SPIEGEL confia na capacidade dos jovens de procurar e encontrar respostas aos seus contínuos e constantes questionamentos religiosos. Por conseguinte, ele considera a tese da indiferença religiosa entre os jovens como falsa. Em contrapartida, ela deve ser interpretada como indiferença em relação às igrejas institucionalizadas. Essas não percebem o contínuo interesse dos jovens por questões religiosas que por sua vez procuram e encontram no sincretismo as respostas que as igrejas não conseguem transmitir. Nesse sentido existe algo como uma “coação para a heresia” (SPIEGEL 1997, 170) porque a procura sincrética desemboca na “bricolagem” de novos “feixes” religiosos.

Outra abordagem positiva do sincretismo religioso como fenômeno pósmoderno é apresentada por SOARES (2007a). Ele alega que o próprio conceito de diálogo interreligioso é questionável em casos como o diálogo entre cristãos e religiões de origem africana, “uma vez que 90% dos membros do Candomblé já são – ou, pelo menos, sempre se sentiram – católicos” (SOARES 2007a, 115).

1.2.3 O resgate do fragmentado, marginalizado e diferente

É um dado bastante significativo que a situação da religião na pósmodernidade permite um pensamento à parte: apesar dos inegáveis aspectos negativos da fragmentação e especialização, da marginalização, dos fundamentalismos, essa situação permite pensar em algumas vantagens no sentido de uma maior concentração nos próprios “fragmentos” e detalhes da vida, quando a pessoa que é condenada a viver no “reverso da história” (GUSTAVO GUTIERREZ), encontra quem dê atenção a sua *não-vida* (no sentido de exclusão social). Doutro lado, isso obviamente significa também viver numa situação que parece surrealista: enquanto o mundo inteiro se acaba, um fragmento pequeno dele é resgatado e se salva – mas salva para quê, poder-se-ia perguntar? Do ponto de vista de uma modernidade na qual domina a razão

também é a visão de TOULMIN (1982, apud MORAES 2000, 210) que defende uma nova perspectiva cosmológica, que aceita o progresso e os triunfos da metodologia científica e coloca-a dentro de uma estrutura interativa e holística.

instrumental, tal escolha só pode ser considerada como absurda e sem sentido. Acredita-se desenvolvimento de currículos, voltem-se para as margens, para as fronteiras, para as tradições anuladas, para as histórias não-contadas, para as vítimas, para os excluídos.²⁷ Não se trata de episodicamente permitir que algumas dessas vozes se façam ouvir através das vozes benevolentes dos dominantes, mas sim de se privilegiarem as subjetividades e os discursos até aqui reprimidos e de se reduzir ao mínimo o processo de silenciamento.²⁸ Daí resulta a importância de uma análise cuidadosa do que a literatura vem chamando de “currículo nulo” ou “vazio” – o que a escola elimina de seus planos e atividades, bem como dos elementos do currículo oculto que validam a desigualdade e a opressão (MOREIRA 2006, 26).

1.2.4 Crítica do impacto da sociedade pósmoderna sobre as religiões

A visão positiva sobre o potencial da pósmodernidade, no que diz respeito ao resgate do fragmentado e marginalizado, e o consequente compromisso contra qualquer tendência totalizante inclusive nas religiões, não é partilhado por todos. Para STEIL, p.ex., o processo de globalização, ao mesmo tempo em que aproximou sistemas religiosos distantes através da compressão do espaço-tempo, criando uma situação de interculturalidade, também produziu uma mercantilização do campo religioso, em oposição a uma visão tradicional que enfatizava sua dimensão sagrada (STEIL 2008, 9s). VASCONCELOS alerta que a celebração atual das diferenças faria radicalizar as estratégias de valorização do particular e inviabilizaria qualquer esforço ou tentativa de integração totalizante e de conhecimento racional crítico e de se evitar a normatização dos indivíduos e grupos sociais (VASCONCELOS 2002, 13). Para ele, encontramos-nos diante de um grande paradoxo: como construir novas formas de teoria crítica capazes de, ao mesmo tempo, superar as estratégias epistemológicas modernistas

²⁷ Segundo SANTOS; LOPES (2006, 36), a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural.

²⁸ Pode ser dito, que se o processo de globalização integra sistemas econômicos, criando redes de consumo e de comunicação e, conseqüentemente, uma homogeneização cultural, é importante reconhecer que nesse processo constroem-se também espaços de luta e contestação e não apenas de dominação. Neste sentido, a luta no campo educacional inclui a abertura de espaços para que as culturas dos grupos excluídos do currículo escolar tenham condições de se tornar representadas, por meio de narrativas que valorizem e dêem voz às suas experiências, possibilitando ainda um diálogo entre essas diferentes culturas, condição fundamental para a criação, a ampliação e a consolidação de uma democracia radical. (SANTOS; LOPES, 2006, 37s.)

convencionais, insensíveis ao pluralismo e à diversidade sociocultural que hoje é paradigmática, e como simultaneamente evitar a fragmentação pósmoderna (VASCONCELOS 2002, 14)?

No contexto global, diz STEIL, as escolhas e as bricolagens religiosas parecem se dar a partir de uma visão secular do campo religioso, em que a idéia de consumo ou de mercado é predominante (STEIL 2008, 10).²⁹

Alguns pensam ainda que, com o advento da pósmodernidade, potencializa-se ainda mais a crise da modernidade com sua inquebrável “crença” na possibilidade de progresso e desenvolvimento da sociedade humana, através do avanço tecnológico e da aplicação dos princípios racionais:

A pósmodernidade fluida desencanta qualquer compromisso e desarma toda reação mais consistente. Ela não se interessa pela criticidade. Celebra os festejos da não-razão, enquanto a critica se nutre, fundamentalmente, da razão crítica iluminista. Decreta a morte da primeira e da segunda Ilustração, carregando o acento na subjetividade e sexualidade, que se insubordinam diante da razão. Proclama a tirania do prazer (LIBANIO 2006, 22).

O que parece um retorno da religião seria, na verdade, o aparecimento de uma religiosidade sem compromisso pessoal, sem tocar existencialmente o ser humano e que permanece na superfície, da mesma forma que os outros subsistemas da vida humana (como o esporte, o lazer/hobby, cultura, etc.). Na mesma linha de pensamento se coloca SANTOS (2000, 32s, apud VASCONCELOS 2002, 79) quando, inclusive, indica que uma desconstrução radical, como faria a pósmodernidade, desconstrói e despolitiza irresponsavelmente também a própria possibilidade de resistência como alternativa. Podemos, portanto, ver como parte do itinerário do surgimento da pósmodernidade durante o século XX, os ideais de progresso do Iluminismo e os ideais utópicos e revolucionários modernos sofreram sérios reveses, não só pelas guerras, pela burocratização totalitária e derrocada do socialismo real, mas pela regressão das conquistas sociais dos regimes de bem-estar de inspiração keynesiana, dado o avanço do neoliberalismo e da globalização dos fluxos econômicos e financeiros (VASCONCELOS 2002, 32).

²⁹ Não se concorda aqui com essa opinião porque não leva em conta que, de certa forma, todas as religiões são produto de “bricolagens” e sincretismos. A religião simplesmente não existe num suposto estado de pureza. O que existe são tradições religiosas que se aproximam entre si até certo grau em suas estruturas básicas e que se diferenciam em aspectos que, porém, não atingem as essências religiosas.

1.3 A AVALIAÇÃO DO CONTEXTO LEGAL E JURÍDICO DO ER NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Depois de ter refletido sobre o contexto sócio-cultural do ER na sociedade pós-moderna e seu impacto sobre as religiões, passa-se agora para uma análise do contexto jurídico e legal do ER, a fim de poder contribuir para uma visão geral da situação atual do ER no Brasil. Essa visão geral nos ajudará a posteriormente realizar uma comparação do contexto do ER e a formação de seus docentes com a situação na Alemanha (cf. cap. 3 e 4 deste trabalho).

1.3.1 Retrospectiva histórica sintética da situação do ER no Brasil antes da LDBEN de 1996

Com esta pequena retrospectiva histórica procura-se dar conta dos diversos modelos de ER, que o Brasil conheceu ao longo de sua história. O enfoque do presente trabalho não permite uma análise histórica exaustiva, nem a torna necessária. Entretanto, intenta-se demonstrar aqui as tendências gerais e os momentos históricos mais importantes da evolução do ER no Brasil e da formação de seus professores. Além disso, pretende-se conhecer o processo das mudanças legais principais que resultaram na instauração do novo ER. A palavra “novo” é importante aqui, já que, ao longo do tempo, apresentaram-se sob o mesmo nome de “ER” modelos pedagógicas bastante diferenciadas, não apenas sob aspectos didáticos, mas antes disso sob aspectos de suas implicações epistemológicas subjacentes.

1.3.1.1 A religião católica como religião oficial: O período do Brasil Colônia e do Império

Há uma tradição do ER no Brasil que remonta até a época da fundação do próprio estado. Segundo CARON (2007, 2), no Brasil Colônia, a história da educação colonial se confunde com a própria educação católica no país. Ela segue o modelo social da cristandade, formando uma simbiose de interesses entre Estado e Igreja (FONAPER 1997, 12). A educação fez parte do projeto colonizador desde o começo e estava sob a responsabilidade de congregações religiosas. O centro da educação formal da época era ocupado pelo ER e realizado por representantes da Igreja católica, sobretudo por membros da congregação jesuíta, além da franciscana e da beneditina. A instrução religiosa, como era chamada durante

o período colonial e imperial, ou o ER, como é denominado oficialmente desde 1930, sempre constou como matéria escolar na escola pública, excetuando as quatro décadas da Primeira República (RUEDELL 2007, 19). No primeiro período da relação entre Igreja e monarquia, o ER é compreendido como ensino da religião católica e é realizado segundo as normas e critérios do Regime de Padroado, conforme os acordos estabelecidos entre o papa e o rei de Portugal desde o começo do processo de colonização (FIGUEIREDO 1995, 22). A educação religiosa desse período histórico era de natureza confessional católica, como ficava evidente pelo conteúdo doutrinário de sua programação e a prática religiosa proposta.

A parceria entre missão e colonização era um realidade cultural, política e social em todo o processo da educação implementada e implantada nesse período. Assim, em nome do papa, o ER tinha como objetivo a cristianização. Para esta finalidade recebeu o suporte do poder secular mediante sistema de padroado, o qual fortaleceu o regalismo no Brasil, pois o rei continuava a exercer o seu domínio sobre a Igreja e seu povo. Assim, estabeleceu uma política econômica que retratava o sistema de opressão da época: para a metrópole iam os dízimos eclesiásticos, arrecadados pelo governo. Da Coroa voltava ao Brasil, precariamente, o dinheiro, em forma de privilégios, para sustentar as instituições eclesiásticas. Através do sistema do padroado, a própria monarquia administrava de fato os assuntos da Igreja na colônia, comprometendo-se, em troca, de evangelizar as terras conquistadas (FIGUEIREDO 1995, 23). O ER, no período, continuava como ensino da confissão católica. Pela repressão, como sendo um dos aspectos marcantes da Inquisição, passou a impedir o livre pensamento teológico e qualquer tentativa de um ER fora dos esquemas preestabelecidos. Segundo FIGUEIREDO, na prática, o ER continuava sob a forma de “catequese” dirigida aos índios e escravos, portanto à classe oprimida. Catequizar era quase sinônimo de subjugação dos indígenas e escravos aos esquemas do Brasil colônia. Tal catequese permanecia ligada aos aldeamentos, senzalas, capelas e escolas.³⁰ Ela consistia na repetição da doutrina de fé católica, privilegiando a tradição romana e a sequência formalizada de perguntas e respostas entre catequista e catequizando sobre conteúdos da fé.

Pouco mudou depois da independência do Brasil em 1822, pois na constituição de 1824, a Igreja católica é declarada a religião oficial, como reza o artigo 5º da Constituição Política do Império do Brasil, com a seguinte redação (apud FIGUEIREDO 1995, 40):

³⁰ A catequese dos escravos, p.ex., tem seu texto próprio extraído das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia do séc. XVIII e revisado no séc. XIX. Tal texto, em nenhum momento, tematiza a identidade africana ou contempla suas expressões de fé e religiosidade (FIGUEIREDO 1995, 30).

A religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo.

Dessa forma, a religião continuava a ser uma das principais aliadas da política do Estado e na prática, o ER, compreendido e tratado como catequese, era considerado um componente curricular. Ele efetivava-se através do uso dos manuais de catecismo, nos padrões do concílio de Trento, em se tratando da seleção de conteúdos em vista de uma ortodoxia fiel (FIGUEIREDO 1995, 41).

1.3.1.2 O período republicano: Separação entre Igreja e Estado

Antes de 1889, no regime do padroado, em que a Igreja Católica figurava como religião oficial, a instrução religiosa cabia de direito na legislação escolar e na prática educativa (RUEDELL 2007, 19). Uma primeira grande mudança para o ER aconteceu como consequência da criação da República no Brasil a partir de 1889. A destituição da monarquia e a proclamação da República era protagonizada por adeptos do positivismo científico, críticos da religião e que rejeitaram a aliança entre trono e altar. Por isso, inspirado nos ideais da Revolução Francesa e seus respectivos desenvolvimentos posteriores no campo do relacionamento entre representantes de estado e da(s) Igreja(s), uma das primeiras decisões do novo governo republicano foi o Decreto 119 A, de 7 de jan. de 1890. Com esta determinação do Governo Provisório da República, foi declarada a separação entre Igreja e Estado (RUEDELL 2007, 20). Pouco tempo depois, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fev. de 1891, declarava o Estado laico, sem declaração de uma religião oficial e da unidade religiosa e promulgava também a liberdade religiosa. Ao mesmo tempo deixava claro que a laicidade devia também ser característica da educação: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (art. 72, § 6), (RUEDELL 2007, 20). Um dos efeitos imediatos deste artigo foi a exclusão do ER confessional da escola pública brasileira. Pois de acordo com RUEDELL, os conceitos do art. 72, § 6º da Constituição de 1891 eram interpretados segundo o pensamento francês. A expressão “será leigo” era compreendida pelos representantes do regime republicano no Brasil como sinônimo de irreligioso, ateu e laicista.

Na concepção dos legisladores de tendência contrária ao ER na escola pública, tais elementos constituíam obstáculos à implantação de um regime em que Estado e Igreja prevalecem como instituições independentes.

O ER, desde então, era compreendido por muitos como elemento eclesial na escola, por interesse da Igreja Católica. Essa compreensão continua até hoje, numa acentuação da tendência que, ao longo de todo o séc. XX, vai se reforçando, na expectativa de atribuir às instituições religiosas, e não ao Estado, o encargo da manutenção do referido ensino, porém, fora do sistema escolar (FIGUEIREDO 1995, 45/46).

Segundo RUEDELL (2007, 21), os representantes da Igreja católica sempre tentaram trabalhar pela reintrodução do ER no corpo legal, especialmente na década de 1920 e mais ainda na de 1930. A questão sobre o ER na escola pública foi utilizada também ideologicamente. Ele fez parte de acertos e articulações político-partidárias, transformou-se em material de manipulação nos jogos de poder entre governantes e representantes de diferentes tendências ideológicas e políticas, especialmente da Igreja Católica. Este uso político da religião ficou notório, enfocando o ER em momentos de mudanças de governo ou de golpes institucionais, como o foram a instauração da República e a “Revolução de 1930” e anos subsequentes (RUEDELL 2007, 24).

Como prova disso há de ser mencionada a reintrodução do ER na legislação educacional no governo provisório de Getúlio Vargas. Esta reintrodução do ER é expressão da busca de Vargas pelo apoio político da Igreja Católica, considerado necessário para sua manutenção no poder político. Foi o ministro Francisco Campos que por decreto (nº 19.941, de 30 de abr. de 1931) reintroduziu legalmente o ER nos níveis dos cursos primário, secundário e normal (RUEDELL 2007, 24). Terminou assim um período de 41 anos sem a presença do ER confessional na escola pública brasileira.

Entretanto, as críticas de um ER na escola pública brasileira continuavam. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases, de nº 4024/61, publicada em 1961, manteve a luta ideológica entre dois grupos, de um lado os defensores de uma separação total, eliminando o ER da escola pública, e do outro lado, os representantes da igreja, defendendo o ER como direito do cidadão à liberdade religiosa. O art. 97 da lei determinava que o ER tenha as seguintes características:

- a) o ER é disciplina dos horários normais das escolas oficiais;
- b) ele é de matrícula facultativa;
- c) ele será ministrado sem ônus para os cofres públicos;
- d) ele será realizado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

Tratava-se do resultado de um compromisso político, e como tal, na avaliação de FIGUEIREDO, revelam-se algumas dificuldades e alguns desafios relacionados à confessionalidade do ER, que podem ser identificados nos seguintes pontos (FIGUEIREDO, 1995, 62s):

- a) os alunos são educados separadamente, por credo;
- b) a discriminação do professor de ER que, como profissional do ensino, não tem direito à remuneração, por parte do Estado, pelo seu trabalho;
- c) a discriminação do próprio ER, pelo tratamento diferenciado das demais disciplinas, sempre fora do sistema escolar;
- d) a tendência de esse ensino ser ministrado por outros educadores, estranhos ao ambiente escolar, somente pelo fato de serem representantes dessa ou daquela entidade religiosa (padres, pastores, freiras etc.), sem nenhum outro vínculo com o sistema de ensino propriamente dito e sem as garantias profissionais concedidas pelo poder público a todos os outros educadores;
- e) e finalmente o risco de um ensino proselitista, sem nenhuma preocupação com a formação dos educandos para o respeito às diferentes crenças e abertura ao diálogo religioso.

O Regime ditatorial imposto pelo golpe militar poucos anos depois em 1964 não mudou substancialmente nada com relação ao ER, que continuava, de matrícula facultativa, como disciplina dos horários normais.

Na luta pela liberdade democrática contra o regime militar no Brasil, setores da Igreja assumiram um papel importante apoiando ativamente essa luta. Isso pode ser interpretado também como consequência da mudança de perspectiva da Igreja Católica por ocasião do Concílio Vaticano II (1962-1965),³¹ que levou a uma significativa abertura da Igreja para o

³¹ Tendo presente o impulso inovado baseado no Concílio Vaticano II, pode-se compreender melhor a contribuição da Igreja Católica para o ER, enfocando-a sob tríplice aspecto: Avaliação e reflexão, busca de novos caminhos e participação no processo de redemocratização do país por ensejo da elaboração da constituição de 1988 e da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 (RUEDELL 2007, 29)

mundo e seus problemas e inaugurou um estilo diferente da comunicação Igreja – Mundo, sobretudo representado pela constituição pastoral *Gaudium et Spes*. O novo estilo de comunicação da Igreja católica ficou personificado pelo papa JOÃO XXIII e sua habilidade de querer dialogar e não impor a mensagem cristã-católica. Segundo RUEDELL, este novo estilo também refletiu na epistemologia e prática do ER. No Brasil, onde DOM HÉLDER CÂMARA já havia impulsionado a criação da CNBB, a partir de 1952, esta nova epistemologia e prática caiu inicialmente em terra fértil. Criou-se o “Secretariado Nacional de ER” (SNER), um grupo-tarefa específico que se transformou no “Grupo de Reflexão do ERs” (GRERE) e os “Encontros Nacionais de ER” (ENERS), (RUEDELL 2007, 29).

Com esses organismos de especialistas e interessados na temática do ER, a Igreja participava ativamente do processo constitucional a partir de 1985, entrando novamente na luta política a favor do ER confessional na escola pública. As antigas fronteiras apareceram de novo, de um lado os defensores de um estado laico compreendido como a-religioso, de outro lado os defensores do ER na escola pública como direito do cidadão. De fato, no fim deste processo de *lobby* da Igreja em diversos níveis e setores da vida pública e nos bastidores da vida política, a constituição de 1988 determinou a permanência do ER na escola pública, baseada no seguinte artigo:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;

§ 1º O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Este dispositivo da Constituição Federal foi considerado uma vitória na luta política a favor da permanência do ER na escola pública e representa um exemplo para a eficiência da influência das Igrejas nas disputas políticas. Entretanto, o texto da Constituição não oferece uma definição clara do conceito “ER”, abrindo a possibilidade de este conceito ser preenchido, em dispositivos legais de hierarquia inferior à da Constituição, com significados que os deputados constituintes possivelmente não teriam acatados. E de fato, esta omissão resultou na continuação e no re-acirramento da questão por ocasião da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

1.3.2 A avaliação das mudanças efetivadas pela nova redação do art. 33 da LDBEN

A nova LDBEN, traduzindo as linhas gerais da constituição no âmbito da educação, demorou até 1996 para ser elaborada e publicada. Neste período continuou a articulação política da sociedade e dos setores interessados a favor da presença do ER na escola pública. Diversos modelos de ER foram discutidos, já que, como vimos, a constituição havia se omitido de definir o conceito de “ER”. Um dos organismos mais importantes na discussão, sem dúvida, é o Fórum Nacional Permanente do ER (FONAPER), fundado em setembro de 1995. Desde sua fundação, procura acompanhar e subsidiar os professores de ER, organizando encontros, seminários e cursos, publicando textos e atuando politicamente junto a organismos oficiais de ensino. A articulação do FONAPER junto à Associação dos Educadores Católicos (AEC) e à CNBB resultou num movimento pró-ER que influenciou junto aos poderes legislativo e executivo, em nível nacional e também estadual (RUEDELL 2007, 31s). Esta articulação foi importante para a reformulação do art. 33 da LDBEN, em sua primeira versão, publicada em dezembro de 1996. Segundo RUEDELL, o teor desse artigo havia sido fruto de um acordo entre seus apoiadores e opositores após longas negociações, mas no qual, com o recurso a uma manobra regimental, foi introduzida a cláusula “sem ônus para os cofres públicos”, inviabilizando praticamente sua aplicação. Graças à mobilização nacional e, sobretudo, devido ao aproveitamento da reflexão em andamento nos ENERS e no FONAPER, foi possível ao deputado federal do Partido dos Trabalhadores, ROQUE ZIMMERMANN, padre católico e membro da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, introduzir, como relator, nas duas casas do Congresso Nacional, e fazer aprovar, quase sem resistência, a Lei nº 9.475, como texto substitutivo do art. 33 da LDBEN (RUEDELL 2007, 32). A redação original de 1996 havia previsto um ER confessional, no sentido da iniciação em uma fé ou religião, ou interconfessional, e sem ônus para os cofres públicos. Levando-se em conta o art. 210 da Constituição Federal, o ER foi aprovado na LDBEN 9.394/96, com a seguinte estrutura:

- a) de matrículas facultativas, uma disciplina apenas para os alunos interessados;
- b) ministrada nos horários das escolas públicas do ensino fundamental; mas para as escolas da rede privada não há nenhuma determinação;
- c) não acarretando nenhum ônus para os cofres públicos;

- d) oferecida conforme as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis;
- e) podendo ter caráter confessional ou interconfessional.

O ER, na redação original, foi considerado confessional quando ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno ou responsável. Nesse caso, professores e orientadores seriam preparados e credenciados pelas respectivas Igrejas ou entidades religiosas, enquanto o ER interconfessional seria ministrado por professores indicados por mais de uma entidade religiosa, após entrarem em acordo entre si (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA 2007, 37s). A partir da nova redação do art. 33 da LDBEN, o ER nas escolas públicas deixou de ter caráter mono-confessional e recebeu como objeto de seu discurso o fenômeno religioso de forma geral. O objeto da construção da aprendizagem deixou de ser a doutrina de uma confissão eclesial ou religião determinada na perspectiva de seu credo.

Art. 33 – O ER, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

2º. – Os sistemas de ensino ouvirão entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ER. (AGUIAR 2003, 88).

Percebe-se que o termo ER sofre aqui uma mudança de significado. Dirigindo o olhar para o lado institucional, percebe-se que ele passa do domínio único das confissões religiosas para a área administrativa dos sistemas públicos de ensino. Conseqüentemente deixa de ser uma presença das denominações religiosas na escola. Com essa nova redação se opera uma mudança, que justifica falar de um “novo ER”. Pois ela proporciona conseqüências, não apenas no sentido de uma alteração epistemológica no dia-a-dia do ER nas escolas públicas, mas também na formação dos próprios docentes de ER³² A novidade desse ER é destacada por ROQUE ZIMMERMANN com as seguintes palavras:

³² Uma perspectiva mais crítica desse processo da reformulação do art. 33 da LDBEN é mostrada por PAULY (2004). Para ele, o lobby eclesiástico que aprovou a lei no. 9.475/97, alterando o art. 33 da LDBEN, cometeu um erro político estratégico. Deu plausibilidade à suspeita de que as igrejas não quisessem assumir “o ônus” da disciplina, nem abrir mão de eventuais vantagens de dela presumiam receber.

Pela primeira vez no Brasil se criam oportunidades de sistematizar o ER como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objeto a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Este processo antecede qualquer opção por uma religião (ZIMMERMANN, ROQUE. ER. uma grande mudança. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1998, 9; apud RUEDELL 2007, 34).

Baseado na inclusão do ER na LDBEN, modificado pela nova redação do art. 33, foi possível reclamar para o ER um status de disciplina “normal” como as demais disciplinas comuns de ensino, já aceitas. Dessa forma, a partir da Resolução 02/98, da Câmara da Educação Básica do CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o ER faz parte da base nacional comum como uma das dez áreas de conhecimento (sob o nome de “educação religiosa”) às quais os alunos devem ter garantida a igualdade de acesso. As áreas de conhecimento são consideradas marcos importantes, estruturados de acordo com a leitura e interpretação da realidade que fazem, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. E o novo ER, por sua vez, se enquadra perfeitamente nesta demanda pedagógica. A partir dessa constatação se desenvolverá toda uma discussão sobre especificidade e identidade do ER como área de conhecimento.

Como foi dito, a mudança do ER se baseia na expressão “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Art. 33, caput). Daqui adiante, o ER não tem mais caráter monoconfessional, como possuía desde sua implantação no Brasil. Por isso, essa novidade tem amplas consequências para a formação dos docentes de ER, consequências tais, que provavelmente nem tenham sido imaginadas no momento da reformulação da lei. Essa novidade reside na mudança epistemológica que dá sustentação a essa área de conhecimento: o tratamento teórico não pode ser mais realizado exclusivamente por uma única religião ou confissão, mas precisa ser garantido através da colaboração interreligiosa de todas as religiões presentes.

FIGUEIREDO (2005, 67) relata os diversos modelos de ER compatível com a nova redação do art. 33 da LDBEN, destacando o ensino “interreligioso”, praticado com a participação de alunos que procedem de diferentes tradições religiosas, filosofias de vida e grupos diversificados. Os que defendem esse modelo concebem a escola como o lugar onde se deve exercitar: o respeito; a aproximação e o diálogo entre educadores e educandos de

diferentes concepções religiosas; a boa convivência; o fortalecimento dos valores comuns aos diferentes credos; a caminhada conjunta em vista do bem comum; o diálogo e o respeito para os que provêm de famílias que intencionalmente optam pelo ateísmo ou filosofias de vida diferentes da maioria, enfim, o exercício da cidadania numa sociedade pluralista que mantém suas raízes, sem perder de vista o diferente, o novo e as perspectivas futuras.³³ Tudo isso faz parte do que é próprio de um país democrático, mesmo que esta democracia esteja vigorando, simplesmente, em termos de discurso ou de sua previsão na forma da lei (FIGUEIREDO 1995, 133).

Distinto do ER “interreligioso” propriamente dito, há o chamado ER “científico-fenomenológico”, apoiado pelo FONAPER e caracterizado como um ER a partir do fato religioso, tendo como ciência de referência para a formação dos docentes as chamadas “Ciências da Religião”. Este modelo é o mais defendido no discurso acadêmico atualmente. Ele é apoiado pelo fato de o FONAPER agregar os mais destacados autores sobre o assunto do ER no Brasil.³⁴

1.3.3 A avaliação das ambiguidades legais da situação atual do ER

Até aqui descreveu-se a situação jurídico-legal do ER na escola pública no Brasil. Baseado no seu percurso histórico incomum como disciplina e área de conhecimento, essa situação pode ser considerada como resultado de um compromisso político, uma forma de armistício, resultado de lutas políticas ainda não decididas entre a administração pública e a Igreja, interessada em implantar um ER confessional. Essa situação PASSOS (2007, 35) chama de “espécie de maniqueísmo político-religioso”. Pretende-se aqui demonstrar essa situação ambivalente e às vezes contraditória, presente nas concepções e práticas do ER, relatando algumas situações e fatos legais capazes de dar uma ideia da situação difícil que o novo ER e os seus docentes estão enfrentando atualmente. Cada tópico será brevemente apresentado. Há de se considerar, porém, que o enfoque específico deste trabalho não permite uma abordagem

³³ É importante registrar que essa relação de razões sozinha ainda não justifica ter a disciplina de ER como própria. Pois essas razões poderiam ser realizadas também por aulas de ética ou uma de educação de valores em geral. E se for pelo modelo do fenômeno religioso o ER poderia ser integrado nas ciências sociais donde originalmente vinha. Do outro lado, fica invalidada, na opinião de MENEGHETTI, a interpretação feita em algumas instâncias de discussão da problemática nas quais o ER poderia ser trabalhado na perspectiva de temas transversais: a hipótese não se sustentaria nem pelas razões legais e muito menos pelas razões epistêmicas (MENEGHETTI 2003, 92).

³⁴ Uma descrição mais detalhada deste modelo fenomenológico será oferecida mais adiante, no cap. 2.

mais pormenorizado de cada item. Em um segundo momento pretende-se evidenciar, em forma de contraste, a grande relevância pedagógica que o ER possui entre as demais áreas de conhecimento.

1.3.3.1 O caráter facultativo do ER

Como foi visto, o ER é uma disciplina garantida pela Constituição de 1988 (Art. 210). A lei magna prevê a não-obrigatoriedade do ER baseado no princípio da separação entre Igreja e Estado. Pelo fato de a Constituição não definir o conceito “ER” e não acompanhar a mudança posterior realizada pela reformulação do art. 33 da LDBEN ficou valendo o caráter facultativo também do ER dos tipos inter-religioso e científico-fenomenológico.

Obviamente, está-se diante de um equívoco, pois como uma matéria escolar considerada fundamental para a formação básica do cidadão pode ser facultativa? O estudo da religião deveria fazer parte do processo educacional como um conteúdo curricular indispensável para a educação completa do cidadão (PASSOS 2007, 45). Na prática, esta não-obrigatoriedade leva muitas vezes a uma efetiva marginalização do ER no dia-a-dia escolar, como MCDONALD atesta:

[...] além de ser uma disciplina obrigatória para as escolas públicas de Ensino Fundamental, as escolas são obrigadas a oferecer a disciplina dentro dos horários normais dos estabelecimentos escolares. É uma pena que algumas escolas ponham a disciplina ER no último horário do dia, porque, embora legítimo, a disciplina, sendo facultativa para o aluno, este vai embora (MCDONALD 2004, 43).

Aparentemente esta situação contraditória não está na agenda dos assuntos políticos atuais a serem resolvidos, uma vez que o dispositivo do caráter facultativo é expressamente mencionado na constituição e não se vê condição nem vontade política de mudar isto. Por isso, tudo fica como está.

1.3.3.2 A ambivalência da nomenclatura:

Denominação do ER como “educação religiosa”

Ao estudar a legislação atual sobre as áreas de conteúdo a serem ensinadas nas escolas brasileiras, descobre-se um fato curioso: A Resolução nº 2 de 7 de abr. de 1998, da Câmara de Educação Básica do CNE, que estabelece as áreas de conhecimento da base nacional comum, inclui, em último lugar, logo após a educação artística e a educação física, também o ER

porém não por esse nome. Parece que o texto quis manter a nomenclatura, falando da *educação* artística, *educação* física e logo depois fala de “*educação* religiosa”, sem se dar conta, de que este termo até agora não aparece em nenhum outro documento legal que trata do assunto: “Educação Religiosa” não existe no Brasil, pelo menos não como realidade legalmente estabelecida pela LDBEN e a legislação subsequente.

1.3.3.3 A situação legal e a prática diferenciada das escolas particulares

Pelo mesmo motivo que na questão da não-obrigatoriedade do ER, se questiona a prática e diferença epistemológica do ER em escolas particulares, nas quais existe a Educação Religiosa do tipo confessional-catequética. Em alguns estabelecimentos é chamado de “Formação Humana”, que na verdade muitas vezes nada mais parece ser do que o ER cristão confessional com outro rótulo. Em geral, não há o que criticar este fato, já que uma prática secular o sustenta, e a própria constituição brasileira garante o ER confessional. O problema, de ordem argumentativa, está situado no fato de a “Educação Religiosa” incluir o ER do tipo inter-religioso ou científico-fenomenológico entre as disciplinas da base nacional comum, de acordo com o art. 33 da LDBEN.

Por isso, pergunta-se: se o ER conforme a legislação atual faz parte da base nacional comum da formação do cidadão, como é possível que uma parte considerável dos futuros cidadãos, que estudam em escolas particulares com ER confessional, é impedido de ter acesso a essa base comum? Será que é pelo simples fato de não estudar em escolas públicas? Como se justifica esta situação? Se algum conteúdo faz parte da base nacional comum para a formação do cidadão, deveria ser obrigatório para todos, ou então para ninguém.

1.3.3.4 A inexistência de cursos reconhecidos de licenciatura em Ciências da Religião devido ao argumento de separação entre Estado e Igreja

O caráter político da questão em torno do ER fica evidente, quando observa-se a seguinte citação do CNE:

Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e, portanto, não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos [...] (CNE, parecer 097/99, 3, apud CURY 2004, 186).

Comentando este texto, PAULY (2004, 178) afirma que esse parecer, na prática, criou o problema de admitir que a formação de professores do ER seja distinta dos demais docentes do ensino fundamental. O dilema deriva da implicação ER – formação religiosa. A formação docente é formação profissional, não constitui alguma formação religiosa. Trata-se aqui da recusa de se manifestar sobre diretrizes curriculares para cursos de licenciatura em Ciências da Religião, à medida que seriam as Ciências da Religião o lugar adequado para a preparação dos docentes de ER.³⁵ Essa recusa de uma diretriz nacional explícita sobre a formação docente para o ER impossibilitou e continua impossibilitando o encaminhamento de pedidos de autorização de tais licenciaturas ao MEC por parte de institutos de ensino superior. Além disso, bloqueia o avanço de experiências concretas de cursos superiores dessa natureza nas próprias universidades públicas.³⁶

A não-manifestação do poder público, neste caso, quando poderia e deveria se manifestar, não pode ser justificada como defesa da laicidade da escola pública. Pelo contrário, a defesa da laicidade da escola pública não quer dizer neutralidade ou indiferença: a opção a favor do ER inter-religioso é uma opção humanista e, que implica inevitavelmente opções políticas.

De fato, como observa PASSOS (2007, 15), desde a nova LDBEN, o MEC não conseguiu implantar uma política de ER que superasse a concepção clássica da separação Igreja-Estado. Com esta falta de uma alternativa não conseguiu sustentar uma proposta consistente desse ensino. Segundo PASSOS, possuímos uma considerável pluralidade de modelos do ER, o que se desenha em função de iniciativas locais e não de uma diretriz comum e sólida (PASSOS 2007, 16). Não raras vezes, encontramos cursos de Ciências da Religião que encerram despercebidamente em suas concepções e práticas curriculares elementos materiais e formais dos currículos de teologia historicamente ligados às Igrejas (PASSOS 2007, 16). Também é verdade que as experiências de cursos superiores de

³⁵ Sobre a proposta da possibilidade de modos não só interreligiosos, mas também “interteológicos” de formação dos docentes de ER, cf. mais adiante o capítulo 2 e o capítulo 5.

³⁶ Veja também COSTA, ANDERSON FERREIRA. O desconhecimento do Ensino Religioso por parte dos órgãos de educação: a desprofissionalização do professor de Ensino Religioso. Universidade Católica de Goiás, V. Congresso Nacional de Ensino Religioso: Docência em Formação e Ensino Religioso – Contextos e práticas, novembro de 2009. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/documentos/v_conere10.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

licenciatura em ER, além de sofrerem orfandade legal, sobretudo por parte do MEC, necessitam, muitas vezes de uma clareza epistemológica que lhes garanta autonomia e legitimidade (PASSOS 2007, 16).

Os sistemas de ensino, responsáveis políticos e legais pela gestão das instituições de ensino de um modo geral, constituem a fonte do problema, uma vez que não apresentam uma saída diferente, mantendo o ER na condição de exceção epistemológica, dentro das demais áreas de conhecimento (PASSOS 2007, 38).³⁷

Outro exemplo dessa dificuldade é apresentado por RUEDELL: quando se trata de pareceres sobre a possibilidade de reconhecer cursos de licenciatura em Ciências da Religião/ ER para formar docentes para o novo ER, os pareceristas voltam a usar os argumentos da separação entre Igreja e Estado, revelando assim seu desconhecimento. Se a CEB/ CNE (no parecer nº 04, de 29 de jan. de 1998, e na resolução nº 02, de 07 de abr. de 1998, da CEB), ao interpretar as leis, definiu o ER como área de conhecimento a constar nos planos de estudo da educação básica, procedimento similar não ocorreu na Câmara de Educação Superior do CNE, que se posicionou desfavoravelmente à formação de docentes desta área por cursos de licenciaturas (RUEDELL 2007 35). As considerações de relatores atêm-se a uma compreensão tradicional de ER, como algo próprio das confissões religiosas, e simplesmente ignoram o art. 33 da LDBEN, reformulado pela lei 9.475/97. Equivocadamente, porém, recorrem a seus dois parágrafos para remeter esta questão aos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, ignoram o caput no qual, justamente, se encontram os elementos renovadores (RUEDELL 2007, 36).

Essa insegurança sobre a definição do ER se repete várias vezes em documentos oficiais, contribuindo para a confusão epistemológica, como relata também SOARES, segundo o qual, em 6 de novembro de 1998, o CNE emitiu um parecer positivo ao reconhecimento das faculdades de *teologia* existentes no País, argumentando com a mudança referente ao ER:

A nota interessante da decisão são as três razões alegadas pelos pareceristas para justificar seu voto a favor: a) porque a teologia já faz parte da cultura brasileira; b) porque seria um contra-senso não reconhecer aqui títulos acadêmicos reconhecidos no exterior; c) porque o recente processo de regulamentação do ER exigirá um grande número de professores: e quem – pergunta-se o perito do MEC – senão as faculdades de teologia? Nossos conselheiros provavelmente nem se deram conta na ocasião, mas, graças à terceira razão alegada, acabavam de deitar lenha numa fogueira que já vai tornar-se secular: o confronto/ diálogo entre teologia e ciências

³⁷ A lacuna criada pela impossibilidade de pedir o reconhecimento de cursos de licenciatura em Ciências da Religião/ ER está sendo preenchida no Ceará por Bacharéis em Teologia que se especializam através de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Ciências da Religião com habilitação para o ER. Este curso será objeto de avaliação neste trabalho no cap. 3.

da religião. Afinal, não é a teologia um discurso tipicamente confessional? Como pode, então, formar, docentes para o ER se este, por princípio, é uma área de conhecimento não vinculado a nenhuma instituição religiosa (SOARES 2007b, 283)?

Esse parecer revela novamente o desconhecimento dos pareceristas sobre a situação legal do ER naquele momento, já que a mudança do art. 33 ocorreu em julho de 1997, quase um ano e meio antes desse parecer. Obviamente, os pareceristas tinham em mente ainda o modelo mono-confessional do ER, desconhecendo a situação legal vigente.

Na opinião de CURY (2004, 184) o ER é problemático, visto que envolve o necessário distanciamento do Estado laico ante o particularismo próprio dos credos religiosos. Cada vez que este problema compareceu à cena dos projetos educacionais, sempre veio carregado de uma discussão intensa em torno de sua presença e facticidade em um país laico e pluricultural. CURY demonstra esta situação problemática através do exemplo do parecer 097/99 do CNE:

[...] não cabe à União determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientem a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões dos estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ER, cujos diplomas tenham validade nacional. (CNE, parecer 097/99, 4, apud CURY 2004, 186s).

Na conclusão de CURY (2004, 187), o ER ficaria livre dessa complexidade político-burocrática caso se mantivesse no âmbito dos respectivos cultos e igrejas em seus espaços e templos.

[...] por ER se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. (CNE, parecer 05/97, 2, apud CURY 2004, 185).

Neste caso, continuaria o risco do proselitismo, vedado pelo art. 33 da LDBEN. A solução neste impasse poderia ser de fato um ER e uma formação dos docentes de ER que ao mesmo tempo corresponderia à necessidade de acompanhar os alunos no processo de criar uma identidade religiosa e não apenas de fornecer informações sobre as religiões, e que ao outro lado não fosse limitado apenas a uma única religião.³⁸

³⁸ No cap. 5 deste trabalho volta-se a discutir a possibilidade desta alternativa.

1.3.3.5 *A discussão em torno da concordata
entre Santa Sé e Brasil de 13 de nov. de 2008*

No dia 13 de novembro de 2008, o Presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, em visita à Itália, assinou um Acordo com a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Entre outros assuntos foi objeto do acordo o status do ER nas escolas públicas do Brasil. Muitos autores interessados em assuntos envolvendo o ER e defendendo a idéia de um ER interreligioso, estranharam ao ler o artigo 11 do acordo:

Artigo 11, §1º - O ER, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Para muitos, este artigo está incompatível com a atual situação legal no Brasil e se teme colocar em cheque toda uma discussão de mais de doze anos sobre o novo ER. Em nossa opinião, este artigo 11 do acordo estaria conforme o art. 33 da LDBEN, se se pudesse entender a expressão “católico e de outras confissões religiosas” no sentido de “católico e, ao mesmo tempo, das outras religiões” Isso implica um modelo interreligioso e “interteológico” que evitaria o proselitismo, como manda o Art. 33 da LDBEN. Mas, de fato, parece que as autoridades da Igreja Católica não entenderam assim, mas interpretam o texto como relacionado à implantação de um ER confessional apenas católico na escola pública, como consta da nota à imprensa por ocasião da assinatura do acordo, onde se diz:

Entre outros aspectos contemplados no acordo, dom Geraldo destaca [...] o ensino católico, assim como de outras confissões religiosas, nas escolas públicas de ensino fundamental.³⁹

As advertências contrárias a este artigo foram imediatas e fortes. O FONAPER publicou um documento explicando os argumentos para uma não-aprovação pelo Congresso Nacional do artigo 11 do acordo. O FONAPER criticou no acordo sobretudo o fato que já existe a regulamentação legal do ER pelo Art. 33 da LDBEN nº 9.394/1996, em sua nova redação dada pela Lei nº 9.475/1997. Além disso, adverte que a redação do Art. 11 do Acordo

³⁹ “Acordo assinado hoje no Vaticano reconhece personalidade jurídica da Igreja Católica no Brasil”. Disponível em: <www.cnbb.org.br>. Acesso em: 13 nov. 2008.

Brasil – Santa Sé não estaria em consonância com a Lei nº 9.475/1997, não vendo que o parágrafo 1º do Art. 11 do Acordo, ao anunciar um ER “católico e de outras confissões religiosas”, limitaria sua abordagem à religião cristã.

O FONAPER lembra, ainda, que, deste modo, o texto do Art. 11 do Acordo abriria espaços para a oferta de um ER na modalidade confessional, o que fere o Art. 19 e incisos seguintes da Constituição Federal de 1988, que veda à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios o estabelecimento e a “subvenção a cultos religiosos ou igrejas”.

Por outro lado, houve vozes defendendo o Acordo demonstrando sua compatibilidade com o Art. 33 da LDBEN. MCDONALD (Jornal O POVO de 8 de ago. de 2008), p.ex., lembra que o ER previsto no Acordo não é imposto aos estudantes, mas é de matrícula facultativa. O ER previsto no Acordo não seria só católico nem discriminatório, mas plural e respeitoso da diversidade cultural e religioso do Brasil. O Acordo não introduz nenhuma novidade na legislação brasileira, mas apenas retrata aquilo que já está na lei. Segundo MCDONALD, o Acordo esclarece que a matrícula na disciplina ensino religiosa, não é imposta a todos, mas aberta aos interessados que serão os pais ou os responsáveis do aluno quando menor de dezesseis anos. O Estado deve assegurar aos alunos o direito de receber a formação religiosa desejada, mas não escolher qual religião deve ser ensinada, nem escolher o conteúdo da disciplina e, obviamente, não deve ministrar o ER. Tudo isso seria contrário à laicidade do Estado brasileiro bem como à liberdade religiosa. O Acordo sugere que cada grupo religioso ofereça uma proposta própria de ER aos seus membros. MCDONALD complementa ainda que, no Brasil, cada pessoa tem o direito constitucional de receber, se assim quiser, a educação religiosa conforme a sua fé, nos termos fixados pela Lei bem como no respeito da liberdade religiosa e de consciência.

1.3.3.6 Um caso controvertido:

O ER confessional na escola pública no Estado do Rio de Janeiro

O fato de o ER ser a única das áreas de conhecimento a receber um tratamento especial por não ter uma regulamentação legal a nível nacional por si só não precisa ser necessariamente um aspecto negativo. A formação dos profissionais do ER está sob as responsabilidades dos Estados e alcançou resultados diversos. O problema é que a “estadualização” do ER o coloca numa situação de “limbo legal”, no qual seu status não está sendo definido satisfatoriamente. Como lembra TEIXEIRA (2006, 71), com a crescente

diversificação religiosa no Brasil e a afirmação de um pluralismo religioso insuperável, certamente há de lançar novas bases para a reflexão do ensino da religião na escola pública. Não há como manter posicionamentos que defendam em âmbito público um ensino confessional, embora no Brasil ainda persistam modelos de ER em casos específicos, cuja plausibilidade vem reforçada por fortes *lobbies* confessionais. Isso parece ser o caso do estado do Rio de Janeiro, que é o único caso na federação brasileira (junto com o estado do Espírito Santo, que praticamente copiou a legislação do Rio sobre o assunto), que implantou um ER confessional com a aprovação da lei 3.459/00 promulgada pelo governador Anthony Garotinho em 2000. No seu art. 1º, a lei diz o seguinte:

Art. 1º O ER, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na educação básica, sendo disponível na forma confessional, de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 (dezesseis) anos, inclusive, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

São habilitados para ministrar aulas de ER nas escolas públicas os professores que tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente que deverá exigir do professor formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida (Lei 3.459/00, art. 2º). O conteúdo é definido pela autoridade religiosa, que também deverá credenciar os professores (art. 3º). Como observam JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, (2007, 99s), nesse caso o Estado delega completamente os rumos do ER às autoridades religiosas. Aqui não existiria consonância com o art. 33 da LDBEN, pois embora às autoridades religiosas seja concedida a prerrogativa de que elas têm atribuições específicas para definir os conteúdos do ER, ao Estado cabe custear seu desenvolvimento, através do pagamento dos professores.

1.3.3.7 A consulta de entidade civil composta por representantes das denominações religiosas

O conteúdo do ER, segundo a nova redação do art. 33 da LDBEN, fica a cargo de uma entidade civil de natureza interreligiosa, composta por representantes das diversas denominações religiosas organizadas. Esta entidade civil deve ser ouvida pelos sistemas de ensino para o estabelecimento dos conteúdos do ER.

Para quem optar a favor de pelo modelo científico-fenomenológico do ER há aqui um equívoco. PASSOS (2007, 13) critica que o parágrafo segundo do artigo 33 estabelece uma

orientação que, na ordem dos fatos, mantém o vínculo com as confissões religiosas. As igrejas sairiam de cena como as responsáveis diretas pelo ER, dando um caráter mais acadêmico a seus conteúdos.⁴⁰

O autor acredita que nesse parágrafo estaria localizado o calcanhar-de-aquiles do ER, tendo em vista que se abre uma brecha para a manifestação de seu caráter confessional e do interesse das igrejas em assumir sua condição no interior das escolas. Ele expressa o tratamento diferenciado dado a essa disciplina, uma vez que o estabelecimento dos conteúdos das demais disciplinas do ensino fundamental não está delegado a nenhuma entidade civil. Em sua opinião parece ainda imperar a ideia moderna de que religião é tão-somente assunto das instituições religiosas, extrapolando a competência do sistema de ensino. Nesse aspecto o ER ficaria na condição de exceção, pois as exigências legais para o exercício do magistério, em qualquer disciplina, estabelecem as necessidades da formação em curso superior de licenciatura (PASSOS 2007, 13s).

Parece problemático, para PASSOS, que o poder público abre mão de seu poder de definir os conteúdos do ensino público e o entrega a entidades religiosas, representadas pela entidade civil mencionada. Mais condizente com a natureza de sua visão de ER seria se o poder público, ao definir os conteúdos do ER, consultasse uma entidade civil composta por representantes da categoria profissional dos cientistas da religião e não as denominações religiosas.

Contestando PASSOS neste ponto constata-se aqui que existe não só a possibilidade, mas até a oportunidade da aceitação dessa entidade civil composta pelas diversas religiões à medida que aceita-se o modelo interreligioso/interteológico como alternativa ao modelo científico-fenomenológico do ER. Nesse caso, uma entidade composta pelas denominações religiosas seria necessária para organizar o conteúdo do ER e a formação de seus docentes. Esta determinação legal se torna o argumento jurídico mais forte a favor de um ER interreligioso/interteológico, já que os legisladores optaram, neste caso, expressamente por um dispositivo que permitisse a presença das igrejas e das tradições religiosas e não de representantes categoriais/sindicais das Ciências da Religião.

⁴⁰ Tem-se a impressão que PASSOS, por sua vez, comete um equívoco aqui, como se o cuidado das Igrejas pelo ER fosse excluindo automaticamente o caráter acadêmico dos seus conteúdos. Basta olhar para a história secular da presença das igrejas no meio universitário da Europa – muitas vezes como as próprias fundadoras das universidades – para constatar o equívoco.

2 AVALIAÇÃO DO CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO DO ER NO BRASIL

Neste capítulo pretende-se esclarecer em que contexto epistemológico se situa o ER no Brasil. Por isso, investiga-se, primeiro, os diferentes modelos do ER e as suas respectivas ciências-de-referência, a(s) ciência(s) da(s) religião(ões)⁴¹ e a Teologia. Num segundo passo procura-se demonstrar a relevância do ER para a construção de uma sociedade pluralista, tolerante e solidária.

2.1 A IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Antes de analisar a identidade epistemológica da Teologia como ciência-de-referência do ER confessional, aborda-se logo a identidade epistemológica das Ciências da Religião, que é considerada a ciência-de-referência do novo ER do tipo científico-fenomenológico. A distinção das duas ciências-de-referência e dos dois modelos principais de ER, (as Ciências da Religião e o ER científico-fenomenológico de um lado e a Teologia e o ER confessional, do outro lado) é indicado e conveniente. Pois no contexto de uma discussão metodológica sobre a identidade epistemológica do ER e sua relação com as Ciências da Religião, deve-se lembrar que no Brasil sempre houve uma proximidade muito grande dos estudos sobre o fenômeno religioso com o campo da Teologia. DREHER (2001, 169), p.ex., lembra que as Ciências da Religião não surgiram, no Brasil, a partir de um interesse puramente científico ou mesmo puramente acadêmico. Elas surgiram espontaneamente a partir de iniciativas eclesiais católicas (PUC-SP, UFJF) e de iniciativas eclesiais protestantes (UMESP) e sempre mantiveram uma relação próxima com a Teologia, seja em termos de razões pessoais (boa parte dos cientistas da religião no Brasil possuem formação teológica), sejam institucionais (pelo fato mencionado da existência de cursos de ciências da religião em universidades eclesiásticas).

A proximidade dos estudos da religião com a Teologia pode ser observado também no tratamento “oficial” das Ciências da Religião pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do MEC. Até 2008, no entendimento da CAPES, mediante tabela que representa a estrutura das ciências, as Ciências da Religião estavam

⁴¹ Pelo modo de escrever o termo “a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” pretende-se demonstrar a dificuldade de identificar a identidade epistemológica do tratamento científico do fenômeno religioso. Apenas para facilitar a leitura usa-se daqui para frente o modo de escrever “as Ciências da Religião”, salvo quando for necessário destacar determinada opção epistemológica feita por correntes específicas das Ciências da Religião.

localizadas institucionalmente como uma subárea da área da filosofia, e essa subárea estava sendo compartilhada por sua co-irmã, a Teologia.⁴² Em janeiro de 2008, a Capes alterou a configuração original da tabela das áreas de avaliação.⁴³ Nessa tabela, bastante detalhada, as Ciências da Religião não aparecem mais como área distinta de ciência, sendo a Teologia e a filosofia agora unidas numa área chamada Filosofia/Teologia, sem que as Ciências da Religião serem mencionadas separadamente.

Já no sistema público de avaliação de cursos de pós-graduação pela CAPES, na “Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos”,⁴⁴ as Ciências da Religião aparecem, dentro da “Grande Área Ciências Humanas”, inseridas na área “Teologia”. Nessa tabela, no total de quinze programas de pós-graduação, sete são da Teologia, os outros recebem denominações diversas: seis programas de mestrado ou doutorado são denominados de “Ciências da Religião” (UC/GO, PUC/MG, UNICAP/PE, PUC/SP, UMESP/SP, UPM /SP). O programa de mestrado e doutorado da Universidade Federal de Juiz de Fora, por sua vez, é chamado de “Ciência da Religião” e o programa de mestrado da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, é denominado de “Ciências das Religiões”. Portanto, existem no Brasil oficialmente e simultaneamente três denominações diferentes para o tratamento científico do fenômeno religioso, sem que se tenha chegado a um consenso sobre qual dos termos seja mais adequado para designar o estudo das religiões no Brasil: Ciência da Religião; Ciências da Religião ou Ciências das Religiões.

Só este fato sozinho já demonstra a enorme dificuldade de definir claramente o *status* científico (e com isso também epistemológico) no trato acadêmico do fenômeno religioso. MIRCEA ELIADE (apud PONDE 2001, 41) discute aquilo que seria uma espécie de “complexo de inferioridade” dos pesquisadores em Ciências da Religião, que poderia ser descrito como “drama epistemológico” localizado. Tal complexo teria a tendência de se fixar nos estágios

⁴² Sobre esta situação, DREHER (2001, 68) questiona ironicamente, se a Teologia realmente é a irmã das Ciências da Religião ou iria permanecer sempre a mãe ou, pior, até a madrasta das Ciências da Religião. UDO TWORUSCHKA, por sua vez, chama a Ciência da Religião de “filha emancipada da Teologia” (apud USARSKI 2006b, 16.). DREHER informa ainda que o Brasil é um país cujas instituições de ensino superior foram, em geral, dominadas pela tradição positivista avessa à religião e seu estudo, ou por setores eclesiais geralmente prontos a desqualificar qualquer estudo não-teológico, e/ou institucionalmente mais independente da religião (DREHER, 2001, 154).

⁴³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

⁴⁴ Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=71000003&descricaoArea=CI%2FCANCIAS+HUMANAS+&descricaoAreaConhecimento=Teologia&descricaoAreaAvaliacao=FILOSOFIA%2FTeologia%3Asubcomiss%E3o+Teologia>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

filológicos do trabalho investigativo, já que este estágio é aceito pelas demais ciências humanas; isso levaria à dissolução do objeto das ciências da religião em províncias variadas das demais ciências humanas (sociologia, economia, política etc.). A experiência religiosa seria um fato compreendido apenas através das outras ciências, isso seria a destruição da religião como objeto real do conhecimento:

Talvez, em razão da indefinição epistêmica das Ciências da Religião, ou decorrência de sua dinâmica multifacetada, esse campo acadêmico ganha perspectivas diferenciadas. No Brasil, a perspectiva dominante é a das Ciências da Religião, ou seja, um campo de estudos marcado por multidisciplinaridade, tendo como objeto a religião. Mas há também controvérsias a respeito. Há aqueles que defendem a Ciência da Religião, no singular, não só para marcar sua autonomia disciplinar, mas também para indicar a necessidade de um “método unificador”. E outros que defendem a nomenclatura no plural, Ciências da Religião, para enfatizar o seu caráter “pluridisciplinar” e a riqueza da diversidade metodológica (TEIXEIRA 2006, 64s).

O uso dos diferentes termos é devido ao fato de que na maioria dos programas de pós-graduação de Ciências da Religião, o fenômeno religioso é abordado de modo interdisciplinar por subáreas como psicologia da religião, sociologia da religião, história das religiões, antropologia cultural, etc.

2.1.1 Os diferentes modelos epistemológicos do tratamento científico do fenômeno religioso

2.1.1.1 O objeto das Ciências da Religião: Definição do conceito “religião”

A dificuldade da definição do status epistemológico das Ciências da Religião e do modelo de ER nele baseado continua quando se tenta identificar o próprio objeto concreto de reflexão das Ciências da Religião. Até hoje, os cientistas da religião como também os teólogos não chegaram a um consenso sobre o que realmente seja o seu objeto de reflexão, a religião. Existem muitas definições, metáforas e descrições que tentam se aproximar do conceito “religião” ou “fenômeno religioso” e distingui-lo de outros campos como a metafísica e a ética. O teólogo e filósofo de religião protestante, o alemão FRIEDRICH SCHLEIERMACHER (1768-1834), p.ex., chamava a religião de “intuição e sentimento do infinito” (apud REALE 1991, 31). Para ele, o sentimento religioso é sentimento da total dependência do homem (finito) em relação à Totalidade (infinita); e essa ideia básica vale para todas as formas de religião.

Já segundo a definição do sociólogo austro-americano PETER L. BERGER (*1929), a religião é a temerária tentativa de conceber o universo como humanamente significativo. A religião é uma obra humana através da qual é construído um cosmo sagrado (apud FILORAMO; PRANDI 1999, 267).

Uma definição inusitada, mas interessante é oferecida por SPIEGEL (1997, 173), relacionando os conceitos “religiosidade”⁴⁵ e “religião”. A “religiosidade” é compreendida como uma atitude básica que se expressa como confiança/fé incondicional em uma força-criadora-de-relações. O termo “religião” representa, conseqüentemente, uma práxis que conta com e confia em essa força. Nesse caso, em princípio, toda práxis que tem uma atitude de criar relações intersubjetivas deve ser interpretada num sentido mais amplo como práxis religiosa e as próprias relações boas entre pessoas humanas como epifanias ou “pegadas” do sagrado (*vestigia Dei*) (SPIEGEL 1997, 177).

Uma aproximação à questão da identidade epistemológica das Ciências da Religião pode ser feita através de uma abordagem etimológica de seus termos denominadores.⁴⁶ À base de tais considerações podem-se desenvolver posteriormente outros aspectos epistemológicos relacionados ao campo temático em questão. Segundo estudos etimológicos, a palavra “religião” deriva do termo latim “*religio*”, que possui como significados “escrúpulo”, “consciência”, exatidão”, “lealdade” e outros afins. (FILORAMI; PRANDI 1999, 255). Esses significados estavam relacionados, na cultura romana, à execução correta de ritos e sacrifícios e as atitudes relacionadas à pertença à religião romana oficial, marcadas pela rigidez e precisão de suas expressões culturais públicas e privadas. Apesar do fato de essa descrição de atitudes parecer limitar os seus significados, é interessante observar que essa limitação já não contentava os escritores da antiguidade, que buscavam ir além desses significados para poder explicar a pluralidade e riqueza das expressões religiosas existentes. Desse modo foram elaboradas três explicações etimológicas para a origem da palavra “*religio*”, quais sejam

⁴⁵ Para PASSOS (2007, 29) a religiosidade refere-se a uma dimensão humana e a religião aos sistemas religiosos. A religiosidade seria a abertura do ser humano à experiência do Transcendente e das dinâmicas psíquicas que processam essa experiência. A religião designaria o momento consensual e organizacional dessa experiência como sistema simbólico, social e institucional. Trata-se de dois pólos de uma única realidade que produz e processa as representações e práticas religiosas que envolvem de maneira dialética o indivíduo e o coletivo (PASSOS 2007, 29).

⁴⁶ Geralmente, coloca-se como objeto de estudo das Ciências da Religião a análise dos elementos comuns e específicos às diversas religiões, isto é, o fenômeno religioso em si e em suas múltiplas expressões. O problema aqui é saber definir melhor o que significa a expressão “fenômeno religioso em si” e como se distingue de “suas múltiplas expressões” (MENEGHETTI 2003, 94).

reeligere (re-escolher), *religare* (re-ligar) e *relegere* (re-ler) (FONAPER 2000, 13–15). A cada uma dessas explicações corresponde, na recepção do FONAPER, uma concepção particular das Ciências da Religião e do próprio ER.

Os primeiros dois conceitos “*reeligere*” e “*religare*” representam uma concepção da pessoa humana em sua relação com a esfera transcendente, afirmando a existência de uma “centelha” divina na alma humana que estaria permanentemente em busca da sua origem transcendente, sendo essa a expressão de uma essência natural religiosa do ser humano (o *homo religiosus*). Essa explicação da origem etimológica da palavra “religião” está ligada a concepções que entendem o ER como forma de fornecer ao aluno possibilidades de descobrir em si sua natureza ou “essência” religiosa inata e de corresponder a ela.

No que diz respeito à epistemologia referente ou subjacente, essa concepção defende uma “Ciência/Ciências *da Religião*”, pressupondo um objeto único, considerando com o singular “religião” a existência de uma essência e origem universal de religião numa dimensão antropológico-filosófica, que transcende todas as expressões culturais e históricas particulares.

O terceiro conceito, “*relegere*” expressa uma abordagem dos fenômenos externos da religião, procurando “relê-los” mediante a descrição de suas funções e efeitos na sociedade. Essa concepção corresponde ao modelo das “Ciência/Ciências *das Religiões*”, pressupondo uma pluralidade dos objetos de pesquisa, sem a possibilidade de reduzir as múltiplas expressões religiosas a uma essência comum que possa receber o nome de “religião”.⁴⁷

PASSOS (2007, 118) explica que de fato, parece haver duas correntes que se cruzam nos estudos científicos do fenômeno religioso. Uma primeira que vai em direção do estudo da religião como um fenômeno singular e outra como fenômeno marcadamente plural.⁴⁸ Olhando para o desenvolvimento histórico dos estudos, eles, de fato, parecem configurar o seguinte quadro epistemológico:

A primeira direção busca decodificar a essência da religião a partir das diversas religiões, caso concreto da História das religiões, dos Estudos comparados e, paradigmaticamente, de uma fenomenologia da experiência religiosa. A segunda caracteriza-

⁴⁷ Esse não parece ser um problema exclusivo dos estudos de religião, segundo a opinião de Passos. Poder-se-ia encontrar analogias, p.ex., no caso da Ciência(s) política(s), da Ciência(s) da educação(s) ou da Ciência(s) médica(s) (PASSOS 2007, 117).

⁴⁸ O problema é que não se chega a um debate sobre a questão central, a saber, o que é religião, e se ela possui um referente transcendente ou se é apenas uma projeção social ou uma função do social (DREHER 2001, 60).

se por abordagens particulares por meio da investigação de objetos específicos, devendo seus tributos metodológicos às ciências humanas modernas (sociologia, psicologia, antropologia etc.). Muitas vezes, essa corrente soma-se à filosofia.

Da mesma forma, explicam FILORAMI; PRANDI (1999, 258), o debate sobre a definição do termo “religião” gira em torno da polaridade entre uma posição “essencialista” e uma posição “funcionalista”, que corresponde à evolução de “escolas” ou de correntes no interior das Ciências da Religião. O problema epistemológico básico das Ciências da Religião seria constituído pela alternativa “explicar ou compreender a religião”, a “explicação” ligada à corrente funcionalista e a “compreensão” ligada à fenomenologia (FILORAMI; PRANDI, 1999, 8).

Quanto aos modelos epistemológicos do estudo científico das religiões, PASSOS (2007, 117) diz que o estudo da religião pode ser visto tanto pela singularidade da abordagem e da pluralidade de objetos (Ciência das Religiões) como pela singularidade de abordagem e de objeto (Ciência da Religião), e ainda como abordagens e objetos plurais (Ciências das Religiões).⁴⁹

2.1.1.2 A Ciência da Religião como expressão do modelo “essencialistas” da religião

O termo “ciência da religião” [Religionswissenschaft] foi criado na segunda metade do século XIX para destacar a emancipação das ciências humanas em relação à filosofia e à Teologia - até então, vozes preponderantes – no tratamento dos fenômenos religiosos e das concepções últimas sobre o ser. Um caminho de investigar cientificamente os fenômenos religiosos seria focalizar a atenção na “essência” da religião, tentando identificar o “sagrado” como sua essência. Por isso, o modelo da Ciência da Religião deve ser considerado como representante de uma teoria essencialista da religião.

Este caminho apóia-se na tradição fenomenológica, corrente filosófica fundada por EDMUND HUSSERL (1859-1938). Seus representantes mais conhecidos na área da “Ciência da Religião” são o romeno MIRCEA ELIADE (1907-1986) e o alemão RUDOLF OTTO (1869-1936) que como teólogo e cientista da religião elaborou, o conceito de *noumen* (sinônimo da

⁴⁹ Também FILORAMI; PRANDI (1999, 12) alegam que as alternativas de modelos epistemológicos em jogo são substancialmente quatro; no plano lógico, elas nascem da possibilidade de cruzar uma singularidade (ou pluralidade) de método com uma singularidade (ou pluralidade) de objeto. Entre esse dois extremos há duas soluções intermediárias. De acordo com essa observação, haverá quem fale de ciência das religiões ou, então, quem prefira falar de ciências da religião.

presença inefável do sagrado). A posição essencialista afirma que, em termos de estrutura e comportamento, a realidade de todas as religiões é uma só, independentemente de espaço e tempo e apesar de quaisquer outras alterações. Consideradas sob essa perspectiva sincrônica, as religiões parecem possuir uma lógica comum e formas comuns de auto-regulamentação. Também o sociólogo alemão MAX WEBER pensava que as religiões parecem seguir lógicas estruturais comuns (FILORAMI; PRANDI 1999, 18).

Para ELIADE (apud PONDE 2001, 42s), a Ciência da Religião não é apenas uma ciência humana e positiva e sim uma ciência do espírito (*Geisteswissenschaft*) que tem sua gênese central na obra de HEGEL. A cognoscibilidade deste conceito (espírito)⁵⁰ seria realizada por meio de um procedimento que ELIADE denominara de hermenêutica: partindo de uma fenomenologia empírica busca-se adentrar na experiência existencial interna do homem religioso a fim de aí ver de que forma ele enfrenta vital e objetivamente, por meio da cultura religiosa em questão, seu drama ontológico ou seu terror da contingência. A hermenêutica se dará exatamente pelas análises e sínteses que se faz dos dados e das suas múltiplas relações contextuais nas quais está mergulhada a vivência deste drama ontológico. A dimensão metodológica se dará precisamente nas variadas tentativas de melhor acessar o núcleo espiritual deste drama ontológico: um ser ontologicamente contingente que presente e sente psicofisiologicamente o poder e a existência do Absoluto (PONDE 2001, 43).

Desse modo, na tradição alemã, a Ciência da Religião é entendida não como um conceito genérico para vários estudos independentes que deveriam ser interdisciplinarmente integradas num só, mas como uma disciplina com uma forte identificação na investigação histórico-filológica em sua descrição tipológico-fenomenológica. O termo “Ciência da Religião” preserva, portanto, uma relação íntima com o alemão “Wissenschaft” [ciência] compreendido como um saber e um discurso normatizado e coerente, que explicita seus pressupostos e que controla e justifica seus procedimentos. Ele aplica-se, em vários níveis de aproximação a um fato ou uma experiência ou realidade cultural/espiritual específicos, ou seja, à religião que se manifesta de forma plural na história por meio de vários tipos e apresentando uma estrutura fundamental comum (DREHER 2001, 163). Ponto inicial e final do estudo da religião seria a experiência religiosa concreta, vivida, considerada como fonte das

⁵⁰ Para ELIADE, uma “ciência humana” que não tome o “espírito” como conceito-chave não é humana de modo consistente (PONDE 2001, 44).

religiões positivas. O pressuposto essencial do modelo da compreensão [“Verstehen”] é a autonomia absoluta da religião. Nesse sentido RUDOLF OTTO dizia programaticamente que “a religião começa por si mesma” (FILORAMI; PRANDI 1999, 10).

Diante o dado experiencial, o intérprete não pode colocar-se simplesmente de maneira asséptica e neutra, pois ele está envolvido num plano de coparticipação vivida, no e com o objeto de estudo (FILORAMI; PRANDI 1999, 10). Daí a necessidade de elaborar um método especial que corrija e supere os limites intrínsecos à explicação do tipo científico-positivista, ajudando-nos a captar o núcleo da experiência vivida subjacente à experiência religiosa. Esse método é a compreensão, capaz de reviver aquele núcleo experiencial no qual se manifestaria a essência mesma do fenômeno religioso (FILORAMI; PRANDI 1999, 10).

2.1.1.3 As Ciências da Religião

Há ainda uma concepção que não fala de “*Ciência da Religião*”, mas de “*Ciências da Religião*”, mantendo a posição “essencialista” sobre a “religião” no singular, mas admitindo a necessidade de uma pluralidade de métodos das diversas disciplinas auxiliares (como, p.ex., a sociologia da religião, a psicologia da religião, a antropologia cultural e a etnologia). Essa expressão das “*Ciências da Religião*” e sua posição predomina atualmente entre os cientistas da religião no Brasil, inclusive porque existe uma preferência nesta área por estudos interdisciplinares das diversas disciplinas auxiliares acima mencionadas.

Nesse sentido, DREHER afirma que a proposta das Ciências da Religião como uma “nova” área acadêmica surgiu inicialmente da percepção cada vez maior de que o objeto “religião” ou “religiões” pode ganhar muito em compreensão e esclarecimento explicativo científicos se for estudado de maneira autônoma e interdisciplinar. A pesquisa sucederia por meio de um método talhado para o objeto e/ou, então, de várias maneiras e por meio de vários métodos que tomem conhecimento um do outro (DREHER 2001, 159).

Partilhando essa visão, PASSOS (2007, 119s) tenta explicar o caráter interdisciplinar das Ciências da Religião através do processo da construção/superação/reconstrução das ciências auxiliares, à medida que estas se voltam à religião na busca de modelos sempre mais coerentes com a dinâmica móvel e renovável da realidade estudada. Nesse sentido, segundo ele, essas ciências de um modo geral não poderiam ser compreendidas em termos monolíticos, fechados e estáticos. Pelo contrario, elas possuem uma dinâmica que relaciona singularidade e pluralidade na sua constituição como disciplina científica definida com objeto

e método próprios (PASSOS 2007, 119).⁵¹ Ele sustenta a opinião que, assim como as demais ciências, a da religião alimentar-se-ia de instrumentos provenientes de diversos campos epistêmicos e caminha sempre para uma singularização de sua abordagem como matéria autônoma (PASSOS 2007, 120). Por isso, ele defende a pluralidade de métodos ou ciências auxiliares e a singularidade do objeto de pesquisa, a religião. Em sua visão, o estudo da religião inclui, em si mesmo, o confronto com a pluralidade de modelos, a decodificação de experiências valorativas que envolvem os sujeitos, a abordagem de questões que transcendem pragmatismos teóricos e sociais, bem como a busca de valores que fundamentam a convivência humana (PASSOS 2007, 43).

Segundo o mesmo autor (PASSOS 2006, 32), as Ciências da Religião podem oferecer a base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações articulando-a, de forma integrada, com a discussão sobre a educação. A educação em geral, fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume o dado religioso como um elemento comum às demais áreas que compõem os currículos e como um dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional. Dessa maneira, alega o autor, as religiões particulares são transcendidas na busca de uma visão ampla capaz de abarcar as diversidades e, ao mesmo tempo, captar a singularidade que caracteriza o fenômeno enquanto tal. Nesse sentido, trata-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual, que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações alcançando horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano.

Para o cientista da religião e sociólogo alemão JOACHIM WACH (apud CAMURÇA 2001, 204s), a “Ciência da Religião” se assentava na necessidade de várias ciências não justapostas, mas organicamente associadas, abordarem tanto a natureza da religião e da experiência religiosa como a de suas expressões objetivadas. Com esta perspectiva, WACH não deseja criar nenhuma ciência particular, nem um conjunto de disciplinas no qual estas procedem sua

⁵¹ Na prática acadêmica concreta, essa pluralidade também pode trazer certas incongruências, pois como informa DREHER (2001, 159.171s) de modo revelador, no Brasil, o estudo interdisciplinar da religião foi moldado com base em um modelo ora de aliança ora de complementaridade autônoma, entre a Teologia e as ciências sociais. Especialmente a herança teórica deixada pela Teologia da Libertação apontaria nesta direção. Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a disciplina da “ciência da religião” é encarada como um agregado de disciplinas; o mestre em “ciência da religião”; quando sai, segundo DREHER, sente-se competente como sociólogo da religião, filósofo da religião etc., mas não como cientista da religião enquanto tal. Assume-se na prática a ideia corrente de que a “ciência da religião” é mais um campo de estudos que atrai pesquisadores em vista de seu objeto do que uma disciplina unívoca caracterizada como ciência em vista de um único método que lhe seria peculiar.

pesquisa separadamente, mas uma abordagem articulada entre as ciências humanas para o fenômeno religioso. Ele considera simultaneamente dois níveis de abordagem do fenômeno religioso, um primeiro que tratava da “experiência religiosa” propriamente dita, circunscrito à fenomenologia, à psicologia, à psiquiatria; e um segundo nível que trataria da “expressão objetivada dessa experiência religiosa” (rituais, doutrinas e organizações religiosas), objeto da sociologia, da antropologia, da história (CAMURÇA 2001, 205). Para o desvendamento das duas instancias que compõem o objeto religioso: “experiência” e sua “expressão objetivada”, deveriam concorrer distintas disciplinas acadêmicas com seus instrumentais particulares, cada uma atinente à dimensão para a qual está habilitada, mas num empreendimento de empréstimos mútuos e de associação de capacidade desembocando, logo, em interdisciplinaridade (CAMURÇA 2001, 206). A posição de WACH é interessante porque parece juntar ao mesmo tempo as teorias essencialistas com as teorias funcionalistas da religião quase no mesmo ato epistemológico, mas distinto internamente em sua sequência.

CAMURÇA conclui que, por causa dessa polissemia nas interpretações dadas ao fenômeno religioso, fruto da diversidade epistemológica com que ele é encarado, o enfoque a ser dado nos programas de pós-graduação em ciência(s) da religião, deve ser o de interdisciplinaridade, conforme a modalidade dos departamentos de *Religious Studies*, das Universidades da Inglaterra, Austrália, EUA e Canadá (CAMURÇA 2001, 211), e fala-se até de um “politeísmo metodológico” (FILORAMI; PRANDI 1999, 13).

2.1.1.4 Crítica ao modelo essencialista da Ciência da Religião

Contra a Ciência da Religião do tipo essencialista levantaram-se muitas vozes críticas, começando pelo argumento que todo o debate epistemológico sobre o tratamento científico da religião gira em torno da dificuldade (se não da impossibilidade) de definir um único modelo científico em função de um único modelo de ciência (FILORAMI; PRANDI 1999, 11).

Contra uma essência comum de todas as religiões, argumenta-se que a diversidade religiosa, o ritmo de contato entre as religiões e as mutações históricas, por quais passam, desafiam uma ideia de generalização ou unidade (CAMURÇA 2001, 218). DREHER formula algumas perguntas críticas sobre a fenomenologia: ele questiona se ela realmente garante a existência de uma ciência autônoma. Outra questão é se esta ciência não dependeria demais da corrente filosófica da fenomenologia e se é realmente necessário que o fenômeno religioso como tal – ainda que para propósitos de investigação – seja abstraído e isolado de objetos de

estudo supostamente mais amplos e abrangentes como a história, a linguagem, a cultura e a sociedade, ou ainda, se ela pode ser adequadamente estudada a partir destes (DREHER 2001, 166).

Com relação ao *status* da pesquisa científica no Brasil, entre outros, é o já citado CAMURÇA, docente do programa de pós-graduação em Ciência da Religião da UFJF que argumenta contra a possibilidade epistemológica de uma *Ciência da Religião* (CAMURÇA 2001, 206-208).⁵² Na descrição crítica de CAMURÇA, os representantes da Ciência da Religião acreditam ser possível, mediante recurso à fenomenologia da religião, superar a multiplicidade de métodos que impossibilita a discussão da religião em termos de sua singularidade. De posse da fenomenologia – da religião – poder-se-ia alcançar os “*a priori* religiosos” ou o que é “essencialmente religioso” e distingui-los de suas “formas contingentes”, ou seja, de suas expressões passageiras não-essenciais. Buscar-se-ia chegar a uma natureza religiosa, a uma universalidade da realidade religiosa cognoscível anteriormente à realidade dos fatos.

Contestando essa visão, CAMURÇA critica a convergência e o afunilamento dos diferentes métodos para uma ciência particular da religião como uma visão problemática, porque a Teologia já cobriria este lado da irreducibilidade da experiência religiosa. Ele pensa que, ao privilegiar a compreensão de uma estrutura e essência religiosa universal, a “Ciência da Religião”, tal como preconizada, incorreria no risco de negligenciar a interdisciplinaridade em sua pesquisa. Pois, à medida que ela estabelece uma hierarquização com o primado de uma reflexão nobre – a fenomenologia – que captaria o sentido último deste *a priori* religioso, relega as ciências sociais a um papel auxiliar. Enquanto isso, estas se ocupariam apenas de seus “epifenômenos” e formas contingentes (CAMURÇA 2001, 208).⁵³ Ele acusa na concepção de uma Ciência da Religião, que a uniformização que, este singular científico ou esta particularização face ao objeto sugere, parece desconsiderar todo um patrimônio epistemológico diversificado que as ciências humanas modernas conquistaram (CAMURÇA 2001, 204).

⁵² O alvo de suas colocações é sobretudo o prof. Antônio Gouvêa de Mendonça, falecido em 2007 e docente dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Metodista de São Paulo e da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Gouvêa de Mendonça defendia a possibilidade de uma essência religiosa como objeto de estudos da fenomenologia religiosa.

⁵³ Sendo o CAMURÇA, ele mesmo, docente de um programa de pós-graduação em Ciência da Religião, ele justifica para a UFJF a escolha pelo nome de “ciência da religião” por causa de sua “pretensão” de abrangência da totalidade (CAMURÇA 2001, 213).

PONDE (2001, 46) por sua vez, pergunta em tom polêmico se tal forma de falar em epistemologia das Ciências da Religião não implicaria considerá-la algo “iniciático. Ele continua a polêmica dizendo que a “agenda profana” moderno-contemporânea com relação ao religioso foi construída contra sua “promiscuidade cognitiva” com o invisível (PONDE 2001, 47, nota 54) e chamando a atenção para uma filiação nominalista desta postura: os nomes usados sempre nos remetem a realidades empíricas (PONDE 2001, 62). Nos estudos científicos acerca dos fenômenos religiosos seria comum supor-se que a experiência religiosa seja danosa ao aparelho racional cognitivo e que portanto seus frutos possam servir como dados para a análise enquanto objeto, mas nunca como referenciais epistemológicos do pesquisador. O indivíduo religioso poderia até usar sua “essência” para fazer Teologia, mas não Ciência da Religião (PONDE 2001, 54).

2.1.1.5 *As Ciências das Religiões como expressão do modelo “funcionalistas” da religião*

As teorias “funcionalistas” da religião ligam-se etimologicamente à expressão acima referida do “*relegere*” e pressupõem a observação externa dos dados e fenômenos religiosos tais quais aparecem na história cultural humana. Não afirma-se aqui a existência de uma essência religiosa natural inata, como no caso das Ciências da Religião. Apenas leva-se em consideração os dados *externos* metodicamente observáveis. Fala-se de “Ciências das Religiões” pressupondo uma pluralidade de métodos e uma pluralidade de objetos, negando a existência de uma “religião original ou natural” por trás das expressões culturais particulares.⁵⁴ Os adeptos da concepção de “Ciências das Religiões” estão convencidos, portanto, de que não seja possível reduzir a simultânea diversidade de métodos de pesquisa a um mínimo denominador comum. No plano da investigação empírica, também não consideram possível nem lícito uniformizar os diversos objetos religiosos de pesquisa em um só (FILORAMO; PRANDI 1999, 12).

⁵⁴ A formulação “Ciência das Religiões” como variante pressupõe a possibilidade de um único método de observação e a abordagem das religiões como os múltiplos objetos dessa observação. Nesta linha, estaria o historiador das religiões Kurt Rudolph. Ao sustentar o plural histórico “religiões” como objeto de estudo do fenômeno religioso (Ciência das Religiões), defende a ideia de que as religiões historicamente estabelecidas formam um universo de experiência humana que por si só se sustenta como objeto e que de modo algum precisar-se-ia de discussões platonizantes acerca de questões do tipo “o que é religião?” (PONDE, 2001, 61).

Contra uma posição essencialista foi argumentado que não se vê como alcançar uma essência justamente pela polissemia que a ideia de religião encerra. Mesmo dimensões essencialistas como a “mística” e a “experiência religiosa” assumem contornos dos mais diferenciados e só permitiram o seu uso no plural (CAMURÇA 2001, 220). SABBATUCCI (apud FILORAMO; PRANDI 1999, 273) acrescenta que só poder-se-ia falar de “religiões” no plural, pois “religião” no singular só faz sentido se for do tipo “religião romana”, “religião chinesa” etc. UGO BIANCHI complementa essa opinião propondo que as religiões não sejam espécies de um gênero que seria justamente a religião. Apenas poder-se-ia falar de um “ar familiar ou de aspectos comuns entre formas religiosas diferentes” e nada mais (BIANCHI apud FILORAMO; PRANDI 1999, 274).

Conclui-se com FILORAMO; PRANDI (1999, 13) que as Ciências das Religiões não constituem uma disciplina à parte fundada na unidade do objeto (a religião) e na unidade do método (a compreensão hermenêutica) – tal como o concebe a tradição hermeneuticamente orientada. Antes, elas formam um *campo disciplinar* e, como tal, uma estrutura aberta e dinâmica, pois se não existe um único método científico de estudo das religiões, então, a sociologia das religiões só pode estudar a religião segundo um método sociológico, a psicologia da religião segundo um método psicológico e assim por diante. A alternativa seria assumir os riscos de cacofonia metodológica e um sincretismo metodológico decadente (FILORAMO; PRANDI 1999, 13s).

2.1.1.6 *O tato religioso e a suspeita de criptoteologia*

Como já explanado, uma das tarefas da “Ciência da Religião” seria descobrir a “essência” da religião original através da observação das expressões particulares historicamente palpáveis das diversas religiões da humanidade. Nesse contexto fala-se de existência e necessidade de um “tato religioso” que o “cientista da religião” precisa para realizar sua reflexão com sucesso. Esse “tato religioso” (em analogia ao conceito de “tato lógico” de KANT) seria um órgão que opera buscando (e sofrendo com isso) o sentido primeiro e último das coisas – um “órgão” – por assim dizer metafísico – que produz ontologia (PONDE 2001, 45), sendo a experiência religiosa (a “sensação” do Absoluto) basicamente uma experiência desse “tato”.

Para ELIADE (apud PONDE 2001, 47), a percepção de que há um “tato religioso” é suficientemente visível em qualquer ser humano. A falta do “tato religioso” seria uma carência epistemológica específica e metodologicamente letal (PONDE 2001, 55).⁵⁵ Pois a tradição dos estudos de tipo que seguem o paradigma hermenêutico sempre sublinhou a necessidade de que aquele que pretende abordar o estudo das religiões tenha alguma experiência do religioso, pressupondo, desde o início, a existência de uma “religião” como realidade meta-empírica e meta-histórica. Tal realidade metaempírica, por definição, não poderia transformar-se em objeto de análise científica (FILORAMI; PRANDI 1999, 21).

Criticando a posição do tipo hermenêutico-essencialista, FILORAMI; PRANDI (1999, 21) afirmam ser desnecessário pressupor um “tato religioso” para o estudo do fenômeno religioso.⁵⁶ Pois para o estudo de qualquer realidade humana a “simpatia” pelo objeto de estudo apenas é uma condição psicológica que facilita sua inteligibilidade e sua interpretação, não um condicionamento normativo e ontológico.

Trata-se, portanto, de uma condição subjetiva, não de um pressuposto necessário e obrigatório. Por isso, os autores afirmam que o estudioso das religiões deve praticar um “ateísmo” ou “agnosticismo” metodológico. O que identifica o campo das Ciências da Religião é sua base empírica; o método indutivo é que delimita seus confins; o que caracteriza são os juízos fáticos fundados nos limites do possível e na neutralidade investigadora [ou: metodológica] do observador (FILORAMI; PRANDI 1999, 23).

⁵⁵ RUDOLF OTTO aponta para uma suposta “falta” sensorial (ou uma experiência sensorial específica) por parte de alguns investigadores e investigadoras em estudos da religião (cf. PONDE 2001, 40). Por essa razão, ele faz o convite de parar de ler (no começo de sua obra celebre “*Das Heilige*”), a alguém que não pode recordar-se de nenhum sentimento religioso (PONDE 2001, 52). Ponde interpreta a posição de Otto como sendo interessante: a experiência religiosa alteraria a cognição em si (PONDE 2001, 63). Negar a possibilidade do “tato religioso” poderia parecer uma militância anti-religiosa e, portanto, duvidosa quanto à neutralidade científica (PONDE 2001, 58).

⁵⁶ PONDE critica que a admissão da existência de um “tato religioso” como requisito de pesquisa por parte do pesquisador parece como contra-senso de uma condição emancipada do pesquisador (PONDE 2001, 48). DREHER comenta a dificuldade de manter a aliança entre Teologia e as diversas ciências da religião percebendo o problema de um teólogo correr o risco de viver esquizofrenicamente a sua condição de cientista e de crente (DREHER 2001, 161). Levanta-se a questão o que acontece então quando um cientista da Religião não possui este “tato religioso” (PONDE 2001, 45s)? Não é racional supor que indivíduos desprovidos do “tato religioso” seriam como cegos tentando descrever a natureza do vermelho, ou como homens tentando compreender o sofrimento feminino na sociedade (PONDE 2001, 55). Ou então, só poderia estudar a história militar quem tivesse experiência de guerra, ou a história da arte quem fosse artista (FILORAMI; PRANDI 1999, 21). Com base nesse argumento há de se perguntar como conhecimento e compreensão de algo novo deve ser possível ainda se o requisito de falar com competência, nesse caso, da religião, é a experiência e o conhecimento prévio dela.

A concepção das “Ciência/Ciências das Religiões” critica a exigência dos “Cientistas da Religião” de necessitarem de um “tato religioso”, que leva inclusive a denominar as “Ciências/ Ciência da Religião” de algum tipo de “criptoteologia”. Pois, dessa maneira admitir-se-ia uma essência ou tendência religiosa natural inata no ser humano sem que essa fosse cientificamente comprovada pelas Ciências das Religiões. Na verdade, tratar-se-ia mais de uma expressão (velada) de uma fé do que de uma afirmação científica comprovada. Essa afirmação apoia-se também no fato de que boa parte dos “cientistas da religião” é formada em Teologia e as unidades acadêmicas estão ligadas institucionalmente ao departamento de Teologia. Fala-se de “teólogos adaptados” que atuam nas Ciências da Religião. A “criptoteologia”, nessa compreensão, trabalharia questões platonizantes que seriam na realidade desdobramentos da tradição teológica (ainda que de uma Teologia natural latente) agindo sobre sua prática de “agente noético” (PONDE 2001, 60).

Assim também argumentam FILORAMI; PRANDI (1999, 13) quando afirmam que quem fala de ciência da religião tende, de um lado, a pressupor a existência de um método científico e, do outro, também de um objeto unitário. Contra os que sustentam a unidade do objeto (a religião), é preciso lembrar que só podem ser objeto da investigação empírica as religiões históricas. Qualquer tentativa de levar essa multiplicidade a uma unidade superior e *a priori* não pode deixar de desembocar justamente numa filosofia ou numa Teologia da religião ou de, no mínimo, pressupô-la.

2.1.2 O modelo “científico” do ER

A concepção “científica” das Ciências da Religião leva a um modelo de ER que se considera religiosamente neutro e que corresponderia à determinação do art. 33 da LDBEN, respeitando a diversidade cultural e religiosa do Brasil e evitando qualquer forma de proselitismo. Neste modelo de ER, o docente, enquanto cientista da religião, não pertence a nenhuma tradição religiosa (pelo menos não pode comportar-se como tal). Ao contrário de seus alunos, ele precisa exercer seu trabalho educativo numa atitude de um “ateísmo metodológico”, cientificamente neutro. O docente garante apenas a transmissão de conhecimento sobre as religiões, a partir de um ponto de vista “de fora” do consentimento com alguma experiência ou confissão religiosa. Mesmo se os alunos, como membros de diversas tradições religiosas, se encontrarem no mesmo espaço físico da sala de aula, nessa

concepção de ER não está previsto um intercâmbio ou uma aprendizagem inter-religiosa, mas apenas a transmissão dos dados científicos, didaticamente adaptados pelo docente formado em Ciências da Religião.

Figura 02: O modelo de ER baseado nas Ciências da Religião.



Fonte: PASSOS 2007.

Na tentativa de justificar este modelo, PASSOS justapõe as Ciências da Religião à Teologia, negando à última o status de ciência. Ele afirma que, até hoje, as escolas não tiveram condições de implantar um ER cientificamente embasado porque quase sempre se vêm obrigados a importar seus conteúdos de tradições confessionais (PASSOS 2007, 38). Com isso, segundo ele, dar-se-ia uma resposta ao que foi constatado como carência histórica de uma base epistemológica para o ER. Pois esse permaneceria, quase sempre, vinculado às tradições religiosas e terminaria por reproduzi-las nos currículos escolares (PASSOS 2007, 28). Dessa maneira, o estudo da religião é visto ainda como uma questão das confissões religiosas, que deve ficar restrita a esse campo de ação, ou então, ser levado para dentro das escolas por agentes eclesialmente autorizadas (PASSOS 2007, 35). Com a mudança no Brasil, o ER tornar-se-ia o ensino da religião sem pressupor uma determinada fé ou certo credo, mas com o pressuposto apenas pedagógico. Ele demonstra o seu modelo de ER “científico” na seguinte tabela:

Tabela 01: O ER baseado nas Ciências da Religião.

Cosmovisão	Transreligiosa
Contexto político	Sociedade secularizada
Fonte	As Ciências da Religião
Método	Indução
Afinidade	Epistemologia atual
Objetivo	Educação do cidadão
Responsabilidade	Comunidade científica e do Estado
Riscos	Neutralidade científica

Fonte: PASSOS 2006, 33.

Assim o ER seria assumido como estudo da religião como um valor tão fundamental para a educação do cidadão quanto os outros conteúdos que se apresentam como temáticas a serem estudadas e ensinadas. O processo de ensino-aprendizagem pode e deve decodificar valores e tradições, porém, dentro de um discurso regrado por fundamentos teóricos e regras metodológicas, ou seja, dentro de uma dinâmica lógica enraizada nas ciências (PASSOS 2007, 28). A educação sobre a religião e da religiosidade seria uma tarefa de todos, a começar da escola pública, o que se distingue da educação para a religiosidade que competiria tão somente às confissões religiosas no interior de suas comunidades (PASSOS 2007, 46). Apesar da necessidade da educação estar firmada em valores, aquilo que é ensinado nas escolas deveria estar substancialmente embasado numa tradição científica (PASSOS 2007, 37).

Em consideração crítica da argumentação de PASSOS nesse aspecto, observa-se aqui que a colocação do modelo “científico” do ER como único viável sob aspecto da cientificidade e neutralidade está equivocado, pois se trata de contrariar falsas alternativas a nível lógico e epistemológico. Perguntamos, ao contrário: quando se aprende melhor sobre a religião e da religiosidade se não justamente através do ensino para a religiosidade, que é a única forma de ER que, a nosso ver, garante realmente uma aproximação ao fenômeno religioso a partir de dentro da própria experiência religiosa, e não apenas uma transmissão asséptica de dados científicos sobre as religiões, o que, aliás, já não causa mais muito interesse.

Além desse, podemos encontrar ainda outros pontos problemáticos nessa argumentação. O principal problema reside na questão de suposta neutralidade religiosa do cientista da religião que, em nossa opinião, não passa de uma abstração mental, impossível de

ser mantida na vida real. O suposto “ateísmo metodológico” tampouco é possível de ser mantido quanto suposta neutralidade do ato educativo enquanto tal. Contra um estudo puramente cientificista da religião levanta-se o questionamento de se um estudo exclusivamente positivista do dado religioso não comprometeria sua riqueza humana reduzindo a um árido fato algo que é uma experiência viva e concreta. FILORAMI; PRANDI (1999, 7) lembram que em qualquer discurso com cientistas de outros campos temáticos é preciso sempre lembrar desse fato que qualquer que seja a definição proposta de “religião”, ela não poderá corresponder àqueles caracteres de “hipoteticidade” arbitrariedade, verificabilidade e, conseqüentemente, de falsificabilidade, que geralmente marcam a maneira de agir do método científico. Diante disso, os autores perguntam (FILORAMI; PRANDI 1999, 16s) se não corre-se o risco, por essa via, de esquecer que, por trás dos fatos religiosos, por trás das religiões, estão, na realidade, pessoas concretas com sua fé e sua humanidade cuja integridade é preciso captar a fim de escapar das armadilhas de uma anatomia asséptica, morta e talvez mortal.

2.2 A IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA DA TEOLOGIA

Uma definição clássica do conceito “teologia” encontra-se na obra de ANSELMO DE CANTUARIA († 1109), considerado o primeiro grande teólogo da escolástica, corrente teológica predominante na época da idade média até o século XIV. Referente ao empreendimento da teologia ANSELMO retomava uma palavra de AGOSTINHO († 430) que dizia sobre a relação entre a fé pessoal do crente e sua justificação perante a razão humana, *credo ut intelligam* (creio para compreender). Para ANSELMO, a teologia é *fides quaerens intellectum* (a fé buscando compreensão): “desejei ver com a inteligência o que acreditei” (baseado em AGOSTINHO DE HIPONA. *De Trinitate Dei* XV, 28: CCL 50/A, 531). A teologia é compreendida então como a inteligência e compreensão da fé (*intellectus fidei*). Não há, nesse sentido, a possibilidade de contradições entre as afirmações doutrinárias da fé cristã e as compreensões às quais o ser humano chega pelo uso da razão. Do ponto de vista epistemológico é importante nesse contexto ressaltar o de fato que a adesão à fé da Igreja da parte do teólogo é condição necessária (*conditio sine qua non*) para fazer teologia.

Já o teólogo peruano GUSTAVO GUTIERREZ (*1928), considerado um dos fundadores principais da Teologia da Libertação latino-americana, define a teologia como uma “reflexão crítica sobre a práxis histórica à luz da Palavra de Deus a partir do pobre” (GUTIÉRREZ 1986,

18–27).⁵⁷ Trata-se, portanto, de uma reflexão realizada diante da razão crítico-autônoma da pessoa humana, inserida dentro de um contexto sócio-histórico-cultural específico e por meio do desdobramento sistemático e coerente do conteúdo da Palavra de Deus. Essa reflexão é feita a partir do “pobre”, isto é, a partir do “reverso” da história, ou seja, em termos neotestamentários: a partir da “cruz” de Jesus (1Cor 1,27ss), como princípio do ato de conhecimento de Deus. Para GUTIÉRREZ, a teologia como reflexão é, na prática epistemológica, o segundo passo; enquanto o primeiro passo é a prática da fé.

Para o magistério da Igreja Católica (JOÃO PAULO II, Encíclica *Fides et Ratio*, 93), o objetivo fundamental da teologia é apresentar qual é a compreensão que a Igreja tem da mensagem cristã, isto é, sua pretensão de ser palavra de Deus que revela o amor de Deus pelo mundo.

Assim, o verdadeiro centro de sua reflexão há de ser a contemplação do próprio mistério de Deus em sua autocomunicação ao mundo por meio de Jesus de Nazaré. Em geral, pode-se dizer que na teologia, todo conhecimento é adquirido à luz da revelação conhecida em sua verdade somente por meio da fé. Nisso reside a fundamental diferença epistemológica entre a teologia e as demais ciências, também as Ciências da Religião. A revelação divina que para a teologia é constitutiva em seu conhecimento de Deus e de seu plano salvífico no mundo, contém uma verdade a que o homem tem acesso unicamente numa atitude de aceitação pela fé.

Do ponto de vista do método teológico só chegam ao seu termo mediante referência ao princípio encarnatório da mensagem cristã: toda a revelação de Deus ao homem se dá através de mediações históricas que fundam na afirmação da encarnação do Filho de Deus em Jesus de Nazaré. Isso significa dizer que o teólogo, ao lidar com a revelação, entra em contato com a realidade toda porque nela, à luz da palavra de Deus, encontra a revelação “encarnada”. Por conseguinte, na teologia cristã não existe um acesso imediato ao conhecimento de Deus. Sendo baseado em conteúdos revelados através de mediações intramundanos (e não transcendentais sobrenaturais abstraídos da realidade histórica), não há como provar ou refutar tais verdades através de procedimentos das ciências “exatas”. Por isso, a teologia considera-se um saber que assume, de antemão, a fé como um elemento determinante na construção de seu discurso.

⁵⁷ A definição inspira-se no documento do Concílio Vaticano II. *Gaudium et Spes*, 4.

Quanto à questão do caráter científico da própria teologia, segue-se aqui a reflexão do teólogo brasileiro CLODOVIS BOFF (1998, 89-96). Pressupondo um conceito geral de ciência como o *conhecimento geral e sistemático da realidade sob determinado objeto formal*, distinguem-se formalmente três tipos de ciência. Primeiramente, tem-se as “ciências dedutivas”: a matemática e a lógica formal, que partem de princípios universais como o princípio lógico da não-contradição, procedendo daí por deduções. Depois, tem-se as ciências empírico-formais, as chamadas “ciências da natureza”, especialmente a física. Seu método consiste em formular hipóteses, e buscar seu controle empírico mediante o procedimento de refutação. Esse processo visa estabelecer um quadro geral composto pelos vários modelos de explicação científica. Consideram-se, portanto, confirmadas e assim válidas as teorias que não foram refutadas. Este princípio da falseabilidade foi objeto de reflexão, sobretudo dos representantes do racionalismo crítico. Seu pensador mais conhecido, KARL POPPER (1902-1994), aplicou-o também na sua crítica metodológica de ideologias historicistas, passando do campo das ciências da natureza ao campo das ciências sociais. (REALE 1991, 1035–1041). Por último, há as ciências hermenêuticas, também chamadas de ciências humanas ou “Ciências do Espírito” [Geisteswissenschaften]. Elas são hermenêuticas (“interpretativas”) porque buscam saber das intenções significativas que atuam nas ações do ser humano. Seu método, nas palavras de Max Weber, é “compreensivo”, partem de hipóteses de sentido e tentam, em seguida, sua sistematização, buscando “saturar” seu campo de estudo: mais verdadeiro é o sistema que mais inteligibilidade consegue e por isso sempre permanecem abertas a ulteriores esclarecimentos ou novos aprofundamentos.

Na idade média, a teologia, chamada de *Sacra Doutrina* era considerada a “Rainha das Ciências”, por que possuía o maior dos objetos de reflexão pensável, o próprio Deus absoluto. Hoje em dia, a teologia se considera uma ciência, mas em relação ao termo de “ciência” há de se precisar que sua aplicação à teologia é de natureza “apenas” analógica. Pois, o que a Teologia pode ter em comum com as outras ciências é seu modelo formal, caracterizado pelos três traços descritos a seguir (BOFF 1998, 92-96): O primeiro traço é a criticidade. À diferença da linguagem religiosa, a linguagem teológica se caracteriza por uma criticidade, isto é, pelo controle vigilante de seus procedimentos e operações, controle que se exprime no esforço do rigor analítico e na busca da organização sistemática de inteligência da fé (CLODOVIS BOFF 1993, 384). A teologia é um saber crítico no sentido de que é um saber consciente de seus procedimentos; é um saber autocontrolado, edificado sobre a análise crítico-metódica das

verdades da fé e destas em relação às demais ciências; o específico da teologia é a peculiaridade de seu círculo hermenêutico: a interpretação crítica que o teólogo exerce sobre o dado da fé revelado é uma interpretação que se dá a partir da própria fé.

O segundo traço do caráter científico da teologia é a sistematicidade: toda ciência cria um corpo de saber; tal corpo de saber é organizado para formar uma “arquitetura” teórica coerente (a “teoria”); a função principal do método teológico é arrumar as disciplinas singulares em sistemas orgânicos que dêem conta, no máximo grau possível, de todos os dados da fé em sua interconexão um com o outro.

O terceiro traço da teologia como ciência é a autoamplificação, sua dinamicidade: O caráter dinâmico da ciência é o traço principal da ciência em geral; ela tende sempre a crescer, donde a ideia de progresso científico. O crescimento pode dar-se em dois sentidos, em extensão e em compreensão ou profundidade. Neste sentido, a teologia é a ciência mais dinâmica possível, devido a seu objeto de reflexão: o Absoluto em sua transcendência. Mas não há desenvolvimento cumulativo em teologia, pois novos contextos culturais e históricos obrigam a retomadas contínuas de toda a tradição passada desde sua origem.

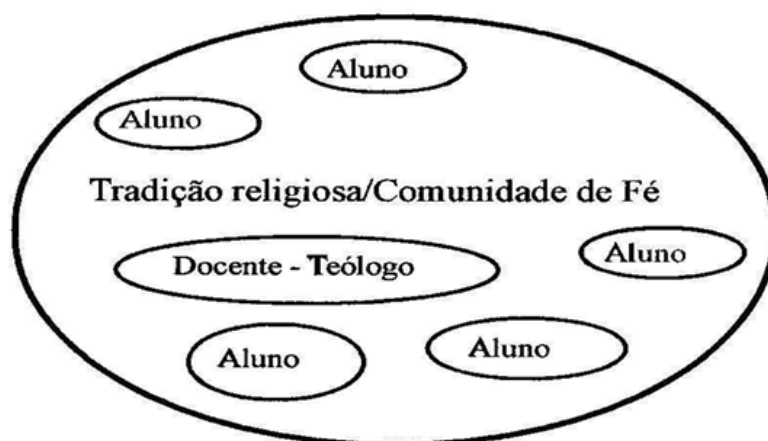
A teologia não acumula saber como as demais ciências. O que se tem é um constante aprofundamento hermenêutico de um lado e o esforço sempre renovado do outro. Em cada situação e época nova, trata-se de fundamentar qual é a fé em que se acredita no aqui e agora. Se há acumulação de saber na teologia, não é de acrescentar novos conteúdos ou revelações, mas no sentido aumentar a multiplicidade de testemunhos de fé. Isso, possivelmente, faz da teologia a ciência mais marcada por sua historicidade.

2.2.1 O modelo catequético confessional do ER

Baseado em sua natureza epistemológica peculiar, a teologia representa por sua vez a ciência-de-referência para um modelo de ER igualmente específico. Esse modelo de ER tem como características principais a sua confessionalidade e, conseqüentemente, a dependência das Igrejas no que diz respeito à escolha do conteúdo a ser lecionado e à escolha e formação dos docentes. Dado o pressuposto que não se faz teologia senão a partir da adesão à fé e da integração numa igreja institucionalmente estabelecida, também o ER confessional do tipo catequético-teológico conta com docentes que, além da competência profissional comprovada através de estudos em licenciaturas, depende de sua sintonia com determinada doutrina e organização eclesial, no caso da Igreja Católica, a autoridade do Magistério ordenado. Tanto o

conteúdo do currículo escolar quanto o acesso dos docentes são regulamentados pela denominação religiosa. Os objetivos principais desse tipo de ER é a aproximação dos alunos à doutrina confessional da respectiva igreja e o estreitamento de laços institucionais e afetivos dos alunos às igrejas.

Figura 03: O modelo catequético confessional do ER.



Fonte: PASSOS 2006.

PASSOS, por sua vez, refere ao mesmo modelo de um ER catequético-confessional na seguinte tabela:

Tabela 02: O modelo do ER catequético confessional.

Cosmovisão	Unireligiosa
Contexto político	Aliança Igreja-Estado
Fonte	Conteúdos doutrinários
Método	Doutrinação
Afinidade	Escola tradicional
Objetivo	Expansão das Igrejas
Responsabilidade	Confissões religiosas
Riscos	Proselitismo e intolerância

Fonte: PASSOS 2006, 30.

Neste modelo de ER, docente e alunos pertencem à mesma tradição religiosa ou comunidade de fé. É uma forma de iniciação na comunidade de fé plenamente legítima se for realizada conscientemente por ambas as partes. P.ex., na igreja católica, tal iniciação deve ser realizada também e principalmente na família e na comunidade local, geralmente a paróquia.

2.3 A RELAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA TEOLOGIA COM AS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Pelo que foi dito acima, ficou claro que uma das principais diferenças entre teologia e Ciências da Religião está no seu método, e não no conteúdo. Pois, antes de tudo, trata-se e um ponto de vista distinto: toda e qualquer teologia é realizada “à luz da fé”, enquanto as Ciências da Religião realizam seu discurso à luz da razão humana e mediante observações comparativas. O discurso teológico distingue-se do discurso das Ciências da Religião essencialmente: há entre os dois uma continuidade de objeto de reflexão, mas uma descontinuidade de método.

O objeto material tanto da teologia quanto das Ciências da Religião potencialmente é o mesmo (no caso da própria religião crista ser a religião pesquisada). As expressões externas (culto, doutrina, sagradas escrituras etc.) da religião podem ser e de fato são objetos de pesquisa das Ciências da Religião, mas o ponto de vista da Teologia sobre as expressões externas muda radicalmente, pois fala a partir de uma fé interior e se aproxima das expressões externas com uma atitude não de neutralidade e distância científica mas com a convicção subjetiva da presença da verdade.

Nesse contexto se põe a pergunta se é possível ocupar-se cientificamente (no caso dos cientistas que, ao mesmo tempo, são fiéis ou crentes de alguma denominação religiosa) do tema, “desligando-se” metodicamente de sua fé? Há autores que defendem a exclusão da teologia ou filosofia do campo específico das Ciências da Religião em razão de privilegiar uma suposta base empírica, objetiva e neutra como seu elemento identificador. E a presença da fé, como escolha existencial, acaba obstruindo um conhecimento mais objetivo do fenômeno religioso (TEIXEIRA 2001, 298). Para outros é possível manter a fé pessoal e ao mesmo tempo aplicar um “ateísmo metodológico”, não deixando influenciar no resultado da pesquisa as convicções pessoais do pesquisador.

Sobre a questão das contribuições que a Teologia pode dar às Ciências da Religião, GROSS (2001, 339) acha que uma tarefa importante da Teologia em relação às Ciências da Religião é a crítica daquilo que acima já foi chamado de “criptoteologia”, uma crítica dos discursos religiosos implícitos: por estar mais afastado de vivências religiosas – talvez também justamente por isso – um pesquisador muitas vezes se utilizaria de linguagem que pressupõe elementos teológicos e seu uso de forma inconsciente.

Neste caso, sobretudo os discursos dos “Cientistas da Religião” do tipo essencialista parecem transportar crenças subjetivas numa linguagem objetivo-científica que seria mais adequada para o campo da Teologia. A Teologia pode aqui realizar um bom serviço revelando a linguagem criptoteológica embutida nas conclusões dos “Cientistas da Religião”.

GROSS (2001, 340) aponta ainda como outra tarefa da Teologia a necessidade do reconhecimento do caráter [cripto]teológico na atitude do ateísmo, da negação do divino, do Sagrado, do religioso. A ideia positivista de superação da religião e da metafísica pela ciência criou a ilusão de que afirmar uma posição não-religiosa seria colocar-se num patamar superior, imune a influências supersticiosas dos níveis inferiores de pensamentos. Na verdade, esta posição superior seria um auto-engano. Olhar a realidade com olhos não religiosos é, antes, apenas uma perspectiva, um determinado recorte. Para a pessoa que vê o mundo de uma perspectiva religiosa, a visão não-religiosa é outra forma de religiosidade. A negação é um modo de se posicionar. Qual o critério para se dizer que uma seja superior à outra? Ou, talvez ainda pior, para se dizer que seja “mais verdadeira”?

2.4 CONCLUSÃO PARCIAL SOBRE A IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E DA TEOLOGIA

Frente à “confusão epistemológica” das Ciências da Religião, faz-se necessário procurar por alternativas. Pois, pelo que já foi apresentado referente aos modelos epistemológicos para o ER baseado nas Ciências da Religião, esses manifestam lacunas epistemológicas que não podem ser supridas dentro deles. Sobretudo o problema do tratamento positivista da religião não condiz com as “necessidades religiosas” dos alunos. Como foi visto, epistemologicamente falando, o ER confessional possui vantagens no que diz respeito à necessidade inevitável de os alunos situarem-se no vasto campo dos fenômenos

religiosos com sua própria experiência religiosa. Contudo, politicamente falando ele é inviável, já que se precisaria mudar o art. 33 da LDBEN e não se vê vontade política de mexer com um tema tão delicado que envolve todo o caráter secular da constituição brasileira.

Por essa razão, opta-se aqui por uma alternativa que ao mesmo tempo corresponderia à letra e ao espírito da determinação legal e evitaria a “confusão epistemológica” acima exposta. É o intuito deste trabalho de desenvolver uma alternativa tanto ao ER mono-confessional, quanto ao ER do tipo “científico”. Para esta alternativa propõe-se o nome de “*ER interteológico*” porque evita um tratamento “asséptico” da religião e, ademais, corresponde à situação legal. Pois, uma vez tal modelos não apoia o proselitismo e, outra vez, conteúdo do próprio ER, segundo a nova redação do art. 33 da LDBEN, ficaria a cargo de uma entidade civil de natureza interreligiosa composta por representantes das denominações religiosas. Esta entidade civil deve ser ouvida pelos sistemas de ensino para o estabelecimento dos conteúdos do ER. No Ceará, esta entidade é o “Conselho de Orientação do ER do Estado do Ceará” (CONOERCE).

Segundo o modelo interteológico (cf. Figura 04), o ER é garantido por um colegiado composto por teólogos das diversas tradições religiosas, e não por pessoas formadas apenas nas Ciências da Religião. A pergunta de base para esta opção é: no caso de uma classe de ER quiser adquirir conhecimento autêntico sobre uma determinada tradição religiosa, p.ex., o candomblé, quem seria mais adequado e competente de fornecer autenticamente e adequadamente estas informações? Seria o cientista que “do lado de fora” estudou o candomblé, ou um pai-de-santo, que conhece sua religião “a partir de dentro”? Optamos, então, a favor de um modelo de ER que tenha como protagonistas os teólogos das diversas tradições religiosas,⁵⁸ mas necessariamente numa rede de formação e de ensino na sala de aula, que garantiria o diálogo e intercâmbio mútuo. Seria um ER ao mesmo tempo interteológico e interreligioso.

Na medida em que se juntarem representantes de ciências auxiliares como sociologia da religião, psicologia da religião e das próprias Ciências da Religião, esse modelo se tornaria ainda por cima interdisciplinar. Apresentar-se-á o modelo alternativo de formação dos docentes de ER interreligioso e interteológico no cap. 5 deste trabalho.

⁵⁸ A atual falta generalizada de teólogos formados nas tradições religiosas afro-brasileiras e indígenas não invalida a proposta de um ER interteológico. Apenas torna manifesta a necessidade de pensar na criação de cursos de licenciatura que possam formar os interessados dessas religiões para o ER interteológico.

Contestando, numa crítica polêmica, um modelo de ER que não seja do tipo “científico”, PASSOS (2007, 13s) lamenta, que o parágrafo segundo do artigo 33 estabelecerá uma orientação que, na ordem dos fatos, mantém o vínculo com as confissões religiosas. As Igrejas saem de cena como responsáveis diretas pelo ER dando um caráter mais acadêmico a seus conteúdos. PASSOS critica este parágrafo, tendo em vista que se abriria uma brecha para a manifestação de seu caráter confessional e do interesse das Igrejas em assumir sua condição no interior das escolas.

Esse modelo que PASSOS (2006) chama de “teológico” para distingui-lo dos modelos catequético e das Ciências da Religião é representado por ele através da seguinte tabela:

Tabela 03: O modelo “teológico” de ER.

Cosmovisão	Plurireligiosa
Contexto político	Sociedade secularizada
Fonte	Antropologia, teologia do pluralismo
Método	Indução
Afinidade	Escola nova
Objetivo	Formação religiosa dos cidadãos
Responsabilidade	Confissões religiosas
Riscos	Catequese disfarçada

Fonte: PASSOS 2006, 31.

Esta tabela contém, em nossa opinião, um equívoco, na medida em que denomina a cosmovisão subjacente de “plurireligiosa”, quando de fato deveria ser denominada de “interreligiosa”, já que visa também a formação do cidadão. Do ponto de vista epistemológico, não podemos ver uma diferença de concepção tão grande em comparação ao modelo catequético de ER que mereça ser tratado como um modelo de ER próprio.

PASSOS (2007, 13) enfatiza o tratamento diferenciado dado à disciplina ER na escola pública, uma vez que o estabelecimento dos conteúdos das demais disciplinas do ensino fundamental não está delegado a nenhuma entidade civil. Parece ainda, para PASSOS, imperar a ideia moderna de que religião é tão-somente assunto das instituições religiosas, extrapolando a competência do sistema de ensino. Também nesse aspecto, ainda de acordo

com PASSOS, o ER ficaria na condição de exceção, pois as exigências legais para o exercício do magistério em qualquer disciplina estabelecem as necessidades da formação em curso superior de licenciatura (PASSOS 2007, 13s).

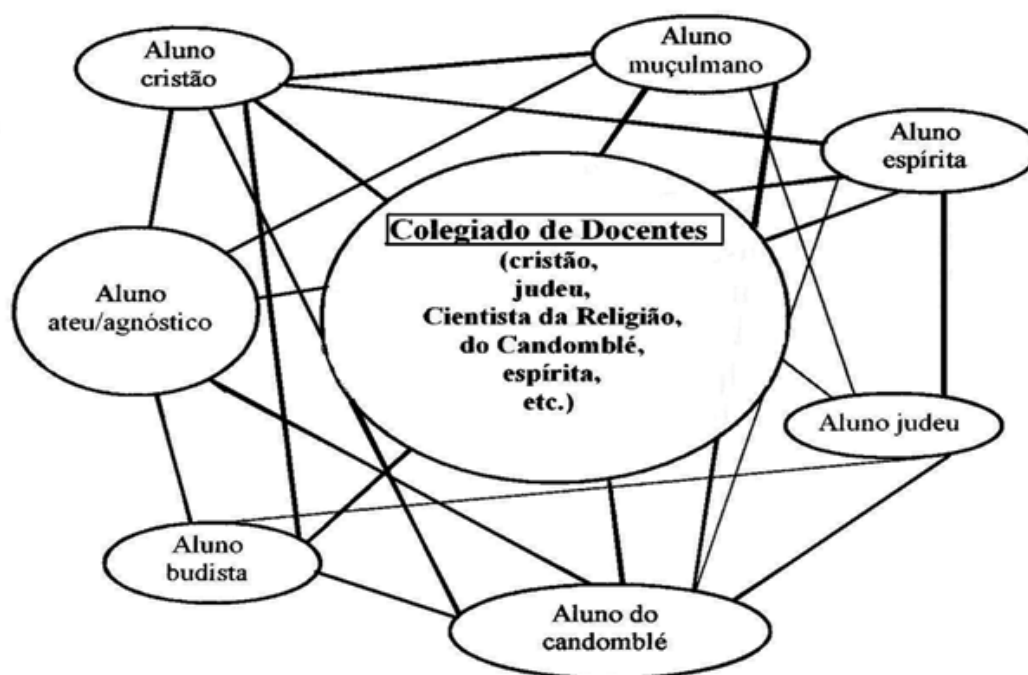
Diante disso, a formação do docente de ER acabaria ficando numa espécie de campo aberto composto de diferentes forças: as Igrejas, com suas intencionalidades missionárias; as entidades civis, com seus esforços titânicos de oferecer uma tese consistente de formação docente; e o próprio MEC pelo fato de que tem se negado a legislar e gestar a questão (PASSOS 2007, 14). O ER permaneceria direta ou indiretamente refém das antigas referências confessionais, administrado, muitas vezes, diretamente pelas Igrejas ou entregue aos professores de outras disciplinas, os quais não possuem formação específica nem necessariamente têm algum vínculo com religião para ministrar aulas nessa área de conhecimento (PASSOS 2007, 16). Em nome da sua laicidade, o Estado não teria sido capaz de ver a religião desvinculada dos nichos eclesiais de onde procede e, pior ainda, dos interesses expansionistas das Igrejas (PASSOS 2007, 38). De qualquer forma, o ER teria ocorrido, muitas vezes, de um modo parasitário dentro das escolas e com as raízes mais profundas fincadas dentro das confissões religiosas (PASSOS 2007, 39).

Parece problemático, para PASSOS, que o poder público abre mão de seu poder de definir os conteúdos do ensino público e entregá-lo a entidades religiosas, representadas pela entidade civil prevista no art. 33 da LDBN. Mais condizente com a natureza do ER fenomenológico seria, que o poder público, ao definir os conteúdos do ER, consultasse uma entidade civil composta por representantes da categoria profissional dos cientistas da religião, e não das denominações religiosas.

A polêmica de PASSOS, mais uma vez, apenas contorna o dilema em que se encontra a realização do ER de acordo com a situação legal, as exigências pedagógicas e curriculares bem como as necessidades dos próprios alunos a terem orientação “de dentro” de sua experiência religiosa. No entanto, aqui não se compartilha essa crítica de PASSOS, porque vê-se a viabilidade real de aceitação dessa entidade civil composta pelas diversas religiões à medida que aceita-se o modelo interreligioso/interteológico do ER como alternativa ao modelo “científico” do ER. Aceitando tal possibilidade, uma entidade composta pelas denominações religiosas não só seria indicada como também necessária para organizar o conteúdo do ER e a formação de seus docentes.

Nesse caso, esta determinação legal torna-se o argumento jurídico mais forte a favor de um ER interreligioso/interteológico, já que o legislador optou aqui expressamente por um dispositivo que permitisse a presença das religiões e não de representantes do modelo científico-fenomenológico do ER.

Figura 04: O modelo interteológico do ER.



Fonte: MICHAEL BECKER.

Nesta figura, o modelo interteológico do ER manifesta mais uma vantagem ainda: Existe uma possibilidade concreta de um maior intercâmbio religioso entre os alunos e docentes de diversas tradições religiosas. Seria uma verdadeira forma de aprendizagem interreligiosa, seguindo a metáfora da rede de conhecimento (cf. cap. 5 deste trabalho) e não apenas um ensino “científico” sobre dados observados das religiões, como prevê o modelo “científico” do ER.

De fato, a proposta própria desta tese, de um ER interteológico, se situa epistemologicamente numa posição equidistante entre o modelo catequético/teológico e o modelo “científico-religioso” de ER, como é demonstrado com a seguinte tabela:

Tabela 04: O modelo interteológico do ER

Cosmovisão	Interreligiosa
Contexto político	Sociedade pósmoderna, globalizada, secularizada
Fonte	Teologias das diversas tradições religiosas
Método	Indução; educação dialógica e colegial
Afinidade	Epistemologia pósmoderna
Objetivo	Fortalecimento de cidadania através das religiões
Responsabilidade	Tradições religiosas
Riscos	Catequese disfarçada

Fonte: MICHAEL BECKER.

2.5 A RELEVÂNCIA DO ER PARA A FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE BRASILEIRA TOLERANTE E SUSTENTÁVEL

Na breve apresentação do modelo interteológico e interdisciplinar do ER já se pôde perceber que o caráter dialogal da organização do ER permite perceber o seu potencial para a formação de cidadania dos alunos. Entende-se aqui que o ER possa corresponder muito bem à sua qualificação como área de conhecimento da base nacional comum que um aluno brasileiro deve aprender para fazer parte da sociedade como cidadão.

Por isso queremos relatar a seguir as contribuições que o ER pode fornecer para a formação dos cidadãos brasileiros. O trabalho de *lobby* a ser feito junto à sociedade é de ordem fundamentalmente epistemológica. Trata-se de demonstrar que o ER é uma área de conhecimento capaz de subsidiar práticas indispensáveis para a construção da sociedade brasileira aberta, tolerante e solidária.

O ER na escola pública visa transmitir o conhecimento religioso encontrado nas tradições religiosas. Disso resulta sua finalidade, além de outros objetivos, de elucidar suas contribuições para a humanização do homem e a formação de cidadãos críticos e engajados, capaz de agir em sociedade com consciência de si e do mundo. Procura-se elaborar uma concepção de ER “capacitado” para a sociedade pluralista pósmoderna (SCHWEITZER 2002, 12). Nesse sentido o ER serve, de fato, como mediação de valores e regras de vida para indivíduos e sociedades. Sobretudo na esfera individual, as convicções religiosas têm sempre

um papel paradigmático na construção do ser humano e seu amadurecimento como pessoa, enquanto ser essencialmente inacabado e por isso aberto, inclusive para a dimensão transcendental, e em permanente evolução (PASSOS 2007, 45).

Para demonstrar essa contribuição específica do ER, escolham-se, em seguida, algumas áreas temáticas específicas, destacando o ER para o processo da descoberta da transcendência no ER, passando pela característica como parte da base nacional comum da formação do cidadão, seguida pela abordagem da educação de valores e finalizando com a contribuição do ER na educação ambiental.

2.5.1 Importância do ER na descoberta da transcendência para a construção de um “sistema de sentido”

Um elemento destacado da relevância pedagógica do novo ER se mostra à medida que se aceita o pressuposto de que o fenômeno religioso faz-se presente no ser humano enquanto parte de sua natureza. Com isso assume-se aqui as conclusões da corrente fenomenológica-essencialista das Ciências da Religião e também das teologias da maioria das grandes religiões que consideram a dimensão religiosa do ser humano algo próprio, portanto, inato dele. Aceitando esse pressuposto concluímos que o ER pode ter uma contribuição importante no resgate de uma visão de totalidade da vida humana na sua singularidade individual e social e nas suas diversas dimensões de sua personalidade.

Nesse caso, o objetivo do ER seria entre outros o de ajudar o aluno a reconhecer sua própria relação com o transcendente e de avançar em direção daquilo que pode ser chamado de “busca de sentido”⁵⁹ através dessa “religião”. É isso que MENEGHETTI (2003, 96) chama de *viagem do religioso* como forma explicativa do mundo e do significado da vida.

Importante neste contexto é transmitir ao aluno a consciência da necessidade de fazer as suas próprias experiências subjetivas do transcendente, que podem acontecer naturalmente no interior das religiões e confissões historicamente estabelecidas, mas que podem também

⁵⁹ A importância da busca por sentido foi demonstrada também pelo neurologista e psiquiatra austríaco e fundador da logoterapia VICTOR FRANKL (1905-1997). Para ele, o evento-chave, quando estava preso nos campos de concentração nazistas, foi a experiência de que é possível ver um sentido na vida mesmo sob as condições mais in-humanas de vida. Ele relata que aqueles prisioneiros tiveram maiores chances de sobreviver que tiveram um ser humano esperando por eles. Como consequência dessa experiência, ele incluiu a questão pelo sentido da vida como um dos elementos de seu trabalho na prevenção do suicídio (cf. a sua biografia. In: FRANKL 2002).

ocorrer fora delas pressupondo aquela sensibilidade religiosa ou “tato religioso” do qual RUDOLF OTTO, MIRCEA ELIADE e os demais fenomenólogos da religião falam. Para realizar isso, o ER escolar pode representar uma ajuda inestimável.

2.5.2 O ER como elemento da base nacional comum da formação do cidadão brasileiro

O conhecimento religioso, segundo a opinião de PASSOS, faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão devendo estar, assim, sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetendo-os às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares (PASSOS 2007, 65s). Portanto, nesse modelo não se defende o ER como atividade cientificamente neutra, mas, com clara intencionalidade educativa, postula-se a importância do conhecimento religioso para a vida ética e social dos educandos

A educação do cidadão é um processo multifacetado e pluridimensional que inclui diversos aspectos, inclusive o da religião, sendo este último um dado antropológico e sócio-cultural presente na história de toda a humanidade (PASSOS 2007, 33). Compartilha-se aqui a visão de PASSOS para quem o estudo da religião visa a educação dos sujeitos para viver responsabilmente em sociedade na mesma sequência e intensidade das demais disciplinas. Nessa compreensão do papel educativo fundamental do ER a religião não é coisa tão somente do indivíduo que crê e milita em alguma Igreja, ou tão-somente das instituições confessionais. Ela é um fato antropológico e social que permeia de maneira ativa todos os âmbitos da vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico. Eis a razão fundamental de seu estudo nas escolas. Portanto, a discussão do ER não se inscreve, fundamentalmente, na esfera do debate sobre o direito ou não à religiosidade, mas do direito à educação de qualidade que prepara o cidadão para visões e opções conscientes e críticas em seus tempos e espaços:

Estamos insistindo na necessidade de distinguir educação da religiosidade e educação do cidadão, incluindo nessa última a dimensão religiosa, enquanto algo presente no indivíduo e na sociedade. Não se exige, no caso, o pressuposto da opção religiosa e a adesão ao seu aprimoramento, nem mesmo o aperfeiçoamento da religiosidade como uma finalidade imediata; não há o que aprimorar em termos de religiosidade, mas em termos de cidadania e humanização do estudante (PASSOS 2006, 36).

Nesse sentido, argumenta PASSOS, o ER deixa de ser uma matéria meramente facultativa para representar uma questão de princípio de educação humana e, por conseguinte, também escolar.

A argumentação de COSTELLA (2004, 105s) aponta à mesma direção, pois as religiões são interessantes para a escola enquanto “fato social” da cultura e momentos significativos no decorrer da vida dos povos. Como tais devem constituir objeto material de um saber escolar e constituir-se em forma de disciplina. A partir daí, deveriam ser formalmente pensadas e organizadas para tornarem-se saber escolar. As religiões são expressões da intimidade espiritual das pessoas, mas à escola elas são de interesse principal também como objeto de conhecimento porque se inscrevem na finalidade própria da instituição escolar: aquilo que para muitas Igrejas é objeto de fé, para a escola também é objeto de estudo. A instituição escolar pode reivindicar, a título pleno, a competência sobre essa matéria.

A complexidade que a presença do ER na escola pública representa, dá-se, para PASSOS (2006, 38s), pelo fato de que o mundo globalizado, as diferenças culturais e religiosas misturam-se e confrontam-se de maneira direta ou virtual – de ambas as formas reais – na vida cotidiana e desafiam os cidadãos a terem sobre elas uma visão e uma postura. Dessa maneira, ER não representa uma ameaça à pluralidade da sociedade moderna ou para a laicidade inerente à coisa pública. Pelo contrário, segundo PASSOS, a visão crítica, a tolerância e o relacionamento com as alteridades, hoje tão efervescentes, são pautas atuais indispensáveis da educação para a plena cidadania e que para as quais o ER está constituído melhor do que as outras áreas de conhecimento da base nacional comum.

2.5.3 Educação de valores no ER como contribuição para uma cultura de paz e justiça

A relevância do ER interreligioso para a construção de uma sociedade tolerante e sustentável fica plenamente compreensível quando se observa o contexto das escolas no Brasil, pois nos últimos tempos, diversos casos de violência em escolas no Brasil (assim como alias em outros países, como os Estados Unidos e a própria Alemanha) fizeram surgir uma intensa discussão sobre as causas desses fenômenos. Apontaram-se diversas propostas de solução, desde a repressão policial até a necessidade de uma educação orientada principalmente por valores como caminho de prevenção. Em diversos lugares do mundo, também as religiões abrigam grupos que promovem violência física e psicológica contra

membros de outras crenças, contrariando muitas vezes até os próprios códigos éticos de sua religião. Os fundamentalismos estão por toda parte e parece às vezes que as próprias religiões são os principais protagonistas de divisões, conflitos e atos violentos entre as pessoas. A instrumentalização da religião e de suas expressões espirituais para fins políticos e econômicos está cada vez mais presente como se tornou objeto de pesquisa desde a suspeita marxiana e sua crítica de ideologia levada à frente por diversas correntes da sociologia da religião.

Há, contudo, outra tendência que vai à direção oposta. Cada vez mais pessoas não apenas assistem atônitas aos fenômenos da violência: começam, também, a se engajar para criar uma sociedade que possa oferecer condições mínimas de uma convivência pacífica. A escola ganha lugar de destaque nesse processo histórico. Identificamos como um dos protagonistas na construção da paz o próprio ER como espaço privilegiado de construção de experiências de tolerância em direção a uma paz pessoal, interpessoal e social.

Por esse motivo, faz-se necessário, ao menos inicialmente, refletir sobre a educação de valores no ER no sentido de juntar experiências de diversos lugares e de diferentes concepções de vida com o objetivo de construir uma cultura de paz e de tolerância. Trata-se aqui apenas de uma exposição preliminar a ser desenvolvida e aprofundada posteriormente. Por hora, procura-se mostrar somente a relevância da educação de valores no ER como uma ferramenta importante na construção de uma cultura de paz relevante no processo educativo enquanto tal. Seu objetivo é integrar os alunos do ER, não somente no seu ambiente microsociedade como também, ampliando sua visão, na macrosociedade social de uma sociedade pós-moderna inserida em um mundo também multicultural e plurireligiosamente globalizado.

2.5.3.1 Consideração do conceito de paz positiva e sua relação com a perspectiva criativa do conflito

JARES (2007, 31) desenvolve uma compreensão nova do conceito de paz por contrastá-lo com o conceito tradicional da *pax romana*. Esta se compreendia meramente como simples ausência de conflitos bélicos e, transferida para os nossos tempos, foi generalizada no sentido da ausência de todo a qualquer tipo de conflito. Essa leitura tradicional é criticada como restritiva demais e, inclusive, manipulada politicamente. As novas pesquisas sobre a paz revelaram que o contrário de paz não é guerra, mas a violência no sentido mais amplo. Citando GALTUNG (1985, 30, apud JARES, 2007, 31), JARES entende a *violência como situação*

em que as pessoas estão afetadas de tal forma, que suas realizações corporais, mentais e afetivas estão abaixo de suas realizações potenciais. Isso leva à necessidade de ampliar o conceito de violência que implica, por sua vez, numa ampliação do conceito de paz. Este é relacionado assim ao conceito *de auto-realização da pessoa humana enquanto satisfação das necessidades básicas, materiais e não-materiais.*

Na esteira de pensadores como PAULO FREIRE torna-se óbvio que o conceito de paz não é reduzível a aspectos intra-humanos e individuais apenas, mas necessariamente deve levar em consideração a superação das realidades sociais pervertidas (FREIRE 1986, apud JARES 2007, 33). Nesse contexto torna-se importante o conceito de *violência estrutural.*

2.5.3.2 *A perspectiva criativa do conflito*

Em continuação da construção da base conceitual, JARES (2007, 35) propõe repensar a natureza do conflito, distinguindo-o da agressão ou qualquer comportamento violento. Tradicionalmente, numa perspectiva ideológica de ordem tecnocrático-positivista, o conflito apresenta-se como disfunção ou patologia e, em consequência disso, como uma situação que deve ser corrigida e, antes, evitada. De acordo com o autor (JARES 2007, 36), somente ao vincular este pensamento às posições da Teoria Crítica da Educação, da Escola de Frankfurt, para, o conflito assume seu verdadeiro sentido: um processo natural e intrínseco à vida que, se enfocado de modo positivo, pode ser um fator de desenvolvimento pessoal, social e educativo:

Por conflito entendemos um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, por meio do qual se afirmam ou percebem (diferença entre conflito real e falso conflito) interesses, valores e/ou aspirações contrárias (JARES 2007, 36).

Sendo assim, é inegável que o conflito desde já está presente na escola e que ele representa uma variável fundamental e estratégica para facilitar o desenvolvimento democrático dos centros educacionais, desde que o conflito não se apresente de forma crônica e seu enfrentamento se dê por vias positivas, a partir de pressupostos democráticos e não-violentos. Por isso, lembra JARES, é fundamental não esquecer as relações de poder, visíveis ou ocultas, presentes nas estruturas dos centros educativos. MATOS; NASCIMENTO (2006, 28), por sua vez, afirmam que a construção de uma cultura de paz passa por transformações na qualidade das relações sociais. Daí que o combate a todas as formas de exclusão pelo respeito

e acolhimento às diferenças são ações que devem estar presentes em todas as experiências educacionais – formais ou informais. A educação pretende não somente transmitir conteúdos na forma de idéias, conceitos, teorias e processos cognitivos, mas também ensinar a viver. É a pessoa na sua totalidade que se visa formar, incluindo, pois, todas as suas dimensões enquanto ser vivo, social, cultural e como um ser que se comporta a partir de valores (PASSOS 2007, 44s).

Já PIERRE WEIL (1990, 24) defende que a paz é antes de tudo um estado de consciência do que ausência de conflito:

De nada adianta desarmar todos os homens. Eles continuarão a se matar aos socos, se os espíritos não forem pacificados. E, na primeira oportunidade, produzirão máquinas ainda mais mortíferas para se destruírem mutuamente.

O autor argumenta que, se a paz for vista apenas como ausência de violência e de guerra, a ênfase é dada ao tratamento do conflito e de suas causas e ao desarmamento geral, mas é ineficaz para desarmar os espíritos (WEIL 1990, 25). Ele defende um conceito de paz visto como um estado de harmonia e fraternidade entre os homens e as nações, fruto de uma reeducação da sociedade. A esse estado ele chama de “ecologia social” (WEIL 1990, 27). Nessa visão holística, a paz começa a ser vista como ao mesmo tempo felicidade interior, harmonia social e relação equilibrada com o meio ambiente (WEIL 1990, 30).

2.5.3.3 *A educação de valores no ER*

Pelo que foi dito até agora, parece que um dos dilemas da sociedade atual é que o avanço científico e tecnológico não está sendo acompanhado por um avanço ético e espiritual. Torna-se necessário, nas palavras de WEIL (1990, 27), a reeducação da sociedade. A escola é um dos protagonistas potencialmente mais fortes dessa reeducação à medida que seja capaz de integrar em seu currículo tópicos e habilidades que HOWARD GARDNER (1994 e 1995) chama de “inteligências múltiplas”.

A educação de valores nas suas múltiplas formas é praticada hoje em grande número de escolas. Remete a um aspecto importante da educação que não se limita à simples transmissão de conhecimentos técnicos, úteis e regulados pelo mercado.

É evidente que a educação de valores não pode ser executada como a transmissão mecânica de informações sobre qualquer outro tema de um programa escolar. Ensinar valores na suposição de estudantes presos em sua cadeira e emoldurados em seus pensamentos parece um ato de violência, pois limita as potencialidades dos estudantes. Assim, para o ensino de valores, o primeiro passo é utilizar-se de estratégias de ensino mais vivas e, portanto, dinâmicas, estruturando-as por meio de questões que promovem o debate analisando-as em “estudos de casos” interessantes, extraídos do “mundo vivido”⁶⁰ dos alunos.

Para tal educação de valores, o professor assume um novo papel de educador, dialogando mais e renunciando à sua condição de “senhor da verdade”, para posicionar-se como interlocutor que, desafiando idéias, exercita o pensar:

Todos estamos hoje mais ou menos de acordo com o fato de que a escola não se pode furtar à educação que, através do despertar para a percepção e para a prática de valores, tenha como objetivo levar o educando à realização plena de suas potencialidades e aparições válidas, dignas do ser humano e indispensáveis ao convívio social orientado para a prática da justiça e para a paz (CATÃO 2005, 20).

A educação de valores aproxima os estudantes a condutas e hábitos coerentes com os princípios e normas que eles próprios reconhecerem, de maneira que as relações com o seu semelhante sejam orientadas por valores como a justiça, a solidariedade, o respeito e a cooperação.

Qual pode ser a contribuição específica do ER nesse contexto? Tendo em vista o contexto da sociedade pluralista, o ER pode contribuir para uma cultura de paz, justamente porque a especificidade do seu campo de saber permite uma visão da religião que podemos

⁶⁰ O conceito alemão do “mundo vivido” [Lebenswelt] tem suas raízes na fenomenologia de EDMUND HUSSERL. Ele traduz-se literalmente para o português como “mundo da vida”, ou “mundo de vida”. Para o português estabeleceu-se o termo “mundo vivido” como termo técnico que entrou nas ciências sociais brasileiras através da tradução das obras de ALFRED SCHÜTZ e PETER L. BERGER; THOMAS LUCKMANN; (1998) como da obra celebre de JÜRGEN HABERMAS, a Teoria da Ação Comunicativa. Para HABERMAS, o termo situa-se no âmbito da reprodução simbólica do ser humano mediante racionalidade ou agir comunicativos. Assume função de horizonte constitutivo para a construção de sentido e como “reservatório” de significados semióticos de gerações anteriores aos quais os atores sociais recorrem inevitável e, muitas vezes, inconscientemente. A partir do horizonte teórico construído por HABERMAS pode-se concluir que pela abrangência do mundo vivido, a princípio, é impossível assumir de forma objetiva, a perspectiva de observador externo a ela, pois cada indivíduo é integrante de um mundo vivido e entendimento só se dá à medida que se compartilha, ao menos parcialmente, seus mundos vividos – algo que possivelmente corresponde ao termo da “fusão dos horizontes” da teoria hermenêutica de HANS-GEORG GADAMAR. Nessa concepção, o termo do mundo vivido forma pano de fundo de uma concepção interdisciplinar e interreligiosa de ER porque manifesta claramente a impossibilidade de assumir uma perspectiva neutra, não-envolvida, por parte de cada estudante do fenômeno religioso. Pois este se encontra como parte íntegra de praticamente cada mundo vivido – mesmo apenas em forma de vislumbra no fim desse horizonte de representações simbólicas do cotidiano.

chamar de preventiva, contra os fundamentalismos religiosos alienantes que destroem as relações humanas e que contribuem mais ainda para a alienação do ser humano até o ponto de lançar mão de medidas de violência em nome da religião.

Noutro sentido, essa tarefa poderia ser assumida por uma nova ótica no contexto da discussão sobre a mudança para o novo ER dialogal.⁶¹ Um dos eixos centrais mais fascinantes da fenomenologia das tradições religiosas é justamente a existência de códigos éticos comparáveis entre si, como também BEUST (2005, 17) aponta:

A religião não pode, portanto, ser desconsiderada quando buscamos a construção de um mundo “humano”. Precisamos buscar nestas fontes espirituais, sem dogmatismo, mas também sem medo, os elementos necessários para uma recuperação do equilíbrio da humanidade atual.

Este dado permite a escolha privilegiada do tema da educação de valores no interior do processo educativo do ER. A questão que se pode colocar – e parece colocar-se de fato em número crescente de escolas – é de como relacionar a educação de valores com o ER. Pode-se substituir um pelo outro ou deve-se somar um ao outro como duas disciplinas distintas na escola cristã ou leiga? Pensando nessa problemática, CATÃO (2005, 23) oferece os seguintes pensamentos:

Pode-se dizer que valores e religião parecem se situar, por assim dizer, no mesmo nível, do ponto de vista antropológico. Mas não se podem identificar do ponto de vista pedagógico, a ponto de a educação em valores substituir o ER. Valores e religião são, a seu modo, manifestações da transcendência, ambos indispensáveis ao desabrochar das possibilidades concretas, situadas no tempo e no espaço.

Entende-se então que os valores são essencialmente inerentes à pessoa, a ponto de poder-se dizer que brotam do convívio entre as pessoas que mutuamente se respeitam, que se tratam como tais e exprimem – por isso talvez mereçam o nome de valores – o que há de mais precioso no universo humano: como a verdade, a bondade, a beleza, a justiça, a solidariedade e a paz. Entretanto, há de observar-se que os valores, como as tradições religiosas não são universais quanto à sua gênese e sua significação, mas sempre encarnados em determinada cultura e contexto histórico concreto.

⁶¹ A importância da religião como força cultural no combate da violência se manifesta na seguinte citação de BEUST: “Ao longo da história humana, a religião, soube, como nenhuma outra força social, mobilizar as mentes e os corações dos homens e mulheres. Idéias políticas mobilizam milhões de pessoas por dezenas de anos. Ideais filosóficos mobilizam milhares de pessoas por centenas de anos. Mas ideais religiosos mobilizam bilhões de pessoas por milhares de anos” (BEUST 2005, 17).

2.5.4 Nexos entre ER e educação ambiental

A título de exemplificação da relevância do ER para uma sociedade sustentável seja apresentada aqui a educação ambiental sendo um dos temas mais importantes e urgentes da pedagogia em sua relação com as necessidades educacionais da sociedade. A relação entre as tradições religiosas e o meio-ambiente é ambivalente em muitos sentidos. O relato da criação, como é encontrado na Sagrada Escritura dos judeus e cristãos, desde sempre, mas especialmente na modernidade, sofreu de diversas interpretações até contraditórias entre si. Até pouco tempo atrás, pensava-se, baseado numa visão antropocêntrica, em uma espécie de “mandato” civilizacional do homem sobre a criação sancionado pela Bíblia. Faz relativamente pouco tempo que as igrejas cristãs repensaram este mandato. A teologia cristã atual, p.ex., define o ser humano como ser-em-relações. Uma das relações básicas que marca a pessoa humana é justamente a relação com as demais criaturas como parceiras diante das quais o ser humano vê-se encarregado da responsabilidade de cuidar e zelar pela sua preservação.

Outras tradições religiosas vão além dessa visão. Diversas religiões têm desenvolvido sistemas de pensamentos que refletem sobre a relação do ser humano com o meio ambiente e sobre quais as atitudes a serem tomadas nessas relações. Trata-se, ao mesmo tempo, de reflexões teológicas, espirituais e éticas. Há poucos anos que esta temática está se desenvolvendo rumo a um paradigma novo na reflexão das Ciências da Religião que pode ser chamado de “Espiritualidade do Cuidado”. Aqui se manifesta uma potencialidade de temas inter-religiosos, interdisciplinares e transversais, ligando-se a temáticas como criação, salvação, sofrimento e sua superação, vida e sentido da vida, destino, ação boa e ação má etc. Abre-se um vasto campo de possíveis novas reflexões para os teólogos, os cientistas da religião e os próprios pedagogos. Coloca-se a questão sobre como a educação ambiental pode aproveitar as potencialidades do ER para uma maior disseminação de atitudes sustentáveis.

As pesquisas teológicas e dos cientistas da religião sobre a relação das religiões com o meio ambiente mostram claramente que as tradições religiosas têm um rico tesouro de pensamentos sábios a favor do respeito pela preservação do meio ambiente. Basta pensar no respeito pelas criaturas e seu sofrimento nas religiões hindus, budista e do Jainismo ou na veneração pela mãe-terra, a *Pachamama*, nas religiões dos Andes, como também pelo relacionamento do homem com a natureza nas religiões africanas e afro-brasileiras para perceber o potencial das religiões e, por conseguinte, do ER a favor da sociedade sustentável. Podemo-nos perguntar, então, como efetivar estes pensamentos, desde sua origem religiosa

propriamente dito, numa educação que garanta a preservação e sustentabilidade da natureza. Para responder à necessidade de uma educação de respeito à natureza, surgiu nas últimas décadas uma vertente da pedagogia cada vez mais forte: a chamada educação ambiental.⁶² Antes de apresentá-la, porém, é mister distinguir duas definições de educação ambiental e depois refletir sobre os seus princípios e diretrizes.

A primeira definição de educação ambiental apresenta a visão oficial e o conceito legal atual, tal como foi fixado na lei que cria a Política Nacional de Educação Ambiental:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.⁶³

A segunda definição representa bem a posição atual do discurso acadêmico sobre a proteção do meio ambiente e a educação ambiental:

Processo em que se busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, garantindo o acesso à informação em linguagem adequada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais. Desenvolve-se num contexto de complexidade, procurando trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social, assumindo a crise ambiental como uma questão ética e Política.⁶⁴

As duas definições destacam o caráter processual e político da educação ambiental e sublinham o aspecto coletivo e intersubjetivo das soluções a serem elaboradas para o problema da degradação do meio ambiente.

⁶² Cf. para essa parte: Ministério do Meio Ambiente/Departamento de Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=20>>. Acesso em: 22 de maio de 2009. MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>. Acesso em: 22 de maio de 2009.

⁶³ Art. 1º da Lei nº 9.795 de abril de 1999.

⁶⁴ MOUSINHO, PATRÍCIA. Glossário [Educação Ambiental]. In: TRIGUEIRO, ANDRÉ. (Org.). *Meio ambiente no século 21*. Rio de Janeiro: Sextante. 2003.

2.5.4.1 *Política nacional de educação ambiental (PNEA)*

No âmbito brasileiro, a educação ambiental recebeu destaque através de uma lei que cria a PNEA, a saber, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Nesta lei, pode-se destacar como princípios básicos da educação ambiental o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi- e transdisciplinaridade; a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais e o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. Entre os objetivos aparece o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos, bem como o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social. O art. 10 da lei supracitada prescreve que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, e que a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino, lembrando o conceito de transversalidade da temática ambiental no currículo das áreas de conhecimento.

Como parte da PNEA, o Programa Nacional de Educação Ambiental foi elaborado em conjunto pelo MEC e pelo Ministério do Meio Ambiente. Este programa que tem caráter prioritário e permanente deve ser reconhecido por todos os governos e tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental do Brasil. Nesse sentido, assume as seguintes diretrizes:

- a) Transversalidade e Interdisciplinaridade;
- b) Descentralização Espacial e Institucional;
- c) Sustentabilidade Socioambiental;
- d) Democracia e Participação Social;
- e) Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente.

A educação ambiental deve se pautar por uma abordagem sistêmica, capaz de integrar os múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos.

2.5.4.2 O ER como lugar da Educação Ambiental

Depois de apresentar a definição da educação ambiental e suas principais determinações legais, volta-se à questão inicial: Como efetivamente abordar transversalmente a Educação Ambiental através de temas relevantes do ER? Tendo os esclarecimentos anteriores como pano de fundo, responde-se a esta questão mediante apresentação exemplar de alguns tópicos básicos que emergem como os mais importantes e pertinentes para a reflexão.

A natureza interdisciplinar do ER permite algumas realizações didáticas específicas do trabalho com a temática do meio ambiente. Considera-se como sendo fundamental a experiência ambiental concreta da criança através dos cinco sentidos. A educação ambiental pode assim acontecer (à medida que haja condições estruturais da escola para isso) através de excursões para ambientes naturais, tais como sítios e áreas de proteção. Como a educação ambiental deve ser incluída no ensino formal de modo transversal (cf. Art. 10º da Lei nº 9.795, que cria a PNEA acima referida), há uma boa possibilidade de trabalhar temáticas de proteção do meio ambiente no ER mediante o conceito de “dimensão sagrada da natureza”. É uma ótima oportunidade para o trabalho didático de projetos em colaboração com outras áreas de conhecimento como a biologia, geografia, história, arte e música. Nestes projetos podem ser incluídos elementos de celebrações religiosas com o intuito de celebrar a vida em suas diversas manifestações, usando a musicalidade, flores e muitos outros elementos da “dimensão sagrada da natureza”.

Uma vantagem indiscutível de projetos interdisciplinares, além da possibilidade da transversalidade, é que permite encontros e celebrações ecumênicas e inter-religiosas, que por si só já serão espaços privilegiados de aprendizagem sobre valores como a tolerância, o cuidado e o respeito.

PARTE II:

AVALIAÇÃO COMPARATIVA

Na primeira parte deste trabalho contextualizou-se o ER no Brasil de forma genérica avaliando seu contexto sócio-cultural, jurídico-legal (cap. 1) e epistemológico (cap. 2). Chegou-se à conclusão que as mudanças bastante amplas que o ER sofreu ao longo dos últimos anos, especialmente em vista da reformulação do artigo 33 da LDBEN em 1997, levaram à necessidade de reformar a formação dos docentes de ER. Com a proposta preliminar de uma nova identidade epistemológica de um ensino interteológico, interreligioso e interdisciplinar, procura-se reagir às demandas que a sociedade pósmoderna representa para a criação de uma sociedade solidária, sustentável e plural.

Com a realização da contextualização do ER formou-se o alicerce deste trabalho correspondente ao momento do “ver” visto a concepção geral do trabalho. De agora em diante ela serve de base de referência para o próximo passo (correspondente ao momento do “julgar”), que é a avaliação da formação que os docentes de ER em Fortaleza recebem (cap. 3) bem como sua comparação com o ER e a formação dos seus docentes na Alemanha (cap. 4).

3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER EM FORTALEZA

3.1 INTRODUÇÃO

A fim de poder melhor avaliar a formação dos docentes de ER e fundamentar a base teórica para tal avaliação, destaca-se neste capítulo a avaliação educacional como um dos elementos indispensáveis do processo educativo. Além disso, pretende-se contribuir para uma melhor compreensão do papel da avaliação do currículo na formação do docente de ER no contexto da sociedade pós-moderna, da forma como foi descrita no capítulo primeiro.

Igualmente, procura-se elaborar os aspectos considerados indispensáveis para a avaliação da formação dos docentes de ER aqui empreendida. Desse modo, obtêm-se, mediante esse procedimento, os critérios de avaliação bem como se constrói pistas para a realização da elaboração de um currículo de formação dos docentes de ER em desenho de

rede (cf. o cap. 5). Objetivo disso é analisar a avaliação educacional para delimitar mais concisamente seus contornos no campo da educação e ajudar a situá-la no âmbito das disciplinas que se debruçam sobre os fenômenos educativos. Nessa parte do trabalho, aproveitar-se-á dos *insights* da pós-modernidade como base referencial da avaliação educacional, sobretudo sob os aspectos da interdisciplinaridade e da interreligiosidade.

3.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO ELEMENTO FORMATIVO

Avaliar é uma atividade que está presente em praticamente todos os tipos de ação humana, seja de forma formal ou informal, seja no âmbito privado ou realizado por instituições e órgãos públicos. Aplicado ao campo da educação, observamos que o conceito de avaliação educacional é de natureza polissêmica e abarca um conjunto de fenômenos educativos que podem situar-se em todos os níveis da prática educativa (RODRIGUES 1993, 23).

O papel que a avaliação educacional tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem sombra de dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área de educação. Com a entrada, em vigor, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, os sistemas de ensino têm introduzido maior flexibilização e autonomia nos estabelecimentos de ensino, provocando alterações significativas, inclusive em relação à avaliação do desempenho dos alunos (MCDONALD 2003, 11).

Na avaliação educacional estão envolvidos, de variados modos, sujeitos, objetos, processos e resoluções dos próprios protagonistas da educação, inclusive dos próprios avaliadores. No domínio específico da educação, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, aspectos e elementos como, p.ex., alunos, professores, ensino, meios didáticos, infraestrutura, programas, planos de estudos, currículos e até a própria avaliação (RODRIGUES 1993, 18).

A avaliação educacional constitui significativo instrumento utilizado por diferentes setores da pedagogia, tanto para subsidiar os processos de construção, transformação e transmissão dos saberes e conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar os resultados segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno da avaliação educacional assume cada vez mais um lugar de destaque no conhecimento pedagógico e na discussão acadêmica.

Baseado nos pensamentos apresentados acima se pode proceder agora na delimitação da avaliação educacional como elemento formativo. Direcionamos o enfoque das reflexões

para o tema da avaliação curricular como passo fundamental da identificação dos elementos necessários da formação do docente de ER, adequada ao contexto atual da sociedade. Sabemos que a importância de uma boa fundamentação teórica da avaliação educacional baseia-se no pensamento de que a educação não pode ser uma reprodução de princípios e métodos neutros, mas sim de valores a serem assimilados pelos educandos, pois, como destaca PASSOS, a educação do intelecto e da vontade do ser humano em sua totalidade funda-se numa teleologia: na busca de construir um tipo de pessoa e de sociedade e a avaliação educacional é um dos meios para tal finalidade (PASSOS 2007, 18).

Consideramos a avaliação educacional uma das respostas para a busca humana da ação educacional enquanto compromisso de melhor entender a si mesmo e à realidade que nos circunda. A avaliação educacional coloca-se a serviço do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e suas reformas necessárias.⁶⁵ Reconhecemos que a realidade compreendida pelo conceito de avaliação educacional abrange uma gama extremamente rica, diversificada e complexa de fenômenos educativos. Quanto a estes, o avaliador responsável vê-se na necessidade de identificar, analisar, considerar e ponderar seus componentes e inter-relações. É, pois, necessário refletir sobre o impacto da avaliação educacional, de sua validade, pertinência e utilidade.

3.2.1 Os aspectos éticos e políticos da avaliação

Além de ser uma questão de avaliação do conhecimento e de contribuição na construção dele, a avaliação educacional também é uma questão de identidade e de relações de poder, pois a discussão teórica sempre tem implicações políticas e institucionais. Sendo realizada por pessoas humanas, a avaliação educacional não é apenas um simples conceito, mas também uma construção histórica e cultural, envolvendo pessoas, grupos e sociedades no seu processo de elaboração de sua identidade.

⁶⁵ STAKE (1985, apud RODRIGUES 1993, 49), parece defender uma posição um pouco diferente, à medida que para ele a avaliação não seria um instrumento direto de reforma, mas de informação e clarificação das questões que se afiguram importantes para as diferentes audiências em presença e para os diferentes implicados e afetados. Para ele o objetivo e a função da avaliação não é julgar, mas apresentar uma síntese das diferentes perspectivas e juízos de valor. O momento do “julgamento” ficaria a cargo das pessoas que recebem as informações e resultados do processo de avaliação.

Desse modo, a avaliação educacional é um instrumental carregado potencialmente de conflitos políticos, pois tomar decisões baseadas em avaliações significa fazer escolhas a favor dos interesses de uns contra os interesses de outros,⁶⁶ porque produz informação em cuja base distribuem-se recursos e legitima-se quem recebe o quê. Na maioria das vezes, isso significa a separação entre o processo de produção de informação e o processo de decisão que nela se baseia (RODRIGUES 1993, 51). Existe também o perigo de que a avaliação educacional reflète a visão de um único grupo cultural, contribuindo para uniformizar a educação, constituindo-se assim em limitações e mutilações para os formandos.

Sendo uma realização de caráter político, a avaliação educacional sempre é também uma atividade moral, eticamente relevante, uma vez que os julgamentos feitos afetam a vida das pessoas (COOMER 1985, apud RODRIGUES 1993, 45), e outra porque avaliação apela necessariamente para a justiça e para a ética (SCRIVEN 1986, apud RODRIGUES 1993, 45). A avaliação é inevitavelmente concebida como uma atividade social, não podendo ser considerada como neutra ou destituído de valores. Além de estabelecer “o que é”, a avaliação implica estabelecer “o que deve ser”. Por conseguinte, como observa HAMILTON (1977, apud RODRIGUES 1993, 45), também a avaliação curricular inscreve-se na área da moralidade prática, já que tem que responder inevitavelmente à questão ética (“o que deveríamos fazer?”) e à questão empírica (“o que podemos fazer?”).

Além disso, a avaliação educacional deve conter uma visão bastante clara sobre o que, como e quando avaliar, considerando-se que a avaliação é elemento indispensável para constatar se a ação pedagógica está consoante com os propósitos anteriormente formulados. De acordo com MENEGHETTI (2003, 93), é o currículo que, neste processo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, explicitando suas intenções e proporcionando um referencial apropriado aos docentes e discentes, os quais são diretamente envolvidos em sua execução.

A importância do currículo e sua avaliação são sublinhadas pelo fato de que, uma vez estabelecido, de um modo ou de outro, a instituição de formação, seja escola ou faculdade, dialoga constantemente com a sociedade através de seu currículo. MENEGHETTI (2003, 93) lembra que no currículo é necessário que esteja evidente o que ensinar, tanto sob a ótica dos objetivos quanto dos conteúdos. Igualmente, deve estar dada a resposta ao como ensinar e à

⁶⁶ Como HOUSE (1980b, apud RODRIGUES 1993, 51) observa, a não interferência do avaliador, ou a sua “neutralidade científica”, neutraliza o avaliador, mas não neutraliza as relações de poder existentes.

maneira como são estruturadas as atividades de ensino e de aprendizagem com vista em permitir o alcance dos objetivos em relação aos conteúdos selecionados. Na visão da autora (MENEGHETTI 2003, 92), o currículo do Ensino Fundamental, p.ex., do qual o ER faz parte, precisa ser construído na perspectiva de capacitar os alunos a desenvolverem ações de três naturezas, as quais apontam para dimensões diferentes e complementares: primeiro, a dimensão do saber relativo aos conteúdos das áreas de conhecimento específicos; segundo, a dimensão do saber que explicita a reflexão sobre os conhecimentos em si, o saber pensar; e, terceiro, a dimensão do saber intervir, entendido como a competência para saber mudar, saber melhorar, ter capacidade para transformar sua própria vivência e a vida dos que estão à volta.

A avaliação educacional deve realizar uma conexão entre o contexto do objeto da pesquisa, os protagonistas da ação educativa e seus objetivos, a metodologia usada e a especificidade dos fenômenos em questão. Na avaliação educacional é importante considerar o modo de selecionar os problemas a serem estudados bem como de analisá-los, investigá-los e, enfim, apresentá-los. Deve-se lembrar que os resultados da avaliação educacional têm sentido e impacto específicos para os implicados, podendo, inclusive, entrar em conflito com os seus interesses, valores e sua auto-imagem.

HAMILTON (1977, apud RODRIGUES 1993, 53) lembra que o interesse social da avaliação associa-se à mudança e à necessidade e possibilidade de escolher entre alternativas. Na opinião de RODRIGUES, ele concebe o mundo social como sendo constituído por indivíduos e grupos em interação bem como pelo confronto a partir de perspectivas, interesses e posições diferentes e opostos. Daí que afirma que a avaliação enquanto prática social requer a análise e a consideração de sua função bem como de sua utilização, ambas inseridas em estratégias de luta pelo poder e em processos institucionalizados de gestão de conflitos e de assuntos sociais.

As práticas de avaliação educacional se baseiam numa determinada estrutura normativa, dependendo do contexto histórico-cultural e das crenças e valores dominantes. Por isso, a avaliação educacional adquire uma posição especial nas reformas e políticas educativas e constitui-se num dos principais protagonistas de definição e construção da identidade cultural. Por isso há tantas lutas em torno de que tipo de destino deve ser dado aos resultados da avaliação.

A avaliação educacional e os processos de decisão a que se articula, devem considerar e examinar a organização social e as normas, crenças e valores que delimitam e definem as situações educativas, ou seja, devem ser consideradas na sua inserção histórico-cultural.⁶⁷ Pois existem sempre opções e crenças veladas ou reveladas por debaixo das atividades de avaliação educacional, mesmo quando se exige publicamente a neutralidade científica.

Segundo HOUSE (1988, apud RODRIGUES, 1993, 45), na avaliação não se trata de estabelecer a convergência científica a propósito da verdade, mas de conseguir o acordo possível acerca do que é relevante, importante, ou valioso. A avaliação educacional representa o esforço de acompanhar o processo educativo, envolvendo ao mesmo tempo intenções e vivências concretas, analisando interesses a serviço de todos os educandos. Constitui-se, portanto, em um espaço possível ao qual se atribuem significados e se constroem identidades ao longo do processo de aprendizagem. Ela é uma tentativa de identificar os princípios e características essenciais de um propósito educativo para que permaneça aberto ao processo evolutivo do ato educativo e assim possa ser efetivamente transladado à prática.

Em suma, a elaboração, escolha, fundamentação, análise, estudo e investigação dos processos e modelos de avaliação educacional requerem a explicitação, consideração, referencia bem como o posicionamento em face de um conjunto de eixos que se situam nos planos ontológico, ético e político. São estes eixos que permitem definir, orientar, conduzir e avaliar o processo de avaliação curricular (RODRIGUES 1993, 57).

Devemos observar que não adianta seguir, como afirma ABREU JR. (1996, 18), um plano bem elaborado para segurar o conhecimento em compartimentos fechados, pois as coisas em seu processo de transformação acabam sempre por escapar ao nosso controle. Às vezes parece necessário atravessar as fronteiras preestabelecidas pelo tratamento acadêmico.

Aqui aparece (novamente) a tensão entre a impossibilidade, de um lado, de querer congelar o conhecimento num momento histórico específico e a necessidade, dou outro, de ter estruturas relativamente estáveis de fixação do conhecimento para não se perder num mar de informações amorfas e confusas.

⁶⁷ Seria o que POPKEWITZ (1984, apud RODRIGUES 1993, 55) chamou de necessidade de desenvolver uma adequada “teoria de contexto”.

3.2.2 Avaliação educacional numa perspectiva pósmoderna

Como já foi visto no primeiro capítulo, na contextualização do ER na sociedade pósmoderna houve uma forte contestação do paradigma científico-positivista e de sua materialização nas escolas e universidades em forma de separação rígida entre disciplinas e em forma de especializações. Essa situação, como demonstrado, foi profundamente questionado pelos pensadores pósmodernos. Contrastada com uma visão positivista da avaliação, coloca-se a pergunta sobre como se pode ver a avaliação numa estrutura pósmoderna, transformativa? Qual é o propósito da avaliação nesse momento histórico atual?

Uma posição “positivista-moderna” de avaliação educacional, p.ex., enfatizaria como elemento central da avaliação a construção e operacionalização de um sistema de referências. Para muitos, a função principal da avaliação é, baseado no referencial, orientar, justificar e realizar escolhas, ou tomar decisões (RODRIGUES 1993, 26). Criticando a visão muito difundida do papel da avaliação da aprendizagem, DOLL (1997, 188s) observa que as notas são uma maneira de medir o “déficit” entre o cânone apresentado e o cânone adquirido. Desta forma, a avaliação torna-se uma maneira de medir o déficit, enquanto o currículo pode legitimamente ser rotulado como “movido pelo déficit” e orientado pela mensuração. Noutras palavras, as notas medem o déficit, e o currículo é periodicamente revisado para aumentar ou diminuir o “intervalo” do déficit, dependendo da relação desejada entre a norma ideal (o cânone) e sua realização ou recepção (medida em termos do desempenho do aluno) (DOLL 1997, 188s).

Então, poder-se-ia afirmar que numa estrutura escolar modernista, a avaliação é usada basicamente para separar os ganhadores dos perdedores. É justamente isso que as notas produzem e o que os testes de avaliação reproduzem: eles separam. A avaliação seria a confrontação entre uma situação real existente (um referido, o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) e uma situação ideal (com um referente que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser ?? como se vincula o que segue aqui? objetivo perseguido, etc.), que é expressão de um projeto. Pois, as necessidades sempre correspondem a discrepâncias observadas ou previstas entre a realidade e um ideal. Avaliar significaria confrontar dados de fato (“o real”, “o existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objetivos ou critérios e que permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido (LESNE 1984, 132; GUBA; LINCOLN 1985a, apud RODRIGUES 1993, 25).

Quanto à temática da avaliação curricular de um currículo pósmoderno de cunho transformativo, DOLL (1997, 189) lembra inicialmente do fato de que não existe nenhuma norma idealmente estabelecida, nenhum cânone que sirva como ponto de referência universal. Usando a metáfora do sistema aberto, ele lembra que este é aberto, transformativo e, por natureza, sempre está em fluxo, sempre em interação e transação dinâmica. Os atratores (enquanto princípio equilibrador nos sistemas abertos) realmente aparecem neste processo, mas muitas vezes dissipam-se tão rapidamente quanto surgem (como num rio correndo ou numa nuvem escapelando-se). Além disso, o próprio processo de transformação requer que os objetivos atingidos sejam reintroduzidos (iterados) no sistema para que o processo possa continuar.

Numa visão pósmoderna desta estrutura ocorrem mudanças tanto na avaliação quanto nos relacionamentos professor-aluno. A avaliação torna-se generativa, não apenas somatória. A ênfase está naquilo que o aluno pode fazer com o conhecimento adquirido, não em quão bem o conhecimento adquirido corresponde a uma estrutura estabelecida por outros. As relações professor-aluno assumem uma qualidade pessoal de interação dialógico-bilateral e transitiva, não simplesmente unilateral e informativa. Estas mudanças requerem que os docentes sejam bons ouvintes e interatores, não meramente bons expositores, embora a boa exposição certamente seja uma qualidade desejável (DOLL 1997,143).

A avaliação educacional, numa visão pósmoderna, não é um pacote fechado e imutável. Ele é um processo dialógico e transformativo, baseado nas interações específicas às situações locais. Numa linha pósmoderna, a avaliação educacional inscreve-se num sistema aberto e em evolução, tanto mais quanto se sabe que os parâmetros utilizados não são inteiramente determinados de uma vez por todas, mas igualmente inseridos no sistema aberto e evolutivo que, pela complexidade da dinâmica do sistema, para muitos envolvidos até assume um rosto caótico.⁶⁸

⁶⁸ É significativo observar a metamorfose que o conceito moderno de “caos” recebe quando é abordado numa perspectiva pósmoderna. DOLL (1997, 105) recorda que o caos surgiu mitologicamente como uma ausência ou perda de ordem, às vezes como contradição antagonista à ordem. Em todas essas representações, o caos não é visto como uma parte importante e necessária da criação – a partir do qual, na verdade, a criação é gerada –, mas como o lado escuro, o aspecto “antinatural” – a fonte de toda a disrupção e confusão. O caos, portanto, deve ser evitado e combatido a todo custo. Na modernidade, as ciências assumem justamente essa missão do combate ao caos, sendo o objetivo controle e dominação da natureza caótica pelas forças reguladoras das ciências. Em contraste a isso, a suposição fundamental da teoria do caos [com o paradigma newtoniano] é que a unidade individual não importa. O que realmente importa são as simetrias recursivas entre diferentes níveis de sistema. As regularidades surgem não do conhecimento sobre as unidades individuais, mas do entendimento da correspondência pelas escalas (DOLL 1997, 108s). Está-se vendo aqui também paralelos com o pensamento do existencialismo, ao menos no que refere a MARTIN HEIDEGGER

Na opinião de MORAES (2000, 215), aceitar o pluralismo e a autenticidade de outras culturas traz o problema da comunicação e dos meios de exercer o poder pelo comando: a escola é chamada mais uma vez para resistir ou aderir às mudanças dos tempos. Se a pósmodernidade deve ser vista como a geradora de pessoas pósmodernas, capazes de funcionar em um mundo socioeconômico muito peculiar, o autor levanta a pergunta sobre que tipo de avaliação educacional se precisa para enfrentar este desafio. De quais características da modernidade e da avaliação “positivista” deve-se livrar a fim de fazer com que a escola consiga alinhar-se aos novos tempos? O que conservar? Quais modismos evitar? Como estabelecer a tensão e o equilíbrio entre continuidade e novidade, entre algo comum que nos dê as características culturais de uma nação e, ao mesmo tempo, incorpora as novas culturas emergentes? Quais são os valores, as práticas e identidades, em princípio, dignos de respeito e por quê o são?

Numa estrutura pósmoderna a avaliação seria essencialmente um processo de negociação com um ambiente comunal para o propósito de transformação. Obviamente, o professor desempenharia um papel central nesse processo, mas não seria o avaliador exclusivo; a avaliação seria comunal e interativa. Ela seria usada como um *feedback*, parte do processo iterativo de fazer-criticar-fazer-criticar. DOLL (1997, 190) afirma que esse processo recursivo é essencial para a transformação da experiência.⁶⁹

O mesmo autor (1997, 192) ainda propõe alguns conceitos interessantes os quais se pretende aproveitar para a própria reflexão deste trabalho sobre a avaliação curricular numa visão pósmoderna. Como primeiro critério ele usa o conceito de **riqueza**: este termo refere-se à profundidade do currículo, às suas camadas de significados, às suas múltiplas possibilidades

(1889-1976). Este não usa o termo *transformar-se em*, mas seu senso de Ser inclui não só a temporalidade do presente, mas também uma consciência do passado histórico (que ajudou a dar forma ao presente) bem como a possibilidade existente num futuro que ainda-não-está-determinado. O nosso ser-no-mundo, nossa condição de seres humanos históricos, que HEIDEGGER chama de *Dasein*, traz consigo uma potencialidade permeada de possibilidades (DOLL 1997, 166). O ser, para HEIDEGGER, é a ativa imersão no mundo; ele é *ex-istência* dentro de uma cultura limitada pela história e pela linguagem, que nos moldam tanto quanto nós as moldamos. Aqui está um senso muito real de processo, um senso existencial em que somos influenciados, mas não determinados pelo passado; e nele é que o futuro emerge de nossa ativa participação do presente. O que, possivelmente, para a maioria represente uma ameaça caótica das certezas e seguranças da vida, torna-se para outros a promessa de mudanças somente acessíveis por assumir o risco do fracasso.

⁶⁹ Uma visão interativa e de certa forma recursiva da avaliação curricular aparece também quando se afirma com RODRIGUES (1993, 38) que num mundo em que a maioria dos efeitos são interativos e onde em determinadas circunstâncias umas variáveis podem anular e inverter o efeito das outras, não fazendo sentido, por isso, considerá-los isolada ou independentemente (CRONBACH 1975, 121, apud RODRIGUES 1993, 39) e não fazendo sentido considerar as partes (da soma) independentemente das relações que estabelecem entre si e com o todo.

ou interpretações. Para que os alunos e professores transformem e sejam transformados, um currículo precisa ter a “quantidade certa” de *indeterminância, anomalia, ineficiência, caos, desequilíbrio, dissipação, experiência vivida*.

Outro conceito é o da **recursão**, que existe quando os pensamentos se conectem em circuitos. Essa conexão de pensamentos com pensamentos é geradora de significado. Em um currículo que respeita, valoriza e usa a recursão, não existe nenhum início ou final fixo, cada final é um novo início, cada início emerge de um final anterior (DOLL 1997, 194).⁷⁰ Interessante é sua explicação da diferença entre uma educação recursiva e uma educação repetitiva: a recursão e a repetição diferem no sentido de que nenhuma delas, de nenhuma maneira reflete a outra. A repetição, um forte elemento no modo modernista, destina-se a melhorar o desempenho estabelecido. Sua estrutura é fechada. A recursão visa desenvolver a competência, a capacidade de organizar, combinar, inquirir, utilizar as coisas heurísticamente. Sua estrutura é aberta (DOLL 1997, 195) e lembra à figura da espiral.

Em seguida, vem o conceito de **relações** que é importante num currículo pósmoderno e transformativo de duas maneiras: de uma maneira *pedagógica* e de uma maneira cultural (DOLL 1997, 195). Ao focar as *relações pedagógicas*, focaram-se as conexões dentro de uma estrutura curricular que lhe dão profundidade – e profundidade desenvolvida pela recursão. Aqui, os processos circulares e dialéticos de fazer e refletir-sobre-o-fazer são importantes. E através desses processos o currículo torna-se mais rico com o passar do tempo (DOLL 1997, 195).

O conceito de *relações* culturais, por sua vez, origina-se numa cosmologia hermenêutica – uma cosmologia que enfatiza a narração e o diálogo sendo eles veículos essenciais na interpretação. A narração faz aflorar os três conceitos de história (por meio da história), linguagem (por meio do relato oral) e lugar (por meio da localidade de uma história). O diálogo interconecta esses três aspectos para nos proporcionar um senso de cultura que é local em sua origem, mas global em suas interconexões. Assim, todas as nossas interpretações relacionam-se à cultura local e interconectam-se com outras culturas e suas interpretações por meio de uma matriz global. É nesse sentido que deve ser entendida a observação de MACEDO:

⁷⁰ Volta-se a esse pensamento quando se aborda a metáfora do rizoma e a metáfora da rede de conhecimento (cf. cap. 5.4.3.).

(...) esta tendência, junto com outras que estão surgindo com a crise da modernidade, configuram um novo paradigma que se caracteriza pelo *pensar globalmente e agir localmente*, já que é o local que permite a relação entre um e outro, por ser nele que se encontram as pessoas. É pelo local, articulando as necessidades e possibilidades pessoais e sociais, que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois nele se guarda, tecido, destecido e retecido, o vigor da herança material e cultural (MACEDO et al. 2004, 83).

A guisa de conclusão observa-se aqui que é por demais vantajoso para o processo formativo e da avaliação educacional ressaltar a utilização de ideias pósmodernas, sobretudo quando puder-se integrar a análise crítica com a intervenção na realidade. Além disso, acredita-se que o pensamento pósmoderno na avaliação curricular amplie as possibilidades de contribuir para uma educação que libera as energias criativas dos formandos. Opina-se, enfim, que numa perspectiva pósmoderna mais integrativa, complementar e interativa, a educação tornar-se-ia uma contínua conexão de relações, as interações tornar-se-iam os principais elementos de uma nova estrutura estável da realidade, caótica para muitos, mas claramente perceptível para quem tem sensibilidade para uma visão sintética.

3.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER EM FORTALEZA

3.3.1 Introdução

A avaliação da formação dos docentes de ER em Fortaleza, deve ser compreendida no contexto geral deste trabalho como passo preparativo para sua comparação com o ER e a formação dos docentes de ER na Alemanha, bem como para a elaboração de uma proposta formativa inovadora para os docentes de ER. Como fundamento empírico resolveu-se analisar duas realizações concretas de formação de docentes de ER em Fortaleza nos últimos anos.

Em primeiro lugar há de ser referido o *Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, com habilitação para o ER*, da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) em parceria com diversas denominações religiosas a partir de 1998, cujo histórico reconstruiremos. Este desemboca na avaliação da proposta curricular por ocasião do pedido de renovação do reconhecimento do curso (junho de 2004) junto ao Conselho de Educação do Ceará (CEC). Como exemplo dessa parceria e base da avaliação mediante este trabalho examinou-se – baseado na matriz curricular do curso de nov. de 2000 – o curso executado pelo Instituto de Ciências Religiosas (ICRE) que é mantido pela Arquidiocese de Fortaleza.

A segunda realização concreta da formação de docentes de ER a ser avaliada aqui, é o *Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Ciências da Religião: Pesquisa e Ensino do Fenômeno Religioso*, também do ICRE. Esses dois cursos representam para o Ceará as principais realizações de formação dos docentes de ER desde a reformulação do artigo 33 da LDBEN em 1997.

Entende-se a avaliação aqui realizada como espécie de “arqueologia” da formação dos docentes de ER no Ceará, pois ambos os cursos não foram continuados. Por isso não convém aplicar uma avaliação curricular nos moldes clássicos comparando o projeto do curso com sua realidade em sala de aula. Normalmente, e de acordo com RODRIGUES (1993, 23), a avaliação do currículo deveria ser realizada sobre o que pode ser chamado de “currículo real”. Segundo o autor, o currículo real é fruto da seleção, adaptação e integração pelos professores dos diversos elementos do currículo formal e apresenta-se como mais rico que e até contraposto à lógica, clareza, racionalidade e simplicidade dos projetos curriculares oficiais. A linha de pesquisa aqui apresentada tem outro perfil:⁷¹

Ela pretende confrontar a concepção dos cursos, da maneira como se manifesta mediante documentação analisada, com os questionamentos oriundos da contextualização na pósmodernidade feita na primeira parte deste trabalho. Mesmo admitindo para esta avaliação o seu caráter um tanto precário em termos de dados mais adequados, estes não deixam de ser representativos para o cenário de formação dos docentes de ER até para além do Ceará. No Ceará, a formação dos docentes de ER aguarda até hoje que seja encontrada uma solução viável para a continuação da formação dos docentes de ER tendo em visto a inexistência de cursos de licenciatura que formam esse tipo de profissional especificamente para a matéria do ER.

3.3.2 Critérios de avaliação

No primeiro capítulo do presente trabalho elaboraram-se algumas hipóteses de trabalho a fim de conduzir a/o leitor/a ao longo das nossas reflexões. Nessas hipóteses de trabalho também se inspira agora para a definição dos critérios desta avaliação da formação dos docentes de ER.

⁷¹ Cf. As explicações dadas na introdução geral a este trabalho.

O primeiro critério está relacionado à hipótese de que no contexto da sociedade pós-moderna seja necessária e urgente a elaboração de um modelo curricular substancialmente novo e diferente para a formação dos docentes de ER. Tal emergência tem sua razão na precisão (1) de uma identidade epistemológica clara e bem delimitada do novo ER e (2) de sua adaptação aos desafios de uma sociedade pós-moderna, secular, pluralista, multicultural e multireligiosa na qual o ER mergulha inevitavelmente, mas na qual há de inserir-se conscientemente se quer dar respostas significativas às questões existenciais que os alunos levam para sala de aula. Por isso, tendo em vista o perfil epistemológico do novo ER e o modelo curricular a ser elaborado, ele deveria ter como características principais a **interreligiosidade** e a **interdisciplinaridade**.

Subjacentes a essas hipóteses encontram-se os seguintes questionamentos que, enquanto tais, representarão os critérios básicos da nossa avaliação:

- (1) *O curso avaliado explicita questões relacionadas a uma sociedade pós-moderna com suas características de secularidade, pluralismo cultural e pluralismo religioso?*
- (2) *O curso avaliado promove a formação interreligiosa e interdisciplinar dos docentes de ER?*

Chama-se atenção ao fato de que os idealizadores dos cursos analisados não pretendiam formular expressamente um curso que fosse uma resposta aos desafios da sociedade pós-moderna. Mesmo assim pensa-se ser oportuno descobrir o quanto os cursos precisariam ser modificados para poderem ser considerados à altura dos desafios de um contexto sócio-cultural pós-moderno.

Por meio dessa análise pretende-se fornecer um subsídio para a subsequente comparação da formação dos docentes de ER do Brasil com os da Alemanha. Dessa forma prepara-se, ao mesmo tempo, a construção de uma proposta inovadora de formação, como será realizada no cap. 5. Ao encarar esse desafio visa-se também responder à pergunta de partida que ocasiona esta tese, a saber:

Que tipo de formação dos docentes de ER é necessário para poder re-significar adequadamente a configuração do conhecimento religioso na pós-modernidade, acompanhar sua transposição didática dentro da sociedade pluralista cambiante e evidenciar o ER como indispensável elemento fundamental para a educação integral do cidadão brasileiro comprometido com a construção de uma sociedade solidária, sustentável e pluralista no Brasil?

3.3.3 Avaliação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião da UVA com habilitação para o ER

A base da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências da Religião sob responsabilidade da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) a ser analisado em seguida é um convênio firmado com várias denominações religiosas. Segundo esse convênio, cada denominação religiosa deveria realizar seu próprio curso sob a chancela legal da UVA. Trata-se, até o momento, do único curso de graduação para a formação de docentes de ER reconhecido e executado no Ceará depois da publicação da mudança do artigo 33 da LDBEN em 1997. Esse curso foi realizado pelo ICRE da Arquidiocese de Fortaleza.

No entanto, de antemão há de se fazer uma observação quanto à acessibilidade dos documentos disponíveis para a nossa pesquisa: durante a preparação da pesquisa nos principais documentos ao respeito, no intuito de proceder na avaliação do curso, descobriu-se inesperadamente que não se encontra, nos arquivos visitados, nenhum projeto de curso oficial e completo do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião da UVA. O que existe nos arquivos do ICRE, p.ex., é uma matriz curricular (chamada de “grade curricular”). Entretanto, há uma pequena quantidade de propostas de reformas do currículo do curso executado pelo ICRE, que representam o esforço do corpo docente de, junto à diretoria do ICRE, adequar, na medida do possível, a formação dos docentes de ER às possibilidades e necessidades contextuais. Essa vontade de reforma curricular revela-se igualmente em relação às preocupações por parte do “Conselho de Educação do Ceará” (CEC) em acompanhar e avaliar o curso da UVA.

No entanto, mesmo com a ajuda prestativa dos funcionários do CEC, não foi possível encontrar o projeto original do curso da UVA nos arquivos do Conselho de Educação do Ceará.⁷² Contudo, o que se encontra é a documentação referente ao pedido da renovação do reconhecimento do curso em questão, expressão do compromisso do CEC em contribuir para melhorar a formação dos docentes de ER em Fortaleza que, por esse motivo, incluiu-se nestas seguintes análises.

⁷² Da mesma forma solicitou-se à UVA autorização para pesquisar nos seus arquivos a respeito do respectivo projeto de curso, mas até a presente data (maio de 2010), não se obteve resposta alguma.

O objeto concreto desta avaliação é delimitado pelo processo histórico dos esforços de diversos atores em reformular a formação dos docentes de ER em Fortaleza. Para ter-se uma visão geral desse processo, elenca-se em baixo a relação dos documentos disponíveis para a análise desse processo de reforma curricular.

- a) *Protocolos de intenções* entre UVA, de um lado, e o ITEP e o ICRE, do outro lado, assinados em 22 de setembro de 1998 e em 5 de outubro de 1998, respectivamente.
- b) *Ofício 1910/98*, do CONOERCE, que encaminha ao CEC proposta de Parâmetros Curriculares Mínimos e proposta do Currículo Mínimo e Pleno, para a Licenciatura Plena em Ciências da Religião, Habilitação em ER.
- c) *Parecer 0997/98*, do CEC, de 21 de outubro de 1998 que dispõe sobre os Parâmetros Curriculares Mínimos para a Licenciatura Plena em Ciências da Religião, Habilitação em ER.
- d) *Resolução 351/1998*, do CEC, de 21 de outubro de 1998 que estabelece os Parâmetros Curriculares Mínimos para a Licenciatura Plena em Ciências da Religião, Habilitação em ER.
- e) “*Grade curricular*”, do curso do ICRE, com data de novembro de 2000.
- f) *Parecer 951/2000*, do CEC, aprovado em 26 de setembro de 2000 que reconhece o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Religiosas [sic!] ministrado pela UVA em pareceria com instituições religiosas.
- g) *Parecer 060/2005*, do CEC, aprovado em 16 de fevereiro de 2005 que renova o reconhecimento do Curso de Ciências da Religião, Licenciatura Plena, Habilitação em ER, ministrado pela UVA em colaboração com instituições religiosas.
- h) *Parecer 0154/2005*, aprovado em 22 de junho de 2005 que propõe ao CEC anteprojeto de Resolução a ser editada com as normas disciplinando o ER no Estado do Ceará.
- i) *Resolução 404/2005*, do CEC, aprovada em 14 de setembro de 2005 que dispõe sobre a disciplina ER a ser ministrada no ensino fundamental, nas escolas da rede pública de ensino no Ceará e as exigências legais da formação dos professores de ER no Ceará.

O conjunto desses documentos permite elaborar uma avaliação relativamente detalhada do trajeto histórico da experiência da UVA com os institutos parceiros. Ao mesmo tempo entende-se melhor a complexidade epistemológica e jurídico-legal do curso no sentido de apontar a suas dificuldades e impasses a fim de identificar as razões da não-continuidade dessa experiência.

3.3.3.1 *Histórico do Curso*

Como já exposto no capítulo 1 deste trabalho, foi necessário, depois da publicação da reformulação do artigo 33 da LDBEN, rever toda a estrutura legal e epistemológica do ER. Até então, a formação dos docentes de ER, na modalidade de ensino confessional, estava legalmente baseada no decreto-lei nº 1.051, de 21.10.1969 que permitia aos diplomados por instituições religiosas de qualquer credo ingressarem em cursos de licenciatura plena mediante aproveitamento de estudos. Com a nova LDBEN, este decreto-lei caducou. Depois da publicação da nova LDBEN, as experiências concretas de formação dos docentes de ER tornaram-se subitamente desamparadas pela lei.

Essa situação criou a necessidade de reconstruir a estrutura jurídico-legal da formação dos docentes de ER. Por isso tornou-se urgente, para os interessados, assumir a iniciativa de procurar por novos caminhos de formação dos docentes de ER. Como resultado disso, o curso aqui analisado nasceu por iniciativa de algumas pessoas interessadas e sensibilizadas com o objetivo comum de criar uma oportunidade legal e academicamente viável para a formação dos docentes de ER.

Nesse processo destacaram-se os institutos de formação religiosa e teológica, situados no antigo Seminário da Prainha, em Fortaleza. A partir de junho de 1998, o diretor do Instituto Teológico-Pastoral do Ceará (ITEP - mantido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – Regional Nordeste 1), Pe. Leonardo M. Martin, C.S.S.R, e o diretor do Instituto de Ciências Religiosas (mantido pela Arquidiocese de Fortaleza), Mons. Francisco Manfredo Tomás Ramos, iniciaram reuniões com a reitoria da UVA, representada na pessoa de seu reitor, Prof. José Teodoro Soares, a fim de sondar as possibilidades de uma parceria com a UVA. Essa parceria era oportuna, sobretudo porque os dois institutos, na época, ainda não possuíam o credenciamento como Instituições de Ensino Superior.

As reuniões resultaram na celebração de protocolos de intenção com a finalidade, entre outras, de viabilizar o estabelecimento de uma parceria entre a UVA e os Institutos teológicos para manter cursos de bacharelado e licenciatura plena em ER e Ciências da Religião (Protocolo de Intenções UVA-ICRE de 5 de out. de 1998, Cláusula Primeira).

Desde o início se cuidou de incluir nas consultas as outras denominações religiosas e o CEC como autoridade competente de garantir a base legal da iniciativa. Segundo o testemunho dado no Parecer 060/2005 (p. 5), o CEC encontrava-se diante de uma responsabilidade imensa, pois tinha que regulamentar os procedimentos para a definição dos

conteúdos do ER e estabelecer normas para habilitação e admissão de professores. Além disso, devia ouvir uma entidade civil representativa das denominações religiosas. Essa entidade, prevista no artigo 33 da LDBEN, ainda não existia na época e precisava ser criada para poder continuar o processo de fundamentação legal da formação dos docentes de ER (cf. em baixo).

O CEC realizou três passos fundamentais para corresponder às exigências legais (Parecer 060/2005, 6): (1) analisar a possibilidade legal de parcerias de instituições públicas com outras particulares, (2) incentivar a criação de uma entidade civil representativa das denominações religiosas e depois ouvi-la sobre os conteúdos programáticos do ER e as normas de admissão e formação de seus docentes e (3) aprovar, em colaboração com a entidade civil, os *Parâmetros Curriculares Mínimos do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, Habilitação em ER*.

O primeiro passo (Parecer 060/2005, 6) foi logo realizado mediante o Parecer nº 1004/1998, no qual se chega à conclusão que o propósito da UVA não seria contrária aos dispositivos legais. Tal propósito era de ministrar cursos por ela criados, em pleno exercício de sua autonomia universitária, por meio da parceria com institutos particulares, mesmo com estes pertencendo a mantenedoras diferentes. A condição de legalidade da parceria era de que uma das instituições fosse legalmente credenciada e que ela assumisse a responsabilidade da expedição de certificados e diplomas. E isso foi o caso da UVA.

O segundo passo (Parecer 060/2005, 6) estava baseado na exigência do § 2º do artigo 33 da LDBEN, na redação dada pela Lei nº 9.475/97. Esse exige do Sistema Estadual de Educação – no Ceará representado pelo CEC – ouvir uma entidade representativa das denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ER e da formação e admissão dos docentes de ER. O esforço de suprir essa carência resultou na fundação do *Conselho de Orientação do ER do Estado do Ceará – CONOERCE* em data de 15 de dezembro de 1997, com sede numa dependência do CEC, sendo o Professor da Universidade Federal do Ceará e padre redentorista, BRENDAN COLEMAN MCDONALD, seu primeiro presidente.

O terceiro passo (Parecer 060/2005, 7) a ser realizado pelo CEC foi a aprovação de parâmetros curriculares mínimos obrigatórios para a formação dos docentes de ER. Sem esses parâmetros não seria possível autorizar ou reconhecer cursos de licenciatura em Ciências da Religião. O Parecer nº 0997/98 (p. 1) do CEC relata que, perante tomada de conhecimento, anuência e participação do CONOERCE, a UVA e entidades religiosas (no

caso o ICRE e o ITEP) assinaram os protocolos de intenções já mencionadas. Além disso elaboraram, em conjunto, os parâmetros curriculares mínimos do Curso de Ciências da Religião, Licenciatura Plena, para a formação de professores do ER. Para a elaboração contribuíram vários especialistas, representantes das diferentes denominações religiosas e do CONOERCE. A Resolução nº 351/98 do CEC confirmou o Parecer nº 0997/98 e estabeleceu oficialmente os *Parâmetros Curriculares Mínimos para a habilitação de Professor de ER em Curso de Ciências da Religião, Licenciatura Plena* com, no mínimo, 2.400 horas (160 créditos).⁷³

Depois de o CEC ter criado o fundamento legal da formação dos docentes de ER, foi necessário avançar na concretização pedagógica da iniciativa. O próximo passo cabia à própria UVA que criou o curso,⁷⁴ estruturado com base nos parâmetros curriculares mínimos, em 21 de dezembro de 1998 (Parecer 0154/2005, 2), através da Resolução 47/98, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UVA.

Após dois anos de execução, o Curso foi reconhecido pelo Parecer do CEC, nº 951/2000, de 26 de set. de 2000, com validade até 31.12.2003, como Curso de Licenciatura Plena, com Habilitação em ER.

De 2001 a dezembro de 2003, o curso foi ministrado pela UVA em colaboração com as seguintes denominações religiosas e respectivos números de graduados. Até o final de 2003, o número de diplomados foi de 584, conforme a distribuição abaixo, por ano e instituto parceiro

Tabela 05: Institutos parceiros da UVA.

Nº	INSTITUIÇÃO	Nº dos CONCLUDENTES
01	ICRE – Instituto de Ciências Religiosas	97
02	STF – Seminário Teológico de Fortaleza	41
03	FCC – Faculdade Contemporânea do Ceará	95
04	ITEPI – Inst. Teológico e Pastoral de Itapipoca	35
05	ISTEP – Instituto Superior de Teologia e Pastoral	52
06	FAETEN – Faculdade de Educação e Teologia do Nordeste	187
07	Diocese de Quixadá	59
08	Diocese de Mossoró	9
09	Diocese de Tianguá	9
TOTAL GERAL		584

Fonte: Parecer 060/2005, 4.

⁷³ Cf. o anexo 1, no final do trabalho.

⁷⁴ Por ser instituição universitária credenciada, a UVA tem o poder de criar curso, baseada na sua autonomia universitária, suprida a etapa da “autorização” (Parecer 951/2000, 2).

Como se pode perceber no quadro acima, de sete Instituições Religiosas Parceiras, autorizadas originalmente pelo Parecer nº 951/2000, somente cinco tiveram concludentes no curso.

Observa-se, também, que mais quatro novas instituições passaram a integrar a relação das instituições parceiras na experiência autorizada pelo CEC; são elas: Diocese de Quixadá, Diocese de Mossoró/RN, Diocese de Tianguá e Faculdade de Educação e Teologia do Nordeste – FAETEN (Parecer 060/2005, 5).

Seis meses depois do término do prazo de reconhecimento, no dia 29 de junho de 2004, a UVA protocolou, junto ao CEC, o pedido de Renovação de Reconhecimento do Curso. O Parecer 060/2005 do CEC observa (p. 9) que o Reconhecimento do Curso em 2000 foi dado sem a exigência do Projeto Pedagógico, normalmente necessário para o reconhecimento do curso.⁷⁵ Possivelmente, esse detalhe seja um dos indícios de que a parceria entre UVA e institutos particulares foi uma experiência sem precedentes e, por isso, sem referências mais concretas no Ceará.

A lacuna do Projeto Pedagógico foi suprida pela UVA e suas entidades parceiras através do pedido de renovação do reconhecimento. Como o Parecer 060/2005 (p. 9) observa, entre outros pontos, merecem destaque a concepção do curso, seus objetivos e a descrição ampla e completa das competências e habilidades dos egressos. Além disso, ainda segundo o mesmo Parecer, a estrutura curricular, proposta no pedido de Renovação do Reconhecimento, apresentar-se-ia mais ecumênica do que a anterior em seus conteúdos, nomenclatura e perspectivas.

Para poder avaliar o pedido de renovação de reconhecimento, a Presidência do CEC, por meio da Portaria CEC nº 085/2004, de 30 de novembro de constituiu uma Comissão Verificadora, composta pelo Prof. Dr. BRENDAN COLEMAN McDONALD e pela Profa. Dra. ANA MARIA FONTENELLE CATRIB. Essa comissão concluiu seu relatório em 14 de dez. de 2004.

Segundo explica o Parecer 060/2005, a Comissão Verificadora avaliou a Estrutura Curricular do curso, aprovada por ocasião do primeiro reconhecimento, como sendo “nitidamente de teologia católica e não especificamente de um Curso de ER” (p. 10) por causa

⁷⁵ O Parecer 060/2005 (p. 8) observa ainda que não se encontrou o Relatório da Comissão Verificadora das condições de funcionamento do Curso, elaborado quando do seu Reconhecimento, em set. de 2000, porque a assessoria técnica do Conselho de Educação do Ceará não o localizou.

de dar ênfase nas religiões cristãs, de omitir outras religiões tais como mórmons, as religiões afro-brasileiras, as indígenas, o budismo, islamismo e o espiritismo, e pelo fato estranho de a UVA não administrar ela mesma o Curso.

Sob condição de a UVA sanar as deficiências apontadas, a Comissão Verificadora finalmente recomendou a renovação de reconhecimento do curso da UVA. Esta, por sua vez, assegurou posteriormente em resposta que, quanto às deficiências relacionadas às disciplinas do Curso, reconhecido em 2000 pelo Parecer 951/2000, a nova estrutura curricular iria sanar completamente as deficiências apontadas pela Comissão.

Referente ao fato achado “estranho” pela Comissão, de a UVA não ter, ela mesma, o Curso, a UVA respondeu explicando que ela, de fato, não implantou o curso que criou, mas se tornou “guardiã” do Currículo, bem como assumiu o papel de verificadora do cumprimento ou não desse currículo pelos institutos parceiros reservando para si, em caso positivo, o direito de outorgar os respectivos diplomas. A função de “guardiã” ou “administradora” do Currículo e de expedidora dos diplomas dos concludentes das instituições religiosas parceiras fez com que os professores e a biblioteca da UVA fossem considerados apenas como eventual ponto de apoio aos institutos colaboradores. Na realidade, ficou para os executores do curso, em diferentes municípios, a tarefa de prover os meios minimamente suficientes e necessários para garantir a qualidade do curso ministrado.

Mesmo assim, a aprovação do pedido de renovação de reconhecimento não resultou na continuação da parceria entre UVA e os institutos particulares, já que o parecer restringia o efeito da renovação do reconhecimento aos alunos ingressos até junho de 2004 (data do pedido feito pela UVA). Pois no parecer 060 (p. 13), a UVA anunciou que iria aperfeiçoar o sistema operacional da experiência mediante uma nova resolução.

Como preparação dessa nova resolução, o CEC elaborou o Parecer 0154/2005, propondo um anteprojeto. Esse parecer cita (p. 2s) o ofício 150/04 do Reitor da UVA em resposta às indagações por parte da Comissão Verificadora e do CEC. Nesse ofício, o Reitor da UVA expõe sobre a questão se a UVA aceitaria permanecer na função de ser “guardiã”, administradora da grade curricular e expedidora de diploma do curso efetivamente executado pelas instituições parceiras. A resposta era negativa, alegando que “a UVA sozinha não possuía recursos humanos e infra-estruturais necessários e suficientes para arcar com a responsabilidade de controle e de avaliação de qualidade, que uma experiência-ação deste porte requer” (apud Parecer 0154/2005, 3).

O mesmo Parecer (0154/2005, 3) comenta o fim do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, com Habilitação para o ER da UVA em pareceria com os diversos institutos particulares da seguinte forma:

Encerrava-se, assim, um período experimental da sistematização do ER no nosso Estado pelo CEC. Este período tem seu mérito reconhecido porque apoiado em princípios fidedignos, porém revelou-se de difícil complexidade operacional, como bem demonstrou o esforço sobre-humano despendido por uma Universidade do porte e da grandeza acadêmica da Universidade Estadual Vale do Acaraú, a qual reconheceu as dificuldades encontradas para sua execução. Não obstante as dificuldades encontradas, o período experimental tem a significação e a importância de uma fase de transição.

A nova base legal anunciada concretizou-se com a publicação da resolução 404/2005 por parte do CEC que regulamenta a disciplina ER a ser ministrada no ensino fundamental, nas escolas da rede pública de ensino no Ceará, bem como as exigências legais da formação dos professores de ER no Ceará.

Segundo essa Resolução 404/2005, seria possível para o Bacharel em Teologia habilitar-se para o ER, caso fizesse uma complementação de estudos num *Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOPE) voltada para o ER*. Acontece, porém, que atualmente não existe um programa dessa natureza no Ceará. Pois, as instituições interessadas em oferecer o curso são exclusivamente particulares. Desse modo, volta o problema do impasse burocrático da falta de chancela a nível federal, já que quem autoriza e reconhece cursos superiores de faculdades particulares, é o MEC.⁷⁶

A intenção dessa resolução, sem dúvida, é boa, já que estabelece finalmente uma base legal para a formação de docentes de ER. Isso é importante, sobretudo numa situação na qual havia uma falta completa de amparo legal para a formação do docente de ER como no Ceará. Ao outro lado parece evidente que se trata de uma solução provisória, nascida devido à falta de cursos regulares de graduação de Licenciatura em Ciências da Religião.

Como possível consequência da resolução, seriam sobretudo os bacharéis em Teologia a cursarem esse Programa Especial de Formação Pedagógica, como estabelece o art. 5, § 2º da resolução:

⁷⁶ Despertado por nesta possibilidade legal de formação, o ITEP encaminhou ao MEC, em abr. de 2007, um projeto de curso do “Programa Especial de Formação Pedagógica voltado para o ER” (PROFOPE-ER) com uma carga horária total de 540 horas-aulas. O núcleo temático englobava as disciplinas “o Fenômeno Religioso”, “o Campo Religioso Brasileiro e Cearense”, “Pluralismo Religioso e a Formação do Docente de ER” e “Ciências Humanas e Religião”, cada uma abrangendo 60 horas-aulas. Infelizmente, pelas razões burocráticas mencionadas, este PROFOPE-EN do ITEP não chegou a ser realizado.

Poderão candidatar-se ao Programa Especial de Formação Pedagógica, de que trata o inciso II deste artigo, os portadores de diploma de cursos reconhecidos de Bacharelado em Teologia, Bacharelado em Ciências da Religião e Bacharelado em Diaconia, expedido por instituições de ensino credenciadas, e graduados em cursos regulares de outras áreas, que comprovem, a critério da instituição promotora desse Programa, sólidos conhecimentos em Ciências da Religião ou em Metodologia do ER.

Com a possibilidade (e probabilidade, devido à falta de Graduados em Ciências da Religião) de graduados de outras áreas de conhecimento (além dos teólogos e bacharéis em Ciências da Religião) assumirem a docência de ER através de um Programa Especial de Formação Pedagógica, volta certo risco de amadorismo e proselitismo, já que são as próprias instituições promotoras do programa que avaliarão se os graduados em cursos alheios à teologia possuem os “sólidos conhecimentos em Ciências da Religião ou em Metodologia do ER”.

Um efeito concreto, certamente indesejado, das determinações do parecer 060/2005 e da resolução 404/2005 foi que nem a experiência da parceria da UVA com os institutos particulares continuou, nem estes se encontraram em condições de corresponder às exigências da resolução 404/2005.

Essa situação continuou até hoje e resultou no fato, para o Ceará, de que não existe atualmente nenhum curso em funcionamento de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, mas também nenhum Programa Especial de Formação Pedagógica em ER. As únicas formas legais atualmente viáveis de formação de docentes de ER são o curso de Especialização do ICRE e os cursos de Extensão, realizados por diversos atores, inclusive pela própria UFC. Pode-se concluir, portanto, que, mesmo sem querer, fechou-se uma porta sem que se tenha aproveitado de entrar por outra porta aberta.

3.3.3.2 Avaliação da proposta curricular da UVA

Seguramente o fato da criação de uma nova proposta curricular, feita pela UVA, para o Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, é um sinal da preocupação da instituição de melhorar constantemente a formação dos docentes de ER em Fortaleza. É justo lembrar que a experiência da UVA em colaboração com os institutos particulares foi pioneira e não existia nenhuma referência legal e epistemológica quando o curso foi criado a partir de 1998. Isso se torna óbvio mediante as dificuldades iniciais de criar o curso que o CEC (Parecer 060/2005, p. 12) recorda:

A urgência e a magnitude do desafio, imposto *ex vi legis* ao colendo Conselho de Educação do Ceará, explica e pode escusar eventuais defeitos e percalços de uma experiência, efetuada por tantas e tão diversas denominações religiosas, com interesses e perspectivas de forma e natureza variadas. Os abusos e as dissonâncias sejam corrigidos e não prevaleçam sobre o uso benfazejo da experiência.

A necessidade da preocupação pelo aperfeiçoamento da formação dos docentes de ER continua. Isso conclui-se analisando a estrutura curricular e as ementas da nova proposta da UVA.⁷⁷ Os relatores do parecer 060/2005 (p. 9) julgaram essa proposta, em comparação à estrutura curricular anterior, de

(...) meridianamente mais ecumênica do que a anterior, em seus conteúdos, nomenclatura e perspectivas. Mais. A estrutura proposta encontra-se mais atualizada no que se refere aos problemas e preocupações postos à teologia [sic!] pelas Ciências Fáticas e pelas tecnologias.

Entretanto, não se pode deixar de apontar aqui alguns elementos que indicam um peso ainda excessivo de disciplinas teológicas das confissões cristãs e uma ausência acentuada de conteúdos de outras tradições religiosas. Isso se constata de forma particular no caso das seguintes disciplinas, as quais se espera encontrar, antes, num curso de teologia cristã do que de Ciências da Religião:

- (1) Textos Sagrados I a V.: os livros sagrados do cristianismo;
- (2) Teologia Fundamental;
- (3) Doutrina Cristã I a V;
- (4) As virtudes teológicas;
- (5) Teologia moral;
- (6) História do Cristianismo.

A natureza comparativa e descritiva das Ciências da Religião praticamente não aparece nas outras disciplinas da proposta.

Quanto ao critério de avaliação, que analisa se o curso promove a formação interreligiosa dos docentes de ER, podem se destacadas as seguintes disciplinas, que por suas ementas deixam transparecer uma preocupação maior com relação a uma formação pluralista e dialógica dos docentes de ER:

⁷⁷ Veja a proposta curricular e as ementas no anexo 2 no final do trabalho.

História das religiões

Ementa: A evolução das estruturas religiosas nas organizações humanas no decorrer dos tempos, desde o início até a atualidade. O fenômeno religioso, sua sistematização e institucionalização na História. O religioso nas histórias de povos e nações.

Tópicos especiais de Doutrina Comparada das Religiões (sem ementa)**Diálogo Inter-Religioso**

Ementa: Estudo comparado das diferentes afirmações do fenômeno religioso universal nas religiões sapienciais, proféticas, espiritualistas e nas de mera afirmação filosófica. Aproximações práticas, tendentes ao diálogo e respeito mútuo na história e na atualidade. O ecumenismo. Estudo da história e dos avanços da luta pela unidade dos cristãos na Europa e no Brasil.

Religiosidade Popular

Ementa: Características da religiosidade popular nas suas formas de espontaneidade e criatividade. Aspectos históricos de sua evolução no Brasil e no Ceará. Análise de casos de religiosidade popular em festas específicas. Aparecida do Norte, Canindé, Juazeiro do Norte e no calendário local.

Literatura e Religião

Ementa: Análise e crítica de obras artísticas e literárias, de feição erudita ou popular, relacionadas a temas conexos a problemas religiosos, incluindo produções cinematográficas.

Didática Especial do ER

Ementa: Elementos da prática pedagógica do ER. Didática nas práticas pedagógicas do ER. Planejamento do ER. O processo do ER na Escola Pública e na escola confessional. Didática do ER na Educação Básica.

Da mesma forma, o critério da interdisciplinaridade é considerado de forma bastante acentuada, como verifica-se pelas ementas das seguintes disciplinas:

Introdução à Filosofia

Ementa: Do mito à Filosofia. Conceituação de Filosofia. Objeto, Método e Perspectiva da Filosofia. O pensamento clássico. O pensamento cristão e escolástico. O pensamento moderno e o pensamento contemporâneo.

Psicopedagogia

Ementa: Tornar-se pessoa (Carl Rogers); Logoterapia; Terapia Transpessoal; Psicodrama como terapia. Estudo das neuroses pós-modernas [sic]. As psicoses funcionais. Ética da psiquiatria e da psicologia.

Antropologia Filosófica

Ementa: O objeto da antropologia. O que caracteriza o ser humano (Natureza do Homem). A substancialidade da alma. Relação entre corpo e espírito. O destino último do ser humano. Autotranscendência do ser humano.

Problemas Filosóficos da Atualidade

Ementa: Tendências filosóficas atuais. Éticas da mundialidade. Filosofia da Linguagem. Emergência de uma nova religiosidade.

Problemas Contemporâneos em Psicologia

Ementa: A problemática da Nova Era. Psicologia transpessoal. Logosofia. Psicossíntese. Psicologia profunda (Jung) Psicologias orientais (noções). A interdisciplinaridade da Física moderna e Psicologia. A parapsicologia e os fenômenos da religiosidade popular. Psicologia e Psiquiatria.

Sociologia do Desenvolvimento

Ementa: Crescimento, Desenvolvimento, Progresso. Nações em desenvolvimento, Geopolítica do desenvolvimento. Mudanças sociais e desenvolvimento. Análise do mundo contemporâneo.

Psicologia da Aprendizagem

Ementa: Contribuições da Psicologia para a aprendizagem escolar. Elementos fundamentais do processo de aprendizagem. Implicações das concepções teóricas na prática educativa. As disfunções na aprendizagem.

3.3.3.3 Conclusão

Apesar de serem considerados alguns critérios pertinentes para a formação do docente de ER, chama atenção, sobretudo a ausência de disciplinas inteiras, mas tão importantes para os docentes que precisam depois trabalhar em sala de aula a diversidade religiosa e cultural, como é a Antropologia Cultural, a Sociologia da Religião e a Psicologia da Religião.

Mesmo representando um grande avanço em comparação à proposta do curso na época do reconhecimento do curso, defende-se aqui que essas poucas disciplinas, sozinhas, ainda não são suficientes para potencializar uma formação realmente interreligiosa e interdisciplinar. Para tal seria necessária a implementação de outras disciplinas e de disciplinas a mais, inclusive das ciências auxiliares.

3.3.4 Avaliação do Currículo da Licenciatura Plena em Ciências da Religião ministrado pelo ICRE

Apresentou-se, primeiro, o histórico da experiência de parceria entre a UVA e os institutos particulares a fim de poder avaliar a proposta de novo currículo da UVA à base do conhecimento de suas circunstâncias. Para se ter uma visão mais concisa do quadro curricular mediante o qual se dá a formação dos docentes de ER em Fortaleza, simplesmente não se pode deixar de avaliar também o curso de um dos parceiros e protagonistas da experiência, o Instituto de Ciências Religiosas, mantido pela Arquidiocese de Fortaleza.

Em primeiro lugar, observa-se que a distribuição dos campos temáticos do curso⁷⁸ corresponde às determinações do parecer 351/1998 do CEC. Ele contém os Parâmetros Curriculares Mínimos para a Licenciatura Plena em Ciências da Religião, com Habilitação para o ER. O currículo apresenta os seguintes campos temáticos, denominados de “segmentos”:

- (1) Textos Sagrados;
- (2) Doutrina, Culto e Organização;
- (3) Ética Religiosa (Moral);
- (4) História das Religiões;
- (5) Ciências e Artes complementares;
- (6) Psicopedagogia Geral e Específica;
- (7) Oficinas didático-práticas;
- (8) Estágios;
- (9) Monografia – Projeto Audiovisual.

A carga horária total do curso é de 172 créditos, ou 2580 horas-aula respectivamente, sendo 160 créditos de disciplinas obrigatórias, e doze créditos de disciplinas opcionais. Desse total, oito créditos são dedicados a estágios e oito créditos a oficinas didático-práticas.

Esses dados básicos do curso obedecem aos Parâmetros Curriculares Mínimos. Entretanto, a distribuição interna das diversas disciplinas foge da proposta do currículo pleno anexado ao parecer 351/98. Além disso, ele apresenta uma relação de disciplinas próprias de um curso de Bacharelado em Teologia. Assim constam nele, p.ex., as seguintes disciplinas (entre outras):

Segmento 1 – Textos Sagrados:

- a) Pentateuco e Livros Históricos
- b) Evangelhos Sinóticos
- c) Cartas Paulinas
- d) Evangelho de São João

Segmento 2 – Doutrina, Culto e Organização:

- Introdução à Teologia
- Teologia Fundamental
- Cristologia
- Eclesiologia
- Trindade
- Sacramento 1
- Direito Canônico

Segmento 3 – Ética Religiosa (Moral):

- Teologia Moral Fundamental

⁷⁸ Cf. a estrutura curricular do curso, com data de nov. de 2000, no anexo 2.

Segmento 4 – História das Religiões:

- História da Igreja Antiga e Medieval
- História da Igreja Moderna e Contemporânea

Por outro lado, algumas disciplinas deixam transparecer uma preocupação maior com temáticas que fornecem informações sobre outras religiões e denominações cristãs comparada com a proposta da UVA. Isso se verifica, p.ex., por meio das disciplinas optativas (60 horas-aula) de História das Religiões e de Ecumenismo.

O quadro geral das disciplinas, porém, permite a conclusão de que só com dificuldades sustenta-se a característica do curso como um curso que promove a formação interreligiosa dos docentes de ER. Em quantidade e carga horária, o curso transmite poucas informações sobre outras religiões, e não parece ser previsto um intercâmbio com representantes de outras tradições religiosas. O que existe, sim, é a abordagem benevolente e tolerante das tradições religiosas a partir do ponto de vista da teologia cristã católica. Ainda assim, isso não cumpre a exigência de caracterizar o curso como um curso interreligiosos tal como foi elaborada na primeira parte do trabalho.

Quanto ao aspecto da interdisciplinaridade, a proposta se sai um pouco melhor. Constam, no segmento 5 - “Ciências e Artes Complementares” do currículo as seguintes disciplinas, abordando respectivamente as seguintes ciências:

- a) Filosofia da Religião
- b) Sociologia da Religião
- c) Introdução às Ciências Sociais
- d) Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação

No entanto, chama atenção o fato de que nesse segmento falta uma disciplina tão importante como a Antropologia Cultural que nem aparece como disciplina optativa. Igualmente falta no segmento 6 – “Psicopedagogia Geral e Específica” a disciplina de Psicologia da Religião enquanto aparecem, sim, no mesmo currículo as disciplinas de Psicologia Evolutiva e Psicologia da Aprendizagem, considerados básicos para a formação pedagógica dos docentes de ER.

Conclui-se desta análise preliminar da estrutura curricular do curso executado pelo ICRE que não se justifica a denominação dele como curso de Ciências da Religião. Sua aptidão para curso de licenciatura está claramente presente através das disciplinas

pedagógicas e didáticas bem como dos estágios incluídos na grade curricular. Os concludentes do curso estariam, portanto, muito bem preparados para a docência de um ER confessional católico.

Mas, para poder ser considerado uma boa preparação para a docência num ER interreligioso, falta uma ênfase maior em disciplinas específicas que forneçam informações sobre as denominações cristãs não-católicas e sobre as tradições religiosas não-cristãs. Dessa forma não se pode inteiramente negar o risco de que concludentes deste curso, mesmo recebendo o diploma de Licenciado em Ciências da Religião, transmitam de forma consciente ou inconsciente, conteúdos predominantemente cristãos – e isso ainda mais de forma tendenciosa.

3.3.5 Avaliação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências da Religião: Pesquisa e Ensino do Fenômeno Religioso pelo ICRE da Arquidiocese de Fortaleza

3.3.5.1 Introdução

Este curso foi ofertado pelo Instituto de Ciências da Religião (ICRE) mantido pela Arquidiocese de Fortaleza e credenciado pelo MEC desde 2002. O curso foi organizado em 2004, e começou em 2005. Um dos motivos da criação foi o fato de que boa parte dos egressos do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião do ICRE não se sentiu suficientemente preparada para a docência do ER. O projeto do curso (“Projeto”, 2), da autoria do coordenador do curso, Luis Eduardo Torres Bedoya, justifica a sua criação com a observação de que

(...) sempre se observou um desejo dos alunos em dar continuidade aos estudos na área, vislumbrando uma formação que lhes possibilitasse o acesso ao magistério tanto no ensino básico como superior. Nesta perspectiva, o Instituto vem atender a uma antiga expectativa dos egressos dos cursos de graduação bem como a comunidade em geral, ofertando uma proposta de formação docente inovadora, amparada pela legislação ora em vigor no país.

Por isso, o público-alvo principal do curso eram os professores da rede pública e privada, egressos dos cursos de graduação do ICRE, graduados nas áreas de Teologia, Ciências da Religião e Ciências Humanas, mas também profissionais de outras áreas, interessados em aprofundar os conhecimentos acerca da pesquisa e do ensino das Ciências da

Religião. Também entrou na justificativa do curso (Projeto, 3) a esperança de que o ICRE, num futuro próximo, possa implantar um Mestrado em Ciências da Religião. Nesse aspecto percebe-se uma novidade, pois, até agora, todas as iniciativas visavam exclusivamente a formação dos futuros docentes de ER. Com a inclusão da pesquisa do fenômeno religioso, a perspectiva do curso se ampliava consideravelmente:

A pretensão é relacionar a especialização à pesquisa atual em torno do fenômeno religioso nacional e mundial, refletindo as constantes deste fenômeno: culturas e tradições religiosas, teologias, ritos, textos sagrados, ethos, buscando delinear e fortalecer linhas de pesquisa que possibilitem, num futuro próximo, a implantação de Mestrado em Ciências da Religião cuja perspectiva distintiva seja o diálogo inter-religioso e a produção interdisciplinar (Projeto, 3).

Como **objetivos do curso** (Projeto, 6s) destacam-se conteúdos como: (1) compreender a especificidade do fenômeno religioso em referência às abordagens das ciências humanas e à pesquisa; (2) percepção do sagrado em diversas tradições religiosas e suas interfaces a fim de (3) propor novos conhecimentos e contribuições na área das ciências da religião; (4) responder aos desafios do mundo contemporâneo globalizado (Objetivo geral, Projeto, 6).

Também faz parte dos objetivos (entre outros) o fornecimento, de forma transdisciplinar, de elementos que possibilitem a compreensão e análise das múltiplas dimensões e implicações que constituem o fenômeno religioso. Além disso, enfatiza-se o estudo das dimensões constitutivas do fenômeno religioso enquanto construções históricas, antropológicas, psicossociais e fenomenológicas. Complementa-se esse estudo pela busca de compreensão do pluralismo religioso presente na sociedade brasileira e de interagir com ele mediante atitude de respeito e de valorização das diversas opções religiosas encontradas.

Os aspectos interreligioso e interdisciplinar do curso emergem já através do **perfil desejado dos egressos** do curso (Projeto, 7), pois o curso está projetado para desencadear a construção de competências gerais, que levem o profissional a transitar por outras áreas educacionais e também sociais, Ademais, ele visa contribuir com a construção de competências e habilidades específicas de formação. Entre tais habilidades específicas destacam-se o compreender das expressões religiosas em seu meio ambiente, através da sociologia, psicologia, antropologia, teologia, fenomenologia e ciências afins. Além disso, o egresso deveria saber identificar, compreender e respeitar a pluralidade de manifestações religiosas, contribuindo para o diálogo ecumênico, inter-religioso e científico.

A **concepção pedagógica e científica do curso** (Projeto, 7s) possui igualmente forte caráter interreligioso e interdisciplinar, pois busca oferecer aos alunos uma visão abrangente e atualizada do fenômeno religioso. Para tanto, propõe-se a trabalhar de maneira equilibrada e integrada os diversos discursos que se ocupam do fenômeno religioso (antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, etc.). Analisam-se tais discursos com relação às suas respectivas especificidades teórico-metodológicas e avalia-se seu potencial epistemológico. Quanto ao aspecto específico da interdisciplinaridade, o projeto do curso (Projeto, 19s) opta por um desenvolvimento de uma ação pedagógica articulada com a diversidade dos saberes. A ação de cada um deverá estar articulada com a de todos os demais. Todos os envolvidos no processo pedagógico devem ser capazes de perceber a sua totalidade e, a partir dela, planejar a sua ação em particular sem desligá-la do todo.

Com essa perspectiva, o curso aproxima-se bastante de uma concepção pedagógica com elementos pós-modernos. Pois uma vez defende que o trabalho no processo ensino-aprendizagem deixe de ser rígido e estático. E outra porque exige que as decisões sejam tomadas ao longo do processo pedagógico, como ponto de referência para o desenvolvimento das atividades curriculares materializáveis sob a forma de ensino, pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitorias, iniciação científica e disciplinas pertinentes a outros cursos, que concretizarão a integração, o aprofundamento temático e a interdisciplinaridade.

O curso teve ampla aceitação pela comunidade e conseguiu destacar-se na percepção pública como referência de pesquisa do fenômeno religioso no Estado do Ceará. Em abril de 2009, a quarta turma concluiu seus estudos. Pelo que consta ao autor desta pesquisa, esse curso foi a única forma legal, na época, realizada no Ceará para habilitar-se como docente de ER.

3.3.5.2 *Avaliação do currículo*

Em comparação às estruturas curriculares até aqui analisadas, destaca-se o *Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências da Religião: Pesquisa e Ensino do Fenômeno Religioso* como um curso realmente preocupado com a formação interreligiosa e interdisciplinar dos docentes de ER no Ceará, pois reconhece a necessidade de um

profissional de educação sensível à pluralidade e consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa garantindo, dessa maneira, a liberdade do educando, sem proselitismo e/ou catequização (Projeto, 3).

A matriz curricular (Projeto, 11-13) está dividida em quatro blocos ou módulos, distribuídos ao longo de 18 meses e com uma carga horária total de 405 horas.

As ementas demonstram o caráter interdisciplinar e interreligioso das disciplinas. O **primeiro módulo** fornece uma ampla abordagem do fenômeno religioso pelas ciências humanas:

Sociologia da Religião

Ementa: Filosofia, Sociologia e Ação Social; Ética e Religião. A Religião e os Clássicos da Sociologia. As Religiões Mundiais. Religião e Classes Sociais. Religião e Neoconservadorismo. Fundamentalismo, Pentecostalismo e Neo Pentecostalismo.

Filosofia da Religião

Ementa: Análise das reflexões dos diversos filósofos sobre a religião, com ênfase em filosofia moderna e contemporânea: Descartes e Pascal; Spinoza e Hume; Kant e Hegel; Feuerbach e Marx; Rahner. Em particular, discute-se o problema dos argumentos acerca de Deus e sua relação com a existência humana.

Psicologia da Religião

Ementa: A psicologia científica da Religião. A religião e a religiosidade na perspectiva da Psicologia. Desenvolvimento histórico da Psicologia da Religião até a situação atual. A Psicologia da Religião nos Estados Unidos, França e Alemanha. A psicanálise freudiana da religião. Teorias e orientações principais dos psicólogos da religião: William James, Gordon Allport, Abraham Malow e Victor Frankl. Teoria de Jung.

Antropologia da Religião

Ementa: Conceitos e teorias fundamentais. Evolução da Antropologia da Religião até os nossos dias. Abordagens teóricas sobre a religião, clássicas e contemporâneas. Estudo prático do umbanda, o candomblé, o pentecostalismo e das religiões xamânicas brasileiras.

O **segundo módulo** aborda especificamente o fenômeno religioso em seus conceitos fundamentais e aprofunda a sua expressão nas religiões mundiais e no campo religioso brasileiro e cearense:

Fenômeno religioso

Ementa: Análise da construção do fenômeno religioso através do estudo simbólico e mítico. Conceitos básicos de cunho filosófico, mítico e ritualístico na experiência de povos primitivos. O papel da experiência religiosa na constituição das culturas e no viver das sociedades. Perspectivas do Fenômeno Religioso e do Sagrado em Rudolf Otto e Mircea Eliade.

Estudo comparado das religiões

Ementa: Marcos fundantes, universalidade, particularidade e dinâmica histórica da religião. Surgimento, contexto, impactos, contribuições das religiões. Ritos e símbolos. Textos sagrados no: Hinduísmo e Budismo, Judaísmo, Islamismo, Protestantismo e Pentecostalismo.

Campo religioso brasileiro e cearense

Ementa: Estudo da formação da religiosidade brasileira a partir de matrizes diversificadas entre as quais as de raízes cristão-católicas: Candomblé, Umbanda, Toré. Relações existentes entre religiosidade popular e messianismo. Abordagem temática desde a perspectiva da antropologia e da pesquisa de campo.

O **terceiro módulo** prevê uma visão das especificidades didáticas no ensino superior e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, subsidiado por um embasamento teórico que obedece às normas técnicas de um trabalho científico:

Metodologia de pesquisa em Ciências da Religião

Ementa: O problema do conhecimento e seus diferentes paradigmas. A pesquisa como instrumento de conhecimento. Análise das características básicas da análise do fenômeno religioso. Processos, Métodos, Abordagem, Fases e Técnicas de Pesquisa Aplicada em Ciências da Religião. O método empírico e compreensivo das Ciências Sociais. Trabalhos Acadêmico-Científicos e as Normas de Editoração. Elaboração de Projetos Circunstanciados.

Didática do Ensino Superior

Ementa: O papel das instituições de Ensino Superior na sociedade atual. A Didática: concepções e importância para o Ensino Superior. Fundamentação Teórico-metodológica do ensino superior. Formação e competências do educador. O ensino como processo: organização e dinâmica. Projeto Político-Pedagógico Constitucional como construção coletiva. Prática de Ensino.

Seminário de Pesquisa

Ementa: Teoria e pesquisa na elaboração do trabalho científico. Exposição e debate conceitual dos artigos de cunho científico. Pertinência acadêmica da pesquisa e contribuição para as Ciências da Religião.

O **quarto módulo** aborda, em forma de seminários complementares, assuntos relativos ao ER tais como legislação, perfil do docente e a dimensão ética.

Seminário I: História e Legislação do ER

Ementa: O ER nas Constituições Brasileiras. Legislação específica do ER. Formação, carreira e organização dos professores de ER. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ER.

Seminário II: Ética e ER

Ementa: Contextualização do tema Ética e Religião; educação de valores e Religião. Categorias básicas da ética. Educação de valores e a construção de uma cultura de paz. A dignidade humana como critério ético fundamental para uma convivência humana pacífica.

Seminário III - A Formação do docente para o ER (sem ementa).

A concepção do curso previa também a organização de eventos acadêmicos como encontros, seminários e palestras para poder ampliar seu aspecto interreligioso e interdisciplinar. Pela concepção do curso com os objetivos, o perfil do egresso e a organização das matérias na estrutura curricular conclui-se de que o *Curso de Pós-Graduação lato sensu em Ciências da Religião: Pesquisa e Ensino do Fenômeno Religioso* do ICRE foi, no Ceará e para o Ceará, a primeira realização concreta de formação de docentes de ER que mereceu a caracterização como interreligioso e interdisciplinar. O seu sucesso demonstrado pela formação de quatro turmas num “mercado” limitado corrobora essa conclusão.

Acrescenta-se a essa avaliação positiva do curso apenas uma observação crítica referente à distribuição das disciplinas ao longo dos módulos: as ciências “auxiliares” como a Psicologia da Religião e a Sociologia de Religião, p.ex., aparecem desvinculadas das disciplinas específicas que tratam do fenômeno religioso diretamente; essas emergem em um módulo específico sem contato direto com estas. Dessa forma, o aspecto da interdisciplinaridade corre risco de não se efetivar adequadamente. Seria mais proveitoso se os conteúdos do fenômeno religioso fossem abordados pelas ciências mencionadas em um módulo junto com as disciplinas do fenômeno religioso.

Mesmo assim, avalia-se aqui o curso como um grande passo, em comparação às realizações anteriores, rumo à formação dos docentes de ER que de fato merece a caracterização de interreligioso e interdisciplinar.

3.4 CONCLUSÃO PARCIAL

Com base na análise do processo histórico do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião da UVA, na avaliação da proposta curricular da UVA e do curso de Licenciatura ministrado pelo ICRE, confirma-se a necessidade, previamente suposta na parte I, de uma reforma bastante profunda da formação dos docentes de ER.

O *Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências da Religião: Pesquisa e Ensino do Fenômeno Religioso* do ICRE foi um primeiro e importante passo nessa direção. Entretanto, como o curso realizava-se em nível de especialização, ele pode ser ofertado apenas a um público-alvo já graduado em outro curso de graduação. Para quem esteja interessado em cursar um curso de licenciatura em Ciências da Religião em nível de graduação ainda procura em vão na paisagem acadêmica brasileira tendo que permanecer na situação de impossibilidade de formação adequada.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INTERRELIGIOSA NA ALEMANHA E SUA COMPARAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER EM FORTALEZA

4.1 INTRODUÇÃO: A RELEVÂNCIA DA SITUAÇÃO DO ER NA ALEMANHA PARA A DISCUSSÃO ACADÊMICA NO BRASIL

Escolheu-se essa temática com o objetivo de comparar a concepção da aprendizagem interreligiosa na Alemanha com a realidade de ER no Brasil com enfoque na formação dos docentes. Propõe-se a investigar se há e, caso afirmativo, quais são as inspirações mútuas para enriquecer a discussão em torno do assunto lá e cá. Nesse intuito sempre se aposta previamente na possibilidade de uma contribuição através de estímulos vindos de fora. Para o contexto brasileiro do ER, USARSKI (2006a, 47) afirma, com razão, que, embora não se possa abstrair das condições histórico-sociais concretas, vale a pena olhar para experiências adquiridas em um contexto como o da sociedade alemã, onde a discussão intensa sobre os assuntos do ER na sociedade pluralista tem trazido alguns resultados capazes de estimular o correspondente debate no Brasil.

No que diz respeito à utilidade de uma pesquisa em contexto alemão para a situação brasileira, concorda-se com a opinião de USARSKI, (2006a, 60), que identifica interessantes aspectos de uma reflexão sobre uma possível adaptação, no Brasil, das reflexões e experiências realizadas na Alemanha. A “flexibilidade” regional de oferta devido a sua característica como estado federalizado poderia ser uma inspiração para o Brasil, país caracterizado por sua riqueza cultural e religiosa, regionalmente diversificada

Considera-se, para os fins desta pesquisa, elemento comparativo mais propício em relação ao ER no Brasil a situação da aprendizagem interreligiosa na Alemanha por quatro razões principais:

(1) Na discussão acadêmica existe uma predominância muito grande do modelo de ER que se baseia nas Ciências da Religião. Entretanto, julga-se tal modelo inapto quanto aos interesses e necessidades dos alunos porque aborda as religiões apenas a partir de um ponto de vista de fora. Daí resulta um ER que não subsidia suficientemente o processo de individualização religiosa dos alunos. A concepção da aprendizagem interreligiosa representa uma alternativa viável que merece ser discutida também para o contexto brasileiro.

(2) Existem diversos pontos contextuais em comum entre os dois países, começando pela riqueza da pluralidade cultural, representada pela forte identidade cultural das diversas regiões. Tanto na Alemanha quanto no Brasil, a diferenciação cultural regional contribuiu para uma pluralidade cultural e religiosa diversificada que é, desde longa data, objeto de pesquisas acadêmicas.

(3) Há uma organização da administração pública em Estados Federados relativamente autônomos no que diz respeito a políticas públicas de cultura e religião. Por esta razão existe, tanto no Brasil quanto na Alemanha, uma diversidade considerável de modelos de ER. Esse processo, na Alemanha, já acumulou mais de 60 anos de experiências e discussão acadêmica e representa, por isso, um interessante elemento comparativo para o Brasil a medida que aqui ainda não consolidou-se uma epistemologia de consenso sobre o ER, devido ao pouco tempo da sua construção constitucional e legal (cf. cap. 2).

(4) Finalmente, existe um motivo biográfico por parte do autor desta tese. Deu-se a oportunidade de pesquisar, entre setembro de 2009 e junho de 2010, diretamente na Alemanha, os aspectos relevantes da aprendizagem interreligiosa. Essa pesquisa tomou lugar na universidade de Vechta,⁷⁹ tradicional centro de formação de professores em geral e de docentes de ER em específico. Para esta pesquisa, pude-se utilizar uma ampla coleção de literatura relevante, bem como o arquivo da cátedra de Teologia Prática e Pedagogia da Religião, tendo como seu titular o Prof. Dr. EGON SPIEGEL,⁸⁰ especialista renomado nos assuntos relacionados à aprendizagem interreligiosa.

Neste capítulo apresentar-se-á o modelo da aprendizagem interreligiosa a partir de seu contexto na Alemanha e em sua correlação com os conceitos próximos de aprendizagem intercultural e aprendizagem ecumênica. Para aprofundar a abordagem sobre a aprendizagem

⁷⁹ A universidade de Vechta foi fundada em 1830 como Escola Normal para a formação de professores da escola fundamental. Desde 1995, possui *status* de universidade e tem como campo de atividade principal a formação de professores para o ensino fundamental. A universidade de Vechta tem direito de outorgar títulos de todos os níveis acadêmicos, desde licenciatura até o doutorado e a *Habilitation*, condição para a docência no sistema alemão de Ensino Superior (Informações disponíveis em: <<http://www.uni-vechta.de/13.html>>. Acesso em: 05 de outubro de 2009).

⁸⁰ EGON SPIEGEL é professor titular da cátedra de Teologia Prática, Pedagogia da Religião e Teologia Pastoral, no Instituto de Teologia Católica, da Universidade de Vechta/Alemanha. Ele é graduado em Teologia e Politologia, possui Doutorado em Teologia pela Universidade de Freiburg/Alemanha (1984) e Pós-Doutorado/Livre-Docência em Teologia pela Universidade de Münster (1997). Desde 2003 é também professor titular de teologia catequética na Universidade de Allenstein/Olsztyn (Polônia). Prof. Spiegel já dispõe de numerosas publicações nas áreas temáticas de Teologia Pastoral, Ensino Religioso, catequese questões sobre a promoção da cultura de paz e pedagogia da primeira infância. Informações adicionais disponíveis em seu homepage: <<http://www.uni-vechta.de/kt/53.html>>. Acesso em: 15 de jun. de 2010.

interreligiosa, utiliza-se uma ampla variedade de literatura especializada. Analisados diversos aspectos da aprendizagem interreligiosa (definição, objetivos, metas e níveis), focalizar-se-á a atenção na formação dos docentes de ER no sentido de tornarem-se protagonistas da aprendizagem interreligiosa. No final deste capítulo avalia-se a proposta de ER interreligioso da autoria de SPIEGEL (2000). Trata-se de um modelo de aprendizagem interreligiosa consecutiva. Sua comparação com a formação dos docentes de ER em Fortaleza sob os aspectos da interreligiosidade e interdisciplinaridade deverá fornecer valiosas informações para a construção de uma proposta própria de formação dos docentes de ER já designada pelo autor desta tese de “interteológica” e que será apresentada nos cap. 5 e 6 (parte III).

4.2 AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL, JURÍDICO-LEGAL E EPISTEMOLÓGICO DO ER NA ALEMANHA

Quanto a uma contextualização geral, refere-se ao cap. 1 da parte I deste trabalho. Pressupõe-se – e com vista desta pesquisa comparativa já apresentou-se nesses termos a mesma – que as tendências e características gerais da sociedade pós-moderna em um mundo globalizado, apesar das evidentes diferenças, podem ser encontradas tanto na sociedade brasileira quanto na sociedade alemã. Entretanto, considera-se indispensável apresentar os principais dados específicos a respeito do pluralismo cultural e religioso da sociedade alemã, além de fornecer informações básicas sobre o sistema educativo alemão.

A Alemanha é um país caracterizado pela pluralidade de expressões culturais. Isso se deve a várias causas. De um lado, a história da construção da cultura alemã é uma história regionalizada. Diferentemente de países como a França e o Reino Unido, que relativamente cedo na história se constituíram como nação, a Alemanha foi, durante séculos, mais uma aliança de Estados independentes do que uma nação consolidada. Este aspecto resultou na constituição do Estado alemão como estado federalizado com uma considerável pluralidade regional de expressões culturais e barreiras linguísticas bastante diversificadas.

Para o caráter plural da sociedade alemã contribuiu também sua localização geográfica no coração da Europa. Todos os principais fluxos de mercadorias do continente atravessam o território alemão, por onde passam os maiores corredores de trânsito, não só de produtos comercializados, mas também de pessoas. O elevado grau de industrialização, bem como sua destruição na Segunda Guerra Mundial, levou a Alemanha a requisitar grande número de mão de obra do exterior. Esta chegou na década de 60 e 70 do século XX, sobretudo do sul da

Europa e da Turquia. Como consequência social, trabalhadores estrangeiros, refugiados e emigrantes durante muito tempo contribuíram para mudar o quadro populacional e cultural da Alemanha. Ela se tornou mais colorida, multiétnica e poliglota. Por outro lado, os inúmeros conflitos sociais e culturais entre os próprios emigrantes e entre emigrantes e nativos, mostram que a inserção na sociedade alemã ocorreu de forma problemática e insatisfatória.

As publicações atuais do Instituto Federal de Estatísticas, da Alemanha,⁸¹ registram um total de 82,2 milhões de habitantes na Alemanha em 2007. Destes 82,2 milhões, 74,9 milhões possuem a nacionalidade alemã, 7,3 milhões são estrangeiros, como também 15,4 milhões têm pano de fundo migratório (alemães e estrangeiros). Noutras palavras, entre esses há pessoas com nacionalidade alemã que, porém, possuem um histórico familiar de migração, muitas vezes possuindo até dupla nacionalidade (SAJAK 2005, 53). Estes movimentos migratórios contribuíram para a atual situação de multireligiosidade e multiculturalidade na Alemanha. A situação faz com que os diferentes grupos culturais e religiosos não somente se vêem obrigados a adaptar-se à realidade alemã, como também querem ser aceitos e respeitados em seu ser-diferente (FISCHER 1996, 14).

Ao mesmo tempo, movimentos migratórios e o pluralismo cultural conseguiram redesenhar o mapa das religiões na Alemanha. Segundo o Instituto de Estatísticas, 25,5 milhões de pessoas da população da Alemanha são católicos, 24,8 milhões são “evangélicos”,⁸² 3,2 são muçulmanos e 107.000 são judeus. Além disso, vivem na Alemanha 600.000 membros da Igreja Ortodoxa, cerca de 500.000 membros de religiões asiáticas como o Budismo e o Hinduísmo (BEUHLING 2002, 65s). Disso resulta, portanto, que cerca 27,6 milhões não aderem a nenhuma religião, o que corresponde a um terço da população da Alemanha, aproximadamente.

Voltando o olhar para o ER na escola pública da Alemanha, existe um número grande de alunos sem nenhuma ligação com qualquer religião. Este fato se agravou ainda mais depois da unificação da Alemanha Ocidental com a Alemanha Oriental (ex-”socialista”), como resultado da “queda” do muro de Berlim em 1989 e da adesão à República Federal Alemã de cinco Estados Federados localizados no território da antiga Alemanha Oriental. Devido a este

⁸¹ Disponível em: <<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Content50/GeschlechtStaatsangehoerigkeit,templateId=renderPrint.phtml>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

⁸² As igrejas evangélicas na Alemanha originaram-se das reformas iniciadas por MARTINHO LUTERO (1483-1546) e JOÃO CALVINO (1509-1564). Diferentemente do que no Brasil, na Alemanha apenas uma pequena parte pertence a igrejas evangélicas e/ou pentecostais.

aumento significativo da população (16 milhões de pessoas, na maioria declaradamente não-religiosa), as proporções em desfavor das duas grandes igrejas cristãs (Católica e Luterana) ganharam uma nova dimensão (USARSKI 2006a, 49). Na parte da antiga Alemanha Oriental o percentual da população que se declara sem religião está em torno de 70%.

É evidente que tais mudanças sociais resultem em uma sociedade multicultural e que também tenham efeito sobre as igrejas cristãs tradicionais e a religiosidade de cada um de seus fiéis na sociedade. Os processos de iniciação dos jovens nas tradições religiosas hoje, p.ex., são muito diferentes comparados com algumas décadas atrás. Essas mudanças sociais radicais, ao lado dos resultados de novas pesquisas pedagógicas e teológicas, demandam um novo conceito de ER. Para muitas escolas já é óbvio que a situação deva ser entendida como desafio, não mais apenas para uma aprendizagem ecumênica e *interconfessional*, mas já intercultural e *interreligiosa*. Ainda que os responsáveis dos departamentos escolares estatais e eclesiásticas muitas vezes não gostem de admiti-lo, em muitos casos, contudo, o ER confessional nas escolas públicas alemãs realiza-se diante de turmas heterogêneas em termos de origem étnica, cultural, confessional e religiosa (SPIEGEL 2003, 61).

Essa situação de pluralidade muitas vezes parece não ser percebida suficientemente pelas autoridades públicas e eclesiásticas, fazendo com que não entra na agenda política atual. Dado o fato de que a situação pode se agravar nos próximos anos e décadas é mais do que urgente repensar os riscos e as chances para o ER e a formação de seus docentes na Alemanha. Por isso, antepõe-se uma reflexão sobre a situação legal do ER e a formação dos seus docentes na Alemanha para depois concentrar a atenção às alternativas existentes ou propostas.

4.3 ASPECTOS LEGAIS DO ER NA ALEMANHA

A República Federal da Alemanha (RFA) é constituída por 16 Estados Federados [Bundesländer]. No sistema educativo alemão, os assuntos envolvendo questões de educação e ensino são da competência exclusiva de cada Estado Federado. A nível federal existe a Conferência dos Ministros de Cultura [Kultusministerkonferenz], composta pelos ministros de educação dos Estados Federados e responsável pela coordenação dos dispositivos legais relacionados a questões de educação e ensino, mas sem ônus para a competência de cada Estado Federado sobre estas questões.

4.3.1 O ER confessional tradicional

O ER na Alemanha está sujeito às determinações da Constituição alemã (chamada de Lei Fundamental – “Grundgesetz”), de 1949. O artigo 4º da Constituição assegura a cada cidadão o direito à liberdade religiosa. O Estado há de garantir para todos os seus cidadãos o espaço de viver livremente sua religião. O dispositivo legal mais relevante aqui é, entretanto, o artigo 7º, parágrafo 3º da Constituição alemã, que determina que o ER seja uma disciplina escolar regular nas escolas públicas. O ER deve ser ministrado sob supervisão do Estado conforme os princípios das denominações religiosas. Portanto, o ER nas escolas públicas da Alemanha é, via de regra, de natureza confessional.

Além disso, está legalmente determinado que os pais dos alunos possam decidir se seus filhos participam ou não do ER. Caso não queiram que seus filhos participem do ER, os pais devem solicitar, por escrito, a liberação dos alunos. Nesses casos, na maioria dos Estados Federados, está previsto uma alternativa a ser frequentada obrigatoriamente. A partir de uma idade de 14 anos completados, os alunos possuem a maioridade religiosa, quer dizer, podem por si mesmos decidir se frequentam o ER confessional, ou então, procurar a alternativa prevista em seu Estado Federado.

Mesmo se o ER confessional na Alemanha estar sujeito às leis do Estado, as Igrejas, à medida que possuem um *status* reconhecido pelo Estado, participam, em muitos aspectos, ativamente da administração e execução tanto do ER quanto da formação dos docentes do ER.

A admissão do docente de ER, p.ex., depende, além da conclusão dos cursos de formação nas universidades, da aceitação oficial por parte das autoridades eclesiásticas: No caso das Igrejas Protestantes é chamada de “*vocatio*” e no caso da Igreja Católica é chamada de “*missio canonica*”. Somente com a *vocatio* e a *missio canonica*, um licenciado em ER confessional pode ser docente de ER confessional na escola pública. No caso da Igreja Católica exige-se do candidato a docente de ER que prometa viver conforme a doutrina da Igreja. Caso contrário, a *missio canonica* pode ser retirada. Para todas as outras disciplinas lecionadas na escola pública alemã basta a conclusão dos exames finais nos cursos de graduação e a aprovação depois do período estagiário de dois anos, que os docentes de ER evidentemente devem cumprir igualmente.

O que vale para os docentes de ER também vale para os formadores dos docentes de ER nas universidades públicas: estes precisam do *nihil obstat* da autoridade eclesiástica para poder lecionar em cursos de formação de docentes de ER. As igrejas também determinam, quais os livros didáticos devem ser usados e participam da elaboração por parte das autoridades estatais dos currículos de ER.

4.3.2 Crítica do ER confessional

No ER confessional, a respectiva igreja é posta como instância decisiva. Por isso, exige-se a clássica “tríade”, isto é, correspondência confessional de professor, doutrina e aluno: o docente católico ensina conteúdos da doutrina católica a alunos católicos. Conteúdo principal é a tradição da fé cristã (LANGER 1991, 410). O objetivo deste modelo de ER é fazer do aluno um cristão que assuma responsabilidade em termos de fiel e de cidadão, mas que, além disso, torne-se um “membro da Igreja na sociedade” (FEIFEL 1993, 80). O ER confessional representa, portanto, um dos campos tradicionais da instrução cristã, como demonstra a seguinte figura:

Figura 05: Esquema tradicional de campos de atuação da instrução cristã.



Fonte: SPIEGEL.

Embora o quadro acima exposto diga respeito à igreja católica, em princípio, as outras denominações cristãs seguem também o mesmo esquema. O principal protagonista da instrução das crianças na fé cristã era tradicionalmente a família, social- e culturalmente inserida numa comunidade eclesial bem definida, que subsidiava a família nesta tarefa através de sua catequese. O ER confessional era apenas um elemento, e nem o mais importante, nesta relação de agentes da evangelização.

Contudo, a situação social e cultural das igrejas cristãs na sociedade alemã mudou profundamente. Mesmo não querendo questionar as ideias e os objetivos principais do modelo confessional de ER, nota-se que os pressupostos sociais e culturais, a partir dos quais foi concebido, sofreram uma mudança profunda, sem provocar mudanças no próprio ER.

A prática tradicional do ER confessional passa longe da realidade e pela ausência de uma relação concreta com o mundo vivido é considerado supérfluo e inútil, ou até exótico por muitos alunos e seus pais. Nem os próprios docentes de ER confessional podem, hoje em dia, ser considerados cristãos católicos praticantes e menos ainda demonstram firmeza e domínio dos conteúdos da fé (SPIEGEL 2003, 101s). Existe, então, uma divergência entre o contexto em que se encontra o aluno e a resposta do ER que, como elemento da realidade escolar, estrutural e conceitualmente falando, simplesmente ignora a situação no lugar de desafiá-la. Conclui-se disso que somente com e a partir de uma nova concepção do ER é possível assumir a responsabilidade de um ER que seja adequado à situação mudada.

Os diversos grupos de alunos de ER na Alemanha continuam aprendendo separadamente sobre a sua religião ou concepção de vida, mas sem possibilidade de conhecer, de modo aprofundado, a religião e concepção de vida dos outros grupos de alunos. Implicitamente, pode-se suspeitar que esse tipo de procedimento contribua para fortalecer os desconhecimentos e preconceitos, já que a falta de oportunidade de conhecer pessoas de outras tradições religiosas impede de superar as lacunas de informações necessárias para adequadamente conviver na sociedade pluralista.

Perante este desafio, já desde o início da década de 1970, portanto em uma época em que a Alemanha ainda era dividida, alguns dos Estados da RFA (Alemanha Ocidental), devido a sua autonomia diante do Governo Federal na área de educação, começaram a instalar, nas escolas públicas, uma alternativa ao ER confessional tradicional. A nova matéria visou atender a um número cada vez maior de alunos sem vínculo eclesiástico e desinteressados em uma formação religiosa propriamente dita. (USARSKI 2006a, 48). A maioria das alternativas propostas visava trabalhar questões religiosas a partir da ótica das Ciências da Religião, pressupondo a possibilidade epistemológica de abordar essas questões de modo neutro e sem envolvimento existencial por parte do docente e dos alunos (cf. o modelo de ER brasileiro baseado nas Ciências da Religião, cap. 2.1.2 deste trabalho).

Mas, neste contexto desafiador, elaboraram-se também propostas da possibilidade de os diversos grupos de alunos aprenderem juntos sobre as religiões e concepções de vida dos outros grupos a partir de uma ótica interreligiosa no sentido da convivência e intercâmbio dos próprios membros das tradições religiosas. Essas propostas foram descritas e discutidas sob a classificação de “aprendizagem interreligiosa” e contam já com realizações práticas interessantes e uma produção acadêmica considerável. Por essa razão, apresenta-se, em seguida, brevemente um olhar panorâmico sobre as alternativas do ER confessional supracitadas.

4.3.3 Alternativas do ER confessional

Conforme mencionado acima, e devido ao fato de que o sistema educacional alemão é federalizado, encontra-se, atualmente, uma grande variedade de experiências alternativas ao ER confessional, dependendo em que estado da federação alemã aconteça. Como USARSKI (2006a, 50s) informa, muitas vezes é um reflexo direto da situação demográfico-religiosa do respectivo Estado. Existem, de acordo com cada Estado da federação alemã, disciplinas substitutas do ER confessional de nomes e conteúdos programáticos diferenciados. Atualmente, as legislações de todos os 16 Estados Federados da Alemanha reconhecem a importância de uma alternativa ao ER confessional, porém, sob nomenclaturas diferentes. Em oito Estados a matéria é simplesmente chamada de “Ética”, noutros de “Ética Geral” (Saarland), de “Ética/Filosofia” (Berlin), de “Filosofia” (Bremen,⁸³ Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern), de “Filosofia Prática” (Nordrhein-Westfalen), de “Normas e Valores” (Niedersachsen) e de “construção de vida – ética – instrução religiosa” [“Lebensgestaltung–Ethik–Religionskunde” – LER] (Brandenburg).⁸⁴ Embora apenas a

⁸³ Na cidade de Bremen (Estado Federado e município ao mesmo tempo) o ER segue as determinações da constituição estadual (art. 32). Aqui não se aplica a Constituição alemã no que diz respeito ao ER confessional porque, antes de sua promulgação, já havia uma legislação em vigor sobre o ER e que foi mantida (cf. Art. 141 da Constituição alemã). Dessa forma, a chamada “cláusula de Bremen” determina um ER não-confessional que tem como objeto a “História Bíblica”, fundamentada numa base comum cristã (cf. Art. 32 da constituição de Bremen). Para esta disciplina de “História Bíblica” existe a alternativa da disciplina de “Filosofia”.

⁸⁴ O modelo alternativo praticado no Estado Federado de Brandenburg (ex-República Democrática Alemã socialista) dispõe de ER confessional apenas fora do cânon das matérias escolares. A disciplina obrigatória que o substitui chama-se de “construção de vida – ética – instrução religiosa” (“Lebensgestaltung–Ethik–Religionskunde” – LER) e é dada por docentes formados propriamente para essa disciplina (cf. GROSSMANN; SCHREINER 1997, 157-167). O LER se baseia em parte em conteúdos oriundos da Filosofia, em parte das Ciências da Religião. No entanto, na prática, conteúdos religiosos são comprovadamente cortados e

última das nomenclaturas aluda às Ciências da Religião enquanto “disciplina de referência”, uma análise dos currículos da matéria alternativa oferecida nos outros Estados, segundo USARSKI (2006a, 51), também prova sua relevância substancial e didática no que diz respeito a um ER interconfessional e interreligioso.

Além dessas alternativas inspiradas por concepções puramente filosófico-éticas ou de Ciências da Religião, existem outras experiências alternativas ao ER confessional.⁸⁵ Essas alternativas, em sua maioria, seguem modelos do tipo da aprendizagem interreligiosa,⁸⁶ concepção a ser aprofundada como alternativa favorecida (cf. a introdução a este capítulo).

negligenciados nela (SPIEGEL 2000, 150). O ER confessional pode, paralelamente ao LER, ser dado por representantes eclesiais como matéria frequentada voluntariamente por meio de aulas em horários laterais e no espaço físico da escola.

⁸⁵ Não aprofunda-se tais alternativas aqui. Apenas seja mencionada a proposta de um ER confessional muçulmano, discutido nos últimos anos e com algumas experiências consolidadas. Mesmo se tal ensino muçulmano tenha como base uma visão dialogal e integracionista, pode-se formular uma posição crítica contra essa concepção a partir do olhar interreligioso: uma solução a ser pensada de oferecer um ER para crianças de religiões não-cristãs, que aconteceria paralelamente ao ER católico e evangélico, não pode, desde já, ser descartado como impraticável. Mas, no caso do ER muçulmano, a realização prática tornar-se-ia extremamente complicada porque o Islã igualmente é representado por muitas correntes divergentes. P.ex., em 1999 havia quatro solicitações para a instalação do ER muçulmano no Estado Federado de Baden-Württemberg devido à situação de concorrência entre as instituições representativas islâmicas. As diferenças são reforçadas mais ainda por um desenvolvimento social e político multifacetado por causa das diferenças culturais, nacionais e étnicas (ABDULLAH 1987, 224). Consequência do fato de que essas correntes não podem ser juntadas num ER é que os alunos muçulmanos teriam que ser divididos previamente em vários grupos religiosos. Uma opinião contrária defende BAUMANN (2005, 538). Ela defende que o ER islâmico seria um reconhecimento do valor formativo da religião islâmica e opina a favor de uma discussão aberta das questões jurídico-legais envolvendo a questão sobre quem seriam as denominações mantenedoras do ER confessional muçulmano.

⁸⁶ O caso mais conhecido é da cidade-estado de Hamburgo. Também para as escolas públicas de Hamburgo valem as determinações do Art. 7º, parágrafo 3º da Constituição alemã. Mesmo assim, não existem ofertas de aulas diferenciadas em ER segundo as confissões e sim somente uma oferta. Isso se tornou possível porque a Igreja Católica, após a Segunda Guerra Mundial, instalou em Hamburgo um sistema amplo de escolas particulares sem insistir em estabelecer aulas de ER nas escolas públicas também. Dessa forma, em Hamburgo desenvolveu-se, desde cedo, uma prática que apresentou-se e formou-se, de fato, como oferta comum de ER para todos alunos nas escolas públicas. *De jure*, trata-se, até hoje, de um ER na responsabilidade das igrejas evangélicas da cidade no sentido do Art. 7º, parágrafo 3º da Constituição alemã (GLOY 2001, 784). Em Hamburgo, aprendizagem interreligiosa é constitutivamente aprendizagem de encontro e por experiência. Isso também vale para a inclusão de materiais didáticos que partem de situações concretas de vida e não devem seguir a sistemática científico-religiosa. Numa situação dessas, aprendizagem interreligiosa é possível, inclusive porque na cidade encontram-se constantemente crianças e jovens de diferentes religiões (NIPKOW 2005, 365). Nessa cidade, o princípio estrutural dialógico tem como consequência que o ER confessional há de ser rompido em favor de um ER dialógico, em cuja preparação, de antemão, representantes de outras religiões devem colaborar (RICKERS 2001, 879).

4.4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INTERRELIGIOSA

4.4.1 Questionamentos iniciais

Como vimos acima, no contexto da diversidade e pluralidade das religiões, o próprio ER é colocado diante de tarefas e desafios novos. Como ele pode contribuir para o desenvolvimento de uma determinada identidade religiosa por parte dos alunos? Isso ainda pode ser objetivo de um ER numa sociedade profundamente pluralista? Faz sentido de educar os alunos de hoje num ER homogêneo – contrariando sua vida real impregnada de pluralidade? Não faria mais sentido de aproveitar a experiência de pluralidade concreta dos alunos? Não deveria ser tematizado, sobretudo em sala de aula, o que alunos vivenciam no espaço religioso, no seu dia-a-dia (GOSSMANN; SCHREINER; SPINDER 1997, 203s)?

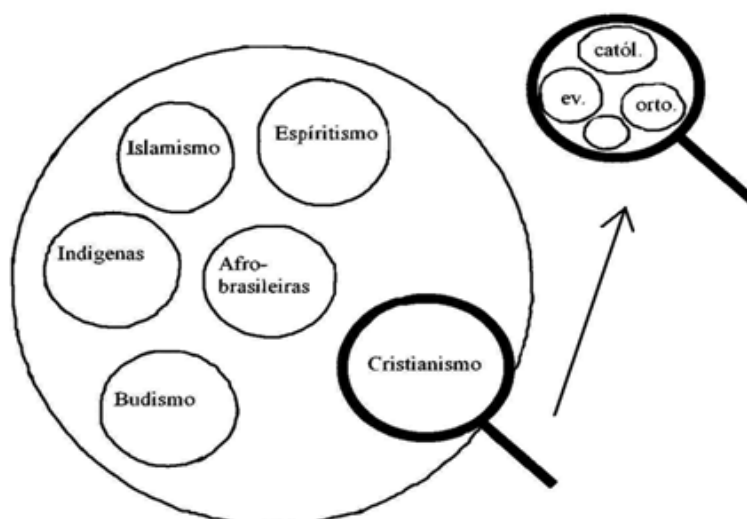
Como já esboçado acima, um ER confessional unilateral parece não ser mais viável diante desse quadro frente à sociedade plural contemporânea pelo fato de chocar-se de frente com o mundo vivido dos alunos. Antes de tudo, o ER deveria aproveitar as experiências das crianças e, de forma construtiva, fazer uso dessa pluralidade. Verificou-se, sobretudo no contato aberto com estrangeiros, que a própria identidade cultural e religiosa é vivida mais intensamente, a consciência da própria identidade é mais presente do que em grupos confessionais homogêneos (Sekretariat der DBK 1993, 66).

O resultado da situação de pluralidade cultural e religiosa, portanto, não pode ser mais a mentalidade de se fechar apologeticamente no seu próprio círculo religioso sem dialogar com os outros, mas pelo contrário, assumir o risco do desconhecido e enfrentar o diálogo aberto na convivência com os membros de outras culturas e religiões. Ao longo das últimas décadas, essa nova visão ganhou adeptos. Esses desenvolveram concepções pedagógicas novas para subsidiar as primeiras experiências práticas do diálogo e intercâmbio intercultural e interreligioso. Na discussão especializada distinguiram-se os conceitos e concepções de “aprendizagem ecumênica”, “aprendizagem intercultural” e “aprendizagem interreligiosa” como sendo os mais importantes. Essas concepções serão abordadas brevemente em seguida, com destaque na aprendizagem interreligiosa, pois ela emerge como a mais bem refletida e de maior impacto prático até agora.

4.4.2 Aprendizagem ecumênica

O conceito *ecumene* vem do verbo grego $\sigma\kappa\omicron\mu\acute{\epsilon}\nu\omicron\varsigma$ “habitar”. Originalmente significa “a terra habitada”. O conceito é usado hoje no sentido de “universal, geral, obrigatório”, sobretudo na teologia, na qual se fala em “ecumene” quando do diálogo entre as igrejas cristãs (“pequena ecumene/micro-ecumene”). O conceito *aprendizagem ecumênica* implica, porém, um conceito mais amplo de ecumene (“grande ecumene/macro-ecumene”). No foco do saber ecumênico da macro-ecumene está a ideia da relação entre diferentes confissões, culturas, religiões etc.

Figura 06: Macro-ecumenismo e micro-ecumenismo.



Fonte: SPIEGEL (adaptado por MICHAEL BECKER).

Segundo SCHLÜTER (1998, 28), a aprendizagem ecumênica se realiza na convivência de membros de diferentes confissões e através do diálogo em encontros concretos. Ela acontece onde pessoas se encontram no diálogo aberto e sincero e está enraizada em uma postura de abertura. Seu objetivo é a autoreflexão dos próprios valores e do próprio atuar bem como de estimular a vontade de reconhecer as especificidades das confissões e entendê-las como enriquecimento da própria.

No foco de um encontro ecumênico está o diálogo através do qual ambos os dialogantes procuram respeitar-se e entender-se mutuamente. A aprendizagem ecumênica é uma aprendizagem social e integral que transcende fronteiras, não no sentido de negligenciar as especificidades de cada confissão ou religião, mas no sentido de superar os elementos

causadores de incompreensões e hostilidades. Habilidades decisivas são a capacidade de dialogar, o empenho na solução de conflitos, ter tolerância e sensibilidade no que diz respeito à diversidade das outras pessoas.

Em um sentido mais amplo, aprendizagem ecumênica abre caminhos para uma aprendizagem interreligiosa e representa um fundamento para esta. Os dois modelos de aprendizagem tendem a corresponder. Poder-se-ia descrever a aprendizagem interreligiosa como extensão evolutiva da aprendizagem ecumênica (SCHLÜTER 1994, 29). A aprendizagem ecumênica é integrada no chamado “processo conciliar”⁸⁷ o qual inclui aprendizagem intercultural e interreligiosa. Da mesma maneira inclui a pedagogia para a cultura de paz e processos não-violentos de superação de conflitos servindo-se do conceito de relação entre o global e o local na reflexão e na ação. Assim, o processo da aprendizagem ecumênica oferece perspectivas para uma prática transformadora no que diz respeito à paz, à justiça e à preservação do meio ambiente.

4.4.3 Aprendizagem intercultural

Entendemos por “cultura” aqui um conjunto de setores criados pelas pessoas e que se desenvolveram no decorrer da história e por isso são sujeitos a transformação: as regras e normas da convivência político-social, os produtos decorrentes do trabalho artesanal e artístico (literatura, música, arte), além dos modos de conviver, a educação, o trabalho e a organização do dia-a-dia. As religiões também fazem parte das culturas com suas escrituras e seus espaços sagrados, suas obras de arte e música sacra, suas práticas religiosas e ritos. De certa forma, uma religião pode ser entendida como uma das esferas de uma cultura porque, num sentido mais amplo toda cultura mantém uma dimensão religiosa (LEIMGRUBER 2007, 19). Uma cultura é um dos núcleos centrais em torno do qual se constrói a identidade de uma pessoa ou de um grupo humano. Por isso, num contexto de uma sociedade pluralista, a cultura é um dos principais setores de interesse da política relacionada a questões de migração, integração, xenofobia e conflitos entre os membros de determinadas culturas e religiões. Na Alemanha, p.ex., na década de 70 e 80, a “pedagogia do estrangeiro”, criada dentro do

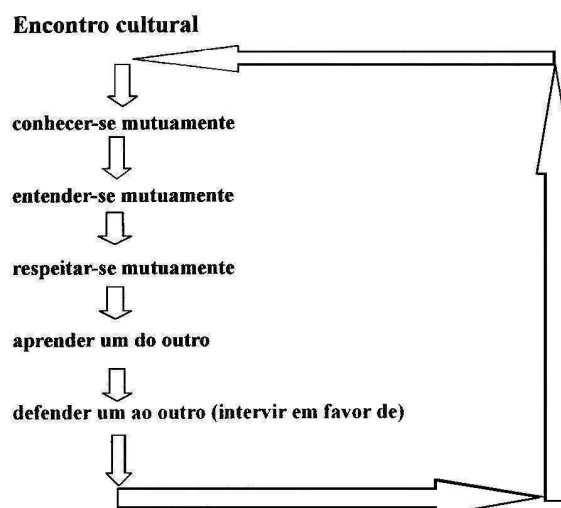
⁸⁷ O “processo conciliar” significa o engajamento comum das igrejas cristãs a favor de um mundo de justiça, paz e preservação do meio ambiente no sentido do cuidar da criação. O processo começou como movimento da sociedade civil no ano de 1983 na VI. Assembléia Geral do Conselho Mundial de Igrejas em Vancouver/Canadá.

contexto de uma pedagogia da assimilação tornou-se foco central do interesse devido às mudanças profundas do contexto social. A partir da crítica contra a “pedagogia do estrangeiro” surgiu como modelo alternativo a aprendizagem intercultural para uma sociedade pluralista. Tal “pedagogia” foi questionada porque propunha a assimilação cultural dos estrangeiros à cultura alemã e, portanto, implicava a negação da própria cultura de origem. A aprendizagem intercultural, ao contrário, apresenta-se como um dos elementos de uma estratégia integradora dos estrangeiros sem que para tal estes tivessem que negar a sua própria cultura.

O conceito de aprendizagem intercultural visa um aprender *entre* os membros das culturas. Trata-se de um processo que habilita pessoas de origem social, cultural e de idioma diferentes a conviver em paz, sem discriminação mútua. Não se pode esquecer que se trata, antes, de encontros interpessoais, portanto de indivíduos e não das culturas em si (KOHLER-SPIEGEL 1996, 23).

A aprendizagem intercultural se baseia numa visão que entende cultura como um processo dinâmico e histórico. No lugar de uma comparação de sistemas encontramos, em primeiro plano, a ação relacional complexa das pessoas que participam de suas respectivas culturas sem serem idênticas com ela (JÄGGLE 1995, 246). O processo da aprendizagem intercultural considera, além de processos educativos propositalmente provocados, ou seja, não formais, também processos educativos informais. Este processo inclui, portanto, o fato de que as pessoas também aprendem antes e ao lado do ensino formal organizado.

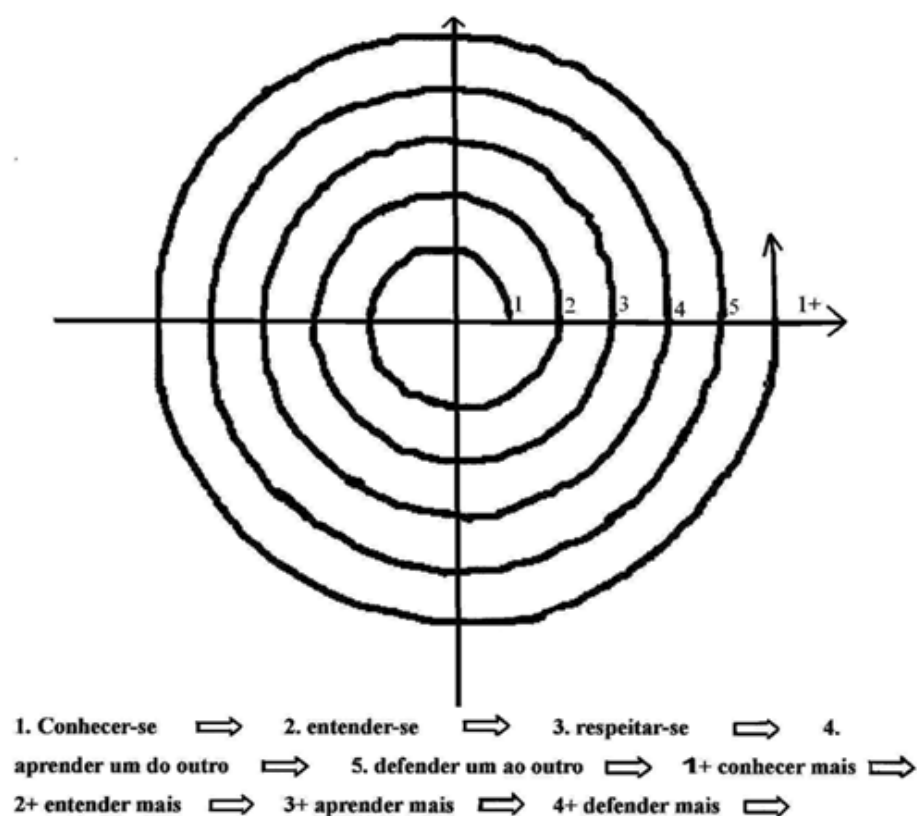
Figura 07: As etapas do processo de aprendizagem intercultural.



Fonte: LÄHNEMANN 1996, 157.

Essa figura ilustra as etapas do processo de aprendizagem cultural. Ela demonstra que a aprendizagem intercultural não é um processo linear, mas circular. Cada passo do processo é ponto de partida para o próximo passo. O processo todo volta a seu passo original, mas já qualitativamente elevado em comparação ao passo inicial. Tal processo circular e evolutivo é especificada pela figura em baixo (Figura 08) por uma representação espiral para ilustrar que cada passo sempre se refaz em outra etapa do processo, mas em nível qualitativamente elevado:

Figura 08: O aspecto evolutivo do processo de aprendizagem intercultural.



Fonte: MICHAEL BECKER.

A espiral representa melhor o aspecto evolutivo da aprendizagem cultural como, aliás, de todo verdadeiro processo de aprendizagem.

Nesse processo de aprendizagem intercultural, podem ser identificados alguns elementos básicos que ao mesmo tempo constituem verdadeiras habilidades para o encontro cultural (GROSCH; LEENEN 1998, 40):

- (1) Reconhecer a interdependência fundamental entre cultura e comportamento humano e saber aceitá-lo.
- (2) Saber identificar padrões-de-cultura alheios como sendo alheios, sem necessidade de julgá-las (de forma positiva ou negativa) para evitar um “centralismo cultural”.
- (3) Identificar padrões da própria cultura e saber avaliar seu efeito causado no encontro com uma cultura alheia (*own-culture-awareness*).
- (4) Ampliar o saber interpretativo sobre determinadas culturas diferentes; identificar padrões culturais relevantes e saber construir, para isso, nexos de sentido na cultura alheia.
- (5) Saber desenvolver compreensão e respeito em relação a padrões culturais alheios.
- (6) Extensão das opções culturais próprias:
- (7) Saber lidar de forma flexível com regras culturais.
- (8) Saber apropriar-se de forma seletiva de padrões culturais alheios.
- (9) Saber escolher entre opções culturais adequadas à situação e justificadas por ela.
- (10) Tecer relações construtivas e de satisfação mútua com membros de outra cultura; saber lidar na prática com conflitos interculturais.

A aprendizagem cultural possui as mesmas estruturas básicas que são encontradas também na aprendizagem interreligiosa. Têm-se os mesmos passos e elementos, as mesmas habilidades e encontram-se objetivos semelhantes. Considera-se, uma como a outra, como elementos fundamentais para uma aprendizagem de convivência cada vez mais necessária numa sociedade pluralista pós-moderna. Isso lembra à urgência de incluir esses elementos na formação de todos os docentes de Ensino Fundamental e Médio.

Pode-se concluir que a aprendizagem intercultural com suas características leva naturalmente a considerar a relevância do ER interreligioso como um dos espaços predestinados para este tipo de aprendizagem, já que as religiões são construções culturais significativas. Por essa razão, pretende-se investigar, no próximo passo, de forma mais detalhada, a relação entre o ER e a aprendizagem interreligiosa.

4.4.4 Aprendizagem interreligiosa

Olhando para a história de teorias da Pedagogia da Religião na Alemanha, percebe-se que a aprendizagem interreligiosa, há pouco tempo, faz parte dos assuntos discutidos entre os especialistas. Somente no final dos anos 80 essa expressão se torna *terminus technicus*. Elaborações programáticas, isto é, aquelas que ressaltam o termo explicitamente e o

desdobram conceitualmente, emergem apenas em meados dos anos 90 do séc. XX, especialmente dos escritos dos pedagogos da religião, STEPHAN LEIMGRUBER (1995/2007) e JOHANNES LÄHNEMANN (1998). Ambos os autores destacam como específico da aprendizagem interreligiosa o momento do aprender pela vivência do diálogo, ou seja, por meio do encontro concreto e vivencial entre adeptos de religiões não-cristãs (SCHRÖDER 2005, 521).

A aprendizagem interreligiosa ganhou relevância a partir da reflexão sobre como lidar, de forma adequada, com as religiões não-cristãs no que diz respeito à educação e à didática. Contrário ao método de abordagens pontuais do tema “religiões mundiais”, comumente usado dentro do ER confessional e desenvolvido numa perspectiva monoreligiosa, a aprendizagem interreligiosa quer realizar um princípio efetivo de inclusão sem exceções (TWORUSCHKA 1994, 180).

Para que a aprendizagem interreligiosa competente possa ser realizada e vivida, é preciso entender seus pressupostos diferentes, seus campos de ação bem como suas condições de realização. Em princípio, a aprendizagem interreligiosa inevitavelmente há de ser concebida como educação integral e cooperativa. Não o *aprender-sobre* outras religiões (como é o caso dos modelos de ER inspirados nos métodos das Ciências da Religião) está em primeiro plano, mas o *aprender-com*, ou seja, a aprendizagem interreligiosa é *encontro e diálogo* com pessoas concretas de religiões diferentes (KÖHLER-SPIEGEL 1996, 36).

Em comparação às demais concepções pedagógicas, que abordam o tema das tradições religiosas mundiais, trata-se, na aprendizagem interreligiosa, de uma aprendizagem mediante o encontro físico entre adeptos de comunidades religiosas diferentes. Esse modelo de aprendizagem é qualitativamente diferente e mais exigente do que é o caso da aprendizagem “sobre” e “de” outras religiões que apenas acontece através de mídias (livros, filmes, objetos etc.). Mesmo assim, a aprendizagem mediante o encontro também pressupõe o aprender “sobre” e leva a ele novamente (SCHRÖDER 2005, 522), porque o encontro dos membros das religiões desperta a necessidade de ampliar e aprofundar o conhecimento de informações sobre as religiões.

Segundo RICKERS (1998, 123), a aprendizagem interreligiosa é consequência da aprendizagem intercultural. Pois onde se realiza a aprendizagem intercultural, desde já estão implícitos componentes religiosos. Essa posição é reforçada por LEIMGRUBER (2007, 17) que afirma que o significado do conceito da „aprendizagem interreligiosa“ é entrelaçado com o

significado do conceito da “aprendizagem intercultural”, visto que “cultura” e “religião” criam intersecções parciais quanto ao sentido. Levadas a cabo essas reflexões, ousa-se dizer que a aprendizagem intercultural sem a aprendizagem interreligiosa não pode realizar-se. Portanto, será absolutamente adequado e pertinente utilizar-se do conceito vigente de aprendizagem *intercultural e interreligiosa* no que diz respeito a uma concepção propícia de ER também para a nossa realidade brasileira.

4.4.4.1 *Definição do conceito da aprendizagem interreligiosa*

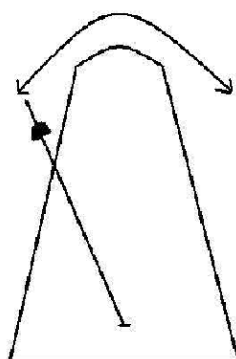
SAJAK (2005, 4) entende por aprendizagem interreligiosa um processo iniciado e elaborado em sala de aula, através do qual objetiva-se praticar e desenvolver o encontro adequado e o discurso diferenciado com testemunhos e testemunhas das diversas religiões. Para LEIMGRUBER; ZIEBERTZ (2001, 439) a aprendizagem interreligiosa pode ser entendida como processo de aprendizagem, que se realiza entre/no meio de membros de diferentes religiões. E JAMAL (1998, 271s) complementa que, enquanto a aprendizagem intercultural se dedica à educação social, à formação política e ao apoio no desenvolvimento da identidade, a aprendizagem interreligiosa vai mais além ao preocupar-se com (1) a ampliação do conhecimento no que diz respeito às outras religiões, (2) a construção da identidade em relação à própria religião e (3) a competência no diálogo com vistas na interação entre a própria religião e a religião dos outros.

Em diferença à forma tradicional do trato das religiões mundiais no ER confessional – onde as grandes religiões são estudadas a partir de um ponto de vista de fora – a aprendizagem interreligiosa quer promover a compreensão e a valorização das outras religiões através de encontros autênticos. Consequentemente, a aprendizagem interreligiosa vive do encontro e do diálogo concreto com pessoas de religiões diferentes, bem como da preocupação com objetos, lugares etc. autênticos, voltados de forma específica para a vida religiosa. No foco desta educação não está a doutrina, mas o encontro e o diálogo autênticos, a ação comunicativa e, portanto, os próprios alunos (DOEDENS 1997, 193).

De relevante importância, tanto para uma aprendizagem intercultural quanto para a aprendizagem interreligiosa, é o prefixo “inter”, que significa em latim “entre”, “em meio a”, “com”. Ele especifica que se aprende “entre” duas culturas “no meio” das quais novas descobertas são possíveis e que “com” seus membros novos conhecimentos são apreendidos. O “inter” lembra da comparação de duas culturas diferentes e visa uma aprendizagem com as

diferenças, que resulta por sua vez em novos *insights* e padrões de comportamento mudados (LEIMGRUBER 2007, 19). Trata-se, portanto, de processos de aprendizagem que acontecem no “vai e vem” entre duas culturas diferentes. A figura do metrônomo com suas oscilações constantes representa esse processo de forma análoga:

Figura 09: O princípio metronômico da aprendizagem interreligiosa.



Fonte: SPIEGEL.

O metrônomo é uma imagem bem adequada para representar o movimento do “vai-e-vem” da aprendizagem interreligiosa no qual os protagonistas do processo em nada perdem de suas próprias identidades religiosas ou culturais.

Enquanto a aprendizagem intercultural restringe-se aos fenômenos culturais, o conceito de “aprendizagem interreligiosa” é o resultado de encontros autênticos, pessoais e intersubjetivos de membros de diferentes religiões. Ele aponta para o aprender a partir da percepção cuidadosa de pessoas, documentos e lugares dando-lhe continuação nos encontros, debates e discussões, o que pode ter como resultado atitudes e posturas religiosas corrigidas.

É aqui que se faz mister distinguir entre aprendizagem interreligiosa num sentido mais amplo e num sentido mais restrito (LEIMGRUBER 2007, 20). Uma aprendizagem interreligiosa num sentido mais amplo inclui todas as percepções (diretas e indiretas) processadas e integradas na própria consciência e que dizem respeito a uma determinada religião e seus membros. Assim, p.ex., pode-se aprender muita coisa sobre uma religião através de informações disponibilizadas pela mídia. Sempre se trata da confrontação com experiências religiosas mediadas (LEIMGRUBER 2007, 20s).

A aprendizagem interreligiosa num sentido mais estrito realiza-se na *convivência* com membros de diferentes religiões e a partir do diálogo em encontros concretos. No foco do encontro sempre está o diálogo através do qual os participantes procuram respeitar-se e

entender-se mutuamente. Existe aqui um receber e dar, um escutar e responder, um entender mais profundo da fé e da religião do outro. A aprendizagem interreligiosa é o incorporar criativo de experiências com outras religiões. Inicia com percepções atenciosas e o impulso de perguntar, incorpora o conhecimento apreendido e o integra na consciência (LEIMGRUBER 2007, 22).

A aprendizagem interreligiosa aborda valores tradicionais, mas também considera necessidades futuras. Portanto não permanece apenas no passado. Na formação sempre se ressalta a importância de aprender a ser tolerante diante de membros de outras religiões, diante do outro sexo, da cor diferente etc. A finalidade das formas inovadoras de educação é a participação geral de todos os homens e não a participação seletiva. Mas essa postura não é possível sem formação que, por isso, deveria promover conhecimento e participação para sensibilizar os homens rumo a uma ética global. A aprendizagem interreligiosa defende esse princípio de intercâmbio cultural global (JAMAL 1996, 105-107).

Também em LEIMGRUBER (2007, 20) podemos encontrar semelhante abordagem. Segundo ele, a aprendizagem interreligiosa deve ser realizada de tal forma a permitir que as religiões diferentes se encontrem, aprendam do outro e com o outro. A aprendizagem interreligiosa entende que membros de outras tradições são dispostos a acolher novas tradições, incorporá-las e incluí-las de forma criativa em seu cotidiano. Portanto, a aprendizagem interreligiosa inclui dimensões “holísticas”, emocionais, linguísticas e cognitivas.

A aprendizagem interreligiosa está estritamente ligada à busca de informações sobre religiões que estão presentes na sociedade. Aqui se faz indispensável uma porção relevante de competência nas Ciências da Religião que, até hoje, a formação dos professores do ER praticamente não oferece nem em sentido básico (ENGLERT 2002, 38). Não adianta, porém, simplesmente *repassar informações* sobre outras religiões e grupos religiosos na nossa sociedade para as crianças e os jovens, como é comum na educação confessional ou nos modelos alternativos inspirados nas Ciências da Religião. Antes de tudo é fundamental, que os alunos aprendam no *diálogo* interreligioso, a avaliar cada qual das religiões com olhar crítico e tirar suas conclusões para descobrir possibilidades religiosas para si, mas também para não entregar-se simplesmente sem nada a suas influências.

A aprendizagem interreligiosa só é possível onde existe um encontro concreto de membros de religiões diferentes na prática da vida cotidiana à medida que se oferecem oportunidades para um diálogo sobre sua fé. O lugar ideal para isso é a escola, em primeiro lugar as aulas do ER, quando, de fato, crianças e jovens de outras religiões participam. Somente dessa forma pode-se afirmar a autenticidade do processo de aprendizagem interreligiosa. Por isso, é preciso distinguir com rigor aprendizagem interreligiosa de um lado e o ensino sobre as religiões mundiais como parte do ER confessional, do outro. Na aprendizagem interreligiosa os próprios alunos agem de forma interreligiosa, e não são simplesmente receptores de informações.

A aprendizagem interreligiosa não é um novo tipo de pedagogia para dar aulas de religião, mas uma nova “dimensão de aprendizagem” enquanto aprendizagem ecológica ou aprendizagem de normas e valores. Isso quer dizer que o ER, p.ex., não necessariamente precisa estar ligado a uma matéria escolar, mas pode realizar-se também em outras matérias, tanto na disciplina de língua materna como na formação política, embora o ER ofereça mais oportunidades para que se desenvolvam sistematicamente (RICKERS 2001, 875). No que diz respeito à Pedagogia da Religião, o programa da aprendizagem interreligiosa substitui o tema das religiões mundiais no ER. Pois onde aprendizagem interreligiosa pode ser realizada, o ensino sobre religiões aumenta em qualidade, torna-se mais concreto, pessoalmente identificável e emocionalmente experimentável (RICKERS 2001, 877).

Resumindo, pode-se dizer com HAUSSMANN que a aprendizagem interreligiosa é: (1) mais do que “aprendizagem intercultural”, pois tematiza a área específica do religioso; (2) mais do que “mera transmissão de conhecimento”, pois fatos necessitam de uma contextualização tanto pessoal como fenomenológica. Mesmo se as informações corretas sejam importantes, sem a construção de uma relevância pessoal faltarão impulsos orientadores de ação; (3) mais do que um aprender “neutro” sobre outras religiões – como por vezes exigido por parte de alguns cientistas da religião – mas, antes, marcado por perspectiva recíproca e/ou intercâmbio autêntico entre adeptos de outras religiões numa “didática do encontro”; pois a forma básica da aprendizagem interreligiosa é o “diálogo” (HAUSSMANN 2005, 512).

4.4.4.2 *Objetivos da aprendizagem interreligiosa*

Segundo LEIMGRUBER (2007, 22), os objetivos da aprendizagem interreligiosa até hoje são multifacetadas. Mas em todos os modelos que, com certeza, futuramente ainda serão ampliados, o objetivo da aprendizagem interreligiosa é o encontro respeitoso com os membros de outras religiões, é ser tolerante, entender cada uma das tradições religiosas como um todo significativo e buscar um elo entre elas e a própria religião.

Trata-se, portanto, de compreender e valorizar e também de descobrir o específico de cada religião, bem como encontrar semelhanças e paralelos (LEIMGRUBER 2007, 23). A medida de que as religiões são alocadas e cresceram histórica, geográfica e socioculturalmente, elas só podem ser compreendidas adequadamente a partir do respectivo contexto. Por consequência, não se trata de missão, conversão, proselitismo ou de uma união construída em cima de um acordo mínimo, mas da convivência numa sociedade pluralista e da busca por uma identidade religiosa. Para uns pode ser um novo acesso às raízes de sua religião, para outros uma crítica à própria religião e à dos outros, para terceiros um novo começo. (LEIMGRUBER 2007, 23). Parece que precisamente esse aspecto os modelos de ER baseados nas Ciências da Religião não conseguem realizar tão bem.

LÄHNEMANN (1996, 182 e 1983, 31) oferece uma lista dos objetivos da aprendizagem interreligiosa, estruturada e concisa, diferenciando entre objetivos cognitivos, afetivos e pragmáticos.⁸⁸

Objetivos cognitivos

- (1) Os alunos devem obter conhecimento básico sobre as doutrinas mais importantes das religiões mundiais. Através disso, os alunos devem esclarecer conhecimentos esporádicos e superar preconceitos a favor de uma melhor compreensão das razões de comportamentos desconhecidos/estranhos.
- (2) A apresentação de elementos em comum e dos nexos entre as tradições religiosas deve ser prioridade e não a busca por diferenças. Por isso, os alunos deveriam ter, em primeiro lugar, a possibilidade de poder descobrir nelas os elementos em comum para, num segundo momento, poder comparar as religiões no que diz respeito às particularidades e especificidades.
- (3) Os alunos devem desenvolver a capacidade de reconhecer os limites da compreensão mútua.

⁸⁸ Essa sistematização está inspirada nas obras do psicólogo americano BENJAMIN S. BLOOM (1913-1999).

- (4) Os alunos devem reconhecer os limites das tradições religiosas, mas também sua singularidade.
- (5) Os alunos devem descobrir a riqueza das religiões, da própria e da dos outros, o que não dispensa um olhar crítico.
- (6) Os alunos devem aprender a considerar a fé - a própria e a dos outros - a partir de diferentes perspectivas e olhares.

Objetivos afetivos

- (1) Em relação às religiões não cristãs, os alunos devem desenvolver a vontade de aprender e o prazer de descobrir como também uma atitude básica de abertura.
- (2) Os alunos devem reconhecer a diferença de pessoas de outras religiões como oportunidade real do encontro com o sagrado (tolerância interior).
- (3) Os alunos devem estar dispostos a engajar-se em favor da liberdade religiosa de membros de outras religiões em sua área cultural para que estes obtenham melhores possibilidades de realizar-se religiosamente.
- (4) Os alunos devem estar dispostos a lutar por interesses comuns em equipes juntamente com colegas de outras religiões.

Objetivos pragmáticos

- (1) Os alunos devem encontrar pessoas de outras religiões sem desconfiança, mas com compreensão e de forma aberta – sem arrogância, medo e preconceitos.
- (2) Os alunos devem estar dispostos a lutar por melhorias na integração cultural e social de colegas de religiões diferentes.
- (3) Os alunos devem aprender a conviver em um grupo escolar que acolhe alunos com histórias de vida diferentes e onde a diversidade das crianças e de suas tradições culturais não é entendida como restrição, mas como enriquecimento.
- (4) Os alunos de diferentes religiões devem se empenhar com êxito na organização das festas da escola e na criação de projetos interdisciplinares e estimular seus pais a participarem.

Há de estar-se ciente de que estes objetivos não podem ser todos e, ao mesmo tempo, desde já realizados no ensino primário. No entanto, constituem o horizonte que pode ser alcançado numa jornada a longo prazo. Para ilustrar como agir para alcançar os objetivos, LÄHNEMANN utiliza a figura da espiral da educação segundo a qual os conhecimentos e as posturas adquiridos numa idade menor são aproveitados na idade subsequente.

A partir daí são postos num contexto de objetivos mais sofisticados para que as capacidades adquiridas sejam aprofundadas e enriquecidas. Este processo de aprendizagem se repete em cada nível de idade.

Além dessa composição estruturada de objetivos da aprendizagem interreligiosa, encontramos na literatura especializada outros conjuntos de objetivos e metas que complementam as já apresentadas. ENGLERT (2002, 37), p.ex., escreve que é fundamental:

- (1) orientar-se nos objetivos gerais do ER, ou seja, exercitar-se em “tolerância religiosa” e em “compreensão mútua”;
- (2) a perspectiva de aprender a entender melhor a própria religião no encontro com uma outra;
- (3) permitir que religiões não-cristãs possam dizer sua palavra a partir de sua própria perspectiva e, preferivelmente, em encontros autênticos, pois cada experiência religiosa é uma experiência estruturada e relacionada a experiências concretas com pessoas concretas;
- (4) entender, sobretudo durante atividades interreligiosas com crianças, a importância de partir didaticamente de analogias referente a experiências religiosas (festas, ritos, etc.) e não da busca por divergências teológicas;
- (5) diante da possibilidade de divergências interreligiosas, a comunicação religiosa deve ser organizada de tal forma que estimule crianças e jovens a construir sua própria identidade religiosa (ENGLERT 2002, 37). Este ponto é reforçado também por SAJAK (2005, 12s.), segundo o qual a aprendizagem *interreligiosa* sempre é também descoberta *intrareligiosa* da própria religião.

4.4.4.3 Metas da aprendizagem interreligiosa

Podemos relacionar os objetivos da aprendizagem interreligiosa com uma relação ampla de metas norteadoras da aprendizagem interreligiosa como é apresentada por NIPKOW (2005, 372-375). Ele lembra que um diálogo, para ser autêntico e eficiente, deve emergir do meio das próprias religiões. Senão, uma conversa amenizante que enfatiza demasiadamente o que se tem em comum põe-se, enquanto intenção (objetivo), no lugar do esforço pelo entendimento em face de diferenças e contrastes inegáveis (NIPKOW 2005, 364s). Encontros formativos, num sentido interreligioso, não de ser ambicionadas com igual intensidade, em todo lugar, inclusive reunidas sob pressupostos diferenciados. Formas concretas e apropriadas da aprendizagem interreligiosa podem ser realizadas fora da escola. Entretanto, deve ter-se clareza de que não existe algum automatismo na aprendizagem interreligiosa, pois aprender, segundo as ciências neurofisiológicas do cérebro, acontece como “auto-organização”

[*autopoiesis*] da consciência humana. Por isso, esquemas de aprendizagem com encontros e experiências “autênticas” nunca podem ser considerados previamente como certos. É por essa razão que a aprendizagem interreligiosa tem caráter inacabado e processual (NIPKOW 2005, 365s). Em seguida, as metas norteadoras da aprendizagem interreligiosa, tal como NIPKOW (2005, 372-375) as identifica, são relacionadas sinteticamente:

a) Promoção da experiência e compreensão religiosa em âmbito próprio como pressuposto da comunicação com âmbitos estranhos

Sem qualquer experiência prática religiosa própria carece-se de uma base elementar para compreender outras religiões em sua prática religiosa. A aprendizagem “interreligiosa”, por isso, há de ser educação “religiosa” para, ao menos inicialmente, construir uma caixa de ressonância para seu próprio interior. Condição fundamental de compreensão religiosa, específica e mútua, é o “sentido por” religião em geral (SCHLEIERMACHER), aquilo que foi chamado de “tato religioso” (cf. o cap. 2.1.1.4.1 deste trabalho).

b) A meta norteadora do reconhecimento do outro por educação para a atenção e o respeito

Apenas “tomar conhecimento” de outra religião, não representa ainda um interesse profundo para o outro. Despertar respeito, enquanto meta norteadora, mira aquele reconhecimento que cada um deve a outra pessoa crente por causa de sua dignidade humana.

c) A regra norteadora da reciprocidade do reconhecimento também perante desacordo contínuo

Reciprocidade fundamenta-se no contexto da regra muito antiga da reciprocidade, da “regra de ouro”,⁸⁹ que se encontra em todas as religiões. Impossível conceber o cotidiano sem ela, pois estabiliza formas “civis” de trato (cf. a ética do discurso de APEL e HABERMAS). Consenso a qualquer custo não é uma meta útil; trata-se de reconhecimento inclusive no desacordo, de uma hermenêutica da confiança em meio a sistemas semióticas em diferenciação.

⁸⁹ P.ex., formulado no cristianismo: “Portanto, tudo o que vós quereis que os homens vos façam, fazei-lho também vós a eles” (Mt 7,12).

d) O princípio da veracidade e a meta formativa de uma tolerância forte e ativa

Tolerância religiosa se torna realmente valorosa apenas quando outra crença emerge como completamente implausível à própria pessoa e quando outros valores e modos de comportamentos ficam na “contramão” a seus próprios. Nesta situação emerge a tolerância religiosa como virtude insuperável. Já o “compromisso fácil” em disputas sobre assuntos religiosos é auto-enganador e não serve para o diálogo interreligioso.

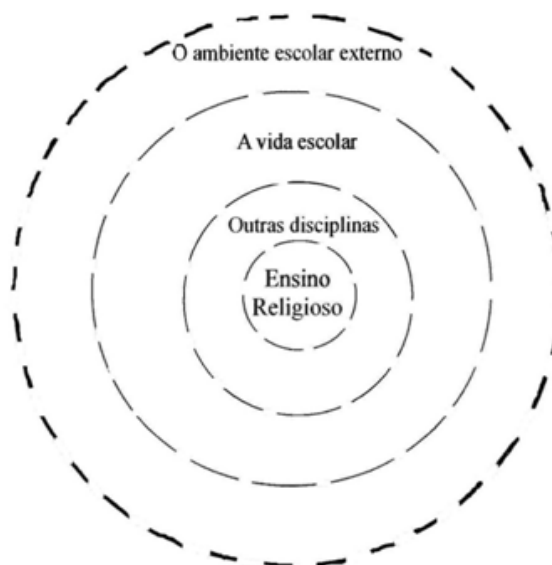
e) O princípio do acerto de tomada de confiança, de distância, de autoreferência e de referência ao estranho

A aprendizagem interreligiosa vive, por definição, da comparação proposital do diferente em relação àquilo que se pode ter em comum ou que, ao menos, parece semelhante. É cultivar e trabalhar o diferente. As metas da aprendizagem interreligiosa não de ser refletidas por meio da psicologia do desenvolvimento. Somente dessa forma aprende-se a desenvolver um tato sobre a relação entre distância e aproximação no encontro com pessoas de outras culturas e religiões.

4.4.4.4 Níveis da aprendizagem interreligiosa

O fato de a aprendizagem interreligiosa compreender-se como uma dimensão de aprendizagem e não apenas como uma matéria de ensino a mais ou como mais um conteúdo da educação da religião a ser acrescentado, faz com que ela possa ser introduzida também em outras disciplinas e contextos afins do ER. PETER SCHREINER (1996, 152s) fala, nesse sentido, de quatro níveis em que a aprendizagem interreligiosa pode realizar-se. Estes podem ser apresentados por quatro círculos concêntricos (LÄHNEMANN 1998, 296).

Figura 10: Os níveis da aprendizagem interreligiosa.



Fonte: LÄHNEMANN 1998, 296 (adaptado por MICHAEL BECKER).

Através dessa figura quer-se expressar que em geral, os alunos devem habilitar-se em conviver em e com um grupo escolar que acolhe crianças com pré-requisitos muito diferentes e no qual a diversidade das crianças e de suas tradições culturais não é sentida como restrição, mas como enriquecimento (LÄHNEMANN 1993, 54). Adapta-se a figura aqui no sentido de ter incluído espaços pequenos nas linhas dos círculos para demonstrar que os níveis da aprendizagem interreligiosa não são separados entre si, mas que há possibilidade de “trânsitos”.

Na figura de cima (Figura 10), o quarto círculo representa o ambiente escolar. Encontra-se aqui, em primeiro plano, o contato com comunidades religiosas e políticas como também as condições formais da escola.

O terceiro círculo apresenta a vida escolar com suas festas, projetos de extensão e grupos de trabalho externos, bem como as excursões das classes e as estadias nas colônias de férias, como também a atmosfera do prédio da escola e seu equipamento.

O segundo círculo apresenta o ensino formal. Disciplinas como ciências, história, geografia, ciências sociais como também língua materna e arte podem, em situações oportunas, abordar elementos interculturais e interreligiosos e incorporá-los na prática de ensino.

O círculo interno diz respeito ao próprio ER. Como lugar central da aprendizagem interreligiosa ele medeia entre as tradições religioso-culturais para assim construir uma base que permita entender os princípios das outras religiões. Nisso, a aprendizagem interreligiosa deve estar voltada para o aluno e considerar suas próprias experiências religiosas. No lugar de mera instrução abstrata sobre as diversas religiões existentes no passado e na atualidade, as experiências religiosas pessoais dos alunos são o foco principal em sala de aula. Não mais a instrução e sim o diálogo e o encontro são os princípios fundamentais do ensino, através dos quais compreensão e tolerância concretizam-se (SCHREINER 1996, 159).

Ao lado de informação e conhecimento fundamental coloca-se a participação coletiva nas festas e rituais, a confrontação com objetos, materiais e lugares autênticos que mantém uma relação específica com a vida religiosa. Encontros concretos e o diálogo com pessoas de diferentes religiões sempre estão no foco do interesse. Seria uma vantagem se os grupos de trabalho fossem compostos por membros de diferentes religiões. Desta forma, a aprendizagem interreligiosa torna-se força que tece relações, que age entre seres humanos e que orienta na busca de valores e posturas humanizantes. Conseqüentemente, esses quatro níveis não podem ser contemplados separadamente; antes de tudo, devem ser entendidas como um sistema complexo no qual as esferas cruzam-se e frequentemente sobrepõem-se (SCHREINER 1996, 152s).

4.4.5 Aprendizagem interreligiosa na formação dos professores

Enquanto o ER confessionalmente neutro, baseado na epistemologia das Ciências da Religião, opera a mediação descomprometida de informações sobre as diferentes religiões numa perspectiva de observador externo com neutralidade científico-religiosa e livre de preferências, a concepção da aprendizagem interreligiosa exige representantes que vivem conscientemente em vínculos religiosos comprometidos com fidelidades religiosas.

Os representantes da aprendizagem interreligiosa buscam elaborar um padrão hermenêutico que lhes permita continuarem fieis à sua convicção sem ter de negar previamente o que há de verdadeiro noutras convicções religiosas, pois tal preconceito bloqueia uma relação dialógica. Os vínculos religiosos continuam; porém, são postos numa relação dialógico-comunicativa a partir de sua diferença inconfundível e irreduzível. Ao libertar os adeptos das religiões da tendência de absolutização de sua própria religião, a aprendizagem religiosa abre para eles a possibilidade de admitir, sem preconceitos, as

experiências de encontros interreligiosos. Tais excursões – num sentido de uma aprendizagem não só cognitivo e sim de uma vivência afetiva e integral – acabam por ampliar e aprofundar a própria identidade religiosa. Nisso consiste um dos objetivos práticos da aprendizagem interreligiosa (BERNHARDT 2005, 176).

Diante da situação sócio-cultural mudada das turmas nas escolas, é necessário que a formação dos docentes inclua elementos referentes à aprendizagem intercultural e interreligiosa. Contudo, uma medida que mereça o nome de formação, há de fornecer mais do que mera *informação*. Ela visa uma aprendizagem que se realiza nos participantes como um *processo interno*. P.ex., num curso de reciclagem para a aprendizagem interreligiosa, o encontro com uma cultura e religião estranha deveria tocar a profundidade interior da pessoa por meio do confronto com aquilo que a fascina e daquilo que a inquieta porque não o entende (BAUMANN 2005, 535).

É um fato de que, na Alemanha, os cursos de formação nas universidades e também a formação continuada depois da conclusão dos cursos de graduação, responsabilizada pelos departamentos escolares estatais, não preparam senão de forma muito insuficiente, para o desafio das turmas multiculturais e multireligiosas (SPIEGEL 2003, 63). Muitos docentes se sentem sobrecarregados quando hão de lidar com turmas compostas por diferentes confissões e religiões que não conhecem bem. Resultado freqüente é que os professores vêm-se na obrigação de improvisar um modelo de ER sob as condições da situação real e com material didático aleatoriamente coletado a partir de suas próprias idéias e preferências pessoais. Assim, o ensino torna-se precário, tanto no que diz respeito a conteúdos e objetivos quanto em relação aos métodos pedagógicos. Os conhecimentos sobre as tradições religiosas, com os quais chegam da faculdade, ainda são insuficientes. A necessidade de apropriar-se das informações básicas sobre as diversas religiões força os professores a uma pós-qualificação autodidata (SPIEGEL 2003, 63s).

Além disso, simplesmente não se pode mais pressupor que os estudantes, que se preparam para ser docente de ER, tenham experiências próprias de uma fé pessoal (p.ex., exemplos de vida concretos, constituição de sentido em crises de vida), nem um conhecimento religioso básico (p.ex., símbolos ou costumes cristãos). No máximo – a despeito de toda essa problemática – alguns ainda encontram-se vinculados a ritos de passagem. Com relação a outras religiões, muitas vezes prevalece a impressão de um “primeiro encontro” (HAUSSMANN 2005, 510).

SAJAK (2005, 7s) chama atenção para o fato de um grande número dos docentes do ER confessional defender uma visão pluralista de ER. Esses docentes, mesmo com a necessária *missio canonica* por parte da autoridade eclesiástica, não se vêem como docentes de um ER confessional católico, mas preferem um ensino *sobre* o cristianismo, ou *sobre* as religiões. O aspecto do *kérygma*, do anúncio Evangelho em função da fé cristã, cede, dessa forma, lugar para o fornecimento de meras informações no sentido da administração de um saber empiricamente disponível. Dito de forma mais clara, SAJAK aponta que os docentes de ER se compreendem mais como moderadores de processos de aprendizagem sobre o fenômeno religioso do que testemunhas ou representantes de uma religião ou confissão. Segundo o mesmo autor, o modo interreligioso do ER, portanto, já entrou “pela porta de trás[?]” no ER confessional alemão. O problema aqui é que, dessa forma, nem o ER confessional é realizado adequadamente, nem é garantida uma abordagem das outras tradições religiosas a partir de sua própria perspectiva e conscientemente assumidas num espírito dialogal.

As “lacunas” na religiosidade de alunos percebidas como resultado da desintegração social do ambiente religioso, muitas vezes leva – em forma de um curto circuito cognitivo – à compensação pela concentração em um suposto “essencial” da religião cristã, abstraindo de “temáticas marginais” como a abordagem temática das outras religiões (HAUSSMANN 2005, 512). Nisso, confere-se aos docentes uma responsabilidade especial devido à sua função de multiplicadores.

A distância pósmoderna frente à iniciação religiosa tradicional põe em xeque a aprendizagem interreligiosa no sentido de que não pode-se partir de um referencial comum por parte dos docentes e discentes (HAUSSMANN 2005, 511). HAUSSMANN constata como contraditório o fato de que a formação dos professores na universidade, em todos os sentidos, fica atrás das diretrizes para a escola referente à aprendizagem intercultural/interreligiosa, embora a formação teórica para a escola tenha sido desenvolvida e levada à frente justamente pelos didatas especialistas universitários (HAUSSMANN 2005, 509).

O alcance das concepções do tratamento das tradições religiosas oscila muito forte entre o ensino sobre outras religiões, através de uma didática das religiões mundiais, até modelos de aprender por meio de encontros ou cursos das Ciências da Religião. Entretanto, amplamente prevalece nos universitários que se preparam para ser docente de ER a exigência de saber mais sobre as religiões e culturas não-cristãs (HAUSSMANN 2005, 509).

Tal situação leva o referido autor a elaborar sugestões para a aprendizagem interreligiosa na formação dos docentes de ER para responder à questão sobre a integração temática da religião no estudo do professor de ER (HAUSSMANN 2005, 513s). A guisa de sugestão concreta, ele menciona que os níveis dos conhecimentos, das convicções e posturas, bem como do agir no campo das religiões teriam que ser ressaltados em sua respectiva especificidade e em seu entrelaçamento no sentido de um “currículo básico”. Isso poderia ser complementado por ofertas temáticas interreligiosas (p.ex., sobre espiritualidade ou também a questão da paz, do gênero, etc.), bem como as delimitações dos relacionamentos entre as religiões e sociedade plural democrática. Disso tudo, o autor conclui que há de promover-se substancialmente a busca pela própria identidade religiosa de cada aluno e de procurar o encontro autêntico, o entendimento e a cooperação com membros de outras tradições religiosas.

4.4.5.1 Exemplos de conteúdos interreligiosos na formação universitária na Alemanha

O modelo da aprendizagem interreligiosa foi inserido na formação dos docentes de ER em algumas poucas universidades alemãs relacionadas abaixo. Nas demais instituições de ensino superior lá, não há uma formação estruturada, ou ao menos elementos dela, para que os docentes de ER tenham uma preparação eficiente de acordo com a situação multireligiosa nas escolas públicas.

Assim, na universidade de Duisburg foi instalada a “oficina da aprendizagem interreligiosa” [Arbeitsstelle interreligiöses Lernen – AiL⁹⁰]: seu principal objetivo é de capacitar os participantes de seminários mediante encontros interreligiosos, interconfessionais e de cosmovisões diferentes. Para garantir tal aprendizagem em conjunto, também procura-se parceria institucional em questões interreligiosas. Ademais, são desenvolvidas concepções da aprendizagem interreligiosa que são intermediadas na escola e no público em geral.

⁹⁰ Disponível em: <http://www.uni-due.de/EvangelischeTheologie/AiL_00start.shtml>. Acesso em: 22 mar. 2010.

Na Westfälische Wilhelms-Universität de Münster foi estabelecido um “Centro para Estudos Religiosos” [Zentrum für Religiöse Studien⁹¹] para servir à pesquisa e docência científico-religiosas bem como ao aprofundamento e à elaboração de questões interculturais e interreligiosas e de perspectivas de pesquisa.

A universidade de Osnabrück, em colaboração com a universidade de Erfurt (cátedra de ciência islâmica) e de faculdades teológicas em países islâmicas, está preparando um programa de formação de reciclagem e de profissionalização para professores de pedagogia da religião islâmica.⁹²

Na universidade de Hamburgo está sendo estabelecida uma “Academia das Religiões Mundiais”,⁹³ sendo planejadas cátedras para teologia islâmica e judaica bem como para o budismo.⁹⁴

Dessa forma pretende-se dar acesso a um espectro amplo das religiões mundiais na universidade. O instituto de ensino superior deve procurar cooperação dialogal com os departamentos existentes da referente área de pesquisa e possibilitar aos estudantes uma formação científica (HAUSSMANN 2005, 515). Nesse sentido, apresenta-se, em seguida, mais detalhadamente e à base de experiência própria do autor desta tese, o exemplo do Instituto de Teologia Católica da Universidade de Vechta. Em seu departamento de teologia, na cátedra de teologia prática abrange-se conjuntamente pedagogia da religião e teologia pastoral na responsabilidade do Prof. Dr. EGON SPIEGEL. Lá, na formação dos professores de ER, criou-se um módulo obrigatório de sigla KT12 chamado de “Ecumenismo/Religiões Mundiais” com sub-módulos de “Aprendizagem ecumênica/interreligiosa” (cada qual de dois créditos) que aborda o seguinte conteúdo programático mediante seus respectivos objetivos:⁹⁵

⁹¹ Disponível em: <<http://www.uni-muenster.de/CRS/>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

⁹² Disponível em: <<http://www.irp.uni-osnabrueck.de/>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

⁹³ Disponível em: <<http://www.zwid.uni-hamburg.de/web/ger/all/home/index.html>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

⁹⁴ A Academia das Religiões Mundiais da Universidade de Hamburgo foi inaugurada recentemente no dia 23 de junho de 2010. Disponível em: <<http://www.zwid.uni-hamburg.de/web/ger/all/events/index.html>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

⁹⁵ Disponível em: <http://www.uni-vechta.de/studium/upload/studiengaenge/baskn/kaththeo/BASKN_KatholischeReligion_Modulbeschreibungen_WS0708.pdf>. Acesso em: 08 maio 2010.

Conteúdo e objetivos de aprendizagem/competências:

1) Conteúdo programático:

- compreensão ecumênica; movimento ecumênico;
- última Ceia, Igreja, sacramento, magistério e questões teologicamente controversas no movimento ecumênico;
- ecumenismo em comunidade e escola; ecumenismo como tema do ER, aprender ecumênico;
- tópicos centrais da fé cristã no diálogo das [com as] religiões mundiais;
- diálogo interreligioso, modelos da aprendizagem interreligiosa;
- delimitação do relacionamento de religião e política e conseqüências para a ordem política e as relações entre as diferentes culturas.

2) Objetivos da aprendizagem/competências:

- conhecimento das coisas em comum e [das] diferenças entre as confissões cristãs;
- defronto com a questão do especificamente cristão [da particularidade do cristianismo] perante o pano de fundo das religiões mundiais não-cristãs;
- defronto com os traços fundamentais do aprender ecumênico e interreligioso.

4.4.5.2 A avaliação da aprendizagem interreligiosa através do modelo consecutivo de ER interreligioso de EGON SPIEGEL

O modelo apresentado a seguir pretende unir duas intenções básicas com relação ao ER: de um lado, tenta-se uma aproximação às diversas tradições religiosas através de uma exposição autêntica a partir das mesmas. Do outro lado, pretende-se possibilitar uma aprendizagem interreligiosa que, nas aulas de ER, transcenda os limites das tradições religiosas e denominações cristãs, não no sentido de negligenciar as especificidades doutrinárias, mas de superar os elementos causadores de hostilidades e incompreensões entre os membros das diversas religiões.

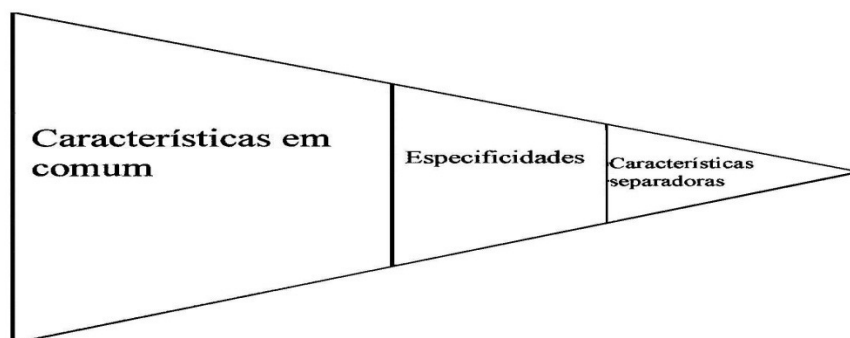
Com essa concepção, SPIEGEL vai além do modelo clássico do ER confessional, optando por um modelo em que as tradições religiosas são apresentadas aos alunos através de exposições autênticas dos próprios docentes pelo fato de serem membros dessas tradições religiosas. O resultado previsto é auto-apresentação ou testemunho das religiões a partir “de dentro”, numa organização igualitária dos conteúdos e sem aspirações proselitistas. Trata-se de um ER que não defende um modelo de “aprender sobre as outras religiões” no sentido do

modelo bancário de educação (PAULO FREIRE), como é o fato dos modelos baseados nas Ciências da Religião, mas de um modelo de “aprender com e a partir das religiões” no sentido do modelo freiriano da ação dialógica a partir da educação conscientizadora.

A concepção de SPIEGEL não parte das diferenças que separam as religiões entre si, mas das características que elas têm em comum. Estas, segundo a opinião do autor, devem ser destacadas didaticamente e abordadas primariamente. Com isso não se quer dizer que as características em comum sejam maiores do que as especificidades. Destaca-se apenas a necessidade didática de não partir dos elementos divisores para não começar com uma espécie de “condicionamento mental” separadora. Pois se as aulas de aprendizagem interreligiosa começassem com o destaque para os elementos separadores ficaria difícil, na etapa posterior, convencer os alunos da importância dos elementos em comum que as religiões possuem.

As seguintes figuras (Figuras 11-16) são da autoria de SPIEGEL e procuram ilustrar essa opção ou primazia didática:

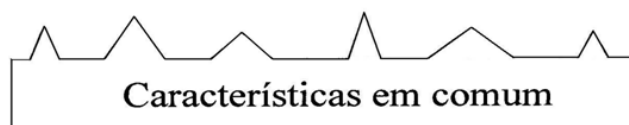
Figura 11: A primazia didática das características em comum das religiões na aprendizagem interreligiosa.



Fonte: SPIEGEL.

A figura acima ilustra a estratégia didática de enfatizar primeiramente as características que as religiões têm em comum e só depois abordar as especificidades e características distintas das religiões.

Figura 12: A base comum das religiões na aprendizagem interreligiosa.



Fonte: SPIEGEL.

Pela figura acima é específica a necessidade de construir didaticamente a base em comum entre as religiões antes de abordar as especificidades, representadas pelos picos destacados.

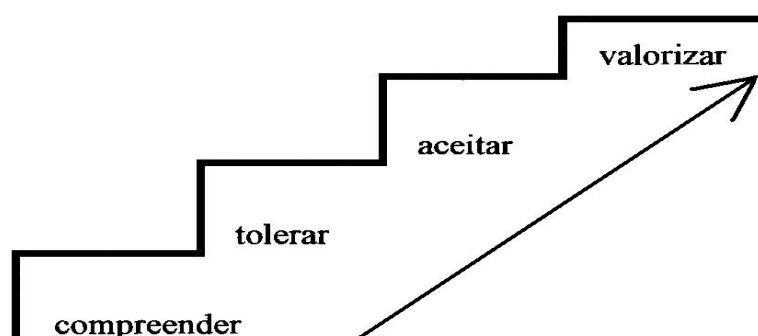
Figura 13: Relação entre características em comum e especificidades das religiões.



Fonte: SPIEGEL.

Mediante ilustração dessa figura aponta-se à relação didática entre características em comum e especificidades das religiões na aprendizagem interreligiosa. As características em comum devem receber maior destaque e espaço do que as especificidades.

Figura 14: Os passos da aprendizagem interreligiosa.



Fonte: SPIEGEL.

A aprendizagem interreligiosa torna-se força geradora de relações *entre* seres humanos, que se elevam da compreensão à valorização dos membros das outras tradições religiosas gradativamente como essa figura mostra.

Trata-se aqui de um “modelo cognitivo” [Denkmodell], uma proposta pioneira de um projeto piloto especificamente desenvolvido para tentar conciliar interesses diferentes exemplarmente: por um lado, o legítimo interesse de uma exposição autêntica de convicções religiosas ou confessionais dentro do espaço do ER e, por outro, o interesse de uma aprendizagem interreligiosa que ultrapassa, na transposição didática do ER, os limites das tradições religiosas e confissões, causadores de hostilidades e incompreensões entre os membros das religiões (SPIEGEL 2000, 175).

Segundo o referido autor, o modelo cognitivo apenas pode ser entendido como sendo uma contribuição entre outros sem ser exclusiva de forma alguma (SPIEGEL (2000, 175). Nesse modelo, a reflexão sobre a solução de um problema complexo da política educacional está, por enquanto, no começo. Por isso ele oferece-se como projeto piloto numa escola composta de partes iguais por crianças católicas, protestantes, muçulmanas ou hinduístas e aquelas que participam de disciplinas alternativas (ética ou filosofia). Nas reflexões é considerado que, como já visto, o modelo de um ER confessional homogêneo já não pode ser mais aplicado de modo geral a todos os contextos sociais e culturais.

O ponto de partida do modelo aqui apresentado é a ideia de relacionar diversas disciplinas escolares, relevantes no que diz respeito a questões éticas e religiosas, como é o caso, p.ex., nas disciplinas de ER evangélico e católico, de ética e filosofia. Essas disciplinas seriam ensinadas por docentes especialmente formados para esse fim. Os docentes seriam unidos num único “Grupo de Disciplinas” [Fächergruppe], como grupo de docentes co-responsáveis pelo sucesso do projeto. É possível imaginar a coexistência e aliança de um ER, no caso, de cunho católico, protestante, ortodoxo, islâmico, judaico, budista, hinduísta, etc., bem como o ensino alternativo de Ética, filosofia etc. dentro de um único conjunto de disciplinas.

Figura 15: O “Grupo de Disciplinas” da aprendizagem interreligiosa no ER.



Fonte: SPIEGEL 2000, 180.

Os professores contratados especificamente para este cargo representariam em sua distribuição aproximadamente a relação do alunato distribuído por comunidades religiosas ou confissões. Dependendo da região em que se encontra a escola e do tamanho dos grupos religiosos e confessionais nela representados, quatro a cinco disciplinas estariam unidos no “Grupo de Disciplinas”.

Segundo este modelo a mesma classe aprenderia com professores diferentes nas séries sucessivas. P.ex.: na primeira série com um professor protestante, na segunda com um professor católico, na terceira série com um professor muçulmano, na quarta série com um professor de filosofia ou ética, na quinta série com um professor católico e assim por diante. O “Grupo de Disciplinas”, composto por todos os docentes definiria os revezamentos apropriados conforme a situação e composição das classes.

Os professores se reuniriam periodicamente no “Grupo de Disciplinas” em conferências gerais para trocar ideias e experiências e para se controlar mutuamente. Cada um faria o possível para apresentar em suas próprias aulas as outras religiões adequadamente e com uma atitude de empatia e respeito, sem, porém, - e nisso consiste a grande chance para os alunos - renunciar à apresentação autêntica de suas próprias convicções religiosas.

O modelo aqui indicado vive da convivência confiante e dialógica dos docentes na consecutividade interativa de uma concepção curricular obrigatória, clara e estruturada, numa consecutividade vertical e horizontal, que de forma igualitária e desafiante envolve todos os docentes.

Figura 16: Aprendizagem Interreligiosa no ER sob a responsabilidade de um „Grupo de Disciplinas”.

		Consecutividade horizontal												
		13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Consecutividade Vertical	Escrituras	Bíblia →												
		Alcorão →												
		Obras filosóficas →												
		Bhagavadgíta →												
		etc. →												
	Personagens	Jesus →												
		Búda →												
		Fil. (Sokrates) →												
		Mohammed →												
		etc. →												
	Conceito da divindade.	Allah →												
		JHWH →												
		Deus →												
	Deuses gregos →													
	etc. →													
Ética	filosófica →													
	cristã →													
	muçulmana →													
	budista →													
	etc. →													
Símbolos	judáicos →													
	cristãos →													
	muçulmanos →													
	hindus →													
	etc. →													
Etc..	etc. →													
	etc. →													

Os docentes, no “Grupo de Disciplinas”, se consultariam mutuamente sobre o material didático mais adequado para cada etapa de ensino. Poder-se-ia distinguir, no respectivo material didático, com clareza as diferentes contribuições das tradições religiosas e concepções filosóficas e assim permitir que os alunos mesmos as comparem. Concretamente: o material didático para as aulas de Ética ou de filosofia poderiam receber – claramente identificado para os alunos – comentários teológicos, filosóficos ou religiosos e assim ser utilizados pelo conjunto dos professores.

Os professores adquiririam a competência profissional exigida por tal modelo de ensino dialógico em cursos universitários voltados especificamente para os desafios interconfessionais e interreligiosos.⁹⁶ Os licenciados que concluírem o curso desse tipo sentir-se-ão melhor preparados para dar aulas de ER, a partir de sua própria perspectiva religiosa específica, mas que corresponderia a todos os interesses dos alunos e docentes envolvidos, sejam de quais religiões forem (SPIEGEL 2000, 177).

A comunidade religiosa ou Igreja que tiver docentes formados nesses cursos poderia contar, na opinião pública, junto a alunos e pais, com um crédito de confiança grande, justamente porque esse modelo prevê a possibilidade de que o docente age como representante autêntico de sua própria religião dentro de um contexto de colegiado interreligioso e interdisciplinar de mútuo respeito e reconhecimento. As aulas seriam verdadeiramente interdisciplinares e interreligiosas, mais vivas, ricas e interessantes do que aulas que “apenas” forneceria informações do tipo das Ciências da Religião. O mesmo pode valer para um ER de cunho estritamente confessional ou religioso: os professores que assumem seu papel aqui, naturalmente deveriam provar sua capacidade em promover uma mudança de perspectiva interreligiosa tanto objetiva (pragmática) quanto afetiva nas aulas de ER. Sob essas condições, os pais de alunos de outras religiões permitiriam aos seus filhos participarem da aula de ER. Nessa ocasião, algo poderia ser dito em favor daquele modelo que oferece a opção por um novo tipo de aula dentro do conjunto de disciplinas escolares. Certamente o testemunho autêntico de um professor poderia promover e auxiliar na busca de uma identidade religiosa.

⁹⁶ SPIEGEL lembra aqui da necessidade de investimentos na formação dos docentes em centros especializados de formação.

A isso às vezes veicula-se a opinião de que seja necessário o aluno ter criado sua própria identidade religiosa antes de aventurar-se num projeto do tipo da aprendizagem interreligiosa. Julga-se, portanto, tal tipo de ER como inadequado para o Ensino Fundamental, mas somente para o Ensino Médio. Essa é uma das questões pedagógico-religiosas centrais quanto à aprendizagem interreligiosa: quais as disposições cognitivas e psíquicas que não de valer como pressuposições necessárias para o êxito da aprendizagem interreligiosa?

LÄHNEMANN (1998, 341) chega à conclusão de que especialmente crianças de dez a doze anos de idade, por causa de seu estado de desenvolvimento psicossocial, são mais acessíveis do que quaisquer outras pessoas a temas interreligiosos. Já para crianças menores de dez anos ou para jovens mais velhos, em fase púbere, a aprendizagem interreligiosa não é adequada de acordo com o conhecimento da psicologia do desenvolvimento. A questão principal é: para a aprendizagem interreligiosa é necessário o marco de uma identidade relativamente estável a fim de prevenir uma eventual confusão de identidades religiosas ocasionada pelo encontro com uma pluralidade de religiões? Ou, pelo contrário, a aprendizagem interreligiosa mediante o encontro é um meio eficiente para promover o desenvolvimento subsequente das estruturas cognitivas e a conscientização da própria identidade (SCHRÖDER 2005, 526)?

SPIEGEL rebate o argumento de LÄHNEMANN, por criar uma analogia com as aulas de música: para tornar-se perito de Bach não é preciso um ensino musical que por longos anos considera apenas e exclusivamente as músicas clássicas e, entre elas, especificamente Bach. Pelo contrário, antes seria mais adequado que o aluno tenha acesso a uma variedade de estilos de música. Só assim ele pode comparar os estilos musicais e adquirir uma identidade musical própria. Do mesmo jeito acontece também na religião, onde o encontro com outras religiões não ameaça ou prejudica a própria identidade religiosa, mas fortalece-a e esclarece-a.

No que diz respeito aos professores individualmente, com certeza estes estão sujeitos a uma opção pessoal que não deixarão de manifestar para os alunos em sala de aula, porém, sem intenção, de convertê-los. Tanto o ensino de música quanto o de arte, política e religião pretendem, em primeiro lugar, organizar e garantir dinâmicas de busca. Um ER com tal pretensão tende mais a ser um serviço para o indivíduo e a sociedade do que aquele tipo confessional-catequético de ER que é determinado pelo esquema acrítico de perguntas e respostas certas conforme a doutrina em vigor. Uma confessionalidade ciente de sua força transformadora, porém, não precisa temer a confrontação ou o questionamento. Pelo

contrário, ela procura-a no diálogo libertador. A própria identidade não se constrói e preserva no confronto excludente, mas no diálogo. GOBMAN; SCHREINER; SPINDER (1997, 208) reforçam que a identidade religiosa não pode ser encontrada exclusivamente através do enfoque nas diferenças com relação às outras tradições religiosas, mas apenas através do diálogo aberto com membros delas.

4.4.6 Avaliação do modelo de aprendizagem religiosa

Nessa parte apenas falta fazer uma avaliação da aprendizagem interreligiosa no ER, segundo o modelo de consecutividade de SPIEGEL com a formação dos docentes de ER em Fortaleza. Novamente, tomamos como principais critérios de avaliação os mesmos aplicados no cap. 3, transformados aqui em questionamentos e adaptados à situação do ensino básico:

- (1) O modelo avaliado tematiza questões relacionadas a uma sociedade pós-moderna com suas características de secularidade, pluralismo cultural e pluralismo religioso?*
- (2) O modelo avaliado promove uma educação interreligiosa e interdisciplinar dos alunos de ER?*

O modelo da consecutividade de SPIEGEL pode ser considerado como resposta aos desafios que a pós-modernidade representa para o ER. Como refletido acima, o conceito de aprendizagem interreligiosa inclui necessariamente os conceitos de aprendizagem ecumênica e intercultural, já que a religião pode ser considerada uma expressão cultural básica. O modelo de consecutividade permite uma abordagem bastante flexível e livre de temáticas pós-modernas, justamente porque está construído em cima da base do diálogo de docentes e alunos que representam uma grande diversidade religiosa, cultural e de concepções ou cosmovisões de vida. É um modelo que reforça o aspecto dialogal da aprendizagem e acontece num âmbito que avalia a existência do pluralismo cultural e religioso como positivo. Num modelo de aprendizagem desse tipo, os alunos são preparados para conhecer e valorizar os aspectos em comum e as especificidades das religiões e concepções filosóficas para além do horizonte previamente assimilado pelo seu ambiente sociocultural e educação doméstica ou eclesial anterior.

Percebe-se a peculiaridade do conceito de ER interreligioso de EGON SPIEGEL no fato de que, de um lado, garante aos alunos a iniciação na sua tradição religiosa e, por outro lado,

promove o encontro autêntico, imediato e concreto com alunos e docentes de outras religiões em sala de aula e para além dela. Através do encontro com as diferentes religiões e visões de mundo, mediadas pelos professores, todos os alunos têm a oportunidade de refletir de forma crítica sobre sua própria tradição e de identificar-se com ela. Isso fortalece e promove a construção de sua própria identidade religiosa particular.

O modelo apresentado exige colaboração na organização didático-metodológica dos conteúdos como também da transposição didática. Por isso, o trabalho em equipes e a disposição de cooperar são condições indispensáveis para os professores. Além disso, esse modelo de ER exige dos professores – talvez até contra certos preconceitos eclesiásticos – uma fé firme e autêntica que seja testemunho da vontade, da disposição e da compreensão para o diálogo. O fato dos professores testemunharem conscientemente sua própria religião, ao mesmo tempo em que manifestam respeito, tolerância e sinceridade no encontro com outras religiões, faz com que os alunos do ensino interreligioso possam receber apoio quanto à tomada de decisões e estímulos para a organização de sua vida religiosa individual e social. Num ER desse tipo é perfeitamente possível o intercâmbio de visões, sentimentos, tradições, costumes etc., descobrindo e apreciando semelhanças e especificidades.

Assim, a identidade religiosa não se desenvolve a partir de uma confrontação excludente, mas no diálogo com o outro. Portanto, tal modelo pode contribuir na construção da própria identidade religiosa a partir do encontro com a própria cultura, religião e as tradições dos outros, constantemente presentes. Isto é absolutamente necessário numa sociedade multireligiosa e multicultural como o são as contemporâneas e nas quais o estranho e o incógnito fazem-se presentes constantemente. Confirma-se, então, que a aprendizagem interreligiosa no ER contribui para a construção de relações sinceras e tolerantes com pessoas de outras religiões e reduz estranhezas.

Também o aspecto da **interdisciplinaridade** está contemplado no modelo de consecutividade, pois tem na sua estrutura básica a presença não só de representantes de diversas tradições religiosas, mas também de diversas disciplinas afins como a filosofia e a ética. Além disso, é previsto, no mesmo modelo, a flexibilidade de incluir outras disciplinas. Poder-se-ia pensar, p.ex., em disciplinas como a Sociologia da Religião, a Psicologia da Religião etc.

Como foi visto no início deste capítulo, o Brasil e a Alemanha compartilham algumas semelhanças sócio-culturais e políticas estruturais interessantes. Sobretudo o fato da pluralidade cultural e religiosa, presente nos dois países, chama a atenção. Também há paralelos na organização do setor público, pois ambos os Estados são fortemente marcados por sua administração federalizada. A relativa autonomia administrativa das Unidades/Estados Federados para os campos temáticos da organização educativa é outro ponto em comum entre a Alemanha e o Brasil. Pode-se concluir disso que existem paralelos no que diz respeito a chances e riscos para um ER que se queira organizar segundo um modelo interreligioso e interdisciplinar.

Comparando o resultado da avaliação da proposta de um modelo de consecutividade de aprendizagem interreligiosa na concepção de SPIEGEL com a formação dos docentes de ER em Fortaleza, imagina-se que o modelo de consecutividade, por suas características de interreligiosidade e interdisciplinaridade, poderia ser uma boa proposta para a realidade brasileira, evidentemente com as devidas adaptações contextuais. Para que tais adaptações tenham chances de sucesso é indispensável, como acabou-se de demonstrar, a criação de um colegiado de docentes convencidos da viabilidade do modelo em que os mesmos tenham o conhecimento profundo do contexto cultural, social e religioso da comunidade em que vão trabalhar.

Mas não só para o ER no ensino fundamental o modelo de aprendizagem interreligiosa representa uma alternativa viável e interessante. Considera-se mais urgente uma reformulação da própria formação dos docentes do ER. A avaliação da formação dos docentes de ER em Fortaleza demonstrou a grande dificuldade que a falta de clareza epistemológica representa, não só para os estudantes que querem tornar-se docentes de ER, mas também para uma construção de formação interreligiosa e interdisciplinar viável.

No capítulo a seguir, pretende-se exemplificar, como a proposta de um modelo de consecutividade poderia ser construído para um curso de formação dos docentes do ER. Relacionar-se-á essa proposta – considerada genuína do autor desta tese – com alguns elementos inspirados no pensamento pós-moderno, sobretudo com a metáfora da rede de conhecimento e a metáfora do rizoma, para assim poder apresentar um modelo de consecutividade na formação interreligiosa e interdisciplinar dos docentes de ER no Brasil mediante caso concreto de Fortaleza.

PARTE III:**CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA
PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER:
INTERTEOLÓGICA E INTERDISCIPLINAR****5 A CONSTRUÇÃO DA BASE TEÓRICA DA FORMAÇÃO INTERRELIGIOSA
E INTERDISCIPLINAR DOS DOCENTES DE ER EM FORTALEZA**

Fabricando fabricamur
(Comenius)

Quem conta um conto, aumenta um ponto
(Sabedoria popular)

5.1 INTRODUÇÃO

Nesta terceira e última parte desta tese pretende-se construir um projeto experimental. A avaliação da formação dos docentes de ER no cap. 3 detectou algumas ambivalências e inadequações capazes de prejudicar formação e exercício profissional dos docentes de ER no contexto de uma sociedade pósmoderna. No cap. 4 analisou-se a proposta do modelo consecutivo de ER interreligioso na Alemanha. Fundamentou-se sua viabilidade e pertinência mediante concepção da aprendizagem interreligiosa apresentada. E há de avaliar-se, agora, se tal modelo em curso em alguns ambientes universitários e seguido em alguns Estados da república alemã pode cumprir seu caráter inspirador e promissor para uma formação dos docentes de ER que segue os critérios ou as exigências da interdisciplinaridade e da interreligiosidade.

A comparação da formação dos docentes de ER interreligioso no Brasil, com a aprendizagem interreligiosa na Alemanha, levou à pergunta sobre como deveria ser construída a formação dos docentes de ER no Brasil de tal modo que corresponda realmente às demandas da sociedade brasileira pós-moderna e aos aspectos pluridimensionais das religiões nessa sociedade, levando a sério as especificidades culturais e religiosas locais e regionais. Noutras palavras, retoma-se a questão de base, que havia sido formulada na introdução deste trabalho:

Que tipo de formação dos docentes de ER é necessário para poder re-significar adequadamente a configuração do conhecimento religioso na pós-modernidade, acompanhar sua transposição didática dentro da sociedade pluralista cambiante e evidenciar o ER como indispensável elemento fundamental para a educação integral do cidadão brasileiro comprometido com a construção de uma sociedade solidária, sustentável e pluralista no Brasil?

Para poder responder a questão central da tese, propõe-se, aqui, algo inovador que vai ser submetido, no final à sua viabilidade epistemológica e educacional referente à formação dos docentes de ER no Brasil.

Paradoxalmente, o fato de o poder público brasileiro (MEC e CNE) recusar-se a estabelecer Diretrizes Curriculares para o ER, tem o efeito positivo de criar desse modo um espaço de certa liberdade para os sistemas de ensino dos Estados brasileiros experimentarem com idéias inovadoras de construção de currículos na formação dos docentes de ER.⁹⁷ E esse fato impulsionou o autor desta tese a refletir sobre a consistência teórica e viabilidade prática de uma nova proposta de currículo.

De acordo com essa observação, escolheu-se, neste capítulo, como base teórica de reflexão sobre a construção de um currículo interdisciplinar e interreligioso, alguns representantes do pensamento contemporâneo que se comprometem com uma crítica do positivismo moderno, mas que, em geral, são considerados representantes de pensamentos pósmodernos.

Entretanto, demonstrar-se-á, que a construção de um currículo assumidamente “pósmoderno” seja realizável como expressão da evolução da posição crítico-moderna, resgatando da modernidade aspectos do ideal emancipatório, mas rejeitando aspectos da razão instrumental e daquilo que VASCONCELOS (2002, 43) chama de “imperialismo epistemológico”.

Nesse intuito apresentam-se neste capítulo, antes, as referências teóricas julgadas necessárias para a construção de um currículo interdisciplinar e interreligioso para a formação do docente de ER. Intenciona-se, com isso, elaborar uma resposta para a questão de como organizar a aquisição do conhecimento, ou seja, procura-se uma resposta à questão pelo “desenho” do conhecimento. Algumas metáforas representam mais claramente tal mapa do conhecimento. O cap. 6, finalmente, ocupar-se-á da elaboração prática do modelo curricular propriamente dito.

⁹⁷ Evidentemente, esse fato inclui o risco de abrir possibilidades para “infiltrações proselitistas” no ER em caso de falta de um acompanhamento competente.

Pressupondo a contextualização do ER apresentada no cap. 1, é preciso focar agora diretamente a questão do currículo na pós-modernidade. Compartilha-se opinião de VASCONCELOS (2002, 28) de que, por meio da discussão metodológica em todos os níveis, da decisão de enfrentar temas aparentemente “insolúveis”, do questionamento de suas próprias “evidências” teóricas, da identificação de seus *a priori*s metodológicos, dos ganhos e das perdas político-institucionais e sociais, da tentativa de erguer propostas funcionais (tudo isso condicionamentos aparentemente extra-epistemológicos do tema do conhecimento científico), existe uma chance de um avanço na compreensão dos assuntos estudados e a elaboração de propostas de transposição didática concretas.

Nesse contexto é necessário reconhecer que a tarefa a ser enfrentada aqui é justamente a de encontrar o espaço de negociação e de transformação nessa arena de luta que aí se abre (MORAES 2000, 239). Por isso começa-se com uma abordagem de alguns aspectos da teoria do currículo julgados básicos. Escolheram-se duas “correntes” teóricas, a “Teoria Crítica” e a abordagem pósmoderna. Em seguida serão abordados os conceitos relacionados ao campo temático da interdisciplinaridade. Esse termo é de fundamental importância na construção da nossa proposta de um modelo interreligioso e interdisciplinar de formação dos docentes de ER. Uma análise de metáforas compatíveis com uma visão pósmoderna de formação concluirá o capítulo.

5.2 ASPECTOS BÁSICOS DA TEORIA DO CURRÍCULO

São duas correntes da teoria do currículo consideradas inspiradoras aqui: as correntes da “Teoria Crítica” e a própria corrente pósmoderna. Mais uma vez há de destacar-se a convicção a favor da possibilidade de uma integração dialética e criativa de pensamentos da Teoria Crítica e de pensamentos pósmodernos nas reflexões sobre o futuro do ER e da formação de seus docentes. Desse modo preparar-se-á para a tarefa da qual SILVA (2000, 9s) lembra: é importante saber a que questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder: Que conhecimento deve ser ensinado? Qual o conhecimento ou saber que é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser parte do currículo? Por que essa seleção e não outra?

5.2.1 A Teoria Crítica do Currículo

Para demonstrar a tese da continuidade dialética entre modernidade e pós-modernidade também no âmbito das teorias do currículo, apresenta-se, primeiro, sobre a contribuição da Escola de Frankfurt, uma das correntes mais inspiradoras para a compreensão do papel da educação na sociedade moderna, conhecida como “Teoria Crítica da Sociedade”.

O termo “Teoria Crítica” vem inicialmente de um artigo programático de MAX HORKHEIMER (1895-1973), “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, do ano de 1937, no qual ele traça os rumos da construção de uma crítica dialética interdisciplinar, capaz de reagir aos desafios da sociedade moderna industrializada avançada.⁹⁸ Desde o começo, a Escola de Frankfurt fundamentou seu trabalho teórico com amplas pesquisas empíricas, realizadas pelo Instituto de Pesquisa Social [Institut für Sozialforschung], agregada à Universidade de Frankfurt.

Segundo PUCCI (2003, 36), a Teoria Crítica pretende que os homens não aceitem com resignação a ordem totalitária e sua ideologia,⁹⁹ seja qual for o contexto, que a razão humana se oponha com veemência à racionalidade instrumental dos positivistas e que e expresse através de juízos existenciais que favoreçam a realização da autonomia e autodeterminação do homem, como era o ideal de IMMANUEL KANT e como também aparece em seu famoso texto, respondendo à pergunta “O que é Esclarecimento”:

Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT 1974, 100).

A Teoria Crítica não se apresenta como uma teoria autosuficiente, acabada em si mesma, nem se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais da sociedade industrializada,

⁹⁸ O termo “crítica” reveste-se de conotações múltiplas, como aponta VILELA (2006, 2): para os pensadores da Teoria Crítica, a crítica é um elemento fundamental e sua concepção de crítica tem uma conotação muito singular. Criticar significa ser capaz de destacar as diferenças e ser capaz de decidir, com fundamento, por outra possibilidade. Essa condição de crítica é decorrente da lógica da dialética do esclarecimento, que é uma lógica da dialética da negação, da recusa determinada de conformar-se com o estabelecido.

⁹⁹ PASSOS (2007, 43) lembra do potencial crítico do próprio ER que assume em suas definições curriculares, necessariamente, a crítica ao conhecimento tecnicista que instrumentaliza o conhecimento no domínio de algum aspecto restrito da realidade, a crítica ao positivismo que coloca a ciência empírica como a única via da verdade e a crítica à neutralidade das ciências como abordagem definitiva da realidade.

especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos também à concepção dialética da educação (PUCCI 2003, 55). A Escola de Frankfurt teve ampla recepção no meio acadêmico,¹⁰⁰ tanto que se poderia falar de teorias críticas, no plural. P.ex., segundo SILVA (2000, 26ss), as teorias críticas têm em comum a desconfiança do *status quo* da sociedade. Em relação ao currículo, o importante para as teorias críticas não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender *o que* o currículo faz.

É particularmente interessante, para uma reflexão sobre o papel da educação e também da avaliação educacional na sociedade, estudar a crítica da dialética do movimento iluminista, feita por MAX HORKHEIMER e THEODOR ADORNO em sua obra “Dialética do Esclarecimento” (*Dialektik der Aufklärung*, publicada em 1947). Essa visão inspirou um número considerável de educadores e continua tendo um papel importante na compreensão

¹⁰⁰ Inclui-se na relação dos pensadores aqui relevantes influenciados pela Teoria Crítica os seguintes autores com seus tópicos específicos (evidentemente, não é uma lista completa; para tal ver SILVA 2000, 28-80): LOUIS ALTHUSSER: A Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, baseada na análise marxista; a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução das suas componentes econômicas e ideológicas, através dos aparelhos ideológicos do estado. O currículo é um artefato cultural; a instituição do currículo é uma invenção social e o conteúdo do currículo é uma construção social e não pode ser compreendido sem análise das relações de poder. BOURDIEU/PASSERON: Conceito de “reprodução”; compreendem o funcionamento da escola não através do funcionamento da economia, mas através de *metáforas* econômicas: a cultura funciona *como* uma economia; cf. o conceito de “capital cultural”, “domínio simbólico”, “*habitus*”; o currículo da escola funciona mediante a exclusão das classes dominadas do código dominado pela classe dominante. PAULO FREIRE: Pedagogia do oprimido: não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia, mas apresenta uma teoria elaborada de como elas devem ser para servirem à humanização universal e definitiva; educação bancária; educação problematizadora; conscientização, educação dialogal, intercomunicação, conteúdos programáticos, temas geradores; cultura popular; a escola que consegue ensinar a ler o mundo ensina, ao mesmo tempo, a atuar nele de maneira responsável e competente, sem que a cidadania ficasse incompleta. MICHAEL YOUNG: Nova sociologia da educação (NSE): ponto de partida é a sociologia do conhecimento: destaca o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas; em relação à questão curricular: importante mostrar seu caráter histórico e construído; saber o que conta como conhecimento, já que é uma invenção social; a questão básica era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder; qualquer mudança curricular implica uma mudança também nos princípios do poder; a NSE procuraria então construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados. BASIL BERNSTEIN: Códigos e reprodução cultural; o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação; mais preocupado com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo: Como o currículo está estruturalmente construído? Como as estruturas de classe se traduzem em estruturas de consciência? Conceito de “código”: ele é a gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas de diferentes classes sociais; o tipo de código determina a consciência da pessoa, o que ela pensa e os significados que ela realiza ou produz na interação social; no código é aprendido a viver as estruturas sociais, inclusive na escola; o currículo da escola funciona mediante a exclusão das classes dominadas pelo código dominado pela classe dominante; MICHAEL APPLE: crítica neomarxista; há um vínculo entre reprodução cultural e reprodução social, mas sem determinação simples e direta; o conceito de hegemonia permite ver o campo social como um campo contestado onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer ao convencimento ideológico para manter sua dominação; as estruturas econômicas não são suficientes para determinar a consciência; a consciência precisa ser conquistada no seu próprio campo.

teórica da educação.¹⁰¹ Acredita-se que o pensamento de ADORNO e HORKHEIMER também manifestam sinais para reforçar a pressuposição aqui defendida de que a pósmodernidade não representa necessariamente uma ruptura total com o pensamento crítico-moderno, já que ambos refletem sobre as ambivalências de uma razão iluminista que se tornou razão instrumental. Como afirma PUCCI (2003, 23) mediante leitura de ADORNO e HORKHEIMER, a razão iluminista, desenvolvida desde os inícios da era moderna, continha em sua afirmação inicial, ao mesmo tempo, as dimensões emancipatória e instrumental, a segunda integrada em e a serviço da primeira. A emancipação do homem estava vinculada à emancipação da natureza, sob a orientação da razão.

Porém, aos poucos, a ciência, a tecnologia e o conhecimento de forma geral, imaginados pelos primeiros pensadores modernos como possibilidade de diminuir os sofrimentos dos homens e construir sociedades igualitárias, de instrumentá-los para a criação de um novo mundo, vão perdendo cada vez mais seu potencial libertário e resultando na sociedade moderna “unidimensional” (HERBERT MARCUSE¹⁰²), liderada pelos técnicos e pela ciência. A ciência se transformou em instrumento de produção e dominação numa sociedade totalmente administrada e regulamentada (PUCCI 2003, 23). As dimensões críticas da razão

¹⁰¹ Parece ser mister mencionar o filósofo e teólogo alemão PAUL TILICH (1886 – 1965) como outro pensador ligado à Teoria Crítica cujo conceito de “correlação” abre perspectivas interessantes para uma evolução rumo à posição pós-moderna sobre a avaliação educacional e o currículo. Pensa-se que uma inspiração nessa direção seja possível, uma vez que O autor usa o conceito de correlação no âmbito da filosofia e da teologia sem fechar seu uso num âmbito como a educação. Segundo RUEDELL (2007, 17), o conceito de correlação no pensamento de TILICH significa a interdependência real de dados ou de fatos, dentro de uma totalidade estruturada de tal sorte que os correlatos estejam entre si em uma relação simultânea de dependência e independência, sem contradição e sem confusão, permitindo articular diferentes domínios de conhecimentos e de correlacionar realidades distintas. Nesta correlação podem contrapor-se um fator estático a um fator dinâmico, uma afirmação a uma negação, uma situação dada (posição) a uma contestação (oposição). Os correlatos, que sempre se encontram em uma unidade de implicação mútua, também podem ser chamados de “pluralidades”, “unidades tencionadas” ou “tensão dialética”. Numa tendência revitalizada de reverter a fragmentação das ciências e dos saberes humanos, o novo caminho de “descompartmentalizar” as produções humanas ajuda a integrar experiência, reflexão e atuação, revelando o conceito de correlação como importante instrumento para compreender as potencialidades de um currículo pósmoderno.

¹⁰² Segundo sua obra celebre, “O homem unidimensional” [Der eindimensionale Mensch], MARCUSE (1988, 37 e 124, apud PUCCI 2003, 23) afirma que o pensamento dialético começa com a experiência de que o mundo é não-livre: isso quer dizer que o homem e a natureza existem em condições de alienação, existem como “outra coisa e não o que eles são”. Para PUCCI (2003, 23), o princípio dialético leva aqui ao pensamento para além dos limites da filosofia. Pois compreender a realidade significa compreender o que as coisas realmente são; e isso, por sua vez, significa rejeitar sua mera facticidade. O pensamento dialético torna-se assim negativo em si mesmo. Sua função é romper com a autoconfiança e a auto-satisfação do bom senso, é solapar a confiança sinistra no poder e na linguagem dos fatos, é demonstrar que a não-liberdade está tão no cerne das coisas que o desenvolvimento das contradições internas leva necessariamente a uma mudança qualitativa: a explosão e catástrofe do estado estabelecido das coisas.

são abandonadas como pré-conceitos e ideologias. O cientista tem que ser positivista, objetivo, superar as dimensões arcaicas das mitologias, das religiões e da metafísica, fazer do ritual preciso da matemática seu instrumento necessário.¹⁰³

O pensamento de qualquer área de conhecimento, para ser científico ou ser reconhecido como válido pela ciência, deve ser apresentado em forma de dados, que podem ser mensurados, quantificados. A razão deve superar seu invólucro de especulações e se transformar em instrumento operacional, uma ferramenta a serviço do progresso (PUCCI 2003, 24). Por isso é necessário rejeitar a transposição para o sistema educativo de práticas, métodos e teorias concebidas em outros contextos, como aquelas que equiparam a escola à empresa,¹⁰⁴ a aprendizagem à produção e os alunos a empregados (RODRIGUES 1993, 20).¹⁰⁵ Em suma, o resultado disso é a dicotomia entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível dessa concepção “moderna” de ciência. Tais consequências da generalização da ideologia da racionalidade técnica para o currículo seriam temerárias, alerta MACEDO (2006, 45). Pensar o conhecimento como produto atomizável, natural, neutro e objetivo implicaria renunciar à compreensão de currículo como expressão cultural. MACEDO entende cultura aqui em seu sentido crítico de produção simbólica, como um espaço de luta por hegemonias de posições no âmbito social, como um terreno de manutenção ou de superação da divisão social. Nessa acepção, a prática curricular transforma-se em um processo de significações e re-significações ativas dos conteúdos recebidos.

Trata-se de entender o currículo como prática social concreta, contextualizada tanto no âmbito estrutural quanto no sociocultural. Tal contextualização torna-se impossível, à medida que o currículo é tomado como produto e homogeneamente aplicado a diferentes grupos.

¹⁰³ Baseado no pensamento positivista tornou-se padrão cultural estudar a vida e seus fenômenos através de uma rigorosa separação: de um lado, o sujeito que investiga e, do outro lado, o objeto do conhecimento; assim, a realidade a ser investigada é vista como se compo de objetos possíveis de serem conhecidos dentro dos campos nomeados como ciência, filosofia e arte (ABREU JR. 1996, 23).

¹⁰⁴ MORAES (2000, 218 citando DOLL 1989) observa que o conhecimento precisou ser organizado, seriado e dividido entre especializações com a finalidade de ser objetivado e ordenado, estabelecendo a hierarquia daquilo que deve ser ensinado e em que ordem. As ciências elucidam uma única realidade com a ajuda de métodos e objetos próprios. Assim, de acordo com MORAES (2000, 218) o pensamento newtoniano é um dos fundamentos sobre os quais se baseia o currículo moderno vigente. Correlações diretas podem ser feitas entre as noções de um currículo disciplinado, metódico com seus fins preestabelecidos, e a idéia de Newton, de um universo estável, com os planetas girando em torno do Sol em perfeita harmonia. Harmonia é definitivamente um conceito moderno e não pósmoderno; e é objetivo ideal do currículo moderno. A perturbação ou inquietação não é vista como um ingrediente necessário ou até desejável (cf. MORAES 2000, 218).

¹⁰⁵ À guisa de um exemplo menciona-se aqui o conceito de resistência no qual HENRY GIROUX vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, que superasse o pessimismo e o imobilismo das teorias de reprodução, apoiando-se nos conceitos de emancipação e libertação, de “esfera pública” e “intelectual orgânico” de GRAMSCI (SILVA 2000, 51-55).

THERRIEN (2006, 8) reforça essa opinião quando afirma que seria inconcebível uma busca de emancipação desvinculada do processo de reflexão crítica e transformadora que a pesquisa como princípio educativo proporciona. O paradigma da racionalidade dialógica apresenta-se, para THERRIEN, como síntese do exercício permanente e disciplinado, focando os múltiplos olhares possíveis de compreensão da vida do mundo natural e humano. Enquanto sujeito hermenêutico, o docente exerce uma função de intérprete dos processos de ensino-aprendizagem voltados para a construção de sentidos e de significados.

Segundo PUCCI (2003, 25s), o iluminismo tem tendências totalitárias e sempre carregava em seu interior as sementes da dominação. A razão iluminista que entrou em cena para subjugar o mito, para livrar o homem do feitiço, por sua vez, transformou-se em mito, em fetiche. O iluminismo recai na mitologia da qual nunca soube escapar: na mitologia da calculabilidade, da utilidade, da uniformização, do denominador comum, do mundo administrado.

No mesmo sentido VASCONCELOS (2002, 55s) observa que a Teoria Crítica parte de uma crítica radical das pretensões modernistas de apreensão unitária da totalidade social, de suas essências e aparências, ou ainda, de uma unidade das ciências capaz de um conhecimento sistemático e empírico do mundo.

Nesse ponto emerge a possibilidade de construir uma ponte entre o pensamento crítico e as posições pósmodernas, inclusive no que diz respeito à interdisciplinaridade. VASCONCELOS (2002, 72) afirma a esse respeito que do ponto de vista das estratégias da interdisciplinaridade, o questionamento básico da Teoria Crítica, permanece:¹⁰⁶ como minar os sistemas e determinismos fechados e unidimensionais para buscar as contribuições de pensadores preocupados com questões psicológicas, antropológicas, artísticas e culturais sem reproduzir linearidade epistemológica nem teoria homogeneizante? E como não imunizar-se do debate ético e político colocando a negatividade, o paradoxo, o novo e a incerteza como forças vivas da crítica e do pensamento criativo?¹⁰⁷ Nesse sentido presume-se aqui que haja

¹⁰⁶ Para ARROYO (2008, 141) a tradição crítica é, de fato, relevante para o pensamento educacional em geral e para o pensamento curricular em particular. Ela remete a questões mais amplas que superam a visão normativa do o que e como fazer na escola e na sala de aula. Remete, igualmente, às motivações e às determinações, aos interesses sociais, políticos e ideológicos que configuram a construção social da instituição escolar, dos conteúdos que transmite, da cultura que os impregna. A tradição crítica remete, ainda, às relações entre educação e sociedade, às estruturas de poder, de reprodução e de exclusão; alerta para o fato de que o conhecimento escolar não é uma representação neutra da realidade, mas, sim, socialmente selecionada e organizada. Além disso, ela enfatiza que as visões de mundo e de sociedade subjacentes ao currículo não estão a serviço de todos, a começar pelos excluídos (ARROYO 2008, 141).

¹⁰⁷ Uma crítica lançada contra a Escola de Frankfurt é que seus pensadores permaneceram nos limites da crítica negativa, da denúncia. Para ADORNO, como para os demais frankfurtianos, a Teoria Crítica era um sinal de resistência. Resistência aos irracionalismos da barbárie nazista, do autoritarismo estalinista, da semicultura

perfeita compatibilidade das intuições da Teoria Crítica na tradição da Escola de Frankfurt com as posições traçadas como pós-modernas quanto ao papel da avaliação educacional, da interdisciplinaridade e do currículo na educação.¹⁰⁸ As considerações seguintes procuram averiguar essa hipótese.

5.2.1.1 *O currículo oculto*

O conceito de currículo oculto é de particular importância para uma melhor compreensão da avaliação educacional e da prática curricular. Significativamente, foi elaborado sobretudo por autores da Teoria Crítica. Na definição de SILVA (2000, 78)

o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...].

O conceito curricular, portanto, engloba *todas* as experiências e aprendizagens do aluno, planificadas e conduzidas pela escola. Compreende, por conseguinte, também o currículo oculto não expressamente afirmado nos planos e documentos curriculares porque imprevisível, inesperado e não consciente (RODRIGUES 1993, 23).

Entendido como “normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE 1982, 127 apud MOREIRA 2006, 14), o conceito de currículo oculto aponta para o fato de que o “aprendizado incidental” durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante do que o próprio conteúdo ensinado nesse curso. Ainda que acentuado em suas primeiras teorizações, o papel reprodutor da escola e do currículo, a ideia de currículo oculto, vem a ampliar-se e passa a significar não

capitalista. Adorno admite que o processo de integração gerado pela semicultura é histórico, e como tal pode ser superado. E o caminho para tal é a luta pelo resgate da formação cultural através da intransigência da razão. Na opinião de PUCCI (cf. 2003, 42), não conseguiram ir além. Não se fizeram sensíveis aos múltiplos impulsos de mudanças presentes em nossa sociedade. São críticos ao analisar os mecanismos de reprodução do capitalismo, mas não apresentam instrumentos para superá-lo. Sua dialética torna-se paralisada, incompleta, totalmente negativa e, como consequência, a-histórica. Daí que seus escritos se caracterizam como pessimistas, desesperançados diante do predomínio avassalador da Razão Instrumental. Um beco sem saída que, quando muito, admite uma luta de “resistências” para não ser de vez tragado pelo sistema (cf. PUCCI 2003, 28).

¹⁰⁸ Quanto ao papel da escola neste contexto, ABREU JR. (1996, 23) lembra que é fundamental compreender a força que adquiriram as escolas selecionando conhecimentos que poderiam ser transmitidos e que funcionariam como instâncias reguladoras para as transformações que ocorrem no processo de conhecer a realidade. A essa opinião PASSOS acrescenta que a escola é a facilitadora dessa assimilação ao ensinar a aprender, ao oferecer aos educandos posturas e estratégias cognitivas e éticas para a decodificação dos conteúdos científicos (PASSOS 2007, 42).

só o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas passivamente. Desse modo, portanto, o currículo passa a abrigar intervenções que visam a mudanças sociais (WHITTY, 1985 apud MOREIRA, 2006, 14). Em outras palavras, a visão reducionista da escola e do currículo enquanto instrumento utilizado para a manutenção dos privilégios de classes e grupos dominantes acaba por ser substituída por uma perspectiva mais complexa na qual contradições, conflitos e resistências vêm a desempenhar papel de relevo (MOREIRA 2006, 14).

Do outro lado, o conceito de currículo oculto permite também alguns esclarecimentos sobre o que está acontecendo de fato nas salas de aula do ER, paralelamente ao currículo oficial e, além disso, nos cursos de formação dos docentes de ER. A suspeita é de que o currículo oculto nos cursos de formação de docentes de ER pode resultar em um maior fechamento dos alunos com relação à aprendizagem a partir das diferenças e da tolerância.

Ao invés de contribuir no combate aos fundamentalismos e para a emancipação das alienações religiosas causaria efeito contrário. A suspeita, portanto, é de que o currículo oculto é oculto justamente porque é inconscientemente aplicado. No caso do ER, como visto no capítulo 3, existe a possibilidade de uma posição dominante de uma única religião ou confissão no processo da construção do projeto de curso de formação dos docentes.

5.2.2 O paradigma pósmoderno do currículo

Retomando a inspiração inicial há de perguntar-se agora: Quais são os principais resultados do pensamento pósmoderno para a teoria de currículo? E como essas questões se refletem na construção curricular, muitas vezes contextualizada ainda numa visão positivista da educação na sociedade? O pensamento pósmoderno é capaz de ajudar na superação da concepção modernista do currículo?

Para responder a essas questões, não vamos aqui repetir a descrição do contexto pósmoderno, com fizemos no cap. 1. Mas queremos, sim, falar sobre algumas características que julgamos importantes para a teoria do currículo. Pois elas têm consequências para a nossa construção de uma matriz curricular para a formação de docentes do ER, como apresentado a seguir. À primeira vista, falar de uma teoria pós-moderna de currículo e até tentar elaborar um

currículo numa visão pós-moderna pode parecer estranho – já que o currículo é considerado por muitos pensadores uma típica expressão da tentativa da modernidade de dominar cientificamente os campos do saber:¹⁰⁹

[...] profesor Bolívar, [...] manifiesta la idea de que, tanto la Didáctica como el Currículum, son “hijos de la modernidad”, en la medida en que surgen de la mano de la escolarización y lo que supone de nuevas formas de regulación de las instituciones con los individuos. El currículum se configura como una nueva forma de racionalización de la transmisión del conocimiento y, por tanto, de los individuos. En esa medida, el autor subraya que el postmodernismo cuestiona algunas de las jerarquías de conocimiento y de poder establecidas en la modernidad, así como supuestos acerca del significado y validez de la investigación educativa (BURGOS 2009, 13).

De fato, esse tópico reaparece com frequência na crítica à concepção moderna de currículo. Pode-se dizer que a própria escola como instituição está fundada nas tradições científicas, construídas, sobretudo, a partir da modernidade. Os currículos pretendem traduzir os resultados a que chegaram as ciências modernas nos últimos séculos. São resultados indispensáveis para a convivência e a vida profissional dos cidadãos na sociedade moderna. A escola quer ser, por natureza e missão, um meio de inclusão no sistema moderno, ainda que termine por reproduzir em suas práticas as incongruências sociais desse sistema (PASSOS 2007, 40s). Lembra-se também o amplo conceito cunhado por WILLIAMS (WILLIAMS 1984, apud VEIGA-NETO 2006, 60): currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas, de ensino, de avaliação etc. Num dado momento histórico a cultura é trazida para a escola, é escolarizada, porque é considerada relevante. De um modo geral, a escola e, mais especialmente, a sala de aula são tratadas como uma “caixa-preta”: interessam as entradas e as saídas e não propriamente o que acontece dentro da maquinaria escolar (VEIGA-NETO 2006, 60).

No entanto, pensadores que aceitam a tese de uma continuidade dialética da modernidade na pósmodernidade, também aceitam pensar sobre as possibilidades de uma transformação do currículo em moldes pósmodernos. Baseia-se nessa linha de pensamentos nas reflexões a seguir. O problema evidencia-se também em razão da substituição da fenomenologia, bastante presente nos primeiros momentos da sociologia do currículo, pela pósmodernidade, que hoje se reúne à contribuição neomarxista, presente também nas teorias

¹⁰⁹ Numa linha tradicional, o currículo compreenderia os objetivos a atingir, reportar-se-ia a necessidades educativas e englobaria atividades, métodos e meios de ensino-aprendizagem, não deixando de fora sequer os próprios processos de avaliação dos alunos (CARDOSO, 1987, apud RODRIGUES 1993, 23). O currículo englobaria, pois, quer a planificação quer o resultado da sua implementação, incluindo o que não está previsto e o que não é expressamente afirmado ou reconhecido.

críticas. A consequência no discurso é a simultaneidade de preocupações: de um lado, preocupações com a diferença, com a rejeição das “grandes narrações” (LYOTARD), com a relativização da questão da verdade, com a descrença em um sujeito centrado; do outro lado, preocupações com a totalidade, com a utopia, com a emancipação, com a conscientização. Colocam-se em tensão categorias da Teoria Crítica e categorias pós-modernas em um diálogo reconhecidamente difícil e nem sempre produtivo (cf. MOREIRA 2008, 90s).

Como muitos críticos de currículo salientam, incluindo OLIVER e GERSHMAN (1989 apud DOLL 1997, 85), o atual planejamento do currículo baseia-se na fragmentação, no isolamento e na atomização, não no fluxo de experiência. Os assuntos curriculares, os esquemas de classe, níveis de série, planos de aula e até as estratégias de ensino são representadas na forma de partículas. Traduzida em termos de currículo, essa citação diz que o indivíduo, tido como uma entidade isolada, não é epistemologicamente importante; o que é importante é a pessoa dentro da estrutura comunal, experiencial e ambiental (DOLL 1997, 109).

De fato, tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência do pensamento pós-moderno no discurso curricular contemporâneo, tanto no Brasil como em outros países. Desse modo, segundo MOREIRA (2006, 9s), algumas características do pensamento e da literatura pós-moderna começam a aparecer nos textos de currículo, como p.ex.:

- (a) o abandono das grandes narrativas;
- (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada;
- (c) a rejeição da ideia de utopia;
- (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade;
- (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e
- (f) a celebração da diferença.¹¹⁰

Para alguns críticos, afirma MOREIRA, a pós-modernidade associa-se ao neoliberalismo que hoje se difunde por grande parte do mundo e que responde pela diminuição do papel do Estado em atividades sociais e econômicas e pela crescente redução de políticas de proteção social. Nessa perspectiva, a pós-modernidade seria não só incompatível com a teorização crítica moderna como constituiria fator de esterilização da cultura contemporânea (SAVIANI 1991 apud MOREIRA 2006, 9s).

¹¹⁰ Como um dos primeiros representantes do pensamento moderno-racionalista, DESCARTES já afirmava em seu “*Discours de la méthode*” (1637) que, havendo somente uma verdade em cada coisa, qualquer um que a encontre saberá tudo quanto há para saber (LOPES 2008, 65). Essa visão cartesiana, reforçada depois no seu “*Meditationes de prima philosophia*” (1641), é um bom exemplo de uma posição oposta à hermenêutica pós-moderna, segundo a qual cada intérprete modifica e é modificado pelo objeto a ser interpretado, e onde existem tantos textos quantos há leitores (SANTOS 1995, apud MACEDO 2004, 78).

No caso específico da educação, a pósmodernidade é tida como incapaz de fornecer as bases para o tratamento das deliberações políticas e morais que os educadores precisam enfrentar (BEYER; LISTON 1993, apud MOREIRA 2006, 9s). Para outros autores, porém, a pósmodernidade deveria ser analisada com mais cuidado na presença da solidez de seus argumentos e da significativa contribuição que pode oferecer para o desenvolvimento de uma pedagogia radical (GIROUX 1993; SILVA 1993 e 1994, apud MOREIRA 2006, 9s). Nessa direção, os autores têm buscado oferecer subsídios para que os elementos teóricos centrais da pósmodernidade possam ser combinados com as categorias do discurso progressista, tal como produzidos na Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt.

Ainda referente à relação entre o currículo moderno e o currículo pósmoderno, MORAES (2000, 241) fornece *insights* interessantes ao lembrar que muitos teóricos do currículo consideram-se em fase de mudança paradigmática. Constata-se que o paradigma da modernidade em muitos aspectos deixou de funcionar adequadamente. As chamadas “revoluções científicas” (THOMAS S. KUHN 1987), passagens de um paradigma para o outro, iniciam-se por um sentimento crescente de que as instituições deixaram de responder adequadamente aos problemas e de que necessitam de mudanças. Talvez fosse mais sábio (e a essa altura menos comprometedor), conclui MORAES, se o currículo ideal fosse encarado como a instância em que se devam apresentar as duas visões de mundo combinando o simples com o complexo, o separado com o cosmológico, o fechamento com a abertura, o desempenho com o desenvolvimento, respostas certas com soluções criativas numa “tensão essencial”, como diria KUHN (1970, apud MORAES, 2000, 241).

A mesma preocupação é manifestada por LOPES (2008, 61) que recorda o desafio que o contexto epistemológico e hermenêutico pósmoderno representa para a profissão dos educadores e formadores e que se cristaliza em questões como essas: como organizar a educação diante da tensão entre o universal e o singular respeitando o pluralismo? Como ensinar democracia em vista dos inúmeros conflitos mundiais causados especialmente por divergências étnicas e religiosas?

LOPES identifica uma possível resposta a essas questões no trabalho com contextos multiculturais, no entendimento, no respeito e no diálogo entre culturas, como formas de educação capazes de contribuir para a formação da tolerância, do consenso, da concordância, combatendo a xenofobia, a violência e os conflitos sociais.

A tabela abaixo, elaborada por MORAES, ilustra a visão pósmoderna sobre o currículo:

Tabela 06: Comparação entre currículo moderno e currículo pósmoderno.

Aspectos	<i>Características do Currículo Moderno</i>	<i>Tendências do Currículo pósmoderno</i>
Universo	Universo simples, estável, com os planetas girando em torno do sol em perfeita harmonia.	Complexidade e cosmologia, perturbação e inquietação na visão do universo.
Realidade	Realidade objetiva, quantificável; observador colocado fora da realidade; visão dicotômica da realidade (separação entre realidade objetiva e experiência subjetiva, entre fato e imaginação. Secular e sagrado, público e privado); positivismo.	Visão múltipla, variável, temporal, complexa da realidade; realidade como rede de forças múltiplas interagindo, com observadores dentro da rede; conhecedor e conhecido interativamente entrelaçados; imprevisibilidade; visão da realidade interacionista e holística (o que vemos depende de onde estamos no tempo e no espaço).
Razão	Razão proposital-instrumental capaz de conhecer e interpretar com segurança as leis que regem a natureza e a sociedade; razão pura e universal.	Desintegração do conceito iluminista de razão; afirmação do local, do microfísico, do cotidiano e do diferente.
Estado	Estado com uma razão própria, independente e superior à razão dos indivíduos.	Enfraquecimento do estado nacional como gestor do social.
Ciência	Ciência objetiva, sem humanidade (sem valores, propósitos e crenças); ciência pela ciência.	Ciência junto com a ética; não há ciência livre de valores; transversalidade.
Natureza	Domínio científico da natureza prometendo ausência da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais; não respeito pela natureza.	Ecologia, novo diálogo com a natureza; educação ambiental; fim da utopia do domínio do homem sobre a natureza.
Sistemas	Sistemas fechados, isolados do meio-ambiente, como uma máquina em perpétuo movimento, aprendizagem baseada em unidades quantificáveis e lineares.	Sistemas abertos interagem com o mundo de fora, alimentam-se de fluxos e trocas de energia, necessitam de perturbações, anomalias e erros; são auto-reguladores.
Futuro	Crença num futuro melhor, no progresso, na emancipação humana; crença no sistema representativo, na democracia.	Sentido de indecisão e indeterminância; descrença na classe política; incerteza quanto ao futuro.
Homem	Homem como cidadão nacional; individualismo; trabalho individual	Homem como cidadão do mundo; solidariedade; trabalho coletivo.

Arte	Obra de arte acabada, autônoma, retratando a realidade (pintura de paisagens, retratos); patrocínio dos mecenas; arte como veículo de ideologias (pintura, escultura, música usadas para transmitir ideais do comunismo, do nazismo, das ditaduras de direita da América Latina, p.ex.).	Obra de arte reduzida a um texto que acentua descontinuidade e alegoria; falta de profundidade na arte; arte conceptual; ênfase na <i>performance</i> ; <i>happening</i> ; preocupação com a instantaneidade e imagens da mídia; presença dos patrocinadores culturais; arte e cultura como valores de mercado.
Cultura	Supremacia da cultura ocidental; unidade cultural; etnocentrismo; distinção nítida entre cultura de massa e cultura popular.	Pluralismo cultural; volta das tradições culturais; sentido que todas as culturas são em sua base sincréticas; que as unidades culturais são ilusões enganosas que mascaram a multiplicidade das vozes e formas culturais que existem; a distinção entre cultura erudita e cultura popular não pode ser sustentada, pois as distinções hierárquicas do gosto foram construídas arbitrariamente.
História	História fatural, períodos lineares.	História ensinada através de eixos temáticos.
Aprendizagem em	Aprendizagem acumulativa e linear; conhecimento transmitido do professor para o aluno.	Aprendizagem errática e não-linear; interação professor-aluno.
Avaliação	Avaliação nas mãos do professor; aluno passivo, espectador do processo de aprendizagem.	Aluno incluído na avaliação, participante do processo de aprendizagem; auto-avaliação.
Características do currículo	Fragmentação entre disciplinas; separação e especialização; unidades seguindo-se umas às outras em progressão linear; currículo atomista, acumulativo, metódico, harmônico, disciplinado, com objetivos preestabelecidos, organizado em unidades lineares, combina princípios do positivismo com academicismo da educação jesuítica; reafirmação da autoridade, da Igreja ou dos antigos; prática de exercícios intelectuais com o intuito de robustecer a memória e capacitar o raciocínio; análise de textos consagrados.	Interdisciplinaridade e especialização; eixos temáticos; projetos interdisciplinares com temas centrais; currículo integrado, como contrato negociável entre as partes interessadas com fins em aberto que favorece o inesperado, o criativo; questionamento dos cânones da cultura ocidental; questionamento da autoridade do professor/escola/ universidade como únicos transmissores e juízes do conhecimento.

Fonte: MORAES (2000, 242s).

Essa tabela permite fazer observações a respeito da mudança de perspectiva em direção ao currículo pósmoderno. Pode-se dizer, de acordo com o acima afirmado sobre a Escola de Frankfurt, que a Teoria Crítica desembocou na evolução para o pensamento pósmoderno sobre o currículo, já que a maior parte dos tópicos dessa crítica são retomados pelos defensores de uma teoria de currículo pós-moderna. Assim, MOREIRA (2006, 23s) observa que o novo paradigma pósmoderno descarta a visão moderna de que a ciência produz a única forma de conhecimento válido e verdadeiro. No lugar desse monopólio epistemológico ele reconhece a existência de muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam.¹¹¹ O novo paradigma pósmoderno propõe uma nova relação entre ciência e arte, já que a realização plena da ciência é vista como a sua dissolução no reino da arte, do sentimento estético e da vivência lúdica. O novo paradigma também reabilita os sentimentos e as paixões como forças mobilizadoras da transformação social. Compreende-se, então, a preocupação com a construção de uma nova subjetividade, com uma nova psicologia.

Como consequência disso, segundo MORAES (2000, 241), o currículo pósmoderno caracteriza-se por uma sensação de indeterminação e de indecisão, de não saber no que vai dar. Trata-se de um processo de desenvolvimento e não de um corpo de conhecimentos a ser coberto e aprendido. Para ilustrar isso, MORAES usa a metáfora da viagem: é como se aluno e professor embarcassem juntos rumo ao desconhecido na qual se revezarão no leme, nos remos e nas velas, um pouco à mercê dos ventos e das marés, mas decidindo conjuntamente durante a viagem a qual destino vão querer chegar.

Relacionando a visão pós-moderna ao cotidiano na escola com sua complexa riqueza educativa, ARROYO (2008, 163) destaca que o currículo não pode ser reduzido a um documento estático a ser cumprido em cada semana, bimestre, ano letivo, em cada série ou nível de ensino,¹¹² nem a ser avaliado nacionalmente com um “provão”. Essa concepção, ainda a oficial, vai-se distanciando da cultura escolar e profissional, de seu imaginário e referencial. Os professores irão acabar percebendo como, na prática, agem com base em uma concepção mais totalizante. O currículo, continua ARROYO, passa a ser trabalhado nessa direção como expressão e prática da função plural da escola, como tempo de socialização, de cultura, de aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades, diversidades.

¹¹¹ Segundo MOREIRA (2006, 23), uma das características do paradigma pósmoderno na teoria de currículo é a procura por aprender com o “Sul”, imagem usada para designar todo grupo oprimido, para valorizar os conhecimentos e as práticas não-hegemônicas.

¹¹² Ou, como observa DOLL (1997, 24), grande parte do nosso currículo, até o momento, nos treinou para sermos passivos recebedores de “verdades” pré-ordenadas e não criadores ativos de conhecimento.

Somente quando se situa a inovação educativa na diversidade de práticas aflora essa totalidade da função da escola e do currículo. ARROYO conclui que, conseqüentemente, nessas experiências não se coloca isoladamente o currículo nem como problema nem como solução. Ele vai aparecendo no reencontro, na re-significação da totalidade das práticas educativas da escola (ARROYO 2008, 163).

Um dos principais tópicos da teoria de currículo pósmoderno é seu caráter dialético com relação às posturas modernas. De um lado, pensadores como SILVA (2000, 114), consideram que há uma incompatibilidade entre o currículo “crítico” atualmente existente e a pósmodernidade. Essa incompatibilidade com a teoria crítica do currículo valeria também para a própria teoria pós-moderna do currículo. Segundo ele, a pósmodernidade desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica; acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação.

Ao invés disso, supõe-se aqui que essa desconfiança não seja tão grande, ao ponto de que se possa falar de uma total incompatibilidade com o currículo crítico, uma vez que as duas correntes compartilham também importantes tópicos, como foi visto ver acima. Talvez até possa-se ler, por trás da crítica dos impulsos emancipadores, dos quais a pósmodernidade desconfia, uma preocupação pós-moderna de não cair novamente num “imperialismo epistemológico” (VASCONCELOS 2002, 43). Assim revelar-se-ia uma preocupação axiológica baseada em conceitos como tolerância, pluralismo legítimo e simetria de poderes. Pois como já referido noutras partes deste trabalho, para o pensamento pósmoderno, não é possível estabelecer uma hierarquia axiológica absoluta entre as culturas, todas são equivalentes em sentido epistemológico e antropológico. E a aceitação dessa posição, evidentemente, tem suas conseqüências para a teoria do currículo.

Para LOPES (2008, 67), a concepção do não-estabelecimento de hierarquias axiológicas entre as culturas não representa a defesa do relativismo, segundo o qual qualquer método, qualquer teoria, qualquer política, qualquer ética, qualquer cultura podem ser vistos como válidos. Nem tampouco significa compreender a possibilidade de um consenso integrador de diferentes (e conflitantes) perspectivas. Assim sendo, continua LOPES, o pluralismo não deve ser igualado ao relativismo, como parecem fazer alguns autores, dentre os quais MAFFESOLI (1988 apud LOPES, 2008, 67). Sua posição relativista se baseia na compreensão de que toda racionalidade entrou em colapso, visão característica de autores pósmodernos que têm suas bases nos princípios de NIETZSCHE. Ou seja, a razão é comprometida como unitária e coagente, não se considerando a possibilidade de uma razão argumentativa e dialógica, não-coagente e plural. Nesse sentido, ser plural é abarcar tudo, é

aceitar todos os métodos, é considerar o conhecimento científico, o universal e, ao mesmo tempo, o singular, o anedótico, o doméstico, sem hierarquias, mas também sem distinções racionais (MAFFESOLI; ROUANET 1994 apud LOPES 2008, 67). Esse enfoque, para LOPES, pode acarretar a equiparação do pluralismo ao irracionalismo.

Por esse motivo, concorda-se com a opinião de DOLL (1997, 157), segundo a qual, na pós-modernidade, o papel do currículo não é o de predeterminar experiências, e sim o de *transformar as experiências vividas*. Em vez de um treinamento em atividades pré-escolhidas, como no currículo positivista, a visão pós-moderna enfatiza o desenvolvimento das capacidades transformativas. Trata-se daquelas capacidades (p.ex., intencionalidade, auto-organização, comunicação) que, nas palavras de JEROME BRUNER (1973, apud DOLL 1997, 75), nos permitem ir além da informação dada. São essas capacidades com relação às quais os educadores e curricularistas atualmente admitem que precisam ser desenvolvidas porque caracterizam a qualidade do ser humano (DOLL 1997, 75). Um currículo transformador, então, é um currículo que permite, encoraja e desenvolve esta capacidade natural de organização complexa. E através do processo de transformação, o currículo continuamente regenera-se a si mesmo e as pessoas envolvidas (DOLL 1997, 104). Nessa estrutura, o currículo é um processo – não tanto o de transmitir o que é conhecido, mas o de explorar o que é desconhecido (DOLL 1997, 171s).

Ao pensar o currículo há de se pensar na perspectiva de oferecer aos alunos um horizonte epistemológico que lhes abra as portas para a ampla construção do conhecimento necessário a cada sujeito em sua tarefa de desvendar o mundo. Pois o currículo incorpora permanentemente modificações substanciais no processo educativo que veicula (MENEGHETTI 2003, 92s). Aplicado ao ER, isso significa, como observa McDONALD (2004, 44), que o ER elabore e desenvolva seus conteúdos a partir da história dos próprios educandos, das pessoas e comunidades com que estas se relacionam, da sociedade em que elas vivem, do povo e do mundo em geral. E MENEGHETTI (2003, 92) acrescenta que há de se considerar a oportunidade, e também a necessidade, de participação ativa e decisiva da escolha dos conteúdos pelos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Os homens e as mulheres são sempre seres inacabados em si mesmo e nas suas práticas, pois estão sempre determinados pelo movimento da busca.

5.2.3 Conclusão parcial

Uma das consequências do pensamento pósmoderno na teoria do currículo é a ênfase que se dá à importância da interdisciplinaridade e da interreligiosidade. As críticas à especialização cada vez mais diversificada de disciplinas induziram a aspirações por práticas inter- e transdisciplinares, capazes de fazer dialogar e produzir trocas entre os diversos campos de saber (ABREU JR. 1996, 33).

Quanto ao papel do currículo nessa questão, COSTA (2005, 157) propõe, na esteira da Teoria Crítica, que o currículo deva contextualizar-se historicamente porque novas áreas do conhecimento vão se formando por desdobramento de novas práticas culturais. O currículo, portanto, deve estar sempre ligado social e culturalmente ao entendimento do sujeito.

Nesse sentido, a cultura tem papel importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. A sociedade da qual fazemos parte tornou-se profundamente plural. A pluralidade de culturas, etnias e religiões são latentes e possuem amplas consequências na convivência das pessoas, mesmo se essas consequências lhes não estão conscientes ou, se conscientes, não desejadas. Relacionado a essa questão, a teoria crítica da educação abriu a oportunidade de uma visão crítica, sobretudo quanto aos mecanismos da “reprodução social”. Também VASCONCELOS (2002, 15) fala da necessidade da construção de um conhecimento crítico, multidimensional e interdisciplinar a partir da perspectiva dos oprimidos. Pois, segundo ele (VASCONCELOS 2002, 13) a diversidade e multidimensionalidade das várias expressões do ser humano (sempre culturais e religiosas) requerem que a produção de conhecimento crítico seja capaz de considerar e fazer interagir as diversas epistemologias, campos de saber e paradigmas particulares. Dessa maneira evita-se cair numa espécie de narrativa onipotente, o que, para o autor, seria equivalente a um “imperialismo epistemológico”. Essa narrativa onipotente seria justamente a expressão de uma narrativa destinada a desaparecer, como os filósofos da pós-modernidade (especialmente LYOTARD) observaram.

Diante desses tópicos elaborados a base da Teoria Crítica vinculada às inspirações dos pensadores pósmodernos, exprime-se a convicção de ter firmado um alicerce seguro para prosseguir na tarefa de construção de alternativas para a formação dos docentes de ER. Pois, como afirma ABREU JR. (1996, 31), o cenário epistemológico da atualidade pós-moderna apresenta-se como uma intrincada *rede de conhecimentos* que se entrecruzam e ultrapassam fronteiras, desafiando nossa confiança e também nossa segurança, citando:

Estamos no limiar de uma grande aventura do espírito humano – uma nova síntese do conhecimento, uma integração potencial da arte e da ciência, uma compreensão mais profunda da psicologia humana, um aprofundamento das apresentações simbólicas de nossa existência e sentimento tal como são dados pela cultura e pela religião [...] (PAGELS, apud ABREU JR. 1996, 31).

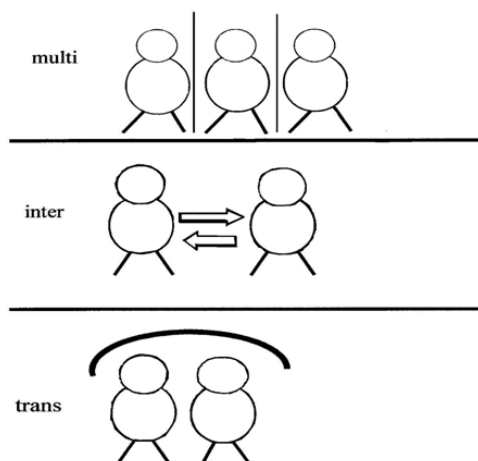
5.3 CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE

Problematizando a excessiva fragmentação e compartimentalização do conhecimento nas organizações curriculares das instituições de ensino superior, FAGUNDES; BURNHAM (2001, 39) chamam atenção para a necessidade da superação do problema do isolamento das disciplinas através da interconexão curricular dos diversos saberes existentes nos campos temáticos do ensino:

Ao não levar em consideração as necessidades, os pontos de vista, as leituras do real que convivem nos diversos espaços de aprendizagem onde se desenvolvem as práticas curriculares, a visão tradicional do currículo, tem sido muito questionada em termos de sua contribuição para a formação do estudante visando a uma atuação crítico-reflexiva na realidade com a qual lida/terá que lidar como Profissional.

Por essa razão, aborda-se, em seguida, as possibilidades dessa interação das diversas epistemologias. Esclarece-se os vários conceitos usados na discussão a fim de tornar mais precisa a nomenclatura um tanto polissêmica. Pois, como observa PASSOS (2007, 29), dessa maneira pode-se designar práticas pedagógicas distintas e até opostas. Por isso torna-se imprescindível estabelecer algumas distinções conceituais no início deste subcapítulo. Parte-se, para tal, de observações sobre o conceito de interdisciplinaridade em distinção aos conceitos de multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade. A figura abaixo pretende ilustrar uma primeira aproximação à temática:

Figura 17: A relação entre a multi- trans- e interdisciplinaridade.



Fonte: SPIEGEL.

5.3.1 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, segundo MACHADO (2005, 194), visa o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas através da fixação de um objeto comum diante do qual os objetos particulares de cada uma das disciplinas constituem subobjetos. De acordo com SANTOMÉ (1998, 70), o conceito de interdisciplinaridade descreve um nível de associação entre disciplinas em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios e, conseqüentemente, sinergias mútuas. A interdisciplinaridade implica em vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral no qual cada uma das disciplinas em contato é por sua vez modificada e passa a depender das outras. Aqui se estabelece uma interação dialética entre duas ou mais disciplinas. Esta resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de seus conceitos, de suas terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e integrações recíprocas (SANTOMÉ 1998, 73).

Já para ABREU JR. (1996, 178), os conceitos de cada área preservam suas identificações originais na interdisciplinaridade. Apesar dessa vinculação primeira, há um convite para a participação de vários personagens conceituais. Essa é uma perspectiva que não ameaça a ordem estabelecida em que cada disciplina tomou posse de uma área de conhecimento. Mesmo não se caracterizando como uma transformação profunda das articulações entre os diversos conhecimentos, a interdisciplinaridade representa uma abertura para parcerias e significa uma aproximação entre disciplinas que quase sempre se mostraram muito afastadas em seus percursos. NOWOTNY (1999, 106) acrescenta que a interdisciplinaridade caracteriza-se pela exposição explícita de uma terminologia comum que vai além dos limites da disciplina ou de uma determinada metodologia. O modo de cooperação alcança a abordagem de campos temáticos diversos numa moldura interdisciplinar e transdisciplinar, respectivamente.

Na visão de LÜCK (1999, 62-71), a interdisciplinaridade representa uma síntese de duas ou mais disciplinas, de modo a estabelecer um novo e mais abrangente nível de representação da realidade. Tal síntese resulta no estabelecimento de novas relações. Dessa forma, a interdisciplinaridade consiste, para LÜCK, num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimentos, visando tanto a produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente. A interdisciplinaridade é construída mediante o estudo das forças interativas que interligam as

várias dimensões que caracterizam um fenômeno. Ela não consiste numa desvalorização das disciplinas e do conhecimento produzido por elas.¹¹³ Assim, no campo de ensino, a interdisciplinaridade constitui condição para a melhoria da qualidade do ensino mediante a superação contínua da sua já clássica fragmentação uma vez que orienta a formação global do homem (LÜCK 1999, 71).

Para JAPIASSU (apud VEIGA-NETO 2006, 69), a interdisciplinaridade representa três protestos: (1) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; (2) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável; (3) contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas. A unidade dos saberes passa a ser entendida como “a meta ideal de todo saber que pretenda corresponder às exigências fundamentais do progresso humano” (JAPIASSU apud FAZENDA 1993, 15) e “como uma necessidade para uma melhor inteligência da realidade que elas [as ciências humanas] nos fazem conhecer” (JAPIASSU, apud VEIGA-NETO 2006, 69).

VASCONCELOS (2002, 48s), baseando-se em FEYERABEND, observa que, na pósmodernidade, a prática interdisciplinar e transdisciplinar retomam sua importância como uma estratégia fundamental de produção de conhecimento, ao exigir que qualquer perspectiva disciplinar ou teórica deva necessariamente ser contraposta por outras formulações, internas e externas a um determinado campo disciplinar ou paradigmático. Assim, a perspectiva pós-moderna, tendo como exemplo particular a epistemologia de FEYERABEND, constitui uma das possíveis estratégias de sustentação e construção contemporânea da prática inter- e transdisciplinar. Entretanto, essa direção não se dá sem problemas fundamentais, ou seja, a interdisciplinaridade tem seus custos epistemológicos altos.

O caráter de compatibilidade da interdisciplinaridade com o pensamento pós-moderno é expresso por FAZENDA (apud LÜCK 1999, 63). Ele considera que o pensar e o agir interdisciplinares apóiam-se no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é completa em si mesma. Por isso, necessitam do diálogo com outras formas do conhecimento a ponto de

¹¹³ A autora cita MORIN (1985, 33, apud LÜCK 1999, 67) que afirma que o problema não está em que cada uma das disciplinas perca a sua competência. Antes, o problema consiste em desenvolvê-la o suficiente para articular-se com as outras competências, disciplinas e conhecimentos que, ligadas em cadeia, formariam um anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento.

se interpenetrarem. Desse modo surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação, pois a consciência da parcialidade do nosso conhecimento sobre a realidade supõe a necessidade de ir além dos limites postos pela visão disciplinar (LÜCK 1999, 66). Conclui-se, portanto, que a interdisciplinaridade constitui-se em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento. Esse processo é orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade. Ele tem como objetivo apreendê-la e aprender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente (LÜCK 1999, 67s).

5.3.2 Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade é o segundo conceito importante para a estruturação nova de uma formação alternativa do docente de ER. Quanto à diferença entre inter- e transdisciplinaridade, ABREU JR. (1996, 178) esclarece que a interdisciplinaridade representa um tipo de trabalho que se faz na aproximação entre os conhecimentos sem mexer na forma em que estão estruturados. Enquanto isso, a transdisciplinaridade representa uma proposta de conhecimento que busca organizar-se num limite além do já traçado pelas disciplinas tradicionais. Para ele, o conhecimento transdisciplinar é formado por uma *rede de conhecimentos* que nasceram de origens diversas como, p.ex., na biologia, na matemática e nas ciências sociais e humanas (ABREU JR. 1996, 47). Na perspectiva transdisciplinar não há donos do assunto. O acesso e o “manuseio” dos saberes é organizado de modo democrático, pois a relevância dos conteúdos transdisciplinares é decidido através do discurso de todos os envolvidos. Neste nível de organização dos saberes não há hierarquias. O problema principal nesse terreno é de como estabelecer interações criativas entre os participantes de trabalhos transdisciplinares (ABREU JR. 1996, 179).

Por referência explícita a Piaget, SANTOMÉ (1998, 70) por sua vez, descreve a transdisciplinaridade como etapa superior de integração dos campos de saberes. Tratar-se da construção de um sistema aberto, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas.¹¹⁴ A transdisciplinaridade, continua SANTOMÉ, é um conceito que aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere. É o nível superior da interdisciplinaridade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e

¹¹⁴ BERTALANFFY (apud ABREU JR. 1996, 49) aborda, nesse contexto, a teoria geral dos sistemas como teoria interdisciplinar, cujo princípio unificador é que encontra-se organização em todos os níveis do sistema.

interações entre tais disciplinas. A cooperação é tal que já poder-se-ia falar do surgimento de uma nova disciplina. Aqui a integração ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, na perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológica e cultural (SANTOMÉ 1998, 74). No caso da transdisciplinaridade, portanto, a constituição de um novo objeto dá-se em um movimento ascendente, de generalização, como explica MACHADO (2005, 194).

NOWOTNY alerta que muitos acreditam que a transdisciplinaridade se deixaria realizar, bastando para isso apenas a vontade de fazer. Um olhar mais de perto, porém, demonstra na maioria dos casos, que o resultado é apenas a acumulação do conhecimento com a contribuição das diversas disciplinas (NOWOTNY 1999, 104s). É necessário encontrar formas estruturais e transdisciplinares de “codificação” entre os elementos. Seria uma espécie de trabalho de tradução, como se fossem línguas diferentes. Seria uma organização do saber mediante módulos e nós interconectados um com outro. Se esta organização estiver coroada de bom êxito, a cooperação leva à combinação, a um *clustering* de soluções de problemas originárias das diferentes disciplinas, bebendo de fontes teóricas diversas (NOWOTNY 1999, 106).

5.3.3 Multidisciplinaridade

Em oposição epistemológica à transdisciplinaridade situa-se a multidisciplinaridade. Este conceito caracteriza-se pela manutenção clara das fronteiras entre as diversas disciplinas. Não se opera uma mudança nas relações entre as disciplinas e suas teorias de base. O modo de cooperação científica consiste na abordagem de um tema específico sob as perspectivas diferenciadas de cada disciplina (NOWOTNY 1999, 106).

Para VASCONCELOS (2002, 112), o termo multidisciplinaridade recebe uma conotação mais positiva, pois significa que o trabalho educativo já é sempre multidisciplinar, no sentido de que faz apelo ao contributo de diferentes disciplinas. Na multidisciplinaridade os interesses próprios de cada disciplina são preservados, conservando-se sua autonomia e seus objetos particulares numa gama de campos de saber que se propõe simultaneamente, contudo, sem que as relações existentes entre eles apareçam. Na multidisciplinaridade as unidades disciplinares são mantidas, tanto no que se refere aos métodos, quanto no que se refere aos objetos, sendo a horizontalidade a característica básica das relações estabelecidas. No modelo

multidisciplinar, cada ciência é concebida como um campo específico de conhecimento, delimitando para si um objeto específico e com uma estrutura tal que as tornaria conceitualmente imunes e intransitivas às outras ciências (VASCONCELOS 2002, 46).

Quanto a isso, SANTOMÉ (1998, 70s) observa que a multidisciplinaridade representa o nível inferior de integração entre as disciplinas. Para solucionar um problema em sentido multidisciplinar, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-la ou enriquecê-las. A comunicação entre as diversas disciplinas ficaria reduzida ao mínimo. Seria a mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea com a intenção de esclarecer alguns de seus elementos comuns. Mas, na verdade, nunca se explicitam claramente as possíveis relações entre elas. Segundo SANTOMÉ, a multidisciplinaridade costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém, não implica em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação (SANTOMÉ 1998, 70).¹¹⁵

5.3.4 Transversalidade¹¹⁶

Falando da relação entre interdisciplinaridade e transversalidade,¹¹⁷ MORAES (2000, 222), apóia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes às quatro primeiras séries da educação fundamental. Segundo os PCN, a interdisciplinaridade e a transversalidade se fundamentam na crítica de uma concepção que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Transversalidade e

¹¹⁵ Um conceito aparentado com a multidisciplinaridade é a *pluridisciplinaridade*. SANTOMÉ entende-o como a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos. p.ex.: física e química; biologia e matemática; sociologia e história, etc. É uma forma de cooperação que visa a melhorar as relações entre essas disciplinas. Vem a ser uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos (SANTOMÉ 1998, 71). Já para VASCONCELOS, o conceito significa a justaposição de diversos campos de saber situados geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas (VASCONCELOS 2002, 112).

¹¹⁶ Sobre o tema da transversalidade, cf. também WOLFGANG WELSCH (2007).

¹¹⁷ No contexto da discussão sobre a relação entre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade, ABREU JR. (1996, 45), propõe um novo conceito, a *transversatilidade*. Ele nasce com a necessidade de pensar em novos modos de organização do conhecimento, ultrapassando as fronteiras tradicionais de sua divisão por disciplinas fechadas. A transversatilidade é a capacidade de ultrapassar os limites da área do conhecimento onde foram gerados e apresentar um significado multireferencial que não se reduz mais a uma criação original (ABREU JR. 1996, 48). O conceito é transversátil porque precisa ser *transversal*, para atravessar vários campos do conhecimento e ter *versatilidade* não só para se adaptar a realidades diferentes, mas para transformar a própria realidade nessa viagem transdisciplinar pelos campos do conhecimento. A discussão em torno da complexidade do conhecimento e da delimitação do trabalho de educação entre fronteiras que ainda hoje caracterizam os campos de conhecimento exige a transversatilidade conceitual como cifra para a questão. O prefixo *trans* neste contexto é a chave que abre a porta para novas formas de representação do conhecimento.

interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois se alimentam mutuamente. Diferem uma da outra no sentido de que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre as diferentes áreas do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar) da realidade. Sobre essa realidade a escola, tal como é conhecida historicamente, se constituiu. Portanto, a interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento. MORAES (2000, 222) explica ainda, que a transversalidade, por sua vez, questiona a alienação e o individualismo no conhecimento. Ambas só podem ser postas em prática por meio do trabalho coletivo.

Para a realização da transposição didática da transversalidade no trabalho interdisciplinar do docente, destaca-se, na discussão pedagógica, o trabalho por projetos. Segundo MACEDO, a organização do saber através de projetos constitui até uma alternativa à estruturação curricular via disciplinas. Nela, os currículos são organizados através de projetos que problematizam temáticas importantes para a sociedade ou que são de interesse para o grupo. Uma vez problematizada uma situação, os alunos buscariam analisá-la, utilizando os conhecimentos de diferentes campos do saber os quais procurariam recuperar mediante a utilização de diversas fontes. A lógica que preside o aprendizado no método de projetos não tem relação necessária com a lógica dos diferentes campos do saber.

Dissolvem-se, assim, os princípios de sequenciação linear e única do conhecimento, ou seja, desfaz-se a idéia de pré-requisitos, devendo cada espaço disciplinar contribuir apenas com o necessário para a solução do problema ou da temática que está sendo estudado. Nessa alternativa, o princípio disciplinar como forma de organização curricular é criticado, mantendo-se somente como princípio estruturador e organizativo do conhecimento (MACEDO 2004, 54s).

Mediante exemplo do meio ambiente como tema a ser trabalhado através de projetos, MORAES (2000, 223) menciona que a interdisciplinaridade/transversalidade vem sendo operacionalizada, já há algum tempo, por meio da preocupação de todas as áreas do conhecimento com os danos ao meio-ambiente. Entretanto, apesar das inúmeras discussões sobre integração curricular ao redor de temas de interesse, as escolas convencionais ainda enfatizam uma visão de mundo atomista, fragmentada. Nosso currículo seria reducionista e o aluno apenas o espectador na arena da aprendizagem. Se o trabalho por projeto for escolhido como princípio estruturador de um currículo inter- e transdisciplinar deve-se observar, entretanto, que os críticos, segundo a opinião de MACEDO (2008, 54), apontam para

a natureza fragmentada de um currículo organizado por projetos. Além disso, alegam para o perigo de que conclusões gerais tiradas de um projeto, pois seriam incorretamente generalizadas por falta de uma visão mais sintética do conhecimento.

Para MACEDO (2008, 55-57) parece incontestável a opção dos PCN por uma abordagem disciplinar do conhecimento escolar. Essa é sua estrutura fundamental, o eixo em torno do qual se desenvolve o desenho curricular. Esse núcleo, então, é atravessado pelos temas transversais. Esses temas não são disciplinas, mas eles devem perpassar todas as disciplinas em razão de sua importância social. Os PCN estariam propondo a manutenção da lógica das disciplinas e a introdução de temas transversais de relevância social. A despeito dessa relevância, os temas transversais seriam introduzidos sempre que a lógica disciplinar permitir.

MACEDO critica, neste contexto, que os PCN não embutem, em sua lógica, a centralidade que afirmam ter os temas transversais. E ele questiona: Se os temas transversais expressam as temáticas relevantes para a formação do aluno, por que não são eles os princípios estruturadores do currículo? Por que não fazer deles o núcleo central da estruturação curricular e inserir “transversalmente” as diferentes áreas do conhecimento? Nesse sentido, continua MACEDO, os temas transversais como meio ambiente, saúde, orientação sexual, embora não correspondam a disciplinas formalmente estabelecidas pela comunidade científica, poderiam constituir disciplinas escolares nas quais se garantiria o enfoque científico multidisciplinar (MACEDO 2008, 57).

MORENO (apud MORAES 2000, 240), por sua vez, adverte a respeito: se os temas transversais forem tratados apenas como novos conteúdos a serem acrescentados aos já existentes, eles unicamente cumpririam a função de sobrecarregar os programas e tornar mais difícil a tarefa do professor, não trazendo nenhum benefício ao aluno. Se, ao contrário, os temas transversais fossem considerados como o eixo em torno do qual giram as temáticas das áreas curriculares, então, eles estariam desempenhando sua função primordial de contextualizar as várias disciplinas (MORAES 2000, 240).

5.3.5 Abordagens críticas sobre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Nas contribuições críticas sobre a interdisciplinaridade¹¹⁸ há uma distinção a ser feita: de um lado, as críticas radicais que duvidam fundamentalmente da possibilidade de uma ação pedagógica inter- e transdisciplinar e, do outro, as alertas contra aspectos específicos da interdisciplinaridade e sua transposição didática. Ambas as críticas, porém, não questionam a viabilidade básica da interdisciplinaridade enquanto tal.

Um exemplo de uma crítica fundamental contra as possibilidades pedagógicas da inter- e transdisciplinaridade parece ser apresentada por VEIGA-NETO (2006, 66). Segundo ele, o “movimento pela interdisciplinaridade” coloca em seu horizonte imediato a integração entre os saberes. Esta, no entender de seus adeptos, haveria de acontecer graças a novos arranjos curriculares e principalmente graças a novas maneiras de se trabalhar os conteúdos disciplinares. E num horizonte mais distante esse movimento esperaria alcançar a unidade do saber, isto é, fazer desaparecer a própria disciplinaridade pela fusão disciplinar. À medida que discute conteúdos e metodologias de ensino, esse movimento seria curricular e teria o objetivo de apontar metodologias de trabalho pedagógico que se ocupam de tentativas para recuperar uma totalidade de pensamento que, no entanto, teria sido perdida pela fragmentação que a ciência moderna trouxe tanto à nossa “maneira de pensar” quanto ao próprio mundo (VEIGA-NETO 2006, 66s).

¹¹⁸ Na discussão acadêmica sobre o campo temático da inter- e transdisciplinaridade surgem outros conceitos com o objetivo de esclarecer melhor aspectos e enfoques específicos da organização do saber. Assim, p.ex., encontra-se o conceito da *multireferencialidade*, que parte da idéia de que o objeto é efetivamente suscetível de tratamentos múltiplos em função não só de suas características, mas também dos modos de interrogação dos atores (sobre esse objeto) e que esta multiplicidade é radical. Cada abordagem, cada referente é como se fosse o limite do outro. Há, pois, diversos campos de referência possíveis, nenhum esgota o objeto, nenhum pode, sobretudo, ser reduzido a outro e nenhum pode ser explicativo do outro campo (BERGER apud ABREU JR. 1996, 44). Outro conceito é discutido por GUY PALMADE (apud SANTOMÉ 1998, 72) que designa com o termo *codisciplinaridade* o conjunto das concepções que permitem unificar o conhecimento de diferentes disciplinas conservando, porém, o que há de específico e o que é mais idiossincrático em cada uma delas. Nesse processo não se chega a um nível de integração como pressupõe a constituição de uma nova e única disciplina. O conceito de *disciplinaridade cruzada* envolve uma abordagem baseada em posturas de força: a possibilidade de comunicação está desequilibrada, pois uma das disciplinas dominará sobre as outras. A matéria considerada importante determinará o que as demais disciplinas deverão assumir, p.ex., quando a axiomática de apenas uma disciplina, seus conceitos, métodos e marcos teóricos são impostos a outras que se encontram no nível hierárquico. Assim cria-se uma rígida polarização que cruza as disciplinas rumo à axiomática dessa disciplina de maior prestígio e poder. Existe um controle rígido imposto por um objeto de uma disciplina concreta, p.ex., quando o uso de métodos de pesquisa próprios de uma matéria é transferido mecanicamente para as outras (SANTOMÉ 1998, 72). Já com relação à *intradisciplinaridade*, as progressivas particularizações do objeto de uma disciplina dão origem a uma ou mais subdisciplinas, sendo que a característica básica das relações estabelecidas é a verticalidade (MACHADO 2005, 194).

Sobre o problema epistemológico de como são estabelecidos os limites entre as disciplinas e sobre a pretensão da totalidade do saber, VEIGA-NETO afirma que um saber total seria a antítese de um saber disciplinar. Removidas as fronteiras disciplinares, ou seja, superada a fragmentação dos saberes, chegar-se-ia a um “ponto ômega”. Nele encontrar-se-ia uma “entidade” que não mais seria uma disciplina. Então, uma interdisciplinaridade radical viria a ser, na realidade, uma antidisciplinaridade. Se isso for pensado em termos curriculares, ainda estaria valendo, nesse ponto final, o conceito moderno de currículo. Agora, porém, esse currículo teria um “aspecto” diferente daquele que ele apresenta hoje. VEIGA-NETO observa ainda que, mesmo numa situação-limite, seria muito difícil, se não impossível, imaginar o processo de educação escolar sem uma estrutura curricular baseada em categorias, quais unidades mais ou menos estanques e mais ou menos articuladas entre si. Poder-se-ia até não fazer da disciplina a unidade dessa estrutura.

Mas, seja como forem chamadas essas unidades e sejam quais forem – disciplinas, temas, eixos temáticos, núcleos conceituais, conceitos-chave etc. – pelo menos uma delas sempre estaria presente como parte da estrutura do currículo. Isso significa que, por mais vigorosos e exitosos que viriam a ser os ataques à estrutura disciplinar do currículo, não se teria garantido o extermínio de sua “natureza categorial”. Noutras palavras, mesmo imaginando um saber não dividido segundo disciplinas, talvez sempre se tivesse um saber dividido segundo outros “elementos”, outros “eixos”, outros “tipos” de categorias. Se isso for o caso mesmo assim, então fica bastante problemático pretender-se alcançar uma totalidade do saber (VEIGA-NETO 2006, 91).

A crítica de VEIGA-NETO continua forte contra uma abordagem de interdisciplinaridade.¹¹⁹ Pois, segundo ele, ela mesma busca essa totalidade do saber:

É por isso que, apesar da retórica tantas vezes carregada, no fundo dos esforços interdisciplinares não vejo mais do que tentativas de maquiagem do ensino – seja alterando o currículo, seja mudando as atitudes envolvidas no ensino e na produção do conhecimento, seja formando professores com novas mentalidades etc. Entendo que a interdisciplinaridade – esse assim chamado “motor de transformação pedagógica, talvez o único capaz de restituir vida a essa instituição praticamente esclerosada, que é a universidade” (Japiassu, 1993, p. 17) – não vai abaixo da

¹¹⁹ VEIGA-NETO (2006, 78) fala do tom de desafio e às vezes de algo messiânico nos discursos interdisciplinares. Para ele é duvidoso se uma perspectiva humanista-essencialista, como a do “movimento pela interdisciplinaridade”, merece a adjetivação de crítica (VEIGA-NETO 2006, 97). Para PONDE trata-se até do surgimento de uma “militância holística que não apresentaria quaisquer esforços em dialogar com as mais banais demandas de objetividade em epistemologia” (PONDE 2001, 16).

superfície do currículo e, por isso, não vai muito além do que pode ir uma engenharia curricular. E, também por isso, não a compreendo como “motor de transformação pedagógica”. Pode ser que não se trate, no caso, de uma engenharia nos moldes tecnicistas. Mas me parece fora de dúvida que se trata de um programa pedagógico intervencionista, com acento funcionalista (VEIGA-NETO 2006, 95).

Uma alerta em sentido análogo é fornecida por VASCONCELOS (2002, 37s): ponto de partida aqui para ele é a própria viabilidade epistemológica da interdisciplinaridade expressa em algumas perguntas importantes são colocadas logo no início do debate:

- (1) A crítica da atual fragmentação e superespecialização do saber implicaria reivindicar um conhecimento do tipo enciclopédico ou totalista?
- (2) A proposta de interdisciplinaridade e de recolocação das necessárias inter-relações entre todos os aspectos da vida subjetiva, social, biológica e ambiental implicaria em acabar com as especificidades e a autonomia relativa das diversas disciplinas?
- (3) Ou ainda, significaria a possibilidade de colocar as diversas dimensões da vida humana e social sob um mesmo campo teórica e disciplinar, que emprestaria aos operadores sua estrutura epistemológica para abordar todas as outras?

Assim fica claro que as propostas de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade não devem operar através de uma opção por homogeneização e imperialismo epistemológicos, dado os seus riscos intrínsecos (VASCONCELOS 2002, 43).

Inspirado na alerta de VASCONCELOS (2002, 85), deve-se reconhecer que a defesa da multidimensionalidade dos fenômenos complexos implica em um risco de dispersão, em um processo sem fim de inclusão de novos elementos, de novas perspectivas de olhar, bem como em um relativismo ético-político sem limites. Essa tendência deve ser compensada, segundo VASCONCELOS, em qualquer projeto concreto de pesquisa ou de construção de conhecimento por meio de:

- (1) definição clara do objeto; uma explicitação sistemática dos princípios epistemológicos, teóricos e paradigmáticos incluídos na análise;
- (2) múltiplas decisões envolvidas na metodologia proposta para a investigação;
- (3) implicações subjetivas, éticas, políticas e sociais da pesquisa, que permitam à comunidade científica e acadêmica, bem como à sociedade em geral, acompanhar e avaliar o processo de construção dessa perspectiva particular de conhecimento.

Se, juntamente com a posição pósmoderna, negar-se a possibilidade de neutralidade científica ou acadêmica absoluta, há de reconhecer-se também aqui, de acordo com VASCONCELOS, a necessidade de se manter a tensão permanente com a valorização da

experiência concreta como fonte do conhecimento, como também a necessidade dos mecanismos regulatórios lógico-cognitivos e intersubjetivos no processo de conhecimento (VASCONCELOS 2002, 85s). Dos diversos perigos da interdisciplinaridade é importante ressaltar o risco de que os alunos só entrem em contato com conhecimentos de sínteses, porém apresentados e exigidos de maneira mecânica e rotineira, caindo em verbalismo que serve apenas para dissimular conhecimentos insuficientes das razões de tais sínteses (SANTOMÉ 1998, 74).

Quanto ao aspecto didático, um trabalho de sentido interdisciplinar provoca uma sobrecarga de trabalho como é o caso em qualquer ação a que não se está habituado.¹²⁰ Causa certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos (por menores que sejam). A orientação pelo enfoque interdisciplinar para orientar a prática pedagógica implica em buscar algo novo e desconhecido. Certamente, isso representa um grande desafio (LÜCK 1999, 88).

5.3.6 Conclusão parcial

Em resumo à questão refletida em seu caráter controverso, procura responder-se a questão pela “transposição curricular” da interdisciplinaridade numa formação interreligiosa dos docentes de ER. Com relação à estrutura curricular há de se perguntar também se e como sua necessidade deveria ser pressuposta ou construída antes de qualquer outra coisa, e quais seriam os critérios para tal escolha *a priori*. Qual, então, o princípio organizador do conhecimento e qual o princípio unificador de um currículo interdisciplinar e/ou transdisciplinar?

Como resposta preliminar (a ser detalhada nas partes a seguir), opta-se por aquela estrutura curricular que se inspira na metáfora da *rede de conhecimento*. Como será demonstrado mais adiante, uma construção curricular em forma de rede permite, de modo muito mais eficiente e elucidante, organizar interdisciplinarmente os conteúdos interreligiosos propostos. Falta apenas identificar os grandes “nós” de um currículo em rede aplicado ao campo temático do ER. Quais seriam, então, as características básicas da organização interdisciplinar dos conteúdos interreligiosos em forma de rede?

¹²⁰ Muito frequentemente, a um discurso pedagógico forte e de ampla circulação não correspondem ações educacionais da mesma intensidade e na mesma direção. Como afirma FAZENDA (1994, 34, apud VEIGANETO 2006, 65), em nome da interdisciplinaridade abandonam-se e condenam-se rotinas consagradas, criam-se *slogans*, apelidos, hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisados e impensados.

Algumas inspirações encontram-se na observação de SANTOMÉ (1998, 25) que alega evitar um sistemismo holístico onde tudo diz respeito a tudo; e onde se torna necessário operar uma redução de complexidade que deve seguir determinados critérios, além de dever situar-se num nível transdisciplinar, relacionado ao princípio organizador; e que podemos chamar de “princípio organizador da articulação transdisciplinar”. Nessa perspectiva, DOLL (1997, 172) imagina um/ currículo pósmoderno que permitiria que os poderes humanos de organização e reorganização criativas da experiência sejam operativos num meio ambiente que mantém uma tensão saudável entre a necessidade de encontrar o fechamento e o desejo de explorar. Tal sistema aberto admitiria que alunos e professores conversassem e dialogassem para criar ordens e estruturas mais complexas de matérias e idéias do que é possível nas estruturas de currículo fechado de hoje.

Nesse pensamento, o papel do professor não será mais considerado linear e unilateralmente causal, mas transformador. E o currículo não seria mais definido em termos de conteúdo ou materiais, mas em termos de processo de desenvolvimento, diálogo, investigação e transformação. O currículo não seria uma pista de corrida, mas a própria jornada. E a aprendizagem seria uma aventura na criação do significado (SOLTIS 1997, XII).

Um paradigma criativo tem implicações importantes para a educação e o currículo, como será explicado por referência a DOLL (1997, 118) mais adiante. A estrutura ensino - aprendizagem deixa de ser uma estrutura de causa-efeito em que ou a aprendizagem é um resultado direto do ensino ou o ensino mantém no mínimo uma relação superior-inferior com a aprendizagem. Esta passa para um modo em que o ensino torna-se subordinado à aprendizagem por meio da aprendizagem dominante, devido às capacidades auto-organizacionais do indivíduo. Nesse modo, o ensino muda seu *modus operandi*, a saber, do didático para o dialógico. Como tal *modus operandi* pode ser traduzido em estruturas concretas da organização dos conteúdos na formação dos docentes de ER, será desdobrado nos subcapítulos a seguir.

5.4 AS METÁFORAS PARA A CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO RELIGIOSO

Culturalmente falando,
muitas pessoas têm uma árvore
plantada na cabeça,
mas o próprio cérebro
é muito mais uma erva
do que uma árvore.

(DELEUZE GUATTARI, 25).

Entende-se aqui a construção da matriz curricular da formação dos docentes de ER como desafio para a criatividade no sentido de tecer junto elementos, imagens, metáforas, linguagens e intuições vindos de diversos campos do conhecimento humano. Enfrenta-se esse desafio a título de projeto experimental, conscientes de que a aplicação prática pode acontecer apenas depois de certo tempo de trabalho informativo de *lobby* sobre a especificidade da proposta.

O objeto destas reflexões, portanto, deve ser considerado um “modelo de pensamento” [Denkmodell], um “experimento cognitivo livre”, mas que manifestará suas implicações práticas. Considera-se importante que o leitor deste trabalho sempre esteja ciente desse pressuposto para não cair na tentação de rejeitar a proposta apresentada aqui com o argumento de nunca ter sido praticada ou de parecer inusitada demais. Em consequência da abordagem anterior, escolhe-se como “estratégia” de construção e organização curricular do conhecimento religioso a abordagem metafórica de algumas características pós-modernas do currículo.

Como foi explanado no cap. 1, enquanto movimento intelectual a pósmodernidade revolucionou campos como a arte, arquitetura, literatura, filosofia, ciências sociais e também o pensamento teológico. ABREU JR. (1996, 18s) alega que o conhecimento está sempre se produzindo e se transformando incessantemente. É nesse processo que a educação se destaca: para desempenhar seu papel de organizar, de forma aberta e dinâmica, o processo de intercâmbio circular entre homem-sociedade-natureza e, conseqüentemente, de organização também dos limites desse intercâmbio. Enxergar esse mundo significa, para ABREU JR., aprender não só as regras de funcionamento. Conhecer não é só aprender, mas construir os limites por onde a organização estabelece a sua construção. Para o referido autor, a proposta

central é apresentar o conhecimento como construção e organização inter- e transdisciplinar em que participam e se transformam reciprocamente personagens e cenário: homem, sociedade, conhecimento e cultura.

Fica bastante evidente que a metáfora do conhecimento como balde que é preenchido (de acordo com o conceito de “educação bancária” criticada por PAULO FREIRE) não é mais aceitável no discurso pedagógico. Precisa-se de novas metáforas que possam ser compreendidas melhor frente aos desafios da sociedade pós-moderna para a formação dos docentes de ER.

O conhecimento deve ser compreendido nas articulações, nos cruzamentos e nas ultrapassagens das fronteiras epistemológicas. Dessa maneira ele assemelha-se à construção de um mapa ou de outras formas de estruturar o conhecimento como a rede. Esta representa uma metáfora interessante para a construção de conhecimento em geral, especialmente para o ER. Assim, entre as metáforas mais inspiradoras atualmente para desenhar a construção e organização do conhecimento na formação do docente de ER, consideram-se aqui como mais adequadas as *metáforas do conhecimento como rede, da espiral, do rizoma, do sistema aberto e do jogo*.

Usar-se-á um espaço relativamente grande para abordar estas metáforas, pois se supõe que um aprofundamento das implicações epistemológicas dessas metáforas valha a pena para investigar sua aplicabilidade didática para o campo do ER.

Dessa maneira, analisando a atual situação científica e educacional, procura-se aproveitar as conclusões e resultados das reflexões nos capítulos antecedentes. Demonstrar-se-á assim que há uma fragmentação crescente do conhecimento nas diversas áreas, sem a contrapartida de uma visão de conjunto do saber construído. É cada vez mais difícil compreender os fenômenos dentro dos limites de uma única disciplina. Viu-se a urgente necessidade da busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida a nível hermenêutico, da interação e da complementaridade nas diferentes disciplinas. Através das metáforas da rede, do sistema aberto, da espiral, do rizoma e do jogo, busca-se avaliar e sintetizar elementos que possam ser usados na construção de uma estrutura curricular interdisciplinar e interreligiosa da formação dos docentes de ER. Pois a avaliação comparativa, realizada nos cap. 3 e 4 mostrou a necessidade de novos caminhos na formação dos docentes de ER capazes de corresponder aos desafios da sociedade pós-moderna.

5.4.1 A metáfora da rede do conhecimento

Na busca por metáforas que representem melhor a mudança na construção e organização do conhecimento em contextos pósmodernos, impõe-se, antes, a metáfora da rede. A metáfora da *rede do conhecimento*, tal a posição aqui assumida, ajudará a pensar construção e organização do conhecimento religioso de forma interdisciplinar e interreligiosa. Quais são, por conseguinte, as principais características da rede de significados como metáfora para a construção e a organização desse conhecimento?

Segundo ECO (1989, 106), o marco característico de uma rede é que cada ponto nela pode ser conectado a outro. E onde ainda não existem conexões, elas podem ser imaginadas e projetadas mesmo assim. Para ele, uma rede é como um território ilimitado. Como PIERRE ROSENSTIEHL (1980, apud ECO 1989, 106) sugere, uma rede parece-se com uma árvore cujas ramificações são interligadas por corredores complementares e que transformam a árvore num polígono ou num sistema de polígonos embutidos.¹²¹ O desenho abstrato de uma rede não tem nem centro nem margem. Também para MACEDO (2004, 81), a rede não representa simplesmente uma massa amórfica, mas é estruturada por meio de seus nós e linhas.

A ideia da construção e organização do conhecimento em forma de rede pressupõe que haja uma pluralidade de caminhos na qual nenhum deles é privilegiado, nem subordinado um a outro. Não existe uma hierarquia *a priori* de elementos e caminhos como na organização do conhecimento do currículo clássico. Na rede existe uma reciprocidade entre os nós e as ligações que se tornam “feixes” de relações pressupondo a inexistência de um percurso único e linear bem como a ausência de um centro de ordenação (MACEDO 2004, 80).

MACEDO observa ainda que na rede as partes de um todo complexo e suas propriedades adquirem sentido somente na interação e na relação com a organização total. Essa identidade dinâmica faz com que a totalidade não possa ser explicada isoladamente por seus componentes, já que ela só se conserva através de múltiplas ligações com o meio do qual se nutre e no qual se modifica.¹²² O contexto não é um lugar separado e inerte, mas, ao contrário, é espaço/tempo de intercâmbio.

¹²¹ A grande diferença da noção de árvore para a noção de rede é que esta é escrita a partir da consideração de outro valor, o da prática social (LEFEBVRE 1983 apud MACEDO 2004, 32). Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço/tempo de tessitura de conhecimentos que não poderiam ser tecidos da mesma maneira como são os da ciência, mas que são tão importantes para os homens e as mulheres como os outros conhecimentos que tecem.

¹²² NOWOTNY (1999, 116) acrescenta que cada resposta boa remete a material novo e gera novas perguntas e *insights*. Cada pergunta, vinculada à resposta que recebe, ou cada posição, por meio da qual são criadas novas posições, por sua vez, torna-se posição que é deixada para trás. Em cada nexos de pergunta-resposta emerge “mais” do que foi perguntado.

Nesse sentido, na construção e na organização do conhecimento passa-se de uma concepção estática para uma transformação conceitual dinâmica.¹²³ Nela, a ideia de rede conduz a uma permanente abertura das significações, a uma contínua mudança na configuração dos nós e das relações, enfim, a uma ausência crescente de centro (MACEDO 2004, 82).

Num trabalho bastante elucidante, MACHADO (2005, 139s) descreve a rede de conhecimento como um “espaço de representações” em constantes transformações. Ela constitui uma teia de conexões cujo material constitutivo são as significações. Essa rede possui uma extraordinária plasticidade que permite a incorporação dos múltiplos saberes e fazeres de sujeitos-nós (MACEDO, 2004, 86). Para MACHADO, os pontos-nós seriam os significados (de objetos, pessoas, lugares, proposições, teses etc.); as ligações seriam as relações entre os nós. As redes de conhecimento são tecidas por experiências na prática diária dos sujeitos. Desenha-se uma reciprocidade profunda, uma “dialogicidade” entre nós e ligações, entre intersecções e caminhos, entre temas ou objetos e relações ou propriedades: os nós são como feixes de relações, as relações são ligações entre dois pontos. Assim, a metáfora da rede contrapõe-se diretamente à idéia de cadeia, de encadeamento lógico, de linearidade na construção e na organização do conhecimento (MACHADO 2005, 140). Nesse sentido, a metáfora da rede representa uma alternativa à metáfora da árvore do conhecimento hierarquizada para descrever a estrutura da construção e organização do conhecimento.

Outra característica da metáfora do conhecimento como rede é descrito por MACHADO (2005, 145) através do princípio de metamorfose segundo o qual a rede de significações, que constitui o conhecimento, está em permanente transformação. O conhecimento não se reduz simplesmente à acumulação de dados e informações. Pelo contrário, ele exige a capacidade de estabelecer conexões entre elementos informacionais *aparentemente* desconexos, de processar informações, analisá-las, armazená-las, avaliá-las segundo critérios de relevância e organizá-las em sistemas. A cada instante, a cada nova relação percebida alteram-se os feixes que compõem os significados, atualiza-se o desenho de toda a rede (MACHADO 2005, 145).¹²⁴

¹²³ A metáfora da rede, em função da construção e da organização do conhecimento, indica possibilidades de superação dos limites da ciência moderna pelo questionamento de um conjunto de premissas e noções que orientaram (e orientam até hoje) a atividade científica (MACEDO 2004, 80s).

¹²⁴ MACEDO (2004, 87s) acrescenta que a rede de conhecimento é complexa e está sempre em transição, em processo. Uma rede em processo é uma rede de seres e conhecimentos que se transformam continuamente. Ela vai indo além da estabilidade para aproveitar os poderes criativos inerentes à instabilidade. Nessa rede em transformação permanente, a predição e o controle, elementos essenciais do modelo de currículo que dominou até agora, tornam-se menos ordenados e mais imprecisos.

Para a reflexão aqui desenvolvida considera-se igualmente importante o princípio de mobilidade dos centros. Isso significa dizer que a rede não tem um único centro como sendo foco hierarquicamente superior a outros.¹²⁵ Em contrapartida, ela possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, desenhando sempre novas paisagens de sentido (MACHADO 2005, 150). A noção de tessitura do conhecimento em rede inclui a ideia da não-superioridade de alguns saberes sobre outros numa perspectiva de horizontalidade nas relações entre os diversos saberes. Fala-se da não-existência de um percurso necessário do ponto de vista lógico para percorrer-se a rede; nenhum nó é privilegiado nem univocamente subordinado a outro, existe a abertura para uma multiplicidade de percursos possíveis.

Também outros autores usam a rede como metáfora para a construção do conhecimento na pós-modernidade. Evidentemente essa metáfora parece mais adequada para fazer jus às características peculiares que encontramos, sobretudo em sociedades pluralistas. NOWOTNY (1999, 110), p.ex., é da opinião que a concepção tradicional da organização do saber parte da existência de um “espaço de saber” com um sistema fixo de coordenadas no qual “mapas cognitivos” fornecem orientação e facilitam a conquista de novos “territórios”. Trata-se de um espaço que ganha de nitidez profunda pelo fato de ter concentrado um saber detalhado, efetuado correções, tirado fronteiras e traçados outras. Em última conseqüência, porém, é uma imagem de espaço que permaneceu estática. Em contrapartida, o modo de desenho de construção e organização do conhecimento em forma de rede indica que o próprio espaço, de certa forma, está em movimento de um jeito auto-organizacional. Tal espaço, em sua dinâmica autoreferencial, cria-se através de inúmeros lugares que se formam e constituem-se continuamente de novo. O caráter transitório da configuração dos saberes é responsável pelo processo de formação e dissolução a fim de reconstituir-se noutro lugar, por uma composição levemente modificada. Trata-se de uma dinâmica da nova produção de saber que, ela mesma, dinamiza o espaço no qual tal crescimento do saber é representado.

Na opinião de ABREU JR. (1996, 41), o problema do conhecimento na rede passa a ser o estabelecimento de relações que podem mudar a própria natureza daquilo que se quer conhecer. Pois a rede representa uma *circularidade cognitiva* na qual sempre há interdependência e reciprocidade sem que houvesse começo e/ou fim algum (ABREU JR.

¹²⁵ É na discussão coletiva, enquanto exercício democrático de resolver um problema concreto, que a todos interessa, e no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a tessitura do conhecimento em rede. É a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos, que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos, que se pode pensar esta noção e a sua relação com o espaço/tempo escolar e educacional mais amplo (MACEDO 2004, 80).

1996, 41). O observador é participante e criador do conhecimento, cada um sendo responsável pela inclusão de novos nós na própria rede. O conhecimento se faz a partir das relações que se enredam. Ele assim ultrapassa a busca de certezas e aceita a incerteza para também superá-la. Avança, reconstruindo o barco, tábuas a tábuas, em alto mar, mas sem nenhum porto seguro (SANTOS 1989, apud MACEDO 2004, 86).

A rede pode ser descrita como uma construção gradativa de articulações e formas de organização descentralizada em cada campo temático particular. Por isso será necessário refazer o desenho das fronteiras, dos limites e dos planos com as quais costumava-se enquadrar o conhecimento para dar conta dessas relações (ABREU JR. 1996, 30). Se na rede, as relações que caracterizam a unidade são fundamentais, também o é o limite onde a unidade se organiza. O limite, a borda ou a membrana (no caso da célula, em sistemas biológicos) não define só o espaço onde se realiza a organização da informação específica. O próprio limite é o produto dessas relações que caracterizam a organização auto-reprodutiva/autopoiética das informações (ABREU JR. 1996, 54). É aqui que se coloca a pergunta pela estrutura de um currículo em desenho de rede, uma pergunta pelo fio condutor da organização curricular.

Já para ELIAS (apud MACEDO 2004, 76), na rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio ou mesmo de todos eles por si só, considerados isoladamente. A rede só é compreensível em termos da *maneira* como eles se ligam, isto é, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e sua função no conjunto da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si, tem e mantém uma posição e uma forma singulares dentro dele.

Contraopondo-se a um conceito de ordem que pressupõe determinismo e linearidade, essa perspectiva indica que a tessitura do conhecimento em rede se desenvolve dentro do princípio de que a articulação de palavras, conceitos e teorias só constituem um fortalecimento das múltiplas redes, se forem resultado e prolongamento da prática e de opções pessoais, porém, no coletivo (MACEDO 2004, 80).

Conclui-se que a metáfora da rede requer uma mudança de mentalidade no que diz respeito à forma de como se pensa a construção e organização do conhecimento religioso. É até provável que se enfrente resistências, porque a despedida de um currículo convencional com sua segurança e clareza hierárquica dos elementos constituintes do currículo requer

grande flexibilidade e abertura mental por parte dos agentes educacionais envolvidos na construção e organização do conhecimento, uma vez que sempre de novo e a cada instante, a rede se move e modifica. Por outro lado, essa falta de segurança representa a chance de construir e organizar o próprio conhecimento, levando em conta as necessidades dos formandos e as especificidades de cada contexto cultural e religioso. É justamente nisso que se vê aqui o futuro para a formação dos docentes de ER; pois o caráter interreligioso e interdisciplinar da proposta aqui defendida potenciará enormemente os aspectos positivos da construção e da organização do conhecimento religioso.

5.4.2 A metáfora da espiral

Para NOWOTNY (1999, 114-116), cada programa da construção do saber não-linear está diante do problema de encontrar uma forma de representação adequada para a geração e integração do saber que corresponda à sua dinâmica atual. Pois hoje não basta mais encontrar o eixo principal diacrônico da produção do saber. É igualmente importante seguir as muitas ramificações não-sincronizadas local e temporalmente. Por isso, considera-se a metáfora da rede de conhecimento como representação principal da construção e organização do conhecimento religioso. Ao mesmo tempo e do lado dessa sugere-se outras metáforas como representações complementares à medida que elas permitem destacar aspectos específicos auxiliares na construção e organização do conhecimento religioso.

Ao defender sua perspectiva pós-moderna para o currículo, DOLL (1997, 120) sugere em linguagem incomum que se desenvolva um “currículo dançante” em que os passos não sejam padronizados, mas únicos e o resultado das interações entre dois parceiros: professor e texto, professor e aluno, aluno e texto. Esse pensamento pode ser continuado no campo do ER. Para tal supõe-se que seja necessária a inserção (em currículo e avaliação) não tanto de dados ou informações, mas de interações, já que a esta proposta configura-se como construção e organização interreligiosa e interdisciplinar do conhecimento religioso. Nesse sentido, DOLL (1997, 119) argumenta que os materiais de currículo podem ser organizados para encorajar tal reflexão se forem abordados interativa e recursivamente, não linearmente. Para uma visão tradicional de currículo é quase um sacrilégio, afirma o autor, considerar a organização dos materiais de conteúdo de outra maneira que não seja a sequencial.

Por esse motivo, DOLL resgata o “currículo em espiral” de JEROME BRUNER (1960) porque merece ser novamente examinado e reestruturado à luz da ideia da recursão. Conforme BRUNER, existe outro modo de pensamento complementar ao lógico, analítico,

científico – o modo metafórico, narrativo, hermenêutico. A diferença principal entre esses dois modos de pensamento é que o analítico é *explanatório*, enquanto o narrativo é *interpretativo* (DOLL 1997, 185). Em termos de cursos de estudo, BRUNER (apud DOLL 1997, 139s) pensa que o currículo também deveria dar uma “volta” em torno dele mesmo. Esse é o “currículo em espiral” em que os conteúdos escolares são estudados evolutivamente ao longo dos anos e em níveis crescentes de complexidade. A arte do docente nesse processo de aprendizagem recursivo e ao mesmo tempo elevativo/evolutivo, consiste em traduzir as estruturas do tema que está sendo estudado. O tema é abordado, antes, na “maneira de ver as coisas” do aluno e, depois, operado na zona de desenvolvimento para além do horizonte cognitivo do aluno desafiando-o, assim, a ultrapassar suas próprias limitações.

O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como se costuma fazer, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas centradas em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc. A construção do currículo em espiral, segundo a proposta de BRUNER, encerra em si algumas intelecções que podem servir como complementação para a construção da formação dos docentes de ER em forma de rede.

Num determinado sentido, pode-se construir um currículo em que os alunos revisitem com maior *insight* e profundidade aquilo que fizeram anteriormente. Noutro sentido, o currículo – como um pacote total com conteúdo e instrução entrelaçados – torna-se empolgante e envolvente, conforme o jeito que seus “braços” espirais avançam para o desconhecido. O conhecimento do mundo não é um conhecimento fixo que aguarda ser descoberto. Ele está se expandindo continuamente, gerado pelas ações reflexivas dos envolvidos nesse processo.

Segundo BRUNER, é preciso desenvolver planos curriculares e estratégias instrucionais que utilizem as interações dialógicas aluno-aluno e aluno-professor. Além disso, há de se perceber que grande parte da aprendizagem humana vem desta interação – através de conflitos que criam os dilemas que por sua vez geram o crescimento cognitivo (DOLL 1997, 135s).

Sempre haverá uma situação de tensão permanente entre limitação/delimitação dos conteúdos das disciplinas estabelecidas e a necessária abertura e “porosidade” para novos “inputs” temáticos. Essa tensão pode ser diminuída parcialmente pelo princípio da circularidade pelo qual há uma constante avaliação do status epistemológico de determinada

abordagem temática. Quanto ao currículo, o desafio que o pensamento de processo hermenêutico põe é planejar uma estrutura de ensino e aprendizagem que aceita a contingência e o caráter relacional do ser, da linguagem e do entendimento (DOLL 1997, 153).

5.4.3 A metáfora do rizoma

Outra metáfora que serve de representação complementar da construção e organização do conhecimento religioso é uma das metáforas mais inspiradoras para a construção do saber. Ela foi desenvolvida pelos filósofos GILLES DELEUZE (1925 – 1995) e FÉLIX GUATTARI (1930 – 1992) e discutida no livro “Mil Platôs”, publicado na França no ano de 1980 (DELEUZE; GUATTARI 1995). Na introdução ao livro, os autores usam como referência um fenômeno peculiar da natureza. Eles aí descrevem plantas que não são constituídas como as árvores, com raiz, tronco, galhos e folhas, mas que se caracterizam pela presença de múltiplos nódulos interconectados: os rizomas.

Enquanto fenômeno biológico, diferentemente das árvores ou de suas raízes, o nó de um rizoma conecta (da mesma forma que uma rede, contudo, tri-dimensional) um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza. O rizoma não é feito de unidades, mas de dimensões ou, antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE; GUATTARI 1995, 32).¹²⁶ Um rizoma pode ser rompido em qualquer ponto ou conectado novamente seguindo uma das linhas. Um rizoma não é uma cópia e sim um “mapa” aberto que pode ser vinculada a outra coisa em todas as suas dimensões: ele pode ser desmontado, virado e continuamente modificado (ECO 1989, 106). Ninguém pode dar uma descrição detalhada de um rizoma específico porque sua estrutura muda conforme o tempo. Pensar dentro da imagem do rizoma significa tatear pelo caminho (ECO 1989, 107).

¹²⁶ NAJMANOVICH (apud MACEDO 2004, 29) observa que 300 anos depois da síntese newtoniana, os cientistas desencantados pelo fracasso na busca de partículas elementares, começaram a utilizar outras metáforas e a conceber modelos mais complexos, ricos e diferentes. O mundo dos “ladrilhos elementares” teria desmoronado estrepitosamente perante o som “das trombetas” quânticas. Todo o universo físico seria visto, hoje, como uma imensa “rede de interações” no qual nada pode ser definido de maneira absolutamente independente e no qual há a apropriação do “efeito mariposa” (cuja versão popular diz que quando uma mariposa bate as asas no mar da China pode “causar” um tornado em Nova York). A transformação conceitual que vem junto com uma nova metáfora, como a do universo como “rede ou trançado de relações” e a dos indivíduos como os nós dessa rede. Ela excede de muito a transformação da imagem do mundo proposta pela física de NEWTON. NOWOTNY (1999, 110s) acrescenta que a configuração do saber do iluminismo, pela primeira vez, reconheceu a dimensão histórica e contingente do crescimento do saber. Os enciclopedistas do iluminismo tentaram transformar a metáfora da árvore de conhecimento num mapa. O estado respectivamente atual do saber, “a altura do tempo”, que as enciclopédias procuravam captar com toda a sua contingência, tem sido o resultado do progresso do saber humano. A sistemática da estruturação do saber pretendia fixar o estado de saber alcançado a fim de vislumbrar o saber a ser adquirido no futuro.

As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes (DELEUZE; GUATTARI 1995, 16). Com essas características, os rizomas possuem uma enorme capacidade de adaptarem-se a condições concretas de seu meio ambiente sem perder a sua “identidade” como plantas.

O modelo linear da produção do saber (desde a pesquisa básica até produtos competitivos no mercado) ultrapassou-se a si mesmo pela dinâmica do desenvolvimento científico e técnico. A metáfora do rizoma refere a efeitos recíprocos muito mais complexos entre as áreas singulares e seu saber específico. Ela sublinha como é densa a rede de relações entrelaçadas do saber que transporta questões, desafios e sugestões de solução em todas as direções (NOWOTNY 1999, 113).

Para DELEUZE; GUATTARI (1995, 33) é óbvio que a produção atual do saber não possa mais ser representada adequadamente por imagens de uma paisagem ou por uma genealogia. A imagem mais adequada é a do rizoma, pois, contrário a uma estrutura que se define por um conjunto de pontos e posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, muda de natureza. Não se deve confundir tais linhas com linhagens do tipo arborescente porque estas somente são ligações localizáveis entre pontos e posições. Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados) de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema descentrado, não hierárquico. DELEUZE; GUATTARI (1995, 15-18) identifica as seguintes características de organização do rizoma conforme um sistema biológico:¹²⁷

Em resumo afirma-se, de acordo com o que se desenvolveu em cima, que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas (DELEUZE; GUATTARI 1995, 17). Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma o crescimento segundo uma de suas linhas ou segundo outras linhas.¹²⁸ Todo

¹²⁷ Analogamente, esses princípios podem servir também para a descrição de sistemas abertos de outros contextos. DELEUZE; GUATTARI (1995, 24) reconhecem analogias com o fenômeno do cérebro humano porque não é uma entidade hierarquizada, mas estruturada como uma rede de neurônios e sinapses. O cérebro é descrito como uma entidade múltipla composta que, em nível de sua consistência ou em sua articulação, abrange todo um sistema complexo de produção, armazenamento e transmissão de informações e serviria, portanto, também como imagem da construção e organização do conhecimento.

¹²⁸ Numa analogia do mundo animal, DELEUZE; GUATTARI (1995, 18) recordam que é impossível exterminar as formigas porque elas formam um “rizoma animal” do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Também é possível imaginar a globalidade da cultura humana como um rizoma, uma rede de interpretadores.

rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras (DELEUZE; GUATTARI 1995, 18).¹²⁹

5.4.3.1 *Vantagens e desvantagens do rizoma como metáfora para a construção do conhecimento*

Uma vantagem de estruturas rizomáticas em comparação a outras formas de imaginar a construção e organização do conhecimento está no fato que num rizoma podem-se formar todos os vínculos laterais possíveis de se pensar de tal forma que surja uma estrutura enciclopédica. Disso resulta a possibilidade de interligar diversas perspectivas, concepções e temáticas, sem submeter-se a um determinado rumo previamente dado. Desse modo, toda a complexidade da pesquisa científica pode ser representada. Ao mesmo tempo, abre-se aos estudantes uma multiplicidade de possíveis caminhos em meio à oferta de informação.¹³⁰ Em analogia com o modelo mental da aquisição do saber, a figura cognitiva do rizoma promove a formação ativa de associações, o estar-situado do aprender por meio de questões próprias e, com isso, a construção individual do saber.

A organização associativa do saber é capaz de gerar uma motivação específica, pois no caso de o estudante deparar-se com um texto, um gráfico ou uma gravação de som que o interessa, ele aprofunda a conexão temática com o objeto. Em busca de uma determinada informação, o estudante encontra frequentemente outras informações às quais dedica, agora, todo o seu interesse. A questão original é até abandonada às vezes. Isso é chamado de “efeito

¹²⁹ MORIN (apud MACEDO 2004, 67) observa para outro contexto que as diversas complexidades formam o tecido da complexidade confeccionado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade que, porém, não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que a teceram.

¹³⁰ Segundo ABREU JR. (1996, 31s), MICHEL FOUCAULT (1926-1984) procurou desconstruir a tradição estruturalista das ciências a partir da multiplicação das rupturas, das interrupções e das irrupções dos acontecimentos: o problema não é mais da tradição e do rastro, mas do recorte e do limite; não é mais do fundamental que se perpetua e sim o das transformações que valem como o fundar e renovar as fundações. Não é o caso de simplesmente passar uma borracha sobre os procedimentos científicos. Estabelecer classificações e séries é uma atitude cognitiva fundamental. É preciso que sejam acrescentados outros procedimentos. A mudança de atitude está na contínua reelaboração desses procedimentos em relação ao conhecimento. É necessário organizar, recortar, distribuir, ordenar, repartir em níveis, estabelecer séries, distinguir o que é, delimitar elementos, definir unidades, descrever relações (FOUCAULT apud ABREU JR. 1996, 32).

de *serendipity*” [inglês: descoberta afortunada]: durante a busca por informações, encontramos outras informações interessantes e úteis que nem estavam na “mira” da busca inicial (NOWOTNY 1999, 111).

Por outro lado, deve ser levado em conta que há alguns pontos críticos. Faz-se essa observação à base da convicção de que a metáfora do rizoma já comprovou-se como pertinente e adequada para a descrição de um novo modelo de construção do saber através de sua peculiar forma de organizar e interligar informações dos mais variados tipos. As críticas feitas e apresentadas em seguida estão vinculadas à intenção de traduzir a organização das informações em estruturas concretas da transmissão do conhecimento, como se espera, p.ex. de uma organização curricular de formação sistemática.

NOWOTNY (1999, 111s), p.ex., pensa que, caso pretenda-se construir um currículo em si pré-determinado e alcançar objetivos da aprendizagem rigidamente definidos, a forma rizomática de organização do saber seria inadequada. A construção de um currículo é muito exigente em termos de tempo e deve ser planejado com cuidado. Se a construção curricular tentar seguir um modelo de rede de conhecimento, é de fundamental importância que os nós específicos estejam em si acabados e compreensíveis por si mesmos, seguindo o modelo de módulos. Pois, doutro modo, a oferta toda em seu conjunto não é mais transparente.

Além disso, não seria mais previsível por meio de quais caminhos os estudantes chegam aos respectivos nós e de que nível de saber dispõem nesse ponto. NOWOTNY (1999, 111s) alerta ainda ao risco de os estudantes andarem em círculos, perdendo a orientação. Ou, pela abundância de informações acontece um assim chamado “*cognitive overload*” [uma sobrecarga cognitiva]. Nesse caso, os estudantes não utilizam mais seus recursos cognitivos para os processos de aprendizagem, mas para a orientação na estrutura da organização das informações. Dessa maneira, ingressar em determinado campo temático, justamente no caso de principiantes nos estudos, pode levar a desistência rápida. Ao efeito de *Serendipity* corresponderia então, segundo NOWOTNY, a sensação do “*lost in Hypertext*” [perdido no hiper-texto].

NOWOTNY (1999, 111s) lança ainda mais outro questionamento crítico: se a constelação de espaço e tempo da integração do saber situar-se, sob bandeira da inter- e transdisciplinaridade, em muitos lugares de forma incontrolável, heterogeneiza-se e começa a autonomizar-se dessa maneira, onde é que fica o contrapeso que contém uma competência mínima de controle e um aparelhado de frear em caso de emergência? Se a “árvore do conhecimento” se transformar em um rizoma integrado em rede e os “mapas do saber” são

confrontados com espaços multidimensionais, quem ainda pode julgar as consequências da produção transdisciplinar, múltipla e local do saber que perpassa inúmeras redes? Ou ainda: quem poderia checá-la com referência à sua utilidade ou seu caráter prejudicial?

Esses são questionamentos importantes que precisam ser levados em consideração na construção do conhecimento em forma de rede sob pena de não conseguir minimamente evitar uma confusão total diante do acúmulo de informações que os estudantes enfrentam. Essa alerta vale ainda mais no caso da proposta desta tese, da construção e organização interreligiosa e interdisciplinar do conhecimento religioso.

5.4.4 O currículo “auto-organizativo” em sistemas abertos de aprendizagem

Ficou bastante claro que a concepção do rizoma em DELEUZE e GUATTARI tem características de um sistema aberto em contraposição a um sistema fechado. O conceito de sistema aberto, tirado do mundo da física, emerge, portanto, como igualmente adaptável e útil enquanto metáfora complementar da construção e organização do conhecimento religioso.

A distinção entre sistemas fechados e abertos é uma analogia viável para descrever as diferenças curriculares entre o pensamento moderno-positivista e pósmoderno. PRIGOGINE (1961 apud DOLL 1997, 30) define os sistemas fechados como aqueles que trocam energia, mas não matéria, enquanto os sistemas abertos trocam tanto matéria quanto energia. PRIGOGINE quer dizer com isso que existem diferenças qualitativas entre os sistemas abertos e fechados. Nos sistemas fechados que normalmente são de natureza mecânica, só ocorre o intercâmbio; não existe nenhuma transformação. O intercâmbio (não a transformação) tem sido uma poderosa metáfora curricular. Nos sistemas fechados, a estabilidade, centros-de-equilíbrio e equilíbrios são ingredientes-chave. Os sistemas abertos, por outro lado, são, por natureza, transformativos; *a mudança, não a estabilidade, é a sua essência* (DOLL 1997, 30).¹³¹

HUMBERTO MATURANA & FRANCISCO VARELA (1980, apud DOLL 1997, 100s) criaram no campo da biologia a palavra “*autopoiese*” [autoconstrução, autoconstituição, autogeração, autoorganização] para lidar com a questão de um sistema vivo que se regenera, mas não é nem mecanicista nem teleológico; portanto, ele pode autodestruir-se, assim como

¹³¹ O ponto essencial, tanto metaforicamente, em termos educacionais, quanto factualmente, em termos dos próprios sistemas, é que os sistemas isolados não trocam nada, sendo no melhor dos casos cíclicos; os sistemas fechados *transmitem e transferem*; os sistemas abertos *transformam* (DOLL 1997, 73s).

autoregenerar-se.¹³² Os autores afirmam que um sistema autopoietico é uma rede de processos de transformação de componentes que através de suas interações e transformações regeneram continuamente a rede de relações que os produziu. A ênfase aqui é um sistema que pode regenerar-se por conta própria, mas que, quando não recebe perturbações suficientes para realizar as transformações, pode também desintegrar-se (DOLL 1997, 100 s.). Uma das características essenciais dos sistemas vivos é a interação. Em um sistema vivo, as partes não são definidas isoladamente, mas em termos de suas relações uma com a outra e com o sistema como um todo. É a interação que constitui a essência do crescimento (DOLL 1997, 80).¹³³

Um currículo planejado como sistema aberto e auto-organizado é qualitativamente diferente do currículo planejado com a suposição de que o aluno seja apenas um receptor de informações. No primeiro, o desafio e a perturbação tornam-se a razão de ser da organização e reorganização; no último, o desafio e a perturbação tornam-se disruptivo e ineficientes, qualidades a serem removidas, superadas ou eliminadas o mais rápido possível. Em termos da teoria dos sistemas, os sistemas abertos precisam de disrupções para funcionar e os sistemas fechados tentam evitar as disrupções – pois elas ameaçam o próprio funcionamento do sistema. Analogamente, supondo uma estrutura de sistema aberto, auto-organizadora, os professores precisam dos desafios dos alunos para desempenhar seu papel no processo interativo (DOLL 1997, 175).

Como e quando, então, opera a auto-organização? Uma exigência é a perturbação. Um sistema só se auto-organiza quando existe uma perturbação,¹³⁴ um problema ou uma alteração. Quando o sistema está perturbado, ele precisa ajustar-se para continuar funcionando (DOLL 1997, 179).

¹³² Vê-se a criação *in continuo*, um processo contínuo e inerente à natureza, um processo em que as estruturas e processos novos e mais complexos surgem espontaneamente e autogenerativamente a partir das interações anteriores. Num universo criativo, a ordem não é predeterminada e depois forçada a se desintegrar com o passar do tempo; pelo contrário, a ordem surge continuamente do caráter informe. Níveis mais elevados de complexidade originam-se de níveis mais baixos (DOLL 1997, 117s).

¹³³ Assim, a futura direção de qualquer sistema distante-do-equilíbrio não pode ser predita. Esses sistemas podem assumir um comportamento errático e auto-destrutivo ou podem organizar-se de formas novas, mais abrangentes e complexas. O que vai ocorrer depende das interações dentro do próprio sistema e entre o sistema e seu meio ambiente (DOLL 1997, 123).

¹³⁴ DOLL (1997, 116) observa, que sem a auto-organização não existiria o potencial criativo do caos; o caos seria, um “vazio aniquilador”, mas com os atratores auto-organizadores o caos torna-se a fonte própria da criação.

A sociedade comporta uma complexidade de interações de tal forma que a organização do conhecimento sobre essa realidade é feita num processo de descontinuidades, de fraturas e de interesses diversificados (ABREU JR. 1996, 30). Entretanto, como se sabe, a partir da experiência vivida, nem toda perturbação leva ao redesenvolvimento; é bem possível que uma situação desequilibrada leve ao tipo de caos que nos conduz não a um nível de ordem novo e mais complexo, e sim ao abismo da destruição. A história do século XX mostrou o potencial real desta possibilidade (DOLL 1997, 179s). Numa estrutura que reconhece a auto-organização e a transformação, os objetivos, planos e propósitos não surgem apenas antes, mas também a partir da ação. Esta é uma questão essencial de acordo com DEWEY (apud DOLL 1997, 187): os planos surgem da ação e são modificados através da ação. Os dois são interativos, cada um levando ao outro e dependendo do outro.

Com relação ao currículo isso significa que os planos de curso ou aula devem ser escritos de uma maneira geral, livre, um tanto indeterminada. Planejar e executar são atividades conjuntas, integradas, não atividades unilaterais, sequências, seriais. Este planejamento conjunto não só permite a flexibilidade - utilizar o inesperado – como também permite que os planejadores se compreendam e compreendam o seu assunto com um grau de profundidade de outra forma não obtido (DOLL 1997, 187).

5.4.5 A metáfora do jogo

ABREU JR. (1996, 27) lembra que, embora a escola seja o padrão em nossa cultura, há muitas outras formas de educação cotidianas tão relevantes quanto o que se aprende na escola. Desde as relações espontâneas da criança com a família à influência que os meios de comunicação exercem sobre o nosso pensar, estamos bombardeados de conhecimentos através dos meios mais diversos de educação, às vezes, até sem darmos conta da força desses tipos de educação informal. Nesse sentido refere-se a ABREU JR. que equipara a produção de conhecimento em desenho de rede a certas brincadeiras e determinados jogos de crianças o que constitui uma excelente oportunidade de aprendizagens múltiplas.

Por isso parece mister fazer algumas considerações sobre o jogo como metáfora complementar da construção do conhecimento. Quem já observou, sob o aspecto da aprendizagem criativa, um grupo de crianças brincando, sabe que crianças criam, a partir dos brinquedos ou outros objetos à sua disponibilidade, sempre e constantemente jogos e brincadeiras novos, envolvendo e interagindo com o seu ambiente e as pessoas nele existentes.

Sob o ponto de vista aqui adotado, isso emerge como uma forma de construção de conhecimento, muitas vezes em sua forma de *mimesis* e recriação do mundo dos adultos. O grau de “conectabilidade” em tais brincadeiras e jogos chega a ser realmente impressionante, pois a criança não vê no brinquedo o fetiche do valor-de-mercado, muitas vezes realmente caro. Ela apenas considera o valor-de-uso do objeto chamado “brinquedo”, mas que só se torna brinquedo de verdade ao brincar-se com ele. Curiosamente, pode acontecer, p.ex., que a criança que ganhou um brinquedo eletrônico caro, de última geração, joga o brinquedo para o lado para brincar, no seu lugar, apenas com a embalagem, muitas vezes elaborada com cores brilhantes. Percebe-se nisso um enorme potencial de aprendizagem no reordenamento dos objetos e na recursividade das brincadeiras. Nisso, a criança, uma vez começada a brincadeira, só terminará ou por interferência externa ou por cansaço.

O processo de aprendizagem existente no jogo das crianças é autocatalítico e iterativo; ele alimenta a si mesmo criando suas próprias mudanças para as quais precisa apenas de leves *inputs* periódicos para continuar.

Mas qual seria o fio condutor organizativo dessa brincadeira? Segundo quais princípios as crianças organizam suas brincadeiras? Como poderia ser descrito o “currículo” dessas brincadeiras? Podem ser identificados alguns nós (para ficar nas metáforas de rede e do rizoma): tem-se, primeiro, a própria criança que com suas experiências e sua criatividade acumulada é capaz de construir magníficos mundos imaginários. Isso chega a representar uma verdadeira intersubjetividade, já que as brincadeiras e os jogos situam-se em contextos de interação com outras crianças. Na verdade, é também uma rede de interações, pois numa situação ideal, todas as crianças brincam com todas as crianças, desde que o número não seja muito grande.

Outro centro organizativo da brincadeira são os objetos e brinquedos disponíveis. É possível observar o aproveitamento dos mais variados objetos sem necessariamente serem brinquedos caros comprados, mas que pode ser objeto qualquer: embalagem, caixas, madeira, etc. A partir de um “estoque” mínimo de objetos, as crianças são capazes de criar um universo a parte.

Assemelha-se muito àquilo que é designado pelo conceito de “bricolagem”. Bricolagem, do francês *bricolage*, traduzido literalmente, significa construir algo por um leigo ou instalação ou montagem doméstica. Em sentido figurado pode representar um “construto” no sentido de seu caráter provisório. Na cultura juvenil, bricolagem designa a técnica, colocar objetos dentro de um novo contexto que não corresponde às regras de origem – vestuário, símbolos e emblemas juntadas artificialmente. Nisso, seu significado original

pode ser modificado ou até suspenso. Tal uso do conceito da bricolagem remonta ao etnólogo CLAUDE LÉVI-STRAUSS (1908-2009) que em 1962 apresentou sua concepção do “pensar selvagem” (“tomar e conectar o que está aí”). Dessa maneira, ele introduziu o conceito nas ciências sociais. Para ele, bricolagem é a reorganização predefinida de sinais ou eventos imediatamente disponíveis para estruturas novas. Brincadeira e bricolagem são formas do agir que exigem mobilidade, abertura e criatividade; elas podem ser entendidos como subversão de endurecimentos iluministas no caminho do rir e da ironia (FROMME 1997, 240).

Mais outro centro organizador do “currículo” da brincadeira de criança pode ser identificado nos *inputs* que, de vez em quando, ajudam na criatividade das brincadeiras. Esses inputs podem ser ideias lançadas às crianças ou criadas pelas próprias crianças (p.ex. do tipo “vamos brincar de que?”).

Como essa metáfora da brincadeira das crianças pode ser viabilizada para a reflexão sobre um currículo da formação de docentes de ER aqui empregado? Uma primeira ideia é “botar para conversar” as subjetividades (nesse caso seriam os estudantes de um curso de formação de docentes de ER) com os conteúdos disponíveis, acompanhado por inputs periódicos, mas que apenas direcionam o estudo (a brincadeira) sem, no entanto, sufocar a criatividade. Apenas é necessário que haja a presença de um número mínimo de participantes e uma quantidade mínima de objetos de estudo. Para que uma atividade como essa seja coroada de sucesso, é preciso que o “mestre do jogo”¹³⁵ tenha uma sensibilidade muito grande de perceber até onde vai a criatividade dos “jogadores” e a partir de que ponto novos *inputs* externos tornam-se indispensáveis para o jogo continuar.

5.4.6 Conclusão parcial: Implicações didáticas das metáforas para a construção do conhecimento religioso

Com base nas reflexões feitas acima, pretende-se criar agora um conjunto de ferramentas cognitivas que traduzem linguagens e metáforas de outros campos temáticos. Ao mesmo tempo investiga-se se e como elas podem servir para compreender melhor esses elementos didaticamente para a formação dos docentes de ER. Assim coloca-se a pergunta pelas implicações práticas das metáforas abordadas como metáforas para a ação docente.

¹³⁵ Alusão ao termo “*magister ludi*” da obra “O jogo das contas de vidro” [Das Glasperlenspiel], de 1947, do autor alemão HERMANN HESSE.

Primeiramente afirma-se com MACHADO (2005, 154), que a imagem metafórica do conhecimento como rede de significados conduz a mudanças de perspectiva nas ações docentes. De um ponto de vista geral, a educação é, de fato, a tarefa de construção de uma rede de significados, já que os temas a serem trabalhados ultrapassam, na maioria das vezes, as fronteiras das disciplinas, recebendo impulsos hermenêuticos de fora do âmbito fechado de determinada ciência ou paradigma. A concepção de conhecimento como uma teia descentrada de nós e relações significativas em permanente transformação e atualização, leva a uma radical mudança de perspectivas. Isso proporciona decidida e definitivamente a despedida de uma visão de currículo e de ação docente que se apoiava na fixação e rigidez de percursos preestabelecidos.

Uma visão parecida fornece MACEDO (2004, 88s). O autor afirma que pensar a formação de professores a partir da ideia de tessitura do conhecimento em rede significa, em primeiro lugar, investir no saber da experiência e numa pedagogia interativa e dialógica. Isso parece como um processo investigativo constante que se faz solidariamente com parceiros na própria caminhada. A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços e tempos de formação mútua nos quais cada docente é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação.

De acordo com MACEDO (2004, 41), uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, permanentemente tecida, em todos os momentos e escolas. Nessa perspectiva emerge uma nova compreensão de currículo. Não está-se falando aqui de um *produto* que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um *processo* através do qual os praticantes do currículo re-significam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. Esse processo que se dá de múltiplas formas, tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, outras menos difundidas, mas igualmente válidas enquanto manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas.

A diversidade de posições como fruto das diferentes histórias sociais e culturais, concepções e interesses está presente no que pode ser chamado de “colegiado de saberes” das escolas, onde o valor de todos os conhecimentos e posicionamentos passa a ser considerado. Essa diversidade das redes de saberes, poderes e fazeres envolvidas neste trabalho não pode, entretanto, ser confundida com uma mistura caótica de aspectos desarticulados. A complexidade reconhecida constitui-se em um desafio contra a mutilação que a falta de

conhecimento dos saberes do outro causa. Isso permite trabalhar numa perspectiva de recuperação e reconhecimento das articulações negligenciadas em função do excesso de cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento, bem como entre espaços/tempos de aprender e ensinar. Os saberes formais com os quais se trabalha estriam, nesta concepção, sempre e permanentemente entrelaçados a outros, de ordem prática e informal. Desse modo, eles formam as redes de conhecimentos que participam da formação da rede de subjetividades que cada um de nós é (MACEDO 2004, 66s).¹³⁶

Inspira-se nessas colocações de MACEDO a fim de construir um colegiado ou grupo de docentes responsáveis para o planejamento e para a execução das ações docentes. No caso da formação do docente de ER, p.ex., tal colegiado ou grupo de docentes seria composto não só pelos especialistas formados em Ciências da Religião, mas pelos próprios representantes-teólogos das diversas tradições religiosas. Supõe-se aqui que só dessa maneira seja possível garantir uma verdadeira e autêntica formação interreligiosa dos docentes de ER.

Já o aspecto interdisciplinar nessa formação seria observado pela inclusão de docentes das “ciências auxiliares”, como a sociologia da religião, a psicologia da religião, a antropologia cultural, e a própria Ciência da Religião à medida que aborda o dado ou fenômeno religioso.

Outras implicações didáticas para a ação docente através da metáfora da rede de conhecimento emergem nitidamente nessa afirmação de MACHADO (2005, 154s):

Planejar as atividades a serem desenvolvidas, por exemplo, em um bimestre letivo, aproximar-se-ia muito mais da escolha, em cada disciplina, de alguns poucos temas – um, talvez; no máximo três ou quatro, para funcionar como germes da rede de significados a ser tecida. Os temas escolhidos são pretextos, não são conteúdos a serem esmiuçados e desenvolvidos analiticamente; o valor de cada um deve ser estimado a partir de suas possibilidades de agregação, de articulação, da catálise.

Sob o ponto de vista do currículo, uma das finalidades da mudança será a pluralidade das concepções didáticas e a variabilidade da carga horária de cada disciplina (FROMME 1997, 246). Também BRIGGS; PEAT, (apud DOLL 1997, 30s) observam que a atual “síndrome curricular” de estabelecer objetivos, planejar implementações e avaliar resultados ajusta-se bem ao modelo de sistema fechado. Contrariamente, os sistemas abertos *exigem* disrupções, erros e perturbações – isso que é a “confusão criativa” a ser transformada. O sistema opera

¹³⁶ VASCONCELOS (2002, 12) vê um exemplo da vivência da diversidade, pluralidade e da ampla variedade de identidades, com uma paralela valorização da possibilidade de troca de experiências na busca de formas possíveis de unidade na diferença, no Fórum Social Mundial. Trata-se, para ele, de uma formação de redes horizontais de colaboração, troca de experiências e trabalhos integrados, em substituição aos processos de unificação ou subordinação institucional entre grupos de pesquisa.

através da dissipação, iteração e *feedback* “positivo” que amplifica. Os objetivos do currículo aqui não precisam ser nem exatos nem preestabelecidos: eles devem ser gerais e generativos, permitindo e encorajando as transformações criadoras e interativas. Sua estrutura de avaliação não ocorrerá em termos de desvio em relação a um referencial de norma ou padrão pelo conceito de déficit, mas em termos da qualidade do que foi gerado – um conceito heurístico, porém, mais difícil de mensurar. Lamentavelmente, a mensuração como é conhecida no currículo convencional supõe um sistema fechado. E “afastar-se” de um ideal preestabelecido traz consigo um senso de negação e fracasso.

Mas é necessário observar também que, quanto ao currículo, é necessário “congelar” decisões a respeito de conteúdos e procedimentos, mesmo se apenas temporariamente. Pois um currículo interdisciplinar e interreligioso necessita de mudanças para estabelecer-se nos processos da educação como instituição. Nessa instituição podem ser encontrados diferentes grupos compartilhando tradições sendo que cada um tem sua própria língua, sua história, sua religiosidade, sua concepção de mundo e do próprio ser humano. A instituição de ensino poderá oportunizar, nesse caso, que os referidos grupos sejam conhecidos, compreendidos, valorizados e conseqüentemente respeitados. Nesse sentido muda também o papel do livro didático, pois justamente ele a base a partir de qual ocorre a transformação no processo de ensino-aprendizagem. Numa estrutura pós-moderna, o currículo precisa ser criado ou auto-gestado (auto-organizado) pela comunidade da sala de aula e não pelos autores dos livros didáticos (DOLL 1997, 196).¹³⁷

Tratar-se-ia de cursos nos quais os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos. Tal mudança de foco do separado para o relacional tem importantes implicações para o ER, pois nele precisa-se da valorização das idéias, mas também de linguagens não racionais através de rituais e festas coletivas, de

¹³⁷ Sobre a mudança do livro observam DELEUZE; GUATTARI (1995, 33), que seria um traço deplorável do espírito ocidental referir as expressões e as ações a fins exteriores ou transcendentais ao invés de considerá-los num plano de imanência segundo seu valor em si, p.ex., uma vez que um livro é feito de capítulos, ele possui seus pontos culminantes, seus pontos de conclusão. Contrariamente, o que acontece a um livro feito de “platôs” que se comunicam uns com os outros através de microfendas, como um cérebro? DELEUZE & GUATTARI chamam de “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais, de maneira a formar e estender um rizoma. Essa observação dos platôs comunicando-se entre si, logo lembra uma descrição de um fenômeno que apareceu muitos anos depois da publicação do texto de DELEUZE & GUATTARI. Fala-se dos *hipertextos* possibilitados através da internet com suas conexões pela rede mundial de computadores. Um hipertexto assemelha-se surpreendentemente a um rizoma se esta metáfora for aplicada corretamente como analogia. Há semelhança também com o sistema de acumulação de informações como a enciclopédia “livre” de *Wikipedia*. Aqui o único recurso de observação de *standards* é a própria comunidade de autores com dispositivos de alerta e até eliminação do conteúdo lançado.

símbolos, da arte e de formas de expressão da emoção (VASCONCELOS 2002, 12). Nesse caso surge o desafio de fazer um inventário das diversas estruturas vividas pelos vários grupos; cada forma ou grupo é reconhecido como produzindo sua própria “epistemologia”, sua própria visão e teoria do acesso ao conhecimento e sua própria reivindicação por verdades específicas (JAMESON, apud VASCONCELOS 2002, 13).

Depois da reflexão sobre as metáforas da construção e organização do conhecimento, põe-se a necessidade de novos desenhos institucionais, processos de socialização e de reprofissionalização mais ampliada para a formação e identidade profissional de cientista e trabalhadores em campos interdisciplinares de longa duração e mais permanentes, tanto nas instituições de ensino, de formação, de capacitação científica e de profissional convencionais, bem como nos cursos de educação continuada e nas organizações de trabalho cotidiano. Visa-se aqui a montagem de dispositivos capazes de elaborar e flexibilizar as identidades profissionais, gerar cientistas e profissionais “híbridos”, criar disposição e ambiente para se “aprender a aprender”, reinventar formas participativas de gestão etc. (VASCONCELOS 2002, 88).

Reconhecendo que a prática pedagógica de cada professor é única e intransferível, MACEDO (2004, 91-95) alega que é necessário que se conceda uma atenção especial às vidas dos professores ao considerar a prática como espaço/tempo de produção de saberes. A epistemologia adotada aqui valoriza, por um lado, a liberdade e a imaginação criadora como bases do multiperspectivismo metodológico e da multidimensionalidade intrínseca dos fenômenos (VASCONCELOS, 2002, 9). Qualquer grupo humano é um arquipélago de subjetividades que se combina diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas (SANTOS 1995, 107 apud MACEDO 2004, 78).

Tudo isso é indispensável de levar-se em conta porque é preciso concordar com a ideia de que a formação do professor não se tece, verdadeiramente, por acumulação de cursos e treinamentos somente, mas também, e talvez com maior frequência, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as suas práticas e de [re]criação permanente de sua identidade profissional, algo que, aliás, sempre está acontecendo. É necessário, segundo MACEDO (2004, 95), investir no saber da experiência e numa pedagogia interativa e dialógica, pois a conexão de diversos e diferentes saberes possibilita o desempenho pluralista de colegas, no qual, em alguns momentos, uns ouvem mais, outros falam mais e, nessa dinâmica, as redes de trabalho coletivo criam múltiplas identidades e se fortalecem, produzindo novos saberes.

No que diz respeito à função das disciplinas, a metáfora da rede, nem de longe, tende a mitigar sua importância. De fato, nos processos cognitivos, sempre serão necessários ordenamentos, procedimentos algorítmicos e hierarquias, ainda que o conhecimento não possa ser caracterizado apenas por esses elementos constitutivos (MACHADO 2005, 155). Analogamente, afirmar a flexibilidade das fronteiras disciplinares não significa que as disciplinas tornam-se dispensáveis, pois há sempre o perigo de se perder na rede e de vagar à toa.¹³⁸ Por isso sempre há a necessidade de um mapeamento que oriente e articule os caminhos a serem seguidos e que apresente um espectro descentrado e não-hierárquico de opções.

MACEDO (2004, 55s) aborda como uma alternativa o princípio da transversalidade no currículo argumentando que o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo as lógicas de redes. Nesse modo de pensar e analisar a sociedade, um mesmo saber faz parte de diferentes campos significativos, tanto disciplinares quanto não disciplinares. Dessa forma, a navegação por diversos campos de sentido passa a ser central no processo de conhecimento do mundo. Restitui-se, assim, a legitimidade de um conjunto de redes de saberes, poderes e fazeres normalmente expulsos do ambiente escolar. Necessita-se de uma sensibilidade elevada por estilos de aprendizagem mais “holísticos” do que seriais (FROMME 1997, 24).

No contexto de uma perspectiva arbórea, as propostas de uma interdisciplinaridade postas hoje sobre a mesa apontam para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências. Numa perspectiva rizomática, pode-se apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber integrando-as, se não em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis no paradigma anterior (GALLO, apud MACEDO 2004, 53).

Quanto ao aspecto da interdisciplinaridade, DOLL (1997, 31) observa que a prática interdisciplinar é um processo de aprendizagem e práxis social e reflexiva contínua. O desafio principal nos sistemas abertos não é levar o processo a um fechamento (produzir um produto “perfeito”) e sim dirigir as transformações de tal maneira que o caráter transformacional do processo seja mantido. Cada fechamento nessa estrutura é um novo início, e cada início é conectado historicamente com o seu passado. O papel do ensino aqui é auxiliar, não causal.

¹³⁸ MACEDO (2004, 58s) acha que não se trata de organizar um currículo em rede, mas de fazer emergir os muitos currículos já existentes. Essa parece ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que realizam-se nas escolas – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticas.

Isso não tem por objetivo diminuir o papel dos professores e sim modificá-lo, pois por meio de sua interação eles fertilizam certas idéias, mas o desenvolvimento dessas idéias é interno, pelo processo reflexivo (DOLL 1997, 118s).

Segundo DOLL (1997, 178), uma matriz curricular desenhada em forma de rede não tem nem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de intersecção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também seria não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam em uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico for o currículo, mais haverá pontos de intersecção e conexões construídas; e mais profundo será o seu significado.

A produção do conhecimento efetiva-se a partir das narrativas, das contribuições e perspectivas particulares de cada teoria, paradigma ou linha de investigação que se constituem internamente e interagem através de mecanismo regulatórios lógico-cognitivos e intersubjetivos em suas tentativas de apreensão das relações sociais existentes na realidade social (VASCONCELOS 2002, 84).

O futuro docente de ER, no entanto, precisa conhecer o material estudado suficientemente bem no curso do currículo. Além disso necessita ter uma confiança pessoal suficiente para ser capaz tanto de resolver, interpretar, desempenhar e analisar o material apresentado quanto de brincar com esse material de maneira imaginativa e sutil. A analogia com os múltiplos usos da evolução são as múltiplas perspectivas do currículo. Isso exige um currículo rico em diversidade, em problemática e heurística, assim como requer uma atmosfera em sala de aula que estimula a exploração – um passo além da descoberta. A perturbação só vai desencadear a auto-organização quando o meio ambiente for suficientemente rico e aberto para que os múltiplos usos, interpretações e perspectivas entrem em cena (DOLL 1997, 180).

6 CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA INTERTEOLÓGICA E INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER

6.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo final, trata-se de construir o modelo curricular inovador da formação dos docentes de ER. Depois de um pequeno histórico da proposta, são abordados os seus pressupostos legais e epistemológicos e traçados brevemente os principais elementos e características que tal modelo deve possuir. O desafio consistirá em traduzir os conteúdos da construção do conhecimento do fenômeno religioso com suas múltiplas possibilidades de abordagens e de resultados em elementos a serem inseridos na formação dos docentes de ER (PASSOS 2007, 34).

Foi demonstrado até agora que é cada vez menos viável, do ponto de vista acadêmico, prosseguir na atitude epistemológica de dividir, de fragmentar para melhor observar e, então, entender parte ou partes de um problema para depois juntá-las. Ao contrário, todo o conhecimento transforma-se através das diversas formas de interação ocasionadas pela sua exposição ao contato social. A chave da compreensão está nas relações da parte com o todo e vice-versa. Um dos papéis da educação, portanto, seria pôr em contato o ou o processo de construção de conhecimento com a vida social concreta. Desta forma, iniciar-se-ia um processo de transformação dialética, tanto do conhecimento quanto da vida social.

O processo do ensino-aprendizagem é dinâmico e de certa forma circular, o que dá sentido ao conhecimento: o homem constrói o conhecimento dentro dos contextos social, cultural, psíquica e biológica que dão sentido a sua vida. Só é possível estabelecer conhecimento à medida que está vinculado a um significado, um sentido. O homem só conhece o que ele próprio pode entender. Nesse processo, entretanto, o conhecimento vai recebendo as influências da cultura que o homem cria e onde também é criado formando uma circularidade dialética de mútua dependência (ABREU JR. 1996, 22. 24. 87s).

Para o âmbito do ER, PASSOS (2007, 43) observa que o estudo do fenômeno religioso possui o potencial de romper com a epistemologia moderna centrada na prática monodisciplinar e na visão fragmentada da realidade.¹³⁹ Essa epistemologia, ao menos em suas abordagens hegemônicas, negou qualquer lugar à religião e, muitas vezes, ao seu estudo

¹³⁹ Nesse sentido, fala-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com a visão epistemológica pósmoderna, buscando superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano (PASSOS 2007, 66).

porque considerado irracional.¹⁴⁰ PASSOS é da opinião de que a religião pode participar de maneira ativa da revisão do isolamento das disciplinas na busca do interdisciplinar, a ponto de ajudar na educação do ser humano como um todo, no aspecto biológico, social, psicológico e espiritual (PASSOS 2007, 43).

MACEDO (2004, 32) esclarece que nas organizações curriculares propostas vão sendo inseridas, permanentemente, espaços e tempos bem como componentes curriculares que, por uma história dominante, vão mantendo e adquirindo a identificação *disciplina*. Na verdade, porém, seriam melhor caracterizadas como *campos de estudo e de prática* informados por uma trama tecida de múltiplos conhecimentos prático-teóricos que se relacionam complexa e transversalmente. Tudo isso popularizou uma metáfora – a de *rede* – no âmago de uma nova forma de tecer o conhecimento hoje, em todas as áreas de atividades humanas, das ciências aos movimentos sociais, do mundo do trabalho à comunicação social, como pode ser percebido a cada momento. O desafio está na capacidade que temos de mobilizar forças para identificar esse processo e de nele atuar mais agilmente – *navegando, surfando, pirateando* – mas, sobretudo, de bem caracterizá-lo e de poder decidir a favor de quem ele vai ser desenvolvido.

Contudo, o que se desenvolverá agora representa, antes, uma “proposta de pensamento”, uma reflexão intuitiva dos diversos aspectos da formação do docente do ER do que a construção de um currículo pronto e acabado. A proposta feita aqui deve ser considerada primeiramente como um projeto experimental que ainda precisa ser implantado e que deverá dispor de esforços da comunidade acadêmica, política e dos sistemas de ensino. Nesse sentido, poder-se-ia chamar os esforços aqui empregados de “aposta”:

¹⁴⁰ ABREU JR. (1996, 29) chama essa visão epistemológica monodisciplinar de banal e fragmentada porque faz afastar da complexidade do conhecimento. Ele critica que a educação delinea um espaço próprio para tratar o conhecimento científico, transformando as escolas com seus níveis de ensino, os requisitos para o ingresso e a promoção para níveis subsequentes, bem como uma série de tantas outras regras que caracterizam o ambiente escolar atual (1996, 27). Em outro lugar (ABREU JR. 1996, 180s) ele observa que a educação permanecerá presa à função de separar o mundo dos sujeitos que o constroem se ela continua a ser entendida apenas como uma instância transmissora de conteúdos. Ele critica que a educação enquanto transmissão do conhecimento é mero depósito da produção das outras instâncias sociais. Nesse caso, repetindo verdades já prontas, a educação confirmaria que o conhecimento estaria numa outra parte e não nos sujeitos ou entre os sujeitos. A educação, assim entendida, passaria a ideia de que, no mundo social, cada instância cumpre um só papel pré-determinado. Ao contrário dessa visão, para ABREU JR., o papel da educação não é ser a metanarrativa dos processos sociais que precisam ser transmitidos para as gerações seguintes. Antes, a educação articula o conhecimento, promove encontros entre as pessoas, faz refletir e participar de um mundo em que a separação homem-sociedade-natureza perde o sentido.

Uma nova proposta para a educação, um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas se se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, em que a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade. Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando seus problemas mais agudos. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral – levando em conta suas necessidades, suas especificidades, sua realidade. Isso aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória (KRAMER 2008, 170s).

Se, ao ser posta em prática, a proposta aqui elaborada resultar posteriormente, de fato, na realização de uma formação dos docentes de ER mais adequada à realidade educacional, vai depender, sobretudo, da reação da crítica acadêmica. De qualquer forma, pensa-se que seja indispensável traçar, antes, teoricamente da questão à medida que isso acontece sob avaliação de dados concretos de experiência, como é o caso aqui. Pois os pensamentos a seguir podem eventualmente tocar para frente, desde já, algumas mudanças estruturais no campo da formação dos docentes de ER.

6.2 HISTÓRICO DA PROPOSTA

A ideia para a proposta aqui apresentada nasceu ao longo dos últimos seis anos. Em princípio é resultado da experiência do autor desta tese como membro do corpo docente do curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, do ICRE, e do curso de Bacharelado em Teologia, do ITEP. Como já foi relatado em outras partes deste trabalho, percebia-se, enquanto formador de professores de ER, certa “confusão epistemológica” sobre a identidade das Ciências da Religião e sua relação com a Teologia. Constatava-se a necessidade de abordar esses problemas epistemológicos através de um trabalho mais aprofundado de pesquisa, para assim colaborar para o melhoramento da formação dos docentes de ER e do próprio ER nas escolas públicas.

Um elemento importante na configuração desta proposta de formação foi a própria experiência na reforma curricular do Curso de Bacharelado de Teologia do ITEP, na função de Diretor Acadêmico da instituição (2000-2006). Conscientizou-se da complexidade que a criação de currículos significa, inclusive certa dificuldade de imaginar alternativas aos currículos tradicionais e sua fragmentação em cada vez mais disciplinas separadas sem que se visse uma conexão entre elas.

Ao longo dos anos da pesquisa, procurou-se por alternativas existentes em outros contextos, a fim de que possam inspirar a realidade de ER aqui, no Brasil e no Ceará. Surgiu, nesse contexto, a oportunidade de uma temporada de pesquisa na Alemanha, no Instituto de Teologia Católica, da universidade de Vechta, junto à cátedra de Teologia Prática e Pedagogia da Religião. A cátedra é responsável pela formação de docentes de ER confessional nas escolas públicas da Alemanha e está sob os cuidados de Prof. Dr. EGON SPIEGEL, especialista na concepção da chamada “aprendizagem interreligiosa”, amplamente discutida no discurso acadêmico especializado (veja o cap. 4 deste trabalho). Mediante atividade profissional de pesquisador e assistente do Prof. SPIEGEL, chegou-se a apresentar, num simpósio sobre a aprendizagem interreligiosa no ER na cidade de Würzburg (em fevereiro de 2010), uma versão preliminar desta proposta. Na ocasião, recebemos valiosos comentários dos outros participantes que encontram-se contemplados na elaboração final desta nova concepção aqui apresentada. Observa-se, enfim, que trata-se de uma proposta lançada para a discussão, não de uma concepção pronta e acabada. Compreende-se esta proposta apenas como uma das etapas do caminho de um ER cada vez mais interreligioso e interdisciplinar.

6.3 PRESSUPOSTOS LEGAIS DA PROPOSTA INTERTEOLÓGICA E INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER

Qualquer proposta de construção de estruturas curriculares da formação de docentes de ER deve levar em conta a legislação existente no seu âmbito específico – tal como foi feito na análise de conjuntura na parte I da tese. Pelo fato de a situação legal da formação dos docentes de ER, no Ceará, não ser muito estreito e, em consequência disso, permitir às Instituições de Ensino Superior um amplo espaço de atuação e criação, decidiu-se partir desses pressupostos legais para a construção curricular da própria proposta. Recapitulam-se brevemente as determinações legais vigentes no Ceará para a formação dos docentes de ER.

Um primeiro elemento da estrutura curricular é determinado pelo fato de a formação dos docentes de ER realizar-se necessariamente, igual à formação dos demais docentes, num curso de licenciatura. Nesse caso, a determinação legal principal está na resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002 e na resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica em cursos de licenciatura plena, bem como duração e carga horária dos cursos de licenciatura, respectivamente.

Segundo essas resoluções, a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena será de, no mínimo, 2.800 horas. Destas, 1.800 horas são de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Devido ao fato de a formação dos docentes de ER nos cursos de licenciatura, por enquanto, realizar-se somente em Instituições de Ensino Superior particulares, a proposta deve considerar a realidade dessas instituições. Disso resulta a seguinte “moldura” estrutural da proposta. Ao longo do ano letivo, devem ser executados 200 dias letivos, sendo 100 por semestre. Regularmente, há dezesseis semanas de aulas, ou seja, quatro meses, por semestre. Na maioria dos institutos há cinco dias letivos por semana, de segunda-feira a sexta-feira, podendo acontecer aos sábados atividades acadêmicas e extra-acadêmicas, dependendo da situação dos alunos e da estrutura do instituto e do corpo docente. Pressupondo que haja numa semana cinco dias letivos com quatro horas-aulas por dia letivo, chegamos a 320 horas-aulas por semestre, sendo 2.560 horas-aulas em oito semestres. Essas horas-aulas são efetivamente dedicadas ao trabalho acadêmico. Dessa forma, o total potencial de horas-aula ultrapassa o mínimo previsto na legislação.

6.3.1 A resolução nº 351/98, do Conselho de Educação do Ceará

No Estado do Ceará, o CEC publicou em 1998 os Parâmetros Curriculares Mínimos para a Licenciatura Plena em Ciências da Religião, com habilitação para o ER. Essa resolução representa até hoje, no Ceará, a determinação legal principal para cursos de formação de docentes de ER. Diante da grande complexidade do campo de estudo que é o ensino da religião (sic) (Res. CEC 351/98,1), a resolução procura, como sendo esse seu objetivo, atender às necessidades de formandos que atuarão em contextos variados, garantindo um nível de excelência acadêmica satisfatório e uma flexibilidade na construção do currículo pleno que permita criatividade na elaboração de respostas a realidades culturais variadas. Na Organização Geral do Currículo, a resolução menciona as seguintes áreas temáticas e apoio pedagógico:

Áreas Temáticas:

- A Textos Sagrados
- B Doutrina, Culto e Organização
- C Ética Religiosa
- D História das Religiões
- E Ciências e Artes Complementares

Áreas de apoio pedagógico:

- F Psicopedagogia geral e específica
- G Oficinas didático-práticas
- H Estágios
- I Monografia ou Projeto Audiovisual de Conclusão

Na questão da dinâmica do currículo, a resolução prevê uma distribuição das disciplinas estudadas entre as áreas temáticas e o apoio pedagógico de tal forma que se combinem, de um lado, uma visão geral do fenômeno religioso com certo aprofundamento em duas das áreas temáticas e, do outro, habilidades práticas necessárias para desenvolver profissionalmente a atividade de ER.

Quanto à elaboração de currículos específicos, a resolução dá a cada instituição a liberdade de definir as disciplinas relevantes que ofertará dentro de cada área. A obrigatoriedade não será de cursar disciplinas específicas, mas um determinado número de disciplinas dentro de cada área. Dessa forma, as instituições têm ampla liberdade de construir um currículo mais flexível do que em outras licenciaturas.

Referente à carga horária mínima do curso, a resolução exige apenas um mínimo de 160 créditos (2.400 horas), dos quais 100 créditos (1.500 horas) nas áreas temáticas e 40 créditos (600 horas) nas áreas de apoio pedagógico (incluindo-se nesses últimos os 20 créditos correspondentes à Monografia ou Projeto Audiovisual de Conclusão). Pelo fato de esse número mínimo de créditos ser menos do que na legislação atual, esse dispositivo caducou a favor de uma carga horária maior.

Na distribuição dos créditos para as áreas temáticas, a resolução exige pelo menos uma disciplina em cada área temática e as outras escolhidas segundo as áreas de concentração do aluno ou da instituição. Maior liberdade ainda existe nas disciplinas das áreas de apoio pedagógico, que também serão obrigatórias, mas as modalidades de organizá-las e ministrá-las podem ser flexíveis.

6.3.2 Discussão da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ER do FONAPER

No nº 54 da Revista DIÁLOGO – Revista de ER, Maio/Julho 2009, 20-30, foi publicada a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião, Licenciatura em ER, elaborada por diversos organismos engajados na questão do ER, sob coordenação do FONAPER. A proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais segue o modelo já conhecido do Conselho Nacional de Educação e revela uma afinidade com uma concepção de ER que escolha as Ciências da Religião como ciência de referência e não se vincula a uma ou mais religiões ou teologias. Apesar dessa escolha, já comentada em cima como epistemologicamente inconsistente, a proposta do FONAPER traz alguns aspectos interessantes, sobretudo no seu art. 6º, item 6, denominado “articulações científico-culturais”. Nesta parte (DIÁLOGO, 2009, 26), fala-se da articulação da formação acadêmica, dos fundamentos da Educação Básica e da formação do docente de ER por meio de estudos teóricos e práticos dos princípios, das concepções, metodologias bem como dos processos de organização do trabalho docente, oriundos das diferentes áreas do conhecimento.

A articulação prevista abrange também o estudo das culturas e tradições religiosas, a análise dos princípios históricos, culturais, filosóficos, estéticos, éticos, doutrinários e morais das diferentes matrizes religiosas (DIÁLOGO 2009, 27). Além disso, fazem parte da articulação o estudo dos textos sagrados orais e escritos bem como o estudo das concepções teológicas das diferentes matrizes religiosas.

Mesmo duvidando da possibilidade de essa articulação poder ser realizada por “cientistas da religião”, julga-se essa ideia de articulação desses elementos ser bastante compatível com a proposta aqui articulada de uma rede de significados, sobretudo na articulação das teologias das diferentes matrizes religiosas, a partir de uma posição “científica” neutra, que defende um “ateísmo metodológico”. Isso confirma-se por meio da observação das atividades extracurriculares na proposta de Diretrizes Curriculares (DIÁLOGO, 2009, 28). Pois tais atividades extracurriculares prevêem um núcleo de estudos integradores que proporcionariam enriquecimento curricular por meio da participação em eventos, exposições, visitas, produções coletivas, vivências, etc. Trata-se de propostas interessantes que podem ser realizadas tanto em cursos de licenciaturas baseadas nas Ciências da Religião quanto em licenciaturas baseadas em propostas como esta do tipo interteológico.

6.4 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PROPOSTA INTERTEOLÓGICA E INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ER

Recapitula-se brevemente, de forma sintética, resumo dos resultados dos capítulos precedentes para identificar os principais pressupostos epistemológicos da proposta de formação dos docentes de ER a ser demonstrada em seguida:

(1) Frente à “confusão epistemológica” constatada, o modelo do ER baseado nas Ciências da Religião mostrou-se inadequado, uma vez por causa das lacunas epistemológicas identificadas e, outra vez pelo problema do tratamento positivista da religião. Uma abordagem da religião que tenta partir de uma posição supostamente neutra e científica não corresponde às “necessidades religiosas” dos alunos. O tratamento “científico” enquanto não-envolvimento do cientista da religião com o objeto de sua reflexão (no sentido da “neutralidade axiológica” weberiana), ou seja, um “ateísmo metodológico”, é insustentável tanto do lado prático do “mundo vivido” (*Lebenswelt*) quanto no sentido epistemológico e, menos ainda, no ensino escolar.

(2) A metáfora do conhecimento como rede de significados leva a mudanças de perspectiva nas ações didáticas. A concepção de conhecimento como teia descentrada de nós e relações significativas em permanente transformação e atualização, leva decididamente a despedir-se de uma visão de currículo e de ação docente que se apoia na fixação e rigidez de percursos preestabelecidos (MACHADO 2005, 154).

(3) O papel do professor que forma os futuros docentes de ER não é considerado causal e sim transformador. O currículo não é mais definido em termos de conteúdo ou matérias, mas em termos de processo de desenvolvimento, diálogo, investigação e transformação (SOLTIS 1997, XII).

(4) A estrutura do processo de ensino-aprendizagem deixa de ser uma estrutura de causa-efeito em que a aprendizagem é ou um resultado direto do ensino ou o ensino mantém no mínimo uma relação superior-inferior com a aprendizagem. Ela passa para um modo em que o ensino torna-se subordinado à aprendizagem, devido às capacidades auto-organizativas do indivíduo. Nesse modo, o ensino muda do didático para o dialógico (DOLL 1997, 118).

(5) Com relação ao currículo, os planos de curso ou aula devem ser escritos de uma maneira geral, livre. Planejar e executar as aulas são atividades conjuntas, integradas, não atividades unilaterais, sequenciais ou seriais (DOLL 1997, 187).

(6) Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo sendo, portanto, permanentemente tecida, em todos os momentos. Nessa perspectiva emerge uma nova compreensão de currículo. Não é um *produto* que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas um *processo* através do qual os praticantes do currículo re-significam suas experiências a partir das redes das quais participam (MACEDO 2004, 41).

(7) Planejar as atividades a serem desenvolvidas, p.ex., em um bimestre letivo, aproximar-se-ia da escolha em cada disciplina, de alguns poucos temas para funcionar como “germes” da rede de significados a ser tecida. Os temas escolhidos são pretextos, não são conteúdos a serem esmiuçados e desenvolvidos analiticamente; o valor de cada um deve ser estimado a partir de suas possibilidades de agregação, de articulação e da catálise (MACHADO 2005, 154s).

(8) Os objetivos do currículo não precisam ser nem exatos nem preestabelecidos: eles devem ser gerais e generativos, permitindo e encorajando as transformações criadoras e interativas. Sua estrutura de avaliação não será em termos de desvio em relação a um referencial de norma ou padrão pelo conceito de déficit, mas em termos da qualidade do que foi gerado – um conceito heurístico (BRIGGS & PEAT, apud DOLL, 1997, 30s).

(9) Os futuros docentes de ER serão obrigados a conectar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos e habilidades de diferentes campos temáticos para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos. É a mudança de foco do separado para o relacional (VASCONCELOS 2002, 12).

(10) A formação do professor não se tece, prioritariamente, por acumulação de cursos e treinamentos, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as suas práticas e de (re)criação permanente de sua identidade profissional. É necessário investir no saber da experiência e numa pedagogia interativa e dialógica, pois a conexão de diversos e diferentes saberes possibilita o desempenho pluralista de colegas no qual, em alguns momentos, uns ouvem mais outros falam mais. E nessa dinâmica as redes de trabalho coletivo criam múltiplas identidades e fortalecem-se ao produzir novos saberes (MACEDO 2004, 95).

(11) O conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo as lógicas de redes. Nesse modo de pensar o processo de ensino-aprendizagem, um mesmo saber, pode fazer parte de diferentes campos significativos, tanto disciplinares quanto não disciplinares. Dessa forma, a navegação por diversos campos de sentido passa a ser fundamental no processo de conhecimento do mundo (MACEDO 2004, 55s).

(12) As contribuições do ER para a formação ampla e profunda do cidadão brasileiro precisam ser representadas também na formação dos docentes de ER responsáveis pela transposição didática de tais contribuições. Precisamos de uma estrutura de formação dos docentes de ER que ao mesmo tempo contemple os aspectos religiosos da descoberta da transcendência, a importância da cultura de paz e justiça bem como os aspectos da cidadania e do meio ambiente.

(13) Postulou-se, por isso, uma estrutura de formação que seja interreligiosa de um lado, abordando os temas da transcendência, da paz e da justiça etc. e que seja interdisciplinar do outro, para abordar os elementos da cidadania e da proteção do meio ambiente. Pela conectividade desses campos temáticos propôs-se uma estrutura colegial, superando a separação entre as disciplinas e representações religiosas e criando um espaço de sinergia e de diálogo no processo de formação. Esta proposta aqui contempla a criação de um colegiado interreligioso e interdisciplinar, composto não só pelos especialistas formados em Ciências da Religião, mas pelos próprios teólogos das diversas tradições religiosas. Esse colegiado, como coletivo, seria responsável por planejamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos futuros docentes de ER.

(14) O aspecto interdisciplinar, nessa formação, será observado pela inclusão de docentes das próprias Ciências da Religião, como a sociologia da religião, da psicologia da religião, da antropologia cultural etc.

(15) Por essa razão, o modelo aqui sugerido serve como base para a formação de docentes alternativa, tanto ao ER mono-confessional quanto ao ER do tipo “científico”. Para esta alternativa propôs-se o nome de “*ER interteológico*” porque afasta um tratamento “asséptico” da religião pela abordagem autêntica dos conteúdos religiosos a partir “de dentro das tradições” religiosas.

(16) O modelo do ER interteológico possibilita uma formação interreligiosa que valoriza a escolha religiosa dos alunos e dos docentes pela abordagem autêntica, colegial e dialógica das tradições religiosas presentes no alunato e no corpo docente.

(17) Dessa forma, o ER se apresenta como elemento ideal e integrador para o desenvolvimento de um sistema educativo que respeita a pluralidade de culturas e o pleno desenvolvimento do ser humano em sua personalidade capaz de integrar as minorias sociais, étnicas, culturais e religiosas no processo de ensino-aprendizagem (COSTA 2005, 157).

6.5 OBJETIVOS DO CURSO

Na avaliação da aprendizagem interreligiosa na Alemanha identificaram-se alguns objetivos que precisam ser adaptados agora à realidade do Ensino Superior no Brasil. Assim formulam-se os seguintes objetivos como sendo os mais representativos para a formação dos docentes de ER. Segue-se para tal, *grosso modo*, o esquema de LÄHNEMANN (1996, 182 e 1983, 31) já apresentado no cap. 4.4.4.2 a fim de harmonizar os objetivos com os pressupostos epistemológicos apresentados acima. Recorda-se que os objetivos do currículo em forma de rede de significados não precisam ser exatos e detalhados como nos currículos tradicionais, mas devem permitir e encorajar as transformações criadoras e interativas no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos cognitivos

(1) Os futuros docentes de ER devem ter acesso a um conhecimento profundo sobre as tradições religiosas mundiais.

(2) A apresentação de elementos em comum e dos nexos entre as tradições religiosas deve ser prioridade e não a busca por diferenças.

(3) Descobrir a riqueza das religiões, da própria e da dos outros, e aprender a entender melhor a própria religião no encontro com outra sem dispensar o olhar crítico.

Objetivos afetivos

(1) Em relação às tradições religiosas, os futuros docentes de ER devem desenvolver a vontade de aprender sobre as tradições religiosas como também uma atitude básica de abertura e tolerância com relação a elas.

(2) Os alunos devem reconhecer a diferença de pessoas de outras religiões, como oportunidade real do encontro com o outro.

(3) Os alunos devem estar dispostos a se engajar para que membros de outras religiões em sua área cultural obtenham melhores possibilidades de realizar-se religiosamente.

Objetivos pragmáticos

(1) Os alunos devem encontrar pessoas de outras religiões sem desconfiança, mas com compreensão, e de forma aberta – sem arrogância, medo e preconceitos.

(2) Os alunos devem aprender a conviver em um grupo que acolhe pessoas com histórias de vida diferentes e onde a diversidade das pessoas e de suas tradições culturais não é entendida como restrição, mas como enriquecimento.

(3) Os alunos de diferentes religiões devem empenhar-se com êxito na organização de projetos interreligiosos e interdisciplinares.

6.6 O PERFIL DO EGRESSO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE ER: SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIOS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE PÓSMODERNA

As habilidades e competências necessárias do docente de ER em geral não divergem em nada das competências e habilidades de qualquer outro docente. Mas, julga-se serem mais importantes alguns aspectos do exercício da docência do ER que merecem maiores enfoques do que noutras áreas de conhecimento. Viu-se nos capítulos anteriores deste trabalho que a nova perspectiva epistemológica do ER em direção à aprendizagem interreligiosa/interteológica exige mudanças na didática, no chão de sala de aula, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem e, antes de tudo, na formação dos docentes de ER.

É necessário que o docente de ER assuma uma visão de aprendizagem que encara o conhecimento não como um patrimônio seguro a ser depositado nos livros e apostilas, mas como uma realidade em permanente construção e contínuo devir. Em comparação com a formação até pouco tempo dispensada, na formação atual aparecem novos saberes e competências a serem adquiridos e desenvolvidos pelos docentes ao lado daquelas já exigidas. Pois a reflexão sobre a identidade epistemológica do ER leva a uma discussão igualmente importante sobre as habilidades e saberes do docente que vai transmitir os conhecimentos construídos durante o seu período de formação e no exercício de sua profissão em sala de aula.

Dessa maneira, encontra-se em condições de responder às perguntas sobre a identidade, os saberes necessários e as competências do docente do ER. Como resultado dessa análise, pretende-se construir algo como que o “*perfil do egresso*” do estudante dos cursos de formação para a docência em ER. Esse perfil fornece aqui subsídio para desenhar um modelo novo de currículo interreligioso e interdisciplinar da formação dos docentes de ER. Pois, como observa PASSOS (2007, 123), a formação de docentes para o ER demanda uma articulação nos desenhos dos currículos, de questões relacionadas ao ato pedagógico e à religião no sentido de responder à pergunta básica: ensinar religião para quê? De acordo com

o autor, nas demais áreas de conhecimento e disciplinas, o estudo da religião é meio para um fim maior que é a educação dos cidadãos para responder aos desafios da sociedade pluralista e pósmoderna.

Certamente, não se trata de conceber em um tipo de falsa alternativa os professores como “salvadores do mundo”. Por outro lado, também não são “meros agentes” de uma ordem soberana a seu exercício educativo. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E essa coisa, seguramente, não é coisa pouca (NÓVOA 1995, apud MACEDO 2004, 84). O ER dá uma contribuição para a educação de cidadãos, mas – como as demais disciplinas – não responde sozinho por isso, nem é totalmente insignificante. Vale dizer com relação ao ER o que diz respeito a uma exigência da práxis educativa de forma geral: quanto maior a interdisciplinaridade, ancorada na concepção curricular, mais probabilidade de êxito (de não tornar-se agente do sistema) e partilha de responsabilidade ter-se-á.

6.6.1 Os conceitos de saberes e de competência

Sendo o ER interreligioso uma disciplina relativamente nova no conjunto das áreas de conhecimento do ensino fundamental, torna-se necessário refletir sobre a pergunta básica a ser feita em relação ao professor em geral e ao profissional do ER em específico. Nesse contexto, TARDIF (2006, 9) levanta a pergunta pelos saberes que servem de base ao ofício de professor: quais são os conhecimentos? Qual o saber-fazer? Quais as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? E, enfim, qual é a natureza desses saberes?

Nessas perguntas iniciais aparecem alguns conceitos que pretende-se esclarecer brevemente em virtude da abordagem sobre os saberes necessários para o docente do ER. Em debates e discussões sobre a formação do docente tem-se às vezes a impressão de que o conceito de “competências” a serem adquiridas deva ser entendido como sinônimo de habilidades conforme uma racionalidade instrumental. Além disso, supõe-se que a formação do docente tenha que inserir-se exclusivamente numa lógica de preparação dos cidadãos para as demandas do mercado em geral e do mercado de trabalho na sociedade globalizada em

particular. Consequentemente, outros objetivos da formação dos alunos na prática ficam marginalizados ou até totalmente negligenciados e deixados de lado. Aqui se defende uma visão diferente, apoiada em pesquisas realizadas nos últimos anos.¹⁴¹

Obviamente, no contexto dos debates sobre a capacidade da escola de formar pessoas competitivas em nível internacional vis-à-vis com a igualdade de oportunidades para se formar, ou com propostas que ressaltem a adaptação das escolas às necessidades da indústria e do mercado, a agenda de uma pedagogia libertadora se afasta de qualquer ethos escolar baseado nas premissas de uma cultura corporativista e no discurso técnico do gerencialismo (TORRES 1997, 13).

Nas pesquisas de THERRIEN, LOIOLA (2003) e TARDIF (2006) usam-se conceitos que, de acordo com a concepção de ER aqui defendida, são mais adequados para as demandas das competências necessárias para o exercício do trabalho docente. Os conceitos a serem mencionados aqui são os da “racionalidade emancipatória”, da “racionalidade dialógica” e da “autonomia relativa do docente”.

O conceito de competência, segundo afirmam THERRIEN; LOIOLA (2003, 7s), quando articulado junto à questão da autonomia relativa do docente, viabiliza uma concepção ampla e diferenciada, atribuindo ao sujeito em situação de sala de aula a capacidade profissional de proceder com os arranjos necessários para a ação. Nessa compreensão, a competência docente em contexto real de práxis ética no chão da sala de aula inclui elementos normativos e instrumentais de ação objetiva assim como elementos subjetivos da ação interativa do professor o qual, por sua vez, é marcado pela individualidade do seu repertório de saberes. É nesta dupla dimensão, característica da autonomia docente observada na escola, que deve ser abordada a noção de competência na sua relação com a experiência do docente. Nesse sentido é importante que não se restrinja demais a noção de competência para evitar distorções na visão de formação do docente que se queira promover. Por isso, defende-se que o conceito de competência seja relacionado ao conceito mais rico de “saberes”.

O que THERRIEN; LOIOLA (2003, 4) afirmam sobre essa questão em relação a todos os docentes, vale ressaltar mais ainda em relação aos docentes de ER. Pois, em síntese, o profissional de ER desenvolve um repertório de saberes múltiplos e heterogêneos: são eles disciplinares, curriculares, pedagógicos e de experiência profissional e de vida. Trata-se de um repertório insubstituível de informações que o docente necessita para o exercício de sua profissão. Esses saberes são adquiridos em processos de formação inicial e contínua além da experiência que permite sua transformação e consolidação em saber fazer. De certa forma,

¹⁴¹ Refere-se aqui aos trabalhos de THERRIEN, LOIOLA (2003) e TARDIF (2006).

constituem um reservatório de conhecimentos docentes que podem ser associados ao domínio da matéria tanto na sua dimensão científica objetiva como na sua dimensão individual subjetiva (THERRIEN; LOIOLA 2003, 4).

Esses saberes são indispensáveis para o exercício da docência e podem, por sua vez, ser agrupados numa relação multilateral e dialética de conteúdos. O docente é um profissional de ensino cujos saberes constituem a referência epistemológica que dá sustentação ao seu trabalho específico de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva pode ser identificada uma relação dialética do saber na base da prática docente: o professor trabalha com saberes múltiplos e heterogêneos, deve transformar pedagogicamente esses saberes nos contextos situados de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma prática interativa necessariamente regida por uma ética da emancipação humana e profissional. Esse mesmo raciocínio nos fornece igualmente os elementos para justificar a abordagem desse sujeito como sendo um *profissional do saber* (THERRIEN; LOIOLA 2003, 3).

Todo o processo de conhecimentos está sujeito à reelaboração contínua porque é sempre também um processo histórico. Por essa razão, localizar e internalizar ideias e novas práticas não é algo que ocorra num vácuo. Os professores são os criadores de sua atividade profissional, mas também podem ser vistos como criações de seu local de trabalho. Dessa maneira, a competência do profissional do ensino deve ser compreendida no sentido de um *saber primordialmente hermenêutico* que saiba dialogicamente interpretar os desafios que a mencionada relação dialética do saber representa no dia-a-dia do exercício docente. Pois como um sujeito hermenêutico o professor é um sujeito reflexivo e produtor de saber, cabendo a ele o gerenciamento do processo educacional. Isso necessariamente demanda o que poderíamos denominar com THERRIEN; LOIOLA (2003, 4) de *competência profissional para a gestão das interações em sala de aula* (a dimensão pedagógica) e *a gestão da matéria* (a dimensão didática).

6.6.2 Os saberes do docente de ER na sociedade pósmoderna

Pelas reflexões realizadas até aqui ficou claro que o docente de ER não pode ser concebido como mais uma pessoa quase sempre voluntária, representante de uma ou outra denominação religiosa que venha “ajudar” na escola com algumas aulas de religião, como destaca MENEGHETTI (2003, 92). O momento educativo que envolve o contexto social, cultural e legal brasileiro é outro e direciona a questão para outro perfil do profissional do saber com formação acadêmica plena. Como área de conhecimento, há necessidade de um

profissional de ER que tenha domínio sobre seu campo temático no currículo da Escola Fundamental e que, ao mesmo tempo, seja capaz de realizar interlocuções interdisciplinares competentes com as demais áreas do currículo (MENEGETTI 2003, 92).

Esta situação certamente representa um desafio para os professores em geral e para os do ER em específico, já que estes trabalharão conceitos do campo temático das Ciências da Religião. Tal desafio aumenta à medida que se leva em conta que grande parte dos professores carece de uma formação adequada ao novo ER. Faltam cursos de licenciatura correspondentes e adequados. Esse fato demanda uma alteração profunda na formação dos profissionais do ER. Como se pode observar hoje, muitos dos saberes necessários se constroem até mesmo fora dos cursos formais, na vivência cotidiana e na sala de aula; e não raras vezes dependem da iniciativa e criatividade dos próprios docentes. Por isso é importante que tenha-se uma visão clara das intenções que permeiam a formação dos docentes.

Além disso, ainda com relação ao ER, é oportuno observar o pensamento de TARDIF (2006) que destaca a impossibilidade de falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo específico. O saber não é uma coisa que “flutua no espaço” sem contexto: o saber dos professores é o saber deles no sentido de tal saber estar relacionado com a pessoa e sua identidade, com sua experiência de vida e com sua história profissional, nas suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Por isso é necessário estudar o contexto e relacioná-lo com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF 2006, 11).

A seguir, acompanha-se esse pensamento, buscando descobrir os saberes necessários específicos do docente do ER e relacionando-os com os elementos constitutivos específicos da área de conhecimento do ER. A esse respeito, THERRIEN; LOIOLA (2003, 5) observam que a intencionalidade do ato pedagógico situado encontra suporte e justificativa numa lógica que reflete tanto a subjetividade-individualidade do docente apoiado nos seus saberes experienciais como também a objetividade-universalidade presente na base dos seus saberes profissionais. Destaca-se, nesse patamar, a autonomia relativa do docente em sua práxis educacional. Pois suas decisões de intervenção, tanto em forma de ações como de discurso, são inevitavelmente carregadas de valores, de atitudes e de “visão do mundo”. À medida que se trata de um contexto de interação, de trabalho da pessoa humana com o humano, a dimensão ética subjacente à práxis desse profissional manifesta-se necessariamente.

Nas reflexões que seguem oferece-se um conjunto de competências que são consideradas essenciais e indispensáveis para a docência responsável e bem-sucedida do ER. Mesmo baseado numa argumentação clara e objetiva, aqui não se pretende negligenciar os traços subjetivos da escolha das competências. Por esse motivo propõe-se a possibilidade de incluir ou retirar outras competências. Nesse sentido, apenas busca-se discutir as competências que, na opinião do autor deste trabalho, devem ser prioridade para a formação do docente de ER.

6.6.2.1 *Necessidade de competência religiosa para o docente de ER*

Possivelmente, a competência mais importante do docente de ER é a de possuir aquilo que os cientistas da religião da corrente fenomenológica chamaram de “tato religioso”.¹⁴² Optando por essa epistemologia, rejeita-se aqui conseqüentemente uma concepção funcionalista da religião muito defendida por algumas correntes das Ciências da Religião influentes também no Brasil (cf. cap. 2.1.1.5 da tese). Falar da existência de um “tato religioso” ou da possibilidade de possuir uma “intuição religiosa” ou ainda, “competência religiosa”, apoia-se nas escolas fenomenológicas das Ciências da Religião. Essa corrente defende que um docente de ER, adepto de uma epistemologia do fenômeno religioso baseada exclusivamente “no” profano, seria incapaz de dar conta da discussão em Ciências da Religião. Do docente de ER espera-se, portanto, que ele seja capaz de captar e compreender intuitivamente essas estruturas próprias dos fenômenos religiosos.

O docente de ER necessita para seu ofício de um espaço deixado à subjetividade, à sua capacidade de intuição religiosa e da criação de nexos temáticos espirituais. Assim, na obra de MÍRCEA ELIADE, p.ex., toda a problematização da religião passa por esta ideia de que *a experiência religiosa implica a vivência interior por parte do homem religioso*. Fala-se aqui da capacidade de inclusão das experiências religiosas dos alunos no trabalho pedagógico, da tradução dos conteúdos estudados com aportes teóricos mais apropriados e com objetos de maior amplitude para a sala de aula, bem como da sensibilidade de considerar as cosmovisões religiosas dos alunos (PASSOS 2007, 130).

¹⁴² O filósofo e sociólogo alemão JÜRGEN HABERMAS cunhou a expressão de „musicalidade religiosa“ que capta bem o que os conceitos de *tato religioso* e *intuição religiosa* querem expressar (HABERMAS, JÜRGEN. **Rede aus Anlaß der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2001**. Disponível In: <http://www.boersenverein.de/sixcms/media.php/806/2001_habermas.pdf>. Acesso In: 19 mar. 2010).

Nesse sentido, o docente tem a tarefa de dar um suporte para que o aluno consiga procurar o sentido mais profundo da existência a partir de si mesmo e em diálogo com colegas e professor e que ele encontre caminhos adequados para a sua realização, bem como descubra valores que lhe mostrem o sentido pleno da própria vida. No mesmo sentido também MCDONALD afirma:

Basicamente, os professores de ER têm que conduzir com inteligência, conhecimento e carinho os educandos nos caminhos do saber, do sentir, do criar, de encontrar-se, enfim, com a natureza, consigo mesmo, com os outros e, especialmente, com Deus (MCDONALD 2004, 43).

Portanto, o docente deve oferecer ao educando o espaço de refletir sobre a transcendência da sua existência e sobre como isso representa uma nova dimensão à sua existência deixando nele uma marca própria para a construção de uma sociedade justa, solidária e sustentável.

6.6.2.2 Necessidade de competência interdisciplinar e intercultural

Como foi visto no primeiro capítulo, vivemos numa sociedade em que os diversos segmentos estão em permanente intercâmbio de informações e interações. A nossa vida constitui-se de uma verdadeira teia de eventos e fatores que ocasionam consequências encadeadas e recíprocas (LÜCK 1999, 64). Entende-se hoje que o mundo não consiste de “coisas” isoladas e sim de interações ou interrelações no sentido da complementaridade de dimensões que dela fazem parte. Dessa maneira, constituem uma complicada malha de ligações operativas, complexas e não lineares (OLIVEIRA 1989, 8). Essa rede complexa é um composto de uma multiplicidade de fatores que não são mutuamente excludentes e sim explicados e justificados pela relação de uns com os outros. Quando formados em dualidades, dicotomias se estabelecem como, p.ex., entre indivíduo e sociedade. Quanto a tal aparente dicotomia, há de entender-se que se trata de dimensões da mesma realidade, uma vez que uma não existe sem a outra. Além disso, ocorre que, conforme apontado por NIELS BOHR, “os contrários se complementam” (CAPRA 1991, apud LÜCK 1999, 50).

Essa situação requer do docente uma capacidade muito grande de analisar e interpretar os diversos acontecimentos ao seu redor. Tal capacidade leva à necessidade de acessar os saberes produzidos noutras áreas de conhecimento e noutras disciplinas e de conectá-las numa síntese de sentido. Pois o estudioso do fenômeno religioso lida com um objeto de

estudo extremamente complexo que exige uma formação multifacetada e que resiste a simplificações. É uma área instável cujo objeto é igualmente reivindicado por outras disciplinas (DREHER 2001, 155).

No campo da Ciência, esse quadro corresponde, portanto, à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, bem como a de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos à nossa disposição. Para isso, o docente de ER precisa promover a elaboração de uma síntese que desenvolva a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade religiosa (LÜCK 1999, 59). Para garantir isso, o enfoque interdisciplinar no trabalho docente consiste num esforço de uma busca da visão global da realidade como superação das impressões estáticas, bem como do hábito do pensamento fragmentador e simplificador da realidade (LÜCK 1999, 72).

Trata-se, pois, de restabelecer o nexos entre as diversas dimensões da vida e de reconstituir a prática de pensar, analisar e representar a realidade segundo um esforço de comunicação com os outros (MARQUES 1988, apud LÜCK 1999, 85). Para compreender o que significa tal interdisciplinaridade no trabalho docente, e o que ela não é, LÜCK (1999, 64) oferece a seguinte definição pertinente do conceito de interdisciplinaridade:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

É possível, pois, distinguir a interdisciplinaridade de outras práticas, tais como trabalho cooperativo e trabalho em equipe; visão comum do trabalho pelos participantes de uma equipe; integração de funções; cultura geral; justaposição de conteúdos; adoção de um único método de trabalho por várias disciplinas (LÜCK 1999, 54). Embora esses aspectos sejam associados à prática interdisciplinar, eles não podem ser considerados como o processo todo. Muitas vezes, no entanto, são considerados como o ponto de chegada de um esforço no sentido de construir a interdisciplinaridade e não, tal como LÜCK propõe, um passo ou momento desse processo (LÜCK 1999, 55).

Uma das implicações didáticas da interdisciplinaridade é que, se o comportamento é cooperativo, intencional (que conduz a níveis mais elevados de organização) e aparece subitamente em pontos de limiar crítico, então, os professores precisam descobrir estas junções nas interações de seu grupo. E se a autocatálise e a iteração assumem o controle em

determinado ponto, de modo que uma dada classe gera sua própria ordem e métodos de desenvolvimento, então, encontrar e não abafar essas junções provavelmente seria uma das tarefas mais importantes do professor (DOLL 1997, 122).

Quanto a essa competência intercultural, COSTA (2005, 158) afirma que, quando se entende a cultura não como conteúdos a serem assimilados, mas como o jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão e assimilação, convém estar-se consciente de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos. É porque são os sujeitos reais que lhes dão significados a partir de suas vivências como pessoas.

Para o docente de ER isso significa especificamente que a prática da interculturalidade e da interdisciplinaridade, no contexto da sala de aula, implica na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, entre conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, entre meios e fins, tempo e espaço, entre professor e aluno, reflexão e ação, dentre muitos dos múltiplos fatores interagentes do processo pedagógico (LÜCK 1999, 54).

Nesse contexto da competência intercultural, SANTOS (1997 apud MOREIRA 2008, 87) reforça sua sugestão de uma proposta de formação multicultural do docente. Essa deve implicar não no desenvolvimento de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas sim na aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica. O reconhecimento de que qualquer cultura é incompleta e apresenta pontos fracos, constitui a condição *sine qua non* para um diálogo intercultural e interreligioso. CANDAU (1995, apud MOREIRA 2008, 87) acrescenta nesse contexto que a crença no diálogo deve perpassar a globalidade da prática pedagógica dos próprios cursos de formação dos docentes.¹⁴³

¹⁴³ Resumindo as contribuições de JACKSON (1995) e SLEETER (1995), MOREIRA (2008, 88) sublinha que o envolvimento emocional do docente em geral, e do docente de ER em específico, é indispensável em diferentes experiências e em discussões de variados textos, já durante a sua formação como professor. As autobiografias e as narrativas pessoais, p.ex., ao propiciar aos futuros professores a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências, podem auxiliar a torná-los mais sensíveis à diversidade em sala de aula e mais capazes de desenvolver práticas não coercitivas. Nessa mesma linha situa-se a sugestão de comparar as experiências de vida dos licenciandos com as de outros indivíduos e grupos. Recomenda-se também a utilização de romances, poesias, músicas e filmes nos quais elementos discriminatórios possam ser identificados e discutidos. Isso contribui para que se facilite a compreensão de que a diversidade é uma construção social a fim de desenvolver o respeito pelo “outro”, bem como de ajudar a vencer resistências. Defende-se, ainda, a participação direta do futuro docente em projetos comunitários, com base na justificativa de que o conhecimento de diferentes culturas, por si só, não o torna mais apto a ensinar às crianças oriundas dessas culturas.

O que ele está defendendo, em resumo, é a tese de que toda cultura precisa, no encontro com outras culturas, aceitar ser desestabilizada, relativizada e contestada em alguns de seus traços básicos.

6.6.2.3 *Necessidade de capacidade para compreender os fenômenos de emergência em processos de complexidade para o docente de ER*

Foi visto na introdução a esta parte que o docente precisa desenvolver uma capacidade profissional para a gestão das interações em sala de aula (a dimensão pedagógica) e a gestão da matéria (a dimensão didática). Tal exigência ressalta-se mais ainda para o docente de ER na modalidade nova de ensino interreligioso/interteológico. Pois hoje, tanto discentes quanto docentes do ER vivem em contextos de crescente interação de componentes de diversas religiões e confissões cada vez mais multifacetados e mesclados e carregam informações que precisam ser adequadamente interpretadas. Por essa razão, mais do que o docente de outras áreas de conhecimento, o docente de ER precisa desenvolver uma capacidade analítica e sintética que possa dar conta desse desafio hermenêutico de compreensão da relação entre as partes e o todo e a estrutura emergindo dessa relação.¹⁴⁴

Para delimitar essa competência analítica e sintética, aborda-se o pensamento do filósofo francês EDGAR MORIN (*1921) e sua *Teoria da Complexidade*. MORIN contrapõe o paradigma da simplicidade de uma visão de mundo unidimensional ao que chama de “paradigma da complexidade”. Por complexidade, ele entende

o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN 1999/2000, 38, apud VASCONCELOS 2002, 62).

¹⁴⁴ TESCAROLO oferece algumas definições importantes na discussão sobre a teoria da complexidade. Pelo conceito de estrutura no contexto da complexidade entende-se o conjunto de entes e das relações entre esses que constituem determinada unidade ou sistema. A estrutura identifica as partes de um sistema e mostra como elas interligam-se. Cada ponto de vista, cada forma de organização estabelece uma estrutura. E cada estrutura aponta para um significado diferente, um método de classificação, a partir do qual o todo pode ser captado e compreendido. Compreender como ocorrem estas conexões é de essencial importância. Já o conceito de traço pode ser entendido como a menor unidade identificável em uma estrutura. As características ou vestígios dos entes (pessoa, objeto, coisa) ou ainda, as idéias, os valores que formam parte de um grupo podem ser considerados traços (TESCAROLO 2003, 294s).

MORIN esclarece que complexidade não tem a ver com complicação e sim com o problema da dificuldade de se pensar monoliticamente sobre um tema cheio de imbricações e interpretações multifacetárias (MORIN 1984, 14). Entender a complexidade¹⁴⁵ e as inúmeras interações dos múltiplos componentes da realidade torna-se, portanto, uma necessidade inadiável (LÜCK 1999, 28). Segundo ABREU JR. (1996, 15), complexidade é a organização no limite do caos. Civilização, história e conhecimento são as características das formas de organização humana e social cuja compreensão é inerente ao próprio processo de construção e transformação dessas formas de organização. Para compreender esse processo, é necessário adotar-se um princípio de “circularidade cognitiva” (ABREU JR. 1996, 15s).¹⁴⁶ Trata-se da manifestação de uma organização que está sempre construindo e transformando seu limite. Organizando o caos e sendo organizado por ele, a vida manifesta princípio de ordem, mas o sentido dessa ordem só pode ser entendido como processo recursivo, auto-organizado (ABREU JR. 1996, 89).

Percebe-se a importância do tema da capacidade de compreensão da complexidade por parte dos docentes de ER pelo fato de que os fenômenos complexos são marcados por processos de emergência de antigas estruturas com propriedades novas ou diferentes. Esses surgem de forma espontânea, autogerativa e imprevisível a partir das interações das partes ou dos diferentes níveis de realidade ou organização.¹⁴⁷ Tal dinâmica resulta na necessidade de diferentes epistemologias e paradigmas para a abordagem dessas discontinuidades. Além disso, os fenômenos complexos são marcados pelos princípios da interação como observador ou da implicação, pelo qual a análise ou intervenção em um fenômeno depende sempre da perspectiva do observador (VASCONCELOS 2002, 62s).

De acordo com a perspectiva do paradigma da complexidade, a produção do conhecimento, mais diretamente nas ciências humanas e sociais, depende fortemente da experiência sócio-histórica e pessoal, bem como da subjetividade dos envolvidos. O desenvolvimento da criatividade e inovação nessa esfera sustenta-se, fundamentalmente, na capacidade de os pesquisadores, enquanto indivíduos ou como grupos particulares de

¹⁴⁵ Complexidade é a qualidade do que é complexo, do latim *complexus*, cercado, compreendido, abrangido; traçado, tecido; enlaçado, entrelaçado, cingido. O substantivo “complexo” deriva do termo latino “*plicare*” [“dobrar”] com o sentido de “o que se desdobra” (SERRES 1995, apud TESCAROLO 2003, 25s).

¹⁴⁶ O sistema começa por apresentar-se como *unitas multiplex*, portanto, um paradoxo: considerado sob o ângulo do todo, é uno e homogêneo; considerado sob o ângulo dos constituintes, é diverso e heterogêneo” (MORIN 1984, 40)

¹⁴⁷ Vale lembrar aqui o conceito de “bricolagem” (cf. cap. 5.4.5 da tese) que representa nesse contexto a capacidade do professor de criativamente entrelaçar novos elementos na hermenêutica do mundo vivido dos seus alunos.

pesquisa, assumem o seu processo de singularidade e individuação (VASCONCELOS 2002, 97).¹⁴⁸ Qualquer pessoa é capaz de avançar na complexidade e no caráter dialético desses desafios exatamente à medida do avanço no processo de elaboração interna e pessoal, no percurso mesmo de singularização. Esta perspectiva constitui um dos desafios mais radicais colocados pelas formas mais avançadas de pensamento complexo em sua relação com a subjetividade: o conhecimento não depende apenas das implicações e da herança teórica e cultural, dos interesses e do ambiente social externo ao seu autor, mas também de quão longe este foi capaz de avançar em sua aventura subjetiva, em seu próprio processo de individuação (VASCONCELOS 2002, 18).

O próprio método desenvolvido por MORIN não deixa de ser, ele mesmo, complexo e denso. Não se trata de estratégias particulares voltadas para campos disciplinares específicos, mas de uma tentativa abrangente e “enciclopédica” de articular os vários tipos de conhecimento das ciências físicas, das ciências biológicas e dos saberes antro-po-sociológicos. Entretanto, o autor mesmo adverte de que isso não significa de cair na velha “mania totalitária” dos grandes sistemas unitários que encerram o real num grande espartilho de ordem e coerência (deixam-no evidentemente escapar). Ele conhece o significado da fórmula de ADORNO “a totalidade é a não verdade”: todo sistema que procura encerrar o mundo na sua lógica é uma racionalização demente (MORIN 1977/1997, 22, apud VASCONCELOS 2002, 75).

A complexidade é a metalinguagem mais apropriada para delinear o caos com que muitas vezes a atualidade se apresenta à nossa compreensão (ABREU JR. 1996, 15). Isso se ressalta mais ainda quando se trata da situação das religiões particularmente. Assim, requer-se especialmente do docente de ER que ele não se perca nesse caos de conexões entre as religiões e as sociedades. Nesse contexto, ABREU JR. defende promover uma reorganização nos conhecimentos que tradicionalmente estávamos acostumados a entender (ABREU JR. 1996, 15). Como foi visto já no cap. 1 deste trabalho vive-se hoje numa época de superação do velho paradigma mecanicista. A humanidade entrou numa nova era a qual compreende o conhecimento como construção e como transformação em constante fluxo. Há uma articulação e interligação entre homem, natureza e sociedade na qual os seres humanos organizam o mundo e organizam-se a si mesmos a partir das próprias interações que ocorrem num processo de interminável construção e transformação (ABREU JR. 1996, 15). Em decorrência dessa reflexão fundamenta-se a exigência de ter docentes de ER que possuam uma sensibilidade para essa nova visão do universo: da parte para o todo, de estrutura para

¹⁴⁸ Cf. o conceito de „resiliência“, do latim, *resilire*, “pular para trás”, “rebater”, que descreve a capacidade de reagir de modo criativo e flexível a situações adversas, exaustivas, decepcionantes ou difíceis em geral.

processo, de ciência objetiva para ciência epistêmica, de descrições com pretensão absoluta de verdade para descrições aproximadas com pretensão hipotética e provisória de verdade (ABREU JR. 1996, 82).

6.6.2.4 *Necessidade de conhecer e valorizar a pluralidade religiosa*

Levando em consideração a necessária competência interdisciplinar e a capacidade de compreender estruturas emergentes em contextos complexos, levanta-se a exigência ao docente de ER de, desde o início, observar que toda a proposta para o trabalho realizado no ER está baseada no respeito à diferença por experiência e/ou pertença religiosa. Por isso, o docente de ER deve zelar, em sala de aula, para despertar nos alunos uma especial sensibilidade para a pluralidade das expressões culturais e religiosas ajudando, dessa maneira, a superar eventuais preconceitos existentes. Como afirma TEIXEIRA (2006, 74), o docente há de abrir espaço no âmbito da escola para uma abordagem honesta e digna do fenômeno religioso porque ela exige do quadro acadêmico responsável uma formação rica e multifacetada. As tradições religiosas são portadoras de um rico “patrimônio espiritual”. Sua justa avaliação pressupõe não apenas o aprimoramento no campo do conhecimento, mas também o exercício de uma maior aproximação existencial, um contato mais estreito entre elas. E isso deve ser feito com especial sensibilidade:

O estudo do fenômeno religioso deve possibilitar o exercício de uma dinâmica que seja marcada por um profundo respeito às diversas convicções religiosas. Há que respeitar profundamente o “destino espiritual” que marca a trajetória de cada ser humano, que tem o “direito de procurar a verdade em matéria religiosa” [Conc. Vat. II, *Dignitatis humanae*, nº 3]. Daí a fundamental importância do respeito à liberdade religiosa. Deve-se, assim, evitar na prática pedagógica todo proselitismo e utilização de linguagem exclusivista, que transmitam preconceitos ou visão de superioridade de uma determinada tradição sobre as outras (TEIXEIRA 2006, 74).

A natureza epistemológica do novo ER indica a necessidade de uma mudança de mentalidade, uma efetiva *metanóia* por parte dos profissionais do ER. De fato, o ensino público terá de posicionar-se frente à nova realidade pluralista de cunho religioso. Supõe-se que isso possa ser benéfico tanto para o Estado quanto para as Igrejas. Essa situação leva naturalmente à urgência de trabalhar o perfil pluralista do professor de ER:

A esse respeito, MCDONALD (2004) apresenta como uma das características indispensáveis do profissional de ER a consciência do pluralismo cultural e religioso do Brasil. Exige-se um conhecimento profundo da situação religiosa e cultural do Brasil como país, mas também de cada região com suas peculiaridades culturais e religiosas. Além disso,

o professor deve ser uma pessoa aberta para a alteridade, respeitar a diversidade, ter conhecimentos específicos sobre o fenômeno religioso em sua multiplicidade e saber dialogar com as diversas áreas de saber que atingem o campo religioso (MCDONALD 2004, 44s).¹⁴⁹

Isso se torna ainda mais urgente, tendo em vista que o acesso generalizado a novas fontes de informações através de novas tecnologias requer do profissional do ER um repertório de conhecimentos cada vez maior e mais extenso. Inevitavelmente, a realidade na sala de aula será cada vez mais interreligiosa e intercultural. Isso demanda do professor conhecimentos sólidos sobre a situação e o mundo vivido dos seus alunos. Pois na sociedade contemporânea, as tecnologias da informação e da comunicação vêm marcando novas formas de convivência social em que as diferenças emergem e a convivência global com outras culturas tem trazido novos debates em torno da construção de identidades mutantes (TORRES, apud THERRIEN; LOIOLA 2003, 2).

O professor deve ajudar os alunos a encontrarem autonomamente “sentidos” nos fenômenos que os rodeiam constantemente, pois isto também faz parte do mandato emancipatório do docente bem como do exercício educativo fundamental da “leitura do mundo” (PAULO FREIRE). Trata-se da capacidade do professor de apoiar os “movimentos de procura” dos alunos num espaço de pluralidade religiosa (ENGLERT 2002, 33).

E na visão de THERRIEN; LOIOLA (2003, 2), a complexidade da sociedade da informação requer que no dia-a-dia tenha-se as condições de sobreviver e de posicionar-se com lógica crítica na percepção e interpretação do “sentido” do cotidiano com suas múltiplas opções de direções. No caso do ER, tais opções são representadas pelas tradições religiosas e concepções de vida do tipo filosófico. Com a capacidade de encontrar sentido nos fenômenos, os alunos aprendem a não entregar-se a eles casualmente. Leituras plurais estão constantemente ao nosso alcance, recheadas de verdades que a multireferencialidade permite.

¹⁴⁹ Quanto ao pluralismo religioso, TEIXEIRA (2006, 76) acrescenta que as religiões não são apenas genuinamente diferentes, mas também autenticamente preciosos. Essa alteridade, em sua especificidade peculiar, deve ser respeitada, reconhecendo o valor e a plausibilidade de um pluralismo religioso de direito ou princípio. A diversidade religiosa deve ser reconhecida não como expressão da limitação humana ou fruto de uma realidade conjuntural passageira, mas como traço de riqueza e valor do ser humano enquanto “ser de cultura” (CLIFFORD GEERTZ 1978), um valor que é irredutível e irrevogável. Segundo o autor, abertura ao pluralismo constitui um imperativo humano e religioso. Trata-se de uma das experiências mais enriquecedoras realizadas pela consciência humana. Assegurar o respeito à diversidade religiosa é garantir a integridade das diferentes tradições religiosas e potencializar a perspectiva dialogal (A Declaração sobre a liberdade de religião, *Nostra Aetate*, do Concílio Vaticano II testemunha isso para a igreja católica). Numa época marcada por tantos conflitos em nível global, inclusive de cunho interreligioso, de insistência de tantos dogmatismos e arrogâncias identitárias, de acordo com TEIXEIRA, há de desentranhar-se as forças de renovação espiritual em suas múltiplas formas de expressão. Tais forças espirituais vêm conferindo à vida humana uma “fidelidade de fundo” e um “horizonte de sentido” último. Elas despontam para as pessoas a viabilidade de caminhos alternativos marcados pelos valores da compaixão, cortesia e o cuidado com todas as formas de vida (TEIXEIRA 2006, 76).

Na mesma linha de pensamento encontra-se JUNQUEIRA (1998, 23). Ele faz referência aos seguintes princípios que devem reger o profissional do ER: (1) demonstrar a capacidade de atender à pluralidade cultural e religiosa brasileira, sem incorrer num proselitismo; (2) comprometer-se com os princípios básicos da convivência social e da cidadania, vivificando a ética específica dos profissionais da educação. Para isso é fundamental conhecer a própria identidade religiosa.

A prática pedagógico-dialógica, paradigmaticamente pautada por PAULO FREIRE, exige uma relação crítica e construtiva entre educadores e educandos com seus respectivos universos culturais. Também no caso do ER, o ato de ensinar não significa transferir conhecimento religioso em forma de pacotes de saber, mas assumir a religião como uma dimensão da realidade cotidiana a ser conhecida na apreensão da realidade enquanto tal, da formação do sujeito e da responsabilidade para com a sociedade. O conhecimento das alteridades religiosas é um objetivo educacional sem o qual não se pode conhecer verdadeiramente as particularidades e a totalidade que compõem nossa vida sempre mais globalizada (PASSOS 2007, 124s).

O conhecimento da pluralidade religiosa na realidade pós-moderna exige do docente do ER que disponha de viabilidade didática. Para o exercício do ER, tal habilidade didática especifica-se mediante uso do termo da *transposição didática* o qual designa o reconhecimento de epistemologias distintas para as ciências de um lado e para o ensino das ciências do outro (PASSOS 2007, 126).

6.6.2.5 *Necessidade de competência comunicativa e dialogal*

A competência comunicativa do docente é uma das habilidades mais importantes do professor em geral e do profissional do ER em particular. A importância de tal competência em união com a competência multicultural abordada acima é evidenciada por COSTA em referência a SACRISTÁN:

Para SACRISTÁN (1995), não é suficiente introduzir conteúdos com perspectivas multiculturais, mas sim a mudança de posturas, de comportamentos, de exemplos utilizados na escola e de atitudes para com o diferente. Portanto, é necessária a mudança nas relações sociais, na forma de estereótipos que são transmitidos pelos livros didáticos, fitas de vídeo, avaliações, conteúdos, abordagens [...] nos diferentes momentos e espaços educativos (COSTA 2005, 157).

A descoberta da capacidade comunicativa é o meio pelo qual e no qual se desenvolve a consciência crítica. Por isso, para o mestre brasileiro PAULO FREIRE, o diálogo é mais do que apenas um método indispensável no caminho para a “conscientização” e a emancipação. É caminho e meta ao mesmo tempo. Nisso, o diálogo manifesta sua importância epistemológica. Através do diálogo, os protagonistas da dinâmica do ensino-aprendizagem do ER, como sujeitos históricos, compreendem sua situação de vida e a transformam em conhecimento “palpável”. Para PAULO FREIRE o diálogo é uma característica tipicamente humana que o distingue do animal, pois sua abertura com relação ao mundo distingue a pessoa como ser-em-relações. Diferentemente dos animais, as pessoas humanas não apenas existem no mundo, mas com o mundo (FREIRE 1974, 28). Com relação à formação e prática educativa do profissional de ER isso significa dizer que é na interação com as tradições religiosas que o profissional do ER desenvolve sua existência enquanto ser relacional.

Nessa linguagem se revela a influência do filósofo judeu da religião MARTIN BUBER (1878-1965) sobre o pensamento de FREIRE. Segundo BUBER, a verdadeira existência humana não pode acontecer sem a relação com um “tu”, mas depende da relação dialogal entre o “eu” e o “tu”. Mas Freire parece ir mais longe ainda ao vincular essa relação dialogal indissolúvelmente à realidade histórica concreta. Através da “denominação do mundo” no diálogo, o mundo está sendo transformado, pois segundo FREIRE, não há palavra verdadeira que não seja simultaneamente ação:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (...). Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (...). O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu – tu... (FREIRE 1978, 92-97).

A existência humana alcança seu verdadeiro destino no diálogo, isto é, na “captação” do mundo pelo conceito, ou seja, no “entrar-em-relação” com o mundo mediante o diálogo.

Assim a competência dialogal se reveste de um caráter preventivo de qualquer forma de fundamentalismo frequentemente encontrado nas relações interreligiosas (e mais ainda na ausência delas ...). Assim o ER se constitui um elemento indispensável de crítica ideológica na medida em que o diálogo interreligioso é uma alternativa à ideologia.

O fundamentalismo é um perigo em potencial para o profissional do ER quando este não for capaz de reconhecer a necessidade de definir a própria identidade religiosa pelo diálogo com outras tradições religiosas:

Tanto dentro quanto fora da escola, quer no ensino formal, quer no informal, a educação, portanto, deve almejar o desenvolvimento de uma consciência e de valores de atitudes que tornem a discriminação, o ódio e a violência uma impossibilidade, ou, pelo menos, uma raridade. Porém, para poder fazer isso, a educação precisa estar portada em valores e princípios adequados (BEUST 2005, 14).

Entendemos aqui o termo fundamentalismo como estrutura mental de caráter intolerante, alienante e opressor que se expressa em relações de poder político, cultural e econômico, igualmente intolerantes, alienantes e opressoras. VASCONCELOS (2002, 41) compara a atitude fundamentalista com uma configuração maniqueísta dualista da energia psíquica, que desenvolvem na “fé holocástica” uma prática concreta de “converter ou matar”. As diversas tentativas concretas de realizar algum tipo semelhante de homogeneização epistemológica foram desastrosas (VASCONCELOS 2002, 38).

Nota-se que as contribuições de PAULO FREIRE, apesar da distância de décadas, continuam atuais e representam um modo de pensar que é extremamente inspirador para estas abordagens sobre as competências e os saberes necessários do profissional do ER no contexto de uma sociedade multireferencial. De acordo com essa exigência, também THERRIEN (2006, 8) afirma que na complexidade do mundo contemporâneo a correspondente racionalidade complexa é condicionante de uma práxis dialógica, argumentativa e de entendimento na construção de consensos que refletem a interdisciplinaridade e a multireferencialidade como expressões científicas de verdades e sentidos em constante re-elaboração. O confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real, segundo THERRIEN, é condição de construção de novos projetos pedagógicos e de novos currículos que conduzem a novas compreensões da vida do mundo, ou seja, da práxis do sujeito epistêmico.

A mesma compreensão expressa MENEGHETTI (2003, 96-98). Ele afirma que o docente de ER é um profissional que precisa estar conectado à dinâmica dos fatos e que precisa apropriar-se do movimento que perpassa as relações interpessoais. Torna-se necessário, portanto, para o docente de ER que ele domine sua área de saber o suficiente para realizar experiências de interdisciplinaridade e não apenas de unidisciplinaridade. A realização de vivências de interdisciplinaridade no ER exige do docente a competência de trabalhar à base de projeto para poder contribuir na formação integral dos educandos. Esta ocorre quando na discussão em torno do fenômeno religioso o docente de ER consegue, junto aos educandos, criar nexos com as demais áreas do conhecimento afins do estudo da religião.

6.6.2.6 O docente de ER como construtor de uma cultura de paz mediante uma educação por valores

A reflexão sobre a competência dialogal do docente de ER leva diretamente à aplicação concreta desse saber na realidade do dia-a-dia em sala de aula. Naturalmente, a competência dialogal faz reconhecer a importância do ensino da tolerância e da paz como expressão concreta dessa competência. A essa exigência já foi referida acima (cap. 2.5.3 deste trabalho) no contexto da questão da relevância do ER diante da ambigüidade faticamente presente em cada religião: analisando os conflitos em diversos lugares do mundo observa-se que também as religiões apoiam grupos que promovem violência física contra membros de outras crenças, contrariando assim até os próprios códigos éticos de sua religião. Diante do perigo de abuso da religião para fins ideológicos de interesses políticos e do poder, compete também ao docente de ER apontar a uma visão do papel da religião na sociedade e para o indivíduo que vincula sua verdadeira missão ao serviço à humanização e não à alienação do ser humano. Cada vez mais pessoas começam a empenhar-se para fundar uma sociedade de uma convivência pacífica motivadas pela práxis religiosa. A escola ganha lugar importante nesse processo no qual o ER assume um papel de destaque como espaço privilegiado de construção de experiências de tolerância e paz. Nesse espaço, o docente de ER é o responsável para que essas experiências possam ser ensaiadas em sala de aula.

6.6.2.7 Necessidade da capacidade de crítica de ideologia em função de uma educação emancipatória

O docente deve ser capaz de saber selecionar informações relevantes de informações negligenciáveis, tendo em vista o imenso aumento de dados que a cada instante o esperam na realidade física ou virtual. Por essa razão defende-se aqui que o ER tem um grande potencial de contribuir para a emancipação humana justamente porque a especificidade do seu campo de saber permite uma visão da religião que se denomina aqui de preventiva contra a alienação. Ela dirige-se contra os fundamentalismos religiosos os quais parecem ter crescido nas últimas décadas como reação a transformações (muitas vezes por causa de migração e invasão) culturais e mudanças comportamentais na pósmodernidade daí decorrentes. Para qualquer religião vinculada a determinada cultura, isso representa uma ameaça que muitas vezes torna a religião em instrumento ideológico de interesses profanos maiores. Dessa maneira, a religião acaba prejudicando as relações humanas como contribui para a alienação do ser humano até o ponto de recorrer ao uso de violência em seu próprio nome.

Nesse sentido vale notar que, sem reflexão profunda, qualquer tema pode ser banalizado. Ao invés de construir conceitos, cristalizam-se os preconceitos (ABREU JR. 1996, 29):

Entendendo que a docência é uma profissão situada e relacionada ao mundo vivido (HABERMAS 1997) não somente por atuar no campo dos saberes envolvendo necessariamente a dimensão pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem, mas igualmente por caracterizar-se como trabalho de humano com o humano e para o humano (DUBET in TARDIF, 1999) pressupondo intensa relação interativa, estipulamos que se trata de uma práxis humana que em última instância tem por objetivo a emancipação social e profissional dos sujeitos para os quais se dirige (TERRIEN; LOIOLA 2003, 2).

Nessa situação, a competência específica para o exercício da docência do ER como prevenção do fundamentalismo é a crítica da ideologia. É a crítica de qualquer fundamentalismo como ideológico no sentido de uma revelação e correção de preconceitos e julgamentos irracionais enraizados na opinião pública sobre muitos fenômenos religiosos. Para que essa atitude tenha sucesso em sala de aula, é necessário que se forneçam aos formandos de docência de ER, desde já, todas as informações que podem servir na luta contra as alienações culturais e religiosas.

A competência da crítica da ideologia é enfatizada particularmente por pensadores que se remetem à Teoria Crítica da “Escola de Frankfurt”. A função crítica da ideologia do refletir é resgatada por THEODOR ADORNO no seu texto “A educação após Auschwitz” (apud PUCCI 2003, 47) Ele inicia o texto com uma frase lapidar: “Para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial”. Para ADORNO, a educação só tem pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica. A educação como formação cultural pela auto-reflexão crítica significa uma contribuição na busca da autonomia e autodeterminação kantiana, do homem fazendo uso público de sua razão,¹⁵⁰ superando os limites da liberdade acorrentada pela barbárie e pela semicultura.

A educação é antes de tudo esclarecimento (PUCCI 2003, 47). A educação como processo de “desbarbarização” luta então contra o preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura, pois a barbárie, potencialmente presente em todas as sociedades burguesas, significa a continuidade do potencial autoritário, das condições que geraram aquela situação de terror. Além disso, a barbárie se mostra na identificação cega com o coletivo, quando o indivíduo se omite como ser autodeterminante. Essa omissão é perigosa,

¹⁵⁰ Talvez seja mister associar aqui, senão até em certa explicitação e desdobramento da crítica de ADORNO, os conceitos de “racionalidade comunicativa” e “prática discursiva” que HABERMAS (1987) desenvolverá posteriormente – inclusive no sentido de superar certo beco-sem-saída que observava na Teoria Crítica.

pois é facilmente instrumentalizada pelos líderes, igualando os outros às coisas e deslocando o preconceito destruidor: ontem contra os judeus, hoje contra outras minorias étnicas, grupos sociais divergentes como, p.ex., os homossexuais e todos os considerados “diferentes”. Aqui temos um campo temático e de atuação preferencial para o docente de ER aplicar sua competência de crítico de ideologia contra todo tipo de fundamentalismo religioso.

6.6.2.8 *Necessidade de competência avaliativa*

Finalmente resta relacionar os saberes do docente de ER a uma competência específica e importante do docente: a competência avaliativa. A natureza específica do ER em comparação às demais disciplinas e áreas de conhecimento requer uma formação e uma preparação cuidadosa na arte da avaliação por parte do docente do ER. Pois os modelos clássicos de avaliação escolar não poderão fazer justiça à nova situação. No novo ER é extremamente importante encontrar formas de avaliação que possibilitem o crescimento do aluno na vivência de valores e oportunidades que não se encontram da mesma forma em outras disciplinas.

Ao tratar-se de ER, a lógica pode ser outra: na contracorrente das exigências do mercado profissional, a plena realização humana pode ser alcançada se as necessidades transcendentais e de respeito ao diferente forem trabalhadas, entre outras, tais como as necessidades de educação física e de educação musical e artística, todas elas depreciadas pela administração do sistema escolar, sempre diminuindo até o limite mínimo os investimentos no setor (WASCHOWICZ 2002, 69).

Supõe-se aqui que poucas disciplinas ofereçam o mesmo potencial que oferece o ER para realizar aquilo que já se tornou uma visão clássica: Estamos falando dos quatro pilares considerados básicos para a educação no século XXI: *Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer*; (DELORS, apud COSTELLA 2004, 103). Nessa mesma linha observa COSTELLA:

Em tempo de mundialidade e multietnicidade (caso do Brasil), cabe muito bem o conselho da Relação Delors na UNESCO (1997): “ensinando os jovens a adotar o ponto de vista de outros grupos étnicos ou religiosos se pode evitar aquela falta de compreensão que leva ao ódio e à violência entre os adultos. O ER da história das religiões e dos costumes pode servir como importante ponto de referência para o comportamento futuro (COSTELLA 2004, 103).

É preciso saber, nesse ponto, o que e como é possível fazer para o docente de ER ajudar na construção de um processo de ensino-aprendizagem e de prática avaliativa do ER que dê conta do processo dinâmico e construtivo e que não seja uma forma de imposição de pensamentos externos e alienantes e muitas vezes fundamentalistas, ou simplesmente ingênuos.

Temos assim a avaliação contínua, processual e cumulativa: contínua, porque acompanha toda a aprendizagem, ao invés de registrá-la apenas nos seus momentos finais; processual, porque em função dos resultados obtidos continuamente, o professor modifica o modo de trabalhar com a aprendizagem de cada aluno, enquanto esta se realiza, pois veio a captar o processo pelo qual o aluno aprende, com a intenção de aperfeiçoá-lo, e não apenas o produto, para julgá-lo; e cumulativa, porque levará em conta a melhor forma da aprendizagem, assim como o fotógrafo vai expor sua melhor tomada de cena, e não a média de suas tomadas contínuas (WASCHOWICZ 2002, 68).

Para o contexto do ER fica manifesto que é impossível aplicar formas de avaliação que coloquem em risco o próprio processo de aprendizagem. É possível afirmar que o êxito e o fracasso do aluno também são realidades socialmente construídas tanto em sua definição global quanto na atribuição de um valor a cada aluno. Isso justamente acontece por meio de avaliações que seguem, por um lado, procedimentos e escalas instituídas e, por outro, quanto ao restante, dependem da arbitrariedade do professor ou do estabelecimento.

Todos eles supõem que a autoridade está dentro (não fora) de parâmetros situacionais. Além disso, todos supõem que o controle é o autocontrole que emerge das interações dentro desses parâmetros situacionais. Até agora, esse tipo de controle não foi estudado de forma muito profunda. Portanto, muitas vezes os professores (involuntariamente e acriticamente) achavam que o controle era do tipo *deus ex-machina* em vez do tipo *prima inter pares*. É este último, “primeiro entre iguais”, que define o papel do professor num currículo transformativo, pósmoderno. Como o primeiro entre iguais, o papel do professor não é anulado e sim reestruturado e re-situado: de um papel externo à situação do aluno torna-se um só com aquela situação. A autoridade também entra na situação. Questões de procedimentos, metodologia e valores não são decididas no abstrato, longe das praticabilidades da vida, mas são sempre decisões locais envolvendo alunos, professores e costumes nas tradições locais (DOLL 1997, 183s).

Portanto, o professor do ER deve ser capaz de conhecer a identidade específica tanto da disciplina como tal quanto da realidade vivenciada dos alunos. Por conseguinte, ele deve avaliar a construção da aprendizagem do aluno a partir dos princípios norteadores da disciplina:

O critério legítimo, ao contrário do arbitrário, é aquele que corresponde às necessidades lógicas do conhecimento que está sendo avaliado e, no seu processo de construção, é disponibilizado de forma transparente, antes do julgamento de valor da aprendizagem ou desempenho. Na educação escolar, a recomendação é que o critério seja construído de forma socializada, ou seja, juntamente com as pessoas envolvidas no processo (WASCHOWICZ 2002, 66).

Para que a avaliação da aprendizagem tenha resultados significativos, é recomendável que o docente de ER inicie o processo de avaliação com um diagnóstico sobre a situação vivencial do aluno, não só em termos religiosos, mas também leve em conta a realidade sociocultural do aluno. Defende-se, dessa maneira, um exercício de avaliação do processo de ensino-aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, parte do processo emancipatório tanto do discente quanto do docente, pois ambos assim avançarão no caminho do autoconhecimento.

Procedimentos de uma avaliação quantitativa parecem ser menos adequados para a natureza específica do ER. Por isso não se defende aqui instrumentos de avaliação do tipo múltipla-escolha e outros equivalentes. Pelo contrário; mesmo que o ER evidentemente transmita conhecimentos sobre fatos e fenômenos religiosos, considera-se possível e necessário que o docente de ER não deixe escapar a oportunidade de ensaiar saberes relacionados a assuntos como tolerância, respeito do diferente etc. e que ele inclua esses itens também no processo de avaliação através de observações e dinâmicas de grupos.

6.7 A PROPOSTA DE UMA MATRIZ CURRICULAR INTERTEOLÓGICA E INTERDISCIPLINAR CONSECUTIVA

No cap. 4 apresentou-se um modelo de ER da autoria de EGON SPIEGEL, que é realizado por um colegiado composto de docentes de diversas tradições religiosas. Esses realizam consecutivamente o ER a partir de sua respectiva tradição religiosa. À base do modelo de SPIEGEL é postulado aqui um modelo de ER interteológico para o Brasil a ser garantido por um colegiado composto por teólogos das diversas tradições religiosas e, em contraste a tendências atualmente dominantes nessa área, não por pessoas formadas nas Ciências da Religião.

Da mesma forma, procura-se adaptar este modelo de um ER interteológico para o nível da formação dos docentes de ER. Portanto, opta-se aqui a favor de um modelo de curso de formação de docentes de ER que tenha como protagonistas principais os teólogos das diversas tradições religiosas, mas que não de estar necessariamente inseridos numa rede de formação e de ensino na sala de aula que garanta o diálogo e intercâmbio mútuo. Tratar-se-ia

de uma formação ao mesmo tempo interteológica, interreligiosa e interdisciplinar. Denominamos esta proposta de “*matriz curricular interteológica e interdisciplinar consecutiva*”.

6.7.1 Princípios estruturantes da proposta

Pelo fato da proposta aqui lançada e defendida seguir o desenho de rede de significados, não se apresenta logo uma elaboração detalhista de um currículo numa moldura clássica do tipo “grade curricular” com seus elementos detalhados e preestabelecidos até os pormenores. Seguindo os pressupostos epistemológicos da proposta e de acordo com os princípios de um currículo conforme uma visão pós-moderna, como exposto nos capítulos anteriores, escolheram-se apenas alguns princípios estruturantes indispensáveis.

Em torno desses princípios estruturantes, a matriz curricular será construída e reconstruída permanentemente, sempre deixando espaço e possibilidades de uma flexibilidade na condução do processo de ensino-aprendizagem. Identificam-se três grandes princípios estruturantes da matriz curricular:

Os grandes **campos temáticos** como apresentados na resolução 351/98 do CEC: Textos Sagrados; Doutrina, Culto e Organização; Ética Religiosa; História das Religiões; Ciências e Artes Complementares; Psicopedagogia geral e específica. Destes campos temáticos serão escolhidos os diversos temas que representarão os “nós” de significados da rede de conhecimento religioso a ser tecida.

As grandes **matrizes religiosas** (DIÁLOGO 2009, 27), que determinam a composição do colegiado de docentes: Africana (candomblé, umbanda, etc.), indígena (xamanismo, animismo, etc.) oriental (daoismo, budismo, hinduismo, shintoísmo, etc.), ocidental. (cristianismo, judaísmo, islamismo, etc.) e as “concepções filosóficas” (espiritismo, maçonaria, esoterismo, Santo Daime, etc.).

O **grupo de ciências**, que representa o aspecto interdisciplinar da matriz curricular: Psicologia da Religião, Antropologia Cultural, Sociologia da Religião, História, Filosofia da Religião, Pedagogia da Religião, etc.

Os campos temáticos, matrizes religiosas e o grupo de ciências constituem um *pool* de elementos para o planejamento concreto dos conteúdos que se encontram num movimento permanente de remanejamento dentro do processo de ensino-aprendizagem. O grupo de docentes é que “negocia” a forma concreta desse processo em cada período letivo e supervisiona a sua execução coletivamente.

Ao longo do trabalho utilizaram-se algumas metáforas para a descrição adequada da formação dos docentes de ER em desenho de rede. Há várias possibilidades da representação gráfica de uma estrutura de rede dessa formação. Começa-se por uma figura que, de algum modo, até ainda lembra à clássica “grade curricular”:

Figura 18: Representação gráfica da matriz curricular interteológica e interdisciplinar consecutiva.

Licenciatura Plena em Ciências da Religião, Habilitação Ensino Religioso
Modelo de uma formação interteológica e interdisciplinar consecutiva

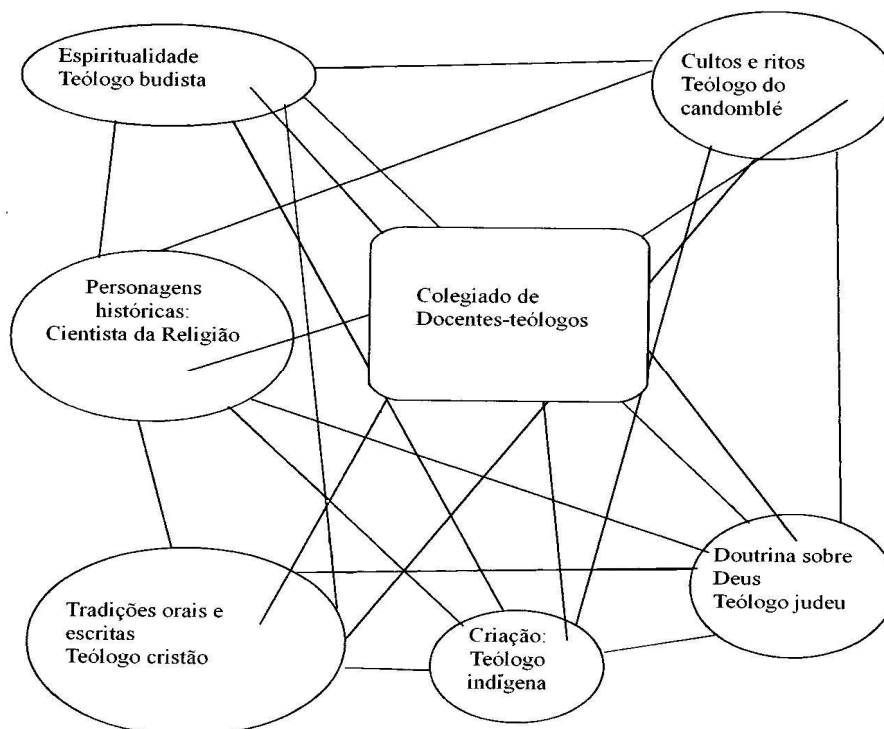
Semestre	8	7	6	5	4	3	2	1
CAMPO TEMÁTICO (EXEMPLOS)								
MATRIZ RELIGIOSA/GRUPO DE CIÊNCIAS								
DOCENTES (VARIÁVEL E COOPERATIVO)								

Aspectos psicológicos da iniciação religiosa	Cura e salvação no exemplo das rezadeiras	O aspecto institucional das religiões	Personagens	Espiritualidade	Doutrina da Criação; cosmologia	Ética religiosa	Doutrina sobre Deus;	orações, sacrifícios e cultos	Textos Sagrados; Tradições orais
Apoio psico-pedagógico/ Psicologia da Religião	Antropologia Cultural	Sociologia da Religião	História; Ciência da Religião;	Oriental: Budismo; Hinduísmo	Indígena: Xamanismo	Filosofias: Espiritismo/ Maçonaria	Ocidental: Judaísmo; Islamismo	Africana: Candomblé	Ocidental: Cristianismo
Psicopedagogo; Pedagogo	Antropólogo	Sociólogo; Psicólogo	Cientista da Religião	Monge Budista; Hinduí;	Xamã; Pajé	Espírita; Maçom;	Rabi Judeu; Imam Muçulmano	Pai-de-Santo	Católico; Evangélico Ortodoxo

Fonte: MICHAEL BECKER.

A figura acima representa apenas de maneira imperfeita a riqueza dinâmica de uma proposta flexível no que diz respeito à possibilidade de escolha de temas e o caráter consecutivo da proposta (representada pela seta). A próxima figura ilustra a “tradução” dessa estrutura curricular básica interteológica e interdisciplinar em forma de uma rede de significados:

Figura 19: A formação dos docentes de ER em forma de rede de conhecimento.



Fonte: MICHAEL BECKER.

O gráfico representa outra possibilidade de pensar a formação dos docentes de ER em forma de rede de conhecimento. O desenho de rede mostra a possibilidade de conectar seis campos temáticos e suas matrizes religiosas respectivas de forma flexível. Em cada bimestre ou semestre, o Colegiado dos Docentes escolhe, dentre as grandes áreas temáticas, matrizes religiosas e grupo de ciências, os temas e os docentes respectivos. Os tamanhos diferenciados dos campos temáticos representam a possibilidade de priorizar, p.ex., na dedicação da carga horária, determinados temas ou religiões em cada semestre, dependendo da afinidade dos alunos e docentes, do contexto cultural e religioso da turma ou de temas importantes em determinado momento histórico.

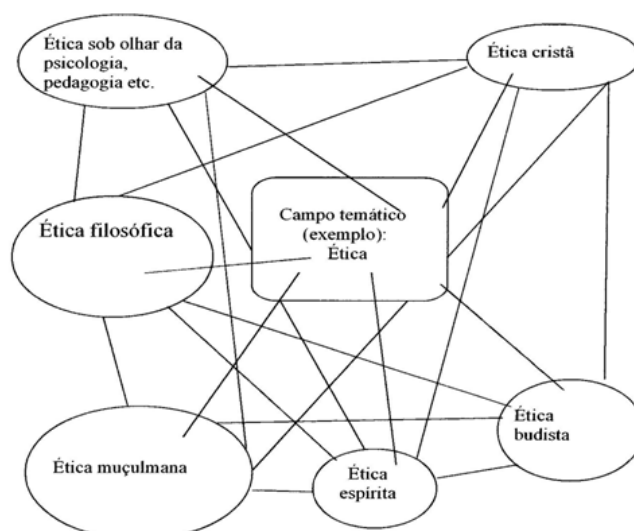
É possível pensar numa sequência temática ao longo do semestre ou, então, numa organização em módulos ou blocos. A opção a favor de uma organização em módulos apresenta-se viável, sobretudo com relação a uma eventual dificuldade de encontrar teólogos capacitados nas tradições religiosas. Nesse caso é possível pensar em docentes convidados de outros centros de pesquisa, sejam eles brasileiros sejam de outros países.

O caráter interdisciplinar do processo de ensino-aprendizagem é garantido pela presença de docentes e temáticas do grupo de ciências que constitui o terceiro bloco dos princípios estruturantes desta proposta. Didaticamente pode-se pensar em diversos métodos de ensino como, p.ex., na ampliação de projetos realizados por grupos de estudantes, ou no uso de novos meios didáticos como, p.ex., de criação de hipertextos e trabalhos audiovisuais.

Este modelo não é nem mono-confessional nem pertence apenas às Ciências da Religião, mas pode ser chamado de interteológico, interreligiosa e interdisciplinar, por duas razões. Primeiramente, pela composição interreligiosa do corpo docente, teólogos membros das diversas tradições religiosas e confissões que não dispensa a necessidade da autenticidade de fé dos docentes envolvidos e, segundo, pela interreligiosidade dos conteúdos escolhidos.

O caráter interteológico da proposta parte da hipótese de que um teólogo, como membro de uma determinada tradição religiosa, seria mais adequado para fornecer informações autênticas sobre sua religião do que um cientista que “do lado de fora” estudou religião, mas sem algum envolvimento existencial com uma delas. Não é muito mais propício ouvir dos próprios teólogos de cada religião um testemunho pessoal (e já por isso “autêntico”) de como compreendem sua identidade religiosa?

Figura 20: Ensino interreligioso de um campo temático específico
– Exemplo: Ética.



Fonte: MICHAEL BECKER.

O caráter interteológico da proposta é bem representado na figura acima. O mesmo campo temático (exemplo: ética) é responsabilizado, nesse modelo, por um colegiado de representantes das diversas tradições religiosas, através de uma consecutividade de aulas (e outras formas de ensino) na tradição dos ciclos de aulas em que o intercâmbio entre os teólogos e cientistas de fundamental importância. O campo temático da ética é, provavelmente, o campo de congruências ou concordâncias maiores em termos de conteúdo entre as diversas tradições religiosas. Entende-se isso melhor através da imagem matemática da intersecção.

Figura 21: O campo de intersecção comum entre religiões
– Exemplo: Regra de Ouro.



Fonte: MICHAEL BECKER.

No campo de intersecção comum entre as três religiões representadas na figura abaixo se situa a regra de ouro, comum em praticamente todas as religiões. No campo de intersecção comum apenas entre judaísmo e cristianismo temos o decálogo, por isso, o espaço entre judaísmo e cristianismo é maior do que em relação das duas religiões com o budismo. Figuras representando intersecções poderiam ser criadas com relação a muitas outras religiões e campos temáticos.

Ampliando um pouco a quantidade de campos temáticos em comum, chegamos à seguinte figura de uma sinopse temática interreligiosa, demonstrada através do exemplo das religiões abraâmicas:

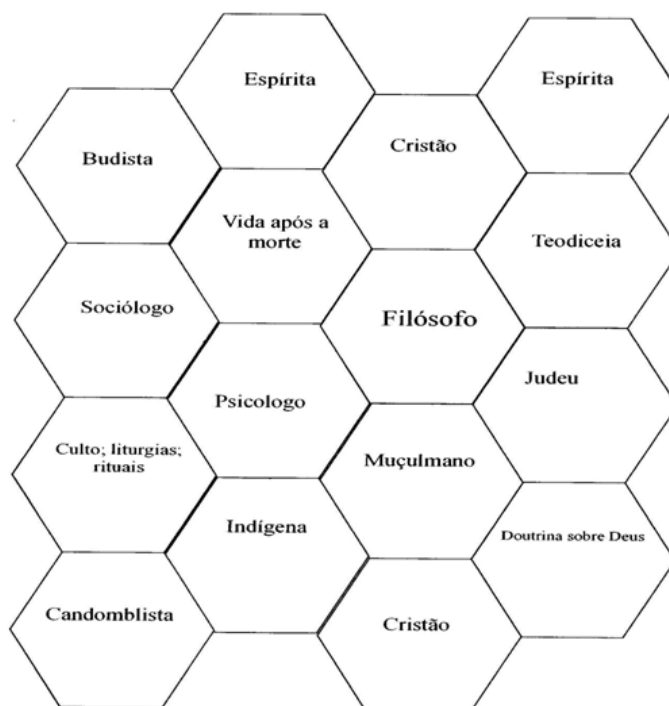
Figura 22: Sinopse temática da aprendizagem interreligiosa
– Exemplo: As religiões abraâmicas.

	JUDAISMO	ISLÃO	CRISTIANISMO
Personagens	Abraão, Moises	Mohammed	Jesús
Escrituras	Tenach	Alcorão	Bíblia
Nome de Deus	JHWH	Alá	Deus
Ética	Dez mandamentos	Cinco Pilares	Duplo mandamento
Edifício	Sinagoga	Mesquita	Igreja
Lugar de Romaria	Jerusalém	Meca, Medina, Jerusalém	Roma, Jerusalém, Lourdes etc
Prática de Oração	Tefillah (18 pedidos)	Salá (5 vezes)	Rosário
Prática de Jejum	Tischa beAv (destruição do templo de Jerusalém)	Ramadão	Quaresma
Festas	Pessach	Eid ul-Fitr	Páscoa

Fonte: SPIEGEL.

A seguinte figura representa melhor o aspecto interdisciplinar e interteológico da proposta.

Figura 23: Ensino interteológico e interdisciplinar de campos temáticos diversos.



Fonte: MICHAEL BECKER.

Segundo esse esquema, seriam abordados, durante um semestre, quatro temas previamente escolhidos. Cada tema seria objeto de reflexão de três a seis teólogos de diferentes religiões ou cientistas de diversas ciências, dependendo do assunto a ser estudado. E cada teólogo ou cientista seria membro de três a quatro grupos temáticos por semestre, conforme as possibilidades e capacidades específicas. Os temas são escolhidos a partir de suas possibilidades de articulação e conectividade mínima entre as diversas tradições religiosas e com as diferentes ciências presentes no colegiado de docentes. Por isso seria escolhido um número relativamente pequeno por cada bimestre ou semestre, mas com a possibilidade de uma flexibilidade temática, dependendo dos avanços ou retrocessos no processo de ensino-aprendizagem. Um mesmo saber, segundo as lógicas de redes, faz parte de vários campos significativos diversos. Dessa forma, a navegação por diversos campos temáticos passa a ser central no processo de conhecimento religioso.

É o próprio colegiado de docentes que representa a instância competente tanto para a escolha dos campos temáticos quanto para o acompanhamento organizativo. Essa ideia casa com a observação de ALVES (apud MACEDO 2004, 80) segundo a qual a tessitura do conhecimento em rede é uma atividade comunitária na qual a existência de colegas – que ouvem, olham, entendem e criticam – é condição *sine qua non*. É dentro de tal rede de saberes e fazeres e dos compromissos a partir dela assumidos que se entende, de um lado, a pluralidade de enfoques e de objetos e, do outro, a liberdade do exercício criador. Assimila-se desse jeito que essa rede é um espaço de luta entre saberes e entre práticas.

É possível pensar em numerosos campos temáticos para a composição de uma rede de significados. A título de exemplo, imaginam-se campos temáticos a serem abordados como esses: criação do mundo; Teodicéia; vida após a morte; relação entre a vida e a morte; relação entre corpo e alma; história geral e específica das religiões; personagens fundadores; orações, sacrifícios e cultos; normas e valores éticos; espiritualidade; textos sagrados e literatura sacra etc. Um exemplo clássico do tratamento interdisciplinar de assuntos religiosos situa-se no campo temático da saúde no sentido de cura e salvação.¹⁵¹

¹⁵¹ Como STEIL relata (2008, 13), no âmbito da dimensão místico-religiosa, podem ser destacadas as articulações entre o sagrado e a busca de saúde, entre equilíbrio psíquico e bem-estar pessoal. Menciona-se, nesse contexto, uma tese de doutorado em andamento na UFC que é da prof^a Filadélfia Carvalho de Sena e que tem como tema de estudo “Espiritualidade e Formação Humana: Aprendizagens Experiências nas Trajetórias de Vida das Rezadeiras”.

O colegiado é o elemento principal e mais importante para o sucesso e bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, já que significa um engajamento numa pedagogia interativa e dialógica. Pois a interligação em rede de diversos saberes possibilita a produção de novos saberes e de saberes de um tipo novo.

Uma vantagem da proposta de formação interteológica e interdisciplinar dos docentes de ER consiste em que estes possam concentrar-se na sua própria identidade religiosa sem fechar o diálogo e o processo de ensino-aprendizagem aos membros de outras tradições religiosas. A pluralidade não significa, nesse caso, a diluição da identidade religiosa numa “mistura de religiões”, mas, pelo contrário, representa a convivência das tradições religiosas numa sociedade plural e tolerante. A metáfora da “casa comum” (“na casa do meu pai há muitas moradias”, João 14, 2) emerge como expressão bíblica adequada, pois na “grande casa” há muitos quartos interligados, mas distintos. É o que o termo da “ecumene” significa (οὐκοῦς [oikos] μένει [ménae] permanecer em casa, habitação).

6.7.2 A concepção da *Graduate Theological Union (GTU)*¹⁵² como exemplo de projeto de aprendizagem interreligiosa na formação de teólogos e docentes de ER a nível internacional

A ideia da aprendizagem interreligiosa já é realidade na formação de docentes de ER e teólogos em alguns lugares do mundo. Por essa razão, impõe-se, a essa altura, enfocar possibilidades de estudo institucionalmente ancoradas e já existentes nas quais se formam docentes de ER com êxito há muito tempo.¹⁵³ À medida que se possa recorrer a tais experiências já existentes, estas são capazes de influenciar de forma enriquecedora e também corretiva concepções a serem desenvolvidas no Brasil. Para esse fim apresenta-se aqui a

¹⁵² Dirigem-se, nesta ocasião, agradecimentos ao prof MANFRED RIEGGER da universidade de Augsburg/Alemanha, pela gentil permissão de poder recorrer ao seu manuscrito, escrito em 2010, previsto a ser publicado na revista KERYKS em 2011 numa edição especial sobre o tema da aprendizagem interreligiosa. Dele foi tirada a apresentação do exemplo da GTU

¹⁵³ Menciona-se nesse contexto, a título de informação, também o Instituto para a Formação de Docentes de ER (Institut für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern), da Escola Superior Eclesiástica de Pedagogia (Kirchliche Pädagogische Hochschule-KPH), em Viena/Áustria. O KPH oferece um curso de seis semestres, de formação de docentes de ER, para a escola pública. Fazem parte do alunado e do corpo docente, membros das igrejas cristãs católica, evangélica, ortodoxa, antigas igrejas orientais (pré-calcedônicas) e vétero-católica. As aulas são destinadas aos docentes de ER das diversas denominações, mas acontecem, conjuntamente, para turmas mistas, compostas pelos estudantes das denominações mencionadas. Disponível em: <<http://ausbildung.kphvie.at/de/ausbildung-religion.html>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

*Graduate Theological Union*¹⁵⁴ [União Teológica de Graduação – GTU] em Berkely (Califórnia/EUA). Essa instituição é uma das maiores de sua categoria nos EUA e existe há quase 50 anos já (RIEGGER 2010, 1).

A GTU foi fundada em Berkeley, no estado da Califórnia nos EUA, em 1962. Ela situa-se nas proximidades imediatas da Universidade da Califórnia, no campus de Berkeley (UCB) em cima da colina chamada, pela população, de monte santa (*Holy Hill*). Ela é a maior união de seminários e faculdades de teologia nos EUA. Nela pode-se estudar a partir do nível do bacharelado (*Master*), isto é de graduação (*graduate level*). Devido ao fato de não lecionar-se teologia em universidades públicas nos EUA, a GTU é uma instituição particular, como todas as universidades ou faculdades para a teologia nos EUA. Entretanto, existem contratos com a UCB (pública) para que os estudantes da GTU possam utilizar a biblioteca extensa da UCB, freqüentar as atividades acadêmicas e concluir determinados doutorados lá. À GTU são associadas nove faculdades teológicas independentes¹⁵⁵ e onze institutos, centros e programas de pesquisa acadêmica (RIEGGER 2010, 2).¹⁵⁶

¹⁵⁴ Cf. também na respectiva homepage. Disponível em: <<http://www.gtu.edu>>. Acesso em: 29 abr. 2010.

¹⁵⁵ Fazem parte da GTU as seguintes faculdades: três faculdades católicas congregacionais, a *Franciscan School of Theology* (FST), a *Jesuit School of Theology at Berkeley of Santa Clara University* (JSTB), como a *Dominican School of Philosophy & Theology* (DSPT). Os *Pacific Lutheran Theological Seminary* (PLTS) é a faculdade dos luteranos, a *Church Divinity School of the Pacific* (CDSP) a da Igreja episcopal, dos anglicanos norte-americano; o *American Baptist Seminary of the West* (ABSW) é a faculdade dos batistas norte-americanos, que possui um perfil forte quanto a afro-americanos; A *Starr King School for the Ministry* (SKSM) é a faculdade da *Unitarian Universalist Church*, que espalhou-se primordialmente nos EUA e na Transsilvânia. Essa comunidade eclesial surgiu do calvinismo e reúne em si diversas confissões de fé. O *San Francisco Theological Seminary* (SFTS) é a faculdade dos presbiterianos em São Francisco; e a *Pacific School of Religion* (PSR) é uma faculdade multiconfessional que forma teólogos das mais diversas confissões protestantes, particularmente para os *Disciples of Christ* e a *United Church of Christ*.

¹⁵⁶ Dos onze institutos, centros e programas alguns são membros da GTU, outros apenas cooperam com ela (em seguida marcados com o asterisco *): O *Asia Project** atende especificamente os teólogos asiáticos e seus contextos. O *Center for the Arts, Religion, and Education* (CARE) especializou-se em estudos referente à conexão entre artes e teologia. O *Center for Islamic Studies* (CIS*) foi fundado em 2007 e oferece atividades acadêmicas sobre história do Islã, teologia, filosofia, cultura, arte e prática religiosa. Coisa parecida oferece o *Richard S. Dinner Center for Jewish Studies* (CJS*). Ao *Center for the Study of Religion and Culture* (CSRC) pertencem tanto professores da GTU como da UCB para levar a frente estudos em comum sobre campos temáticos que se cruzam. O diálogo entre religiões e ciências da natureza é promovido desde 1982 pelo *Center for Theology and the Natural Sciences* (CTNS). Desde 1985, também o *Institute of Buddhist Studies* (IBS) pertence à GTU, que oferece o grau de *Master of Arts* em teologia budista. Desde 1992, o *New Collage Berkeley* (NCB), de caráter evangélico, apoia cristãos na busca de nexos entre fé e vida cotidiana. O *Patriarch Athenagoras Orthodox Institute* (PAOI) está subordinado ao Patriarcado Ecumênico de Constantinopla e oferece teologia ortodoxa. Em 1968 a *School of Applied Theology* (SAT) tornou-se membro da GTU e, desde então, se destaca pela sua intermediação e interconexão entre teologia, pastoral, espiritualidade e psicologia, especialmente para os agentes de pastoral que se encontram em meio à vida da comunidade? O *Woman's Studies in Religion Program* (WSR*) é uma iniciativa que investiga intensamente a questão de gênero [da mulher] em teologia (RIEGGER 2010, 2s).

A GTU dispõe do maior corpo docente de teólogos nos EUA que se concentra num lugar só (mais de 150 docentes), dá acesso a mais de 700 atividades acadêmicas da UCB e dos institutos-membros associados, bem como de centros para temáticas das mais diversas (Bíblia, história da igreja, ética, espiritualidade cristã, homilética etc.). Essas atividades levam os traços dos membros de diversas tradições religiosas (protestantes, católicos, *unitarian universalist*, ortodoxos gregos, judeus e budistas entre outros). Salvaguardando as diferenças das respectivas convicções de fé, trabalha-se para uma missão comum, a saber, formar mulheres e homens para pastoral e docência; formar acompanhantes de vivências de fé para contextos futuros, religiosa e culturalmente plurais e para ensinar aquelas vivências de fé, as quais promovem justiça e paz na região, mas também a nível nacional e mundial (RIEGGER 2010, 3).

A GTU oferece os seguintes títulos: doutor de filosofia, doutor de teologia, conclusões a nível de mestrado (*M.A. degrees*) e outros mais (p.ex., *Master of Divinity* [Mestre da Divindade] que é pressuposto para um serviço pastoral. No todo estão inscritos nos institutos afiliados à GTU 1.300 (mil trezentos) estudantes, dentre os quais mais do que 350 (trezentos e cinquenta) em um programa de doutorado ou de um mestrado geral. Por conseguinte, a maioria dos estudantes está matriculada diretamente num dos institutos ou centros afiliados.

6.7.3 Avaliação crítica da concepção da GTU

A proximidade à UCB e a inserção nos contextos sociais da cidade podem servir de referência à importância das interações entre faculdades e sociedade. Sendo assim, a abertura ecumênica fundamental que reforça a valorização do que é próprio de cada um, muito provavelmente deve-se a esse ambiente social (RIEGGER 2010, 4).

A GTU fornece os pressupostos institucionais para uma oferta de atividades acadêmicas que, pela seleção das atividades e eventos, possibilita não somente uma aprendizagem intercultural, interreligiosa e interconfessional, mas também intercatólica (refere-se às opções de peso diferenciadas das três faculdades católicas). A concepção diferenciada da GTU referente a faculdades e centros afiliados autônomos, ou seja, a programas colaborando e ofertas próprias da GTU, permite pesquisa e docência confessionalmente orientada por colaboração de igreja e comunidades eclesiais, bem como admite atividades conjuntas, que ajudam a possibilitar processos de conhecimento mútuo, bem como de aprender e celebrar juntos (RIEGGER 2010, 5).

A concepção da GTU destaca-se principalmente pela sua abertura e flexibilidade; dessa maneira, ela é menos amarrada do que as “grades” curriculares e os cursos detalhadamente predeterminados. A GTU representa um lugar de aprendizagem no qual se pode cultivar o intercâmbio com adeptos de outras confissões e religiões. Desse modo, por um lado, no dia-a-dia da vida estudantil institucionaliza-se, por assim dizer, o diálogo, por outro lado podem ser tecidos relacionamentos de confiança e provados à sua resistência. Numa sociedade plural, ambas as coisas parecem ser imprescindíveis para um trabalho pedagógico e pastoral posterior (RIEGGER 2010, 5).

Enfim, há de se mencionar que a GTU desenvolveu-se a partir da situação social concreta previamente encontrada. Tal inserção local tornou possível traçar um perfil “de baixo” que está interdisciplinarmente (pelos departamentos da UCB), bem como socialmente enraizado. O enraizamento simultâneo na própria tradição de fé fortifica a própria identidade dos estudantes e dos docentes, de tal modo que uma repercussão positiva na sociedade é possível. Isso pode ser um fundamento capaz de pluralidade para o acompanhamento de processos religiosos de ensino e de aprendizagem, o que é indispensável numa sociedade plural (RIEGGER 2010, 5).

A concepção diferenciada da GTU de uma aprendizagem intercultural, interreligiosa e interconfessional tem como objetivo compreender novamente a própria experiência respectiva à luz de testemunhos de experiência de outros e, desse modo, aprofundar a própria fé (RIEGGER 2010, 6).

6.8 CONCLUSÃO PARCIAL

Conclui-se a apresentação e os resultados da proposta alternativa da formação do docente de ER em forma de tese. O caráter interteológico desta concepção requer que o ensino sobre determinada religião seja realizado por seus próprios membros. Na medida do possível, esses devem ser teólogos formados que compõem, junto com os outros docentes teólogos das outras religiões, o colegiado de docentes. A presença dos teólogos no colegiado sustenta um ensino mais autêntico sobre as religiões, já que o teólogo apresenta sua religião a partir de um conhecimento privilegiado e se empenha existencialmente em sua apresentação enquanto testemunho.

A solução interteológica representa, além disso, maior aceitabilidade em termos políticos, junto às próprias tradições religiosas e denominações cristãs porque a alternativa para um ER interteológico, diante da realidade política do Brasil, seria um ER do tipo

“científico” das Ciências da Religião. No contexto atual, o modelo aqui lançado representa, ao que parece, a única chance de ter um ER autêntico responsabilizado por teólogos, membros das próprias religiões que conhecem e valorizam sua religião.

O modelo de ER do tipo “científico” das Ciências da Religião está sendo amplamente propagado na discussão científica atual de forma dominante e aceito pela maioria dos pesquisadores no contexto acadêmico brasileiro como também por muitos membros das igrejas ou tradições religiosas. Entretanto, como foi demonstrado nesta tese, o modelo “científico”, na maioria de suas expressões acadêmicas publicadas, propaga um “ateísmo metodológico” que se transforma, pelo menos potencialmente, numa formação de uma cientificidade asséptica, incapaz de atender aos interesses e necessidades religiosas e espirituais dos alunos.

No que diz respeito a questões pedagógicas e didáticas, o modelo interteológico, interreligioso e interdisciplinar de ER destaca-se por uma grande flexibilidade em reagir aos desafios e impulsos da sociedade pós-moderna. Pois ele aborda a complexidade da sociedade através da possibilidade de experimentar com novas técnicas educacionais vinculando e articulando dialogalmente diversas ciências e tradições religiosas. Dessa forma, o caráter combatente e emancipador do modelo de preconceitos torna-se evidente porque obriga a um ensino e a uma aprendizagem dialogal, partindo dos elementos em comum e respeitando as especificidades das diversas tradições religiosas e concepções de vida.

A proposta interteológica e interdisciplinar permite uma experimentação de novos estilos, métodos e meios didáticos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, p.ex., existe um amplo espaço para trabalho em projetos organizados em torno dos campos temáticos previstos nesta proposta.

Pela proximidade dos docentes de ER com as autênticas tradições religiosas garantida por este modelo alternativo de formação, há uma maior chance de uma preparação para uma prática de ensino no ER realmente adequada às condições do fenômeno religioso na pós-modernidade, pois os docentes aprendem de modo mais autônomo, aprendem a educar e ensinar ao mesmo tempo.

No entanto, isso não significa fechar os olhos para críticas e dificuldades que a proposta há de enfrentar. Nesse sentido, o ponto mais importante e seguramente mais difícil de solucionar é a dificuldade de encontrar docentes-teólogos de outras tradições religiosas em número e qualidade suficientes para poder compor um colegiado de docentes como o modelo prevê.

No Brasil ainda não há uma qualificação que possa formar esses teólogos, ao menos no que diz respeito às matrizes religiosas orientais, africanas e indígenas. Isso significa para a concretização do modelo interteológico que, nos primeiros anos, esses especialistas devem ser recrutados de outros centros de pesquisa teológica e interreligiosa. Por isso, o ensino em forma de módulos nos quais os campos temáticos são trabalhados em relativamente pouco tempo e de forma intensiva, em blocos, será a forma principal de ensino por um bom tempo ainda.

Entretanto, entende-se essa situação como um convite a pensar na fundação de um instituto de pós-graduação no qual seriam formados docentes para os futuros docentes de ER nas escolas públicas. Consequentemente, tal instituto haveria de ser também interteológico. Talvez, o GTU de Berkeley acima apresentado possa servir de modelo, por sua vez.

CONCLUSÃO GERAL

Nesta conclusão geral da tese apresenta-se um resumo conclusivo dos capítulos como os resultados principais alcançados mediante esta abordagem para, finalmente, abrir algumas perspectivas para novas reflexões.

Este trabalho estruturou-se em três partes principais com dois capítulos cada. Para tal inspirou-se no tripé metodológico do ver-julgar-agir em que o passo do “ver” corresponde à avaliação sócio-cultural, jurídico-legal [cap. 1] e epistemológico [cap. 2] do ER no Brasil, o passo do “julgar” à avaliação da formação dos docentes de ER no Brasil [cap. 3] e à avaliação da aprendizagem interreligiosa na Alemanha [cap. 4] e o passo do “agir” à construção da base teórica [cap. 5] e de uma matriz curricular [cap. 6] para a formação dos docentes de ER.

Objetivou-se esclarecer, no cap. 1, o contexto em que se encontra o ER na sociedade contemporânea interpretada à luz do conceito geral de pósmodernidade. Foi visto que o contexto sócio-cultural e jurídico-legal do ER no Brasil transformou-se profundamente nas últimas décadas. Isso se deve principalmente à situação mudada das tradições religiosas na sociedade pósmoderna, simultaneamente globalizada, secularizada e também plural no que diz respeito às possibilidades da escolha eclética de preferências culturais, políticas e religiosas.

O conceito de pósmodernidade foi avaliado mediante visão da mesma como “autocrítica radicalizada” da modernidade e como resultado dialético da evolução da modernidade. Rejeitou-se, portanto, a opinião segundo a qual a pósmodernidade represente uma ruptura radical com a modernidade. Nesse sentido, não se compreendeu a pósmodernidade em sentido temporal (como “depois da modernidade”) nem em sentido antagônico (como anti-modernidade). O conceito designa, pelo contrário, um *modo de pensar* no qual a pluralidade é considerada enquanto elemento de alternativa a uma totalidade de pensamento uniformizado, característica própria da época da modernidade.

Também se abordou no cap. 1 ainda, a crise epistemológica do positivismo científico como uma das características principais da pósmodernidade. A pósmodernidade questiona os “conceitos modernos” de racionalidade, ciência, razão, progresso, emancipação etc. Seu horizonte é a desconfiança profunda do ideal moderno de uma sociedade racional, democrática e autônoma. Para a pósmodernidade, tal ideal é a expressão da vontade de

domínio que levou ao pesadelo do totalitarismo e da tirania tecnocrata. É nesse sentido que se criou um dos grandes mitos modernistas: a crença na possibilidade de um controle total sobre a natureza pela ciência e pela civilização tecnologizada para suposto benefício de todos.

A crítica aos mitos modernistas no âmbito da epistemologia manifestou uma “falha” fundamental na teoria moderna do conhecimento, a saber, a impenetrabilidade do mundo pelo conceito que levou à clássica dicotomia sujeito – objeto. No entanto, a realidade aparentemente estável sempre é fruto de um determinado ponto de vista do qual o homem, em sua cultura e história, participa ativamente da construção. Não há dado puro, todo dado é interpretado; toda experiência, também a científica, ao converter-se em teoria, reflete a perspectiva do sujeito, traduzida em determinada linguagem.

Mediante essa análise do contexto sócio-cultural do ER refletiu-se a situação específica das religiões e do próprio ER na pósmodernidade, antes de tudo, como desafio epistemológico. Enquanto a modernidade previa o desaparecimento gradativo das tradições religiosas e uma lenta evaporação de sua relevância na sociedade moderna e emancipada, assiste-se a algo bem diferente em época pósmoderna. É mister afirmar que as tradições religiosas na pósmodernidade experimentam um florescer de novas expressões no sentido de um “desencantamento do desencantamento” (ou “re-encantamento”) e de um “retorno do sagrado”.

Enquanto alguns interpretam tal prosperar de uma pluralidade de expressões religiosas como algo extremamente negativo que amplia o avanço de um suposto relativismo ético e religioso com a consequência de um desmoronamento das próprias bases da sociedade ocidental, aqui se concebeu esse processo como uma chance especial para a interação entre as religiões e concepções filosóficas e uma perspectiva inovadora para a atuação das religiões na sociedade bem como do próprio ER na escola pública.

À base da avaliação do contexto sócio-cultural da pósmodernidade refletiu-se, então, o contexto jurídico-legal do ER na sociedade brasileira. Até a criação da primeira república no Brasil em 1889, a relação entre o Estado e a Igreja católica foi compreendida como “aliança entre trono e altar”. Tal relacionamento rompeu-se com o ideal republicano da separação entre Estado e Igreja inspirado na revolução francesa. No que diz respeito à situação do ER na escola pública, a Igreja procurou constantemente recuperar o espaço perdido junto às autoridades estatais.

Com a proclamação da constituição de 1988, o ER foi confirmado como disciplina regular na escola pública, mas procrastinou-se até 1997 com a reformulação do artigo 33 da LDBEN de 1996 para estabelecer seu caráter interreligioso e não-confessional. Entretanto, o artigo 33 deixou uma margem de interpretação de como o caráter interreligioso deveria, de fato, ser compreendido. Isso resultou em diversos modelos de ER nos Estados da federação brasileira. Outras ambiguidades da situação legal do ER depois da reformulação do artigo 33 da LDBEN foram elencadas a fim de demonstrar a dificuldade da definição da identidade epistemológica do ER também no âmbito jurídico. Tais ambiguidades foram realçadas para apontar à necessidade urgente de reformar a base jurídico-legal do ER na escola pública brasileira e conduzir a formação dos docentes de ER para uma configuração jurídico-legal segura.

A ambiguidade da situação jurídico-legal e o desafio epistemológico representado pela pósmodernidade também alcançou as Ciências da Religião e os diversos modelos de ER, ambos avaliados em cap. 2. Analisaram-se as especificidades epistemológicas das Ciências da Religião e da Teologia porque são as ciências de referência de diversos modelos de ER. Demonstrada a inviabilidade do tratamento da religião como objeto cientificamente neutro do tipo “ateísmo metodológico” concluiu-se séria “confusão epistemológica” por parte das Ciências da Religião. Consequentemente, o modelo de ER baseado nas Ciências da Religião insere-se numa visão científica moderna que não percebeu ainda as mudanças paradigmáticas efetivadas pela pósmodernidade. Por isso, o modelo “científico” de ER parece não ser competente para aprender a lidar com os múltiplos desafios pósmodernos que o cidadão deve “administrar” em seu dia-a-dia hoje.

Mesmo assim, o modelo de ER atualmente em vogue, tanto em ambiente acadêmico quanto das instituições religiosas, está baseado no padrão científico da neutralidade metodológica, portanto, das Ciências da Religião. Apesar de sua inadequação didático-epistemológica manifesta, visto os interesses e demandas religiosas e espirituais dos alunos de ER, tal modelo chega a ser hegemônico no discurso acadêmico atual. Isso se percebe já pela quantidade de publicações e pelo protagonismo de entidades como o FONAPER.

No entanto, as próprias Ciências da Religião confirmam que a religião somente existe e procede em realizações pessoais, historicamente e culturalmente situadas. A discussão apresentada no cap. 2 sobre o conceito do tato religioso, advogado pelas correntes “essencialistas” das Ciências da Religião e contestado como “criptoteologia” pelas correntes

“funcionalistas” comprovam que o fenômeno religioso toca a profundidade da pessoa humana, não podendo abstrair do envolvimento pessoal do pesquisador ou docente de ER, respectivamente.

Apresentou-se essa crítica da concepção do ER baseada nas Ciências da Religião, mas viram-se também as dificuldades de manter um ER monoconfessional, dado as circunstâncias sócio-culturais e jurídicas modificadas. Além disso, não se vê uma base política capaz de angariar maiorias para levar adiante um projeto de um ER monoconfessional. Muito provavelmente, um projeto de ER desse tipo, seria visto como retrocesso.

Diante desse quadro, chegou-se à conclusão nesta tese que a única forma viável epistemologicamente e hermeneuticamente falando de abordar temas religiosos no ER em tempos pósmodernos é a partir do ponto de vista das próprias religiões e de forma intersubjetiva, dialogal e relacional.

Como alternativa, elaborou-se uma proposta de ER interreligioso inserido na e interagindo com a sociedade pósmoderna que corresponde às especificidades do contexto brasileiro. Denominou-se essa proposta de *ER interteológico* com as características principais de interreligiosidade e interdisciplinaridade. Epistemologicamente situado numa posição equidistante entre o ER “científico” e o ER monoconfessional, essa alternativa há de ser considerada pioneira e, ainda mais, situa-se largamente fora do discurso acadêmico estabelecido sobre a matéria no Brasil atualmente.

O modelo de ER interteológico caracteriza-se pela constituição de um colegiado de teólogos das diversas confissões e religiões, responsável pelo planejamento, execução e avaliação do ER. Os próprios alunos, por sua vez, formam uma turma interreligiosa e interconfessional com a presença de membros das diversas religiões e concepções filosóficas. A abordagem temática há de acontecer em diálogo também com as Ciências da Religião como parceiro de diálogo interdisciplinar em torno do fenômeno religioso. A especificidade desse modelo em comparação com o modelo baseado unicamente nas Ciências da Religião revela-se pelo fato de que as religiões não de ser abordadas pelos docentes e alunos a partir de uma determinada identidade religiosa ou filosófica definida. Esse aspecto, por sua vez, permite que o ER interteológico apoia o próprio processo de procura de identidade religiosa dos alunos.

Nesse intuito avaliou-se na segunda parte da tese (correspondente ao passo do “julgar”), iniciado pelo cap. 3, a formação dos professores de ER que atuam em escolas públicas de Fortaleza através da análise de dois cursos distintos de formação. O primeiro

curso avaliado foi o curso de *Licenciatura Plena em Ciências da Religião – Habilitação para o ER*, na responsabilidade da Universidade Estadual Vale do Acaraú em convênio com diversas instituições particulares. Analisou-se seu histórico, sua proposta de matriz curricular e a concepção do curso através da “grade curricular” e as ementas do curso, do modo como foi realizado pelo ICRE, uma das instituições parceiras da UVA.

Chegou-se à conclusão que, enquanto curso de formação de professores, tanto a proposta de matriz curricular quanto a realização do curso pelo ICRE correspondem às exigências pedagógicas e didáticas que se faz a cursos de licenciatura. Contudo, relacionado com o critério da interreligiosidade e interdisciplinaridade, o curso do ICRE e a proposta da UVA demonstram lacunas e uma inclinação forte em direção à determinada confissão religiosa, no caso a da Igreja Católica. Tendo em vista que o artigo 33 da LDBEN veta qualquer forma de proselitismo ou demonstração de preferência religiosa do curso, isso é problemático tanto do ponto de vista legal quanto epistemológico.

O segundo curso analisado no cap. 3 foi o *Curso de Pósgraduação Lato Sensu em Ciências da Religião- Pesquisa e Ensino do Fenômeno Religioso*, também do ICRE. Em comparação com o primeiro, a avaliação desse segundo curso demonstrou um avanço considerável. Tanto o aspecto da interdisciplinaridade quanto o da interreligiosidade foram bem mais desenvolvidos. Entretanto, viu-se ainda certa falta de nexos maiores entre as disciplinas que ainda foram organizadas conforme uma visão clássica de currículo. Para que os aspectos da interdisciplinaridade e interreligiosidade pudessem ser efetivados com maior impacto e visibilidade curricular, necessitar-se-ia de uma estratégia de organização curricular mais aberta do que a forma de “grade curricular” ou a organização modular do conteúdo.

À base dessas avaliações concluiu-se a necessidade e a urgência de elaborar um modelo alternativo de formação dos docentes de ER que seja capaz de articular as contribuições das diversas disciplinas que pertencem às Ciências da Religião, como a Sociologia da Religião, a Antropologia Cultural, a Psicologia da Religião, a Pedagogia da Religião etc. Além disso, o novo modelo de formação dos docentes de ER precisaria preparar os alunos para interpretar as múltiplas complexidades que nascem do contexto pósmoderno, bem como habilitá-los para construir um clima de dialogicidade entre as tradições religiosas.

Em busca de um modelo que possa realizar tudo isso, recorreu-se a uma concepção de ER encontrada na Alemanha, bastante próximo a tais desafios: a aprendizagem interreligiosa. Essa concepção avaliada no cap. 4 já recebeu amplas considerações acadêmicas na Alemanha.

A avaliação da aprendizagem interreligiosa destaca-se de outros modelos de ER por sua proximidade vivencial às tradições religiosas, pois concebe o ER como processo de ensino-aprendizagem que acontece *entre* os membros das religiões num âmbito de respeito mútuo e tolerância. A especificidade da aprendizagem interreligiosa consiste no fato de que os alunos justamente não aprendem *sobre* as outras religiões ingerindo pedaços de informações sem nexos vivenciais concretos, mas, pelo contrário, que aprendem *com* membros de outras religiões, dentre os quais os próprios docentes.

Além de uma abordagem sobre a aprendizagem interreligiosa na Alemanha, analisou-se, nesse mesmo capítulo, proposta concreta de um ER baseado na aprendizagem interreligiosa desenvolvida pelo professor EGON SPIEGEL e que prevê um colegiado de docentes responsável por um ER interreligioso consecutivo. Isso significa que os docentes que são membros de diversas religiões revezam-se no ensino, mas respondem pelo planejamento e execução como colegiado.

O ER interteológico já vislumbrado no final do cap. 2, representa uma demanda grande por professores de ER os quais se formariam em licenciaturas de caráter interteológico. Por essa razão, esta pesquisa concentrou-se na avaliação da formação dos docentes de ER em Fortaleza. Pelo mesmo motivo comparou-se essa formação com a concepção da aprendizagem interreligiosa na Alemanha a fim de tirar conclusões para um aperfeiçoamento da formação num sentido interteológico em aplicação à formação de docentes de ER no Brasil.

A partir da avaliação da proposta de SPIEGEL desenvolveu-se uma adaptação do modelo da aprendizagem interreligiosa para o nível da formação dos docentes do ER. Aproveitou-se também dos resultados que levaram a pensar num ER interteológico e assim foi criada a proposta genuína desta tese de uma matriz curricular interteológica, interreligiosa e interdisciplinar, construída na terceira parte deste trabalho. Como preparação da matriz curricular propriamente dita, abordou-se, antes, em cap. 5, o conceito de interdisciplinaridade e sua ligação com conceitos relacionados.

Além disso, refletiu-se sobre as metáforas adequadas para representar uma estrutura de formação que possa ser considerada “compatível” com as condições da pósmodernidade. A metáfora da rede de conhecimento foi concebida uma das melhores metáforas disponíveis para demonstrar o caráter renovado de uma formação dos docentes de ER inserida na pósmodernidade. As metáforas do rizoma, da espiral, do jogo de crianças e do sistema aberto serviam como metáforas auxiliares e complementares da primeira. Proporcionou-se, dessa

maneira, aproximação maior aos aspectos da interreligiosidade e interdisciplinaridade na formação dos docentes de ER. Assumiu-se decididamente, em decorrência das implicações das metáforas apresentadas, uma visão de educação “em rede” pelo fato de ser a mais adequada ao processo de ensino-aprendizagem na pósmodernidade.

Essas reflexões desembocaram na proposta de um modelo interteológico de formação dos docentes de ER especificado pelos aspectos de interreligiosidade e interdisciplinaridade cuja matriz curricular foi apresentada no cap. 6. Inspirada na concepção elaborada por EGON SPIEGEL na Alemanha no contexto da aprendizagem interreligiosa, a novidade da concepção de formação aqui proposta consiste no seu caráter *interteológico*. Isso significa que o ensino de determinada religião seja realizado por seus próprios membros. Estes devem ser teólogos formados e compor o colegiado de docentes junto com os outros docentes teólogos das outras religiões.

Avaliou-se benéfica a presença de teólogos na formação dos docentes de ER para dar sustento a um ensino mais autêntico sobre as religiões, já que o teólogo apresentará sua religião a partir de um acesso privilegiado ao conhecimento religioso porque está, desde já, existencialmente empenhado em sua apresentação. Pois se supunha que um teólogo não tratasse as religiões do ponto de vista inadequado de suposta neutralidade científica. O modelo interteológico do ER leva a identidade epistemológica de cada religião tão a sério que apenas pode abordar as tradições religiosas a partir de uma observação participante, isto é, a partir de dentro das próprias religiões.

A solução interteológica representa, além disso, maior probabilidade de aceitação em termos políticos e em vista das próprias tradições religiosas e denominações cristãs, porque a alternativa para uma formação interteológica dos docentes de ER, diante da realidade política do Brasil, seria uma formação dos docentes de ER do tipo “científico” das Ciências da Religião. Nesse sentido, o modelo novo aqui lançado parece representar atualmente a única chance de ter um ER autêntico, responsabilizado por teólogos, membros das próprias religiões que conhecem e valorizam sua religião.

Pelo fato de tratar-se de cursos de formação de professores, esta proposta de matriz curricular tem caráter de um curso de licenciatura. No que diz respeito a questões pedagógicas e didáticas, o modelo interteológico, interreligioso e interdisciplinar de ER destaca-se por uma grande flexibilidade em reagir pedagogicamente aos desafios e impulsos da sociedade pós-moderna porque aborda a complexidade da sociedade através da possibilidade de

experimentalizar com novas técnicas educacionais, conectando diversas ciências e tradições religiosas. Dessa forma fica evidente o caráter emancipador e o caráter combatente contra preconceitos do modelo, pois leva a um ensino e aprendizagem dialogal que parte de elementos em comum e ainda respeita as especificidades das diversas tradições religiosas e concepções de vida.

A proposta interteológica e interdisciplinar permite uma experimentação de novos estilos, métodos e meios didáticos no processo de ensino-aprendizagem. Assim oferece amplo espaço para trabalhos em projetos, organizados em torno dos campos temáticos previstos na proposta. Pela proximidade dos docentes de ER com as autênticas tradições religiosas neste modelo, há maior chance de uma preparação para a prática de ensino no ER, pois os docentes aprenderiam de modo mais autônomo, aprenderiam a educar e ensinar ao mesmo tempo.

No final desta conclusão não se omite a visar prováveis críticas contra esta proposta inédita. Como ponto crítico mais delicado a ser resolvido considera-se a dificuldade de encontrar docentes-teólogos de outras tradições religiosas em número e qualidade suficientes para poder compor um colegiado de docentes, tal como previsto nesta nova concepção.

Pois no Brasil ainda carece-se de uma qualificação que possa formar esses teólogos, pelo menos no que diz respeito às matrizes religiosas orientais, africanas e indígenas. Isso significa admitir, em função da concretização do modelo interteológico, que nos primeiros anos, esses especialistas devem ser recrutados de outros centros de pesquisa teológica e interreligiosa. Por isso, o ensino em forma de módulos nos quais os campos temáticos são trabalhados em relativamente pouco tempo e de forma intensiva, em blocos, por um bom tempo será a forma principal de ensino, mesmo representando um modelo de ensino que dificulta de certa forma o aspecto da interconectabilidade entre as tradições religiosas e as diversas disciplinas que compõem as Ciências da Religião.

Nesse intuito apontam-se, enfim, tanto as tarefas quanto as possibilidades do futuro do ER interteológico:

Parece impor-se, em primeiro lugar, a realização de um trabalho de lobby a favor do modelo interteológico, já que a maioria dos participantes do discurso acadêmico apoia um ER “científico” do tipo baseado nas Ciências da Religião. Como já se avaliou amplamente neste trabalho, a identidade epistemológica do ER e de sua ciência de sustentação, a Ciência da

Religião, ainda não chegou a um consenso em sua comunidade científica, portanto, precisa continuar na pauta das reflexões futuras. Esse trabalho de lobby inclui vários aspectos deste trabalho, seja no contexto jurídico-legal seja no contexto epistemológico.

Parece oportuno, nesse contexto, avançar também na reflexão sobre as habilidades e competências desejadas para os egressos dos cursos de formação dos docentes de ER. Sobretudo as competências relacionadas ao caráter multicultural, da diversidade e da multireferencialidade necessitam de maiores esforços de pesquisa.

Em meio a tudo isso, é indispensável uma avaliação mais ampla e sistemática dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião com habilitação para o ER exatamente para potencializar os aspectos da identidade epistemológica, da diversidade cultural e da multireferencialidade na formação dos futuros docentes de ER.

Igualmente urge adiantar a discussão sobre a situação legal desses cursos que ainda se encontram numa espécie de limbo jurídico, especialmente no Ceará e que aguardam definições mais claras sobre a sua situação jurídica em geral e o seu reconhecimento em especial.

No final, destaca-se um ponto de maior importância: à medida que o modelo de ER interteológico tiver acolhida positiva haverá falta de professores pós-graduados competentes e em número suficiente para formar um colegiado interteológico. Por esse motivo considera-se como uma das tarefas mais urgentes do futuro próximo começar a pensar na criação de um instituto de pós-graduação no qual seriam formados os docentes dos docentes de ER. Esse instituto haveria de ser ao mesmo tempo interteológico, interreligioso e interdisciplinar.

É a visão de um lugar de Ensino Superior onde os membros das mais diferentes tradições religiosas e concepções filosóficas poderiam conviver, pesquisar e discutir em conjunto para tornar o ER cada vez mais preparado de enfrentar os desafios da pósmodernidade.

O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim:
esquenta e esfria,
aperta e daí,
afrouxa, sossega
e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
(GUIMARÃES ROSA)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDULLAH, M. SALIM. **Deutscher Islam - Islam in Deutschland**. In: ITALIAANDER, ROLF (Org.) Die Herausforderung des Islam. Ein ökumenisches Lesebuch. Erw. Neuausgabe, Göttingen: Muster-Schmidt, 1987, 222-229.
- ABREU JR., LAERTHE. **Conhecimento transdisciplinar: O Cenário Epistemológico da Complexidade**. Piracicaba: Ed. Unicamp, 1996.
- AGUIAR, UBIRATAN; MARTINS, RICARDO. **LDB: memória e comentários**. 2.ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.
- ALVES, NILDA. **A formação dos profissionais da educação na ótica dos movimentos sociais organizados**. In: Linha de rumo em formação de professores, Anais do I Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 1993.
- ARROYO, MIGUEL G. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola**. In: MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Org.). Currículo: Políticas e Práticas. 10.ed. Campinas: Papirus, 2008, 131-164.
- BAUMANN, ULRIKE. **Interreligiöses Lernen in der Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen**. In: SCHREINER, P.; SIEG, U.; ELSNBAST, V. (Orgs.). Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2005, 531-542.
- BERGER, PETER L. **Rumor de Anjos: A Sociedade Moderna e a Redescoberta do Sobrenatural**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BERGER, PETER L. & LUCKMANN, THOMAS. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BERNHARDT, REINHOLD. **Pluralistische Theologie der Religionen**. In: SCHREINER, P.; SIEG, U.; ELSNBAST, V. (Orgs.). Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2005, 168-177.
- BEUHLING, OLAF. **Kulturelle und religiöse Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland**. In: BAKKER, COK; BEUHLING, OLAF; GRIFFIOEN KARIN (Orgs.): Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht: Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern. Münster: LIT, 2002, 60-66.
- BEUST, LUIS HENRIQUE. **O Valor dos Valores na Educação**. In: Diálogo - Revista de Ensino Religioso 37 (02/ 2005) 14-18.
- BIESINGER, ALBERT; HÄNLE, JOACHIM (Orgs.): **Gott – mehr als Ethik: Der Streit um LER und Religionsunterricht**. Freiburg i. Br. – Basel – Wien: Herder, 1997.

BOFF, CLODOVIS. **Teoria do Método Teológico**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Teologia e Prática: teologia do político e suas mediações*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BURGOS, ANTÔNIO. **Resenha de: Bolívar Botía, Antonio. (2008)**. Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad. Archidona: Aljibe. In: Profesorado - Revista de curriculum e formación de profesorado. 13 (2009) 10-13.

CAMURÇA, MARCELO AYRES. **Ciência da Religião, Ciências da Religião, Ciências das Religiões?** Observações de um antropólogo a partir da experiência no corpo docente de um programa de pós-graduação na área. In: TEIXEIRA, FAUSTINO (Org.). A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil: Afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001, 33-46.

CARON, LURDES. **Políticas e práticas curriculares: Formação de professores de ensino religioso**. São Paulo: PUC (Tese de Doutorado em Educação: Currículo), 2007.

_____. (Org.). **O Ensino Religioso na Nova LDB: Histórico, Exigências, Documentário**, Petrópolis: Vozes, 1997.

CATÃO, FRANCISCO. **Valores e Religião**. In: Diálogo - Revista de Ensino Religioso 37 (02/2005) 20-23.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ – CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR. **Resolução no. 404/2005**.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ – CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR. **Parecer no. 060/ 2005**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 05/ 1997**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 97/ 1999**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 02/1998 (Câmara da Educação Básica)**.

CORTEN, ANDRÉ. **Os pobres e o Espírito Santo: o pentecostalismo no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

COSTA, ANDERSON FERREIRA. **O desconhecimento do Ensino Religioso por parte dos órgãos de educação: a desprofissionalização do professor de Ensino Religioso**. Universidade Católica de Goiás, V. Congresso Nacional de Ensino Religioso: Docência em Formação e Ensino Religioso – Contextos e práticas, novembro de 2009. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/documentos/v_conere10.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

- COSTA, CARLOS ODILON DA; SOUZA, ERONILDES SCHULTZ; DANELICZEN, FRANCISCA HELENA CUNHA. **Desenvolvimento da dimensão religiosa do ser humano e currículo: novos olhares e perspectivas.** In: JUNQUEIRA, SÉRGIO ROGÉRIO AZEVEDO, BLANCK DE OLIVEIRA, LÍLIAN (Orgs.). *O ensino religioso: memória e perspectivas*, Curitiba: Champagnat, 2005, 151-162.
- COSTELLA, DOMENICO. **O fundamento epistemológico do Ensino religioso.** In: JUNQUEIRA, SÉRGIO; WAGNER, RAUL (Orgs.). *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004, 97-107.
- CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente.** In: *Revista Brasileira de Educação* 27 (2004) 183-191.
- DELEUZE, GILLES; GUATTARI, FÉLIX. **Introdução: Rizoma.** In: DELEUZE, GILLES; GUATTARI, FÉLIX (Orgs.). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. 34.ed. Vol. 1. São Paulo, 1995, 1137.
- DOEDENS, FOLKERT. **Thesen zum interreligiösen Lernen.** In: SCHEILKE, CHRISTOPH (Org.): *Religionsunterricht in schwieriger Zeit-Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen*. Münster: Comenius-Institut, 1997, 193-198.
- DOLL JR., WILLIAM E. **Currículo: Uma perspectiva pós-moderna.** São Paulo: Artmed, 1997.
- DREHER, LUIS HENRIQUE. **Ciência(s) da Religião: Teoria e Pós-graduação no Brasil.** In: TEIXEIRA, FAUSTINO (Org.): *A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil: Afirmação de uma área acadêmica*. São Paulo: Paulinas, 2001, 151-178.
- DURKHEIM, ÉMILE. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martin Fontes, 1995
- ECO, UMBERTO. **Im Labyrinth der Vernunft: Texte über Kunst und Zeichen.** Leipzig: Reclam, 1989.
- ENGLERT, RUDOLF: **Dimensionen religiöser Pluralität.** In: SCHWEITZER; FRIEDRICH/ ENGLERT; RUDOLF; SCHWAB; ULRICH; ZIEBERTZ; HANS-GEORG (Orgs.). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh: Keiser, Gütersloher Verlagshaus; Freiburg: Herder, 2002, 17-50.
- FAGUNDES, NORMA C.; BURNHAM, TERESINHA F.. **Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo.** *Revista da FAGED* 05 (2001) 39-55.
- FAZENDA, IVANI C.A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1994.
- _____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1993.

- FEIFEL, ERICH. **Referat im Arbeitskreis “Die Konfessionalität des Religionsunterrichts”**. In: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Org.): Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss (Symposiumsdokumentation), Arbeitshilfen Nr. 111, Bonn, 1993, 77-100.
- FIGUEIREDO, ANÍSIA DE PAULO. **Ensino Religioso na legislação: aspectos filosófico-jurídicos e conseqüências pedagógicas**. In: JUNQUERIA, SÉRGIO ROGÉRIO AZEVEDO; BLANCK DE OLIVEIRA, LÍLIAN (Orgs.). O ensino religioso: memória e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2005, 57–70.
- _____. **O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes; 1995.
- FILORAMI, GIOVANNI; PRANDI, CARLO: **As Ciências das Religiões**. São Paulo: Paulus, 1999 (1ª edição italiana de 1987).
- FISCHER, DIETLIND; SCHREINER, PETER; DOYÉ, GÖTZ; SCHEILKE, CHRISTOPH TH. **Auf dem Weg zur interkulturellen Schule: Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens**. Münster – New York: Waxmann Verlag, 1996.
- FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.
- _____. **Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da Escola**. Curitiba: FONAPER, 2000.
- _____. **Graduação em Ciências da Religião, Licenciatura em Ensino Religioso: Novo protagonismo a Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais. Diálogo - Revista de Ensino Religioso 54 (2009) 20-30.
- FOUCAULT, MICHEL. **A arqueologia do saber**. Petrópolis; Vozes, 1972.
- FRANKL, VICTOR E. **Was nicht in meinen Büchern steht: Lebenserinnerungen**. Weinheim (u.a.): Beltz, 2002.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Erziehung als Praxis der Freiheit**. Stuttgart: Kreuz-Verlag, 1974.
- FREITAS, MARIA CARMELITA DE (Org.). **Teologia e sociedade: relevância e funções**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- FROMME, JOHANNES. **Pädagogik als Sprachspiel: Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne**. Neuwied – Kriftel – Berlin: Luchterhand, 1997.
- GARDNER, HOWARD. **Estruturas da mente: teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

- _____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GEERTZ, CLIFFORD. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GLOY, HORST. **Hamburg** (Verbete). In: METTE, NORBERT (Org.). *Lexikon für Religionspädagogik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, 784-786.
- GROSCHE, HARALD; LEENEN, WOLF RAINER. **Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens.** In: *Arbeitshilfen für die politische Bildung,* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998.
- GROSS, EDUARDO. **Considerações sobre a teologia entre os estudos da religião.** In: TEIXEIRA, FAUSTINO (Org.). *A(s) ciência(s) da Religião no Brasil.* São Paulo: Paulinas, 2001, 323-346.
- GOSSMANN, KLAUS; SCHREINER, PETER. „**Lebensgestaltung–Ethik–Religionskunde**“ in **Brandenburg.** In: SCHREINER, PETER; SPINDER, HANS (Orgs.): *Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht,* Münster – New York – München – Berlin: Waxmann, 1997, 157-167.
- GOSSMANN, KLAUS; SCHREINER, PETER; SPINDER, HANS. **Schlussfolgerungen und Herausforderungen.** In: SCHREINER, PETER; SPINDER, HANS (Org.): *Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht.* Münster – New York – Berlin: Waxmann, 1997, 203-213.
- GUTIÉRREZ, GUSTAVO. **Wo werden die Armen schlafen.** In: GUTIÉRREZ, GUSTAVO; MÜLLER, GERHARD LUDWIG. *An der Seite der Armen: Theologie der Befreiung.* Augsburg: Sankt Ulrich Verlag, 2004, 111-162.
- _____. **Teologia da Libertação: Perspectivas.** 6.ed. Petrópolis: Vozes 1986.
- HABERMAS, JÜRGEN. **Rede aus Anlaß der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels** 2001. Disponível In: <http://www.boersenverein.de/sixcms/media.php/806/2001_habermas.pdf>. Acesso In: 19 mar. 2010.
- _____. **Theorie des kommunikativen Handelns: Vol. I. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung.** 4.ed. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1987.
- HAUSSMANN, WERNER. **Universität und Lehrerbildung als Orte interreligiösen Lernens.** In: SCHREINER, P.; SIEG, U.; ELSENBAST, V. (OrgS.). *Handbuch Interreligiöses Lernen,* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2005, 508-519.
- HORKHEIMER, MAX E ADORNO, THEODOR W. **A Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

- JÄGGLE, MARTIN. **Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens.** In: ZIEBERTZ, HANS-GEORG; SIMON, WERNER (OrgS.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 1995, 243-258.
- JAMAL, HELGARD. **Die Bedeutung des interreligiösen Lernens für Erziehung und Bildung.** Hamburg: E.B.-Verlag, 1996.
- JARES, JÉSUS R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athena, 2007.
- JOÃO PAULO II. **Carta encíclica Fides et Ratio.** São Paulo: Paulinas, 1998.
- JUNQUEIRA, SÉRGIO. **Ensino Religioso: uma real mudança de paradigma.** Revista Diálogo 11 (1998).
- _____. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- JUNQUEIRA, SÉRGIO; CORRÊA, R.; HOLANDA, A: **Ensino Religioso: Aspectos Legal e Curricular.** Coleção Temas do Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2007.
- JUNQUEIRA, SÉRGIO; WAGNER, RAUL (Orgs.). **Ensino Religioso no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2004.
- KANT, IMMANUEL. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento [Aufklärung].** In: *Textos seletos.* Petrópolis: Vozes, 1974, 100-107.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA. **Interreligiöses Lernen (am Beispiel des Religionsunterrichts).** In: Religionspädagogische Beiträge 38 (1996) 19-42.
- KOSUBEK, MICHAEL. **Teologia na contramão: Compreender a fé cristã pelo pensar ontológico-relacional em Peter Knauer SJ.** Dissertação de Mestrado na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Belo Horizonte, 2009.
- KRAMER, SONIA. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica.** In: MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Org.). Currículo: Políticas e Práticas. 10.ed. Campinas: Papirus, 2008, 165–183.
- LÄHNEMANN, JOHANNES. **Entgrenzung der Horizonte: Interreligiöse und interkulturelle Begegnung in der Grundschule am Beispiel Christentum-Islam.** In: Müller-Bardorff, H. (Org.): Religiöse Erziehung in der Grundschule-vergessenen Dimension? München, 1993, 46-58.
- _____. **Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive.** Göttingen, 1998.
- _____. **Lernziele zum Themengebiet “Islam” im evangelischen Religionsunterricht.** In: LÄHNEMANN, JOHANNES (Org.): Kulturbegegnung in Schule un Studium. Türken-Deutsche, Muslime-Christen. Ein Symposion. Hamburg, 1983, 31-34.

- _____. **Weltreligionen im Unterricht:** Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II: Islam. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1996.
- LANGER, WOLFGANG. **Religionsunterricht.** In: EICHER, PETER (Org.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Erw. Neuausgabe in fünf Bänden. München: Kösel, 1991, Band 4.
- LEIMGRUBER, STEPHAN. **Interreligiöses Lernen.** München: Kösel, 2007 (edição original de 1995).
- _____; ZIEBERTZ, HANS-GEORG. **Interreligiöses Lernen.** In: HILGER, GEORG; LEIMGRUBER, STEPHAN; ZIEBERTZ, HANS-GEORG (ORGS.). Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel, 2001, 433-442.
- LIBANIO, JOÃO BATISTA. **O sagrado na pós-modernidade.** In: CALIMAN, CLETO (Org.) A sedução do sagrado: O fenômeno religioso na virada do milênio. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999, 61-78.
- _____. **Teologia no limiar do século XXI:** relevância e função da Soter. In: FREITAS, MARIA CARMELITA DE (Org.). Teologia e Sociedade: Relevância e Funções. São Paulo: Paulinas, 2006, 9–34.
- LOPES, ALICE RIBEIRO CASIMIRO. **Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional.** In: MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Org.). Currículo: Políticas e Práticas. 10.ed. Campinas: Papirus, 2008, 59–79.
- LÜCK, HELOÍSA. **Pedagogia interdisciplinar:** Fundamentos teórico-metodológicos. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MACEDO, ELIZABETH FERNANDES DE. **Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais.** In: MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Org.). Currículo: Políticas e Práticas. 10.ed. Campinas: Papirus, 2008.
- _____. **Novas tecnologias e currículo.** In: MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Org.), **Currículo: Questões atuais.** 12.ed. 2006, 39–58.
- MACEDO, ELIZABETH; OLIVEIRA, INÊS BARBOSA DE; MANHÃES, LUIZ CARLOS; ALVES, NILDA (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACHADO, NILSON JOSÉ. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MATOS, KELMA SOCORRO LOPES DE; NASCIMENTO, VERÔNICA SALGUEIRO DO. **Construindo uma cultura de paz:** o projeto “paz na escola” em Fortaleza. In: MATOS, KELMA. (Org.). Cultura de Paz, Educação Ambiental e Movimentos Sociais: Ações com Sensibilidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006, 26–35.
- MCCARTHY, THOMAS. **Ideals and illusions:** On reconstruction and deconstruction in contemporary critical theory. Cambridge: MIT Press, 1991.

- MCDONALD, BRENDAN COLEMAN. **Avaliação do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental no Ceará.** In: ANDRIOLA, W. B.; MCDONALD, BRENDAN COLEMAN (Orgs.). Avaliação Educacional: Navegar é preciso. 1.ed. Fortaleza: Editora UFC, 2004, 41-58.
- _____. **Avaliação escolar: problemas e perspectivas.** Fortaleza: Editora UFC, 1995.
- _____. **Ensino Religioso.** In: Jornal O POVO de 08 de ago. de 2009. Disponível em: <<http://www.grupos.com.br/blog/ethos-paideia/month/8-2009.html>>. Acesso em: 19 mar. 2010.
- _____. **Esboços em Avaliação Educacional.** Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- MENEGHETTI KROB; ROSA GITANA. **A Pertinência Pedagógica da inclusão do ER no currículo escolar conforme a nova Legislação Brasileira.** In: SILAS GUERRIERO (Org.). Os Estudos das Religiões: Desafios contemporâneos. São Paulo: Paulinas, 2003, 89-99.
- MORAES, SÍLVIA E. **Currículo, Transversalidade e Pós-modernidade.** In: SANTOS FILHO, JOSÉ C.; MORAES, SÍLVIA E. (Orgs.), Escola e Universidade na Pós-modernidade. Campinas/ SP: Mercado de Letras – São Paulo: Fapesp, 2000, 201-246.
- MORAES, SILVA E. **Habermas na escola: a teoria da ação comunicativa em ação.** In: V. Colóquio sobre Questões Curriculares – 1I. Colóquio Luso-Brasileiro. Braga (Portugal): Porto Edition, 2002.
- MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA. **Currículo, utopia e pós-modernidade.** In: MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Org.). Currículo: Questões atuais. 12.ed. Campinas: Papyrus, 2006, 9-28.
- _____. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores.** In: MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Org.). Currículo: Políticas e Práticas. 10.ed. Campinas: Papyrus, 2008, 81-96.
- MORIN, EDGAR. **O problema epistemológico da complexidade.** Lisboa: Europa-América., 1984
- MOUSINHO, PATRÍCIA. **Glossário [Educação Ambiental].** In: TRIGUEIRO, ANDRÉ. (Org.). Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante. 2003.
- NIPKOW, KARL ERNST. **Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem.** In: SCHREINER, P.; SIEG, U.; ELSNBAST, V. (Org.). Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2005, 362-380.
- NOWOTNY, HELGA. **Es ist so. Es könnte auch ganz anders sein: Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft.** Frankfurt: Suhrkamp, 1999.

- PASSOS, JOÃO DÉCIO. **Ensino Religioso: Construção de uma proposta.** São Paulo: Paulinas, 2007.
- _____. **Ensino Religioso: Mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas.** In: SENA, LUZIA (org.), *Ensino Religioso e formação docente.* São Paulo: Paulinas, 2006, 21-45.
- PAULY, EVALDO LUIS. **O dilema epistemológico do ensino religioso.** In: *Revista Brasileira de Educação* 27 (2004) 172-182.
- PONDE, LUIZ FELIPE. **Em busca de uma Cultura Epistemológica.** In: TEIXEIRA, FAUSTINO. (Org.). *Ciência(s) da(s) Religiões.* São Paulo: Paulinas, 2001, 11-66.
- PUCCI, BRUNO. **Teoria Crítica e Educação.** In: PUCCI, BRUNO (Org.). *Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.* 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, 13-58.
- REALE, GIOVANNI; ANITSERI, DARIO. **Schleiermacher.** In: *História da Filosofia.* Vol. 3 – Do Romantismo até nossos dias. São Paulo: Paulus, 1991.
- RICKERS, FOLKERT. **Interreligiöses Lernen** (verbete). In: METTE, NORBERT; RICKERS, FOLKERT (Org.). *Lexikon der Religionspädagogik.* Vol. 1. Neukirchen-Vllyn: Neukirchener Verlag, 2001, 874– 881.
- _____. **Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit.** In: RICKERS FOLKERT; GOTTWALD, ECKART (Orgs.): *Vom Religiösen zum Interreligiösen Lernen: Wie die Angehörigen verschiedener Konfessionen lernen – Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung,* Neukirchen-Vllyn: Neukirchener Verlag, 1998, 119-139.
- RIEGGER, MANFRED. **Interreligiöses Lehren und Lernen im Theologiestudium: Die Konzeption der Graduate Theological Union (GTU).** Manuscrito aceito para publicação na revista KERYKS, 2011.
- RODRIGUES, PEDRO. **A Avaliação Curricular.** In: *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas.* Porto Editora: Porto/Portugal, 1993, 15–76.
- ROSA, JOÃO GUIMARÃES. **Grande sertão: Veredas.** 9.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- RUEDELL, PEDRO. **Educação Religiosa: Fundamentação antropológica-cultural da religião segundo Paul Tillich.** São Paulo: Paulinas, 2007.
- SAJAK, CLAUB PETER. **Das Fremde als Gabe begreifen: Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive.** Münster: LIT Verlag, 2005.
- SANTOMÉ, JURJO TORRES. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, LUCÍOLA LICÍNIO DE C. P.; LOPES, JOSÉ DE SOUZA MIGUEL. **Globalização, Multiculturalismo e Currículo**. In: MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Org.). Currículo: Questões atuais. 12.ed. 2006, 29–38.

SCHLÜTER, RICHARD. **Ökumenisches Lernen**: Pädagogische und theologische Aspekte einer neuen religionspädagogischen Konzeption. In: Religionspädagogische Beiträge 40 (1998) 25-38.

_____. **Dem Fremden begegnen - eine (religions)pädagogische Problemanzeige**. In: Schlüter, Richard (Org.): Ökumenisches und interkulturelles Lernen - eine theologische und pädagogische Herausforderung. Paderborn/Frankfurt, 1994, 27-53.

SCHREINER, PETER. **Ansätze interreligiösen Lernens in multikulturellen Schulen**. In: FISCHER, DIETLIND; SCHREINER, PETER; DOYÉ, GÖTZ; SCHEILKE, CHRISTOPH TH. (Orgs.): Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster – New York: Waxmann Verlag, 1996, 147-165.

SCHRÖDER, BERND. **Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik**. In: SCHREINER, P.; SIEG, U.; ELSNBAST, V. (Orgs.). Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2005, 520-532.

SCHWEITZER; FRIEDRICH; ENGLERT, RUDOLF; SCHWAB, ULRICH; ZIEBERTZ, HANS-GEORG. **Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik**, Gütersloh: Keiser – Gütersloher Verlagshaus; Freiburg: Herder, 2002.

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (DBK). **Christen und Muslime in Deutschland**: Eine pastorale Handreichung. Arbeitshilfen 106, Bonn, 1993.

_____. **Die bildende Kraft des Religionsunterrichts**: Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn, 1996.

SENA, LUIZA (Org.). **O Ensino Religioso e formação docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, TOMAZ TADEU. **Teorias do Currículo – Uma introdução crítica (título da edição original: Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo). Porto (Portugal): Porto Editora, 2000.

SOARES, AFONSO MARIA LIGÓRIO. **A teologia em diálogo com a ciência da religião**. In: USARSKI, FRANK (Org.). O espectro disciplinar da Ciência da Religião. São Paulo: Paulinas, 2007b, 283–306.

- _____. **Valor teológico do sincretismo numa perspectiva pluralista.** In: VIGIL, JOSÉ M.; TOMITA, LUIZA E.; BARROS, MARCELO (Orgs.). *Teologia Pluralista Libertadora Intercontinental*, São Paulo: Paulinas, 2007a, 113-135.
- SOLTIS, JONAS F. **Apresentação.** In: DOLL JR., WILLIAM E. (Org.). *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. São Paulo: Artmed, 1997, I-XIII.
- SPIEGEL, EGON. **Beziehungsverhalten und -handeln von Jugendlichen als Manifestationsformen sublimier Religiosität:** Theologische Deutung und religionspädagogische Konsequenz. In: *Religionspädagogische Beiträge* (39/1997) 165-194.
- _____. **“Lehramt Theologie-das Studium kannst vergessen”:** Berufseffizient elementarisieren - ein hochschuldidaktischer Orientierungsrahmen. Kevelaer: Butzon & Bercker, 2003.
- _____. **Lóra delle alternative:** Sull'essenzialità dell'insegnamento della religione e la pluralistá die suoi modelli nel futuro dell'Europa. In: DAMIANO, ELIO; MORANDI, RUGGERO (Orgs.): *Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*. Milano: Franco Angeli, 2000, 146-186.
- STEIL, CARLOS ALBERTO. **Oferta simbólica e mercado religioso na sociedade global.** In: SILVA MOREIRA, ALBERTO DA; OLIVEIRA, IRENE DIAS DE (Orgs.). *O Futuro da Religião na sociedade global*. São Paulo: Paulinas, 2008, 7-16.
- TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- TEIXEIRA, FAUSTINO. **Ciências da Religião e “Ensino do Religioso”.** In: SENA, LUZIA (Org.), *Ensino Religioso e formação docente*, São Paulo: Paulinas, 2006, 63-77.
- _____. **O lugar da Teologia na(s) ciência(s) da Religião.** In: TEIXEIRA, FAUSTINO (Org.): *A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil – Afirmação de uma área acadêmica*, São Paulo: Paulinas, 2001, 297-322.
- TERRIN, ALDO NATALE. **Antropologia e horizontes do sagrado:** Culturas e religiões. São Paulo: Paulus, 2004.
- TESCAROLO, RICARDO. **A complexidade e o magistério da ação.** In: MACHADO, N.; ORTEGOZA DA CUNHA, M (Orgs.). *Linguagem, Conhecimento, Ação: Ensaio de epistemologia e didática*. São Paulo: Escrituras, 2003, 25-53.
- TERRIEN, JACQUES. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea.** *Revista Educativa*. Goiânia: UCG, 2006, 67-81.
- TERRIEN, JACQUES; LOIOLA, F. A. **Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional.** *Anais em CD-Rom do XVI EPENN*. Aracaju: UFSe, 2003, 1-10.

- TORRES, CARLOS ALBERTO: **Pedagogia da Luta**: Da pedagogia do oprimido à escola pública popular. São Paulo: Papirus, 1997.
- TWORUSCHKA, UDO. **Weltreligionen im Unterricht oder Interreligiöses Lernen?**: Versuch einer vorläufigen Bilanzierung. In: VAN DER VEN, JOHANNESA; ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Orgs.): *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*. Kok u.a. – Kampen – Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1994, 171-196.
- UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **O Ensino Religioso como área de conhecimento**: Contribuições à discussão no Conselho Nacional de Educação 2001. In: SENA, LUZIA (Org.). *Ensino Religioso e formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2006, 111–136.
- USARSKI, FRANK. **Ciência da Religião**: Uma disciplina referencial. In: SENA, LUZIA. (Org.). *Ensino Religioso e Formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2006a, 47-62.
- _____. **Constituintes da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2006b.
- VASCONCELOS, EDUARDO MORÃO. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: Epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA-NETO, ALFREDO. **Currículo e Interdisciplinaridade**. In: MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Org.). *Currículo: Questões atuais*. 12.ed. Campinas: Papirus, 2006, 59–102.
- WASCHOWICZ, LILIAN ANNA. **A avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso**. In: JUNQUEIRA, SÉRGIO ROGÉRIO AZEVEDO; KROB MENEGHETTI, ROSA GITANA; WASCHOWICZ, LÍLIAN ANNA (Orgs.). *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002, 61-77.
- WEBER, MAX. **Ensaio sobre a Teoria das Ciências Sociais**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2003.
- WEIL, PIERRE. **A Arte de Viver em Paz**: Por uma nova consciência e educação. Paris: UNESCO, 1990.
- WELSCH, WOLFGANG. **Unsere postmoderne Moderne**. 4.ed. Berlin: Akad.-Verl., 1993.
- _____. **Vernunft**: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. 4.ed. Frankfurt: Suhrkamp, 2007.

ANEXO A – Parâmetros Curriculares Mínimos, Licenciatura Plena em Ciências da Religião, Habilitação ER (aprovados pela Resolução No. 351/98, CEC)

Objetivo:

Diante da grande complexidade do campo de estudo que é o ensino da religião, oferecemos Parâmetros Curriculares Mínimos que procuram atender às necessidades de formandos que atuarão em contextos variados, garantindo um nível de excelência acadêmica satisfatório e uma flexibilidade na construção do currículo pleno que permita criatividade na elaboração de respostas a realidades culturais variadas.

1 Organização Geral do Currículo:

1.1 Áreas Temáticas:

- A Textos Sagrados
- B Doutrina, Culto e Organização.
- C Ética Religiosa
- D História das Religiões
- E Ciências e Artes Complementares

1.2 Áreas de apoio pedagógico:

- F Psicopedagogia geral e específica
- G Oficinas didático-práticas
- H Estágios
- I Monografia ou Projeto Audiovisual de Conclusão

2 A Dinâmica do Currículo:

- 2.1** As disciplinas estudadas pelo aluno serão distribuídas entre as áreas temáticas e as áreas de apoio pedagógico de tal forma que se combinem, de um lado, uma visão geral do fenômeno religioso com um certo aprofundamento em duas das áreas temáticas e, de outro, habilidades práticas necessárias para desenvolver profissionalmente a atividade de ER.
- 2.2** Na elaboração de currículos específicos, cada instituição terá a liberdade de definir as disciplinas relevantes que ofertará dentro de cada área. A obrigatoriedade não será de cursar disciplinas específicas, mas um determinado número de disciplinas dentro de cada área.
- 2.3** O aluno terá no seu histórico final um mínimo de 160 créditos (2400 horas), 100 dos quais (1.500 horas) nas áreas temáticas e 40 créditos (600 horas) nas áreas de apoio pedagógico (incluindo-se nestes os 20 créditos correspondentes à Monografia ou Projeto Audiovisual de Conclusão).
- 2.4** Nas áreas temáticas, os créditos devem ser distribuídos da seguinte forma: pelo menos uma disciplina em cada área temática e as outras escolhidas segundo as áreas de concentração do aluno ou da instituição.
- 2.5** As áreas de apoio pedagógico também serão obrigatórias, mas as modalidades de organizá-las e ministrá-las podem ser flexíveis.

ANEXO B – PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR

PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR

(no pedido da UVA ao CEC de renovação de reconhecimento

do curso de Ciências da Religião, Licenciatura Plena, Habilitação para o ER)

ÁREAS TEMÁTICAS	DISCIPLINAS	Créditos	C/H	C/H Total
TEXTOS SAGRADOS	Textos Sagrados I	04	60	360
	Textos Sagrados II	04	60	
	Textos Sagrados III	04	60	
	Textos Sagrados IV	04	60	
	Textos Sagrados V	04	60	
	Exegese e Hermenêutica de Textos Sagrados	04	60	
DOCTRINA CULTO, ORGANIZAÇÃO	Teologia Fundamental	04	60	540
	Doutrina Cristã I (Deus)	04	60	
	Doutrina Cristã II (Cristologia)	04	60	
	Doutrina Cristã III (Eclesiologia)	04	60	
	Doutrina Cristã IV (Antropologia Cristã)	04	60	
	Doutrina Cristã V (Sacramentos)	04	60	
	Correntes Teológicas da Atualidade	04	60	
	As virtudes Teológicas (Fé, Esperança e Caridade)	04	60	
	Teologia Pastoral	04	60	
TEOLOGIA MORAL	Teologia Moral	04	60	300
	Doutrina Social do Cristianismo	04	60	
	Bioética	04	60	
	Moral Sexual e Matrimonial	04	60	
	Optativa	04	60	
HISTÓRIA DAS RELIGIÕES	História das Religiões	04	60	300
	História do Cristianismo I (Ant. Média, Moderna e Contemporânea)	04	60	
	História do Cristianismo II (Brasil)	04	60	
	Tópicos Especiais de Doutrina Comparada das Religiões	02	30	
	Diálogo Inter Religioso	04	60	
	Optativa	02	30	
FILOSOFIA, CIÊNCIA E ARTE	Introdução à Filosofia	04	60	300
	Antropologia Filosófica	04	60	
	Problemas Filosóficos da Atualidade	04	60	
	Religiosidade Popular	04	60	
	Optativa	02	30	
	Optativa	02	30	
Carga Horária Total das Áreas Temáticas				1800

ÁREAS DE APOIO PEDAGÓGICO	DISCIPLINAS	Créditos	C/H	C/H Total
PSICO-PEDAGOGIA DO PROCESSO EDUCATIVO	Psicologia do Desenvolvimento	02	30	120
	Psicologia da Aprendizagem	02	30	
	Didática Geral	02	30	
	Didática Especial do ER	02	30	
ESTÁGIOS	Estágio Supervisionado I	14	210	405
	Estágio Supervisionado II	13	195	
OFICINAS DIDÁTICO-PRÁTICAS	Práticas Educativas (Oficinas, Laboratórios e Atividades vivenciadas em Seminários, Congressos, Simpósios e Similares)	27	405	675
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	14	210	
	Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico	2	30	
	Monografia ou Trabalho de Conclusão do Curso	2	30	
Carga Horária Total das Áreas de Apoio Pedagógico				1200
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO				3000

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Problemas Contemporâneos em Psicologia	2 créditos
Psicopedagogia	2 créditos
Sociologia do Desenvolvimento	2 créditos
Literatura e Religião	2 créditos
Tópicos Especiais de Teologia Moral	4 créditos
Latim	4 créditos
Grego Bíblico	4 créditos
Filosofia da Educação	2 créditos
Oficina de Música	2 créditos
Oficina de Canto	2 créditos
Oficina de Rádio	2 créditos
Oficina de Produção de Vídeo	2 créditos
Oficina de Jornalismo Impresso	2 créditos
Oficina de Marketing Religioso	2 créditos
Oficina de Dramatologia	2 créditos
Oficina de Elaboração de Subsídios Didáticos	2 créditos

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Textos Sagrado I

Introdução Geral à Bíblia;
Cânion do AT e do NT e sua história;
Inspiração Bíblica;

Textos Sagrado II

Gênesis, Exegese de (Gênesis) I e II; Êxodo e Deuteronômio (Introdução);
História deuteronômica, abordando a Lei, a Alianças e os grandes vultos; História cronista com enfoque na visão sacerdotal e a liturgia da palavra; História midrastica (Tobias e Éster).

Textos Sagrado III

Profetismo; Os grandes Profetas, Messianismo, Problemática da Justiça Social, Liturgia Sapiential, sabedoria – contendo a piedade cristã, salmos messiânicos, Jô e o sofrimento humano; Cântico dos Cânticos com amor e mística.

Textos Sagrados IV

Introdução ao Novo Testamento. Situação sócio-religiosa, Geografia de Israel. Culto, fé e seitas. Introdução aos evangelhos. Evangelhos apócrifos.

Textos Sagrados V

Atos, Vida de Pedro e Paulo; Igreja primitiva, judaísmo e cristianismo. O ambiente judaico, helênico e romano. Introdução às Cartas e ao Apocalipse.

Exegese e Hermenêutica dos Textos Sagrados

Análise e hermenêutica atualizadas das narrativas e textos sagrados. A sacralidade dos Textos Sagrados nas Tradições Religiosas de matriz africana, indígena, ocidental e oriental. As diferentes leituras interpretativas das Escrituras Sagradas (oralidade e escrita).

Teologia Fundamental

Estudo crítico e histórico dos fundamentos da validade e das possibilidades da teologia, como forma de entendimento das verdades da fé. Os temas básicos da Teologia na História, nas Tradições Religiosas e nas Igrejas. A Teologia na História, nas Tradições Religiosas nas igrejas. O Homem capaz de diálogo transcendente com Deus (Revelação).

Doutrina Cristã I (DEUS)

Os fundamentos da crença em Deus em sua unidade. Deus em sua Trindade. A criação e as teorias sobre a origem do mundo. Anjos, mensageiros de Deus. Anjos maus. O ateísmo contemporâneo.

Doutrina Cristã II (CRISTOLOGIA)

A real história de Jesus. Jesus Cristo, realizador das promessas veterotestamentárias. As disputas cristológicas na história e na atualidade. A transcendência da realidade atuante do SER-CRISTO, vivo e presente. A divindade de Cristo revelada nas Escrituras pelo seu modo de agir (milagres).

Doutrina Cristã III (ECLESIOLOGIA)

O desenvolvimento da Eclesiologia; diversas concepções de Igreja ao longo da história. A Eclesiologia e o Vaticano II, Hierarquia e Laicato. Questões polêmicas. Igrejas como caminho de Salvação.

Doutrina Cristã IV (ANTROPOLOGIA CRISTÃ)

O homem numa perspectiva de Fé. Visão bíblica e cristã. A evolução do estado de graça do indivíduo. O dinamismo da justificação. Escatologia profana e bíblica. A parusia de Cristo e a ressurreição.

Doutrina Cristã V (SACRAMENTOS)

Os sacramentos como atualização da Sacramentalidade geral da Igreja. Os sacramentos como forma de auto-realização da Igreja, configurando sua união com Cristo. Os sacramentos em particular.

Correntes Teológicas da Atualidade

A fecundidade do pensamento teológico no Pós-Vaticano II. Sua contribuição para as comunidades cristãs. A questão do pluralismo teológico, suas diversas concepções. Principais teólogos católicos e protestantes da atualidade. A Teologia atual em suas várias dimensões. A espiritualidade num mundo em mudanças.

Teologia Pastoral

Conceituações: Homilética e Querigmática. Objeto e Sujeito da pregação. Eficácia da pregação e testemunho. O Pregador. As formas da pregação (catequese, homilia, pregação missionária) o Anúncio da Salvação (Kerigma) e o uso da mídia eletrônica, no mundo globalizado.

As Virtudes Teológicas

O objeto da fé. Racionalidade e Subjetividade da fé. A liberdade do ato da fé. O fundamento último da fé. Objeto e fundamento da esperança. Relação entre esperança, fé e caridade. Esperança e escatologia. Caridade: objeto e fundamento. Abordagem bíblico-teológica sobre a caridade e suas características.

Teologia Moral

Fundamentos da moral cristã. Axiologia: valores nas Tradições Religiosas, com suas normas e o contexto das respectivas culturas. Fundamentação dos limites éticos propostos pelas Tradições Religiosas. O ethos cristão e suas mediações ético-antropológicas.

Bioética

Filosofia e Teologia da vida. Objeto e princípios da Bioética. Alteridade e dignidade da pessoa humana como critérios fundamentais da bioética. Engenharia genética: legitimidade e limites. Reprodução humana assistida. Eutanásia.

Tópicos Especiais de Teologia Moral

O conteúdo desta disciplina, em decorrência de sua concepção, será variável, conforme a necessidade de elucidar moralmente temas e problemas que venham a emergir hodiernamente ou que precisem de ser completados com aportes interdisciplinares (a biologia, psicologia, sociologia e outras disciplinas).

Doutrina Social do Cristianismo

Visão histórica do pensamento social Cristão nos seus documentos. Lugar epistemológico da experiência docente Cristã sobre a questão social; principais temas da questão social. O ensinamento Cristão como instrumento de libertação e promoção humana. A realidade social nacional à luz do pensamento social Cristão.

Moral Sexual e Matrimonial

Compreensão antropológica da sexualidade, nos seus aspectos filosóficos e na dimensão ética do comportamento sexual. Estrutura de relacionamento sexual. A sexualidade em situações específicas. Humanização da sexualidade. Moral do matrimônio e da família. Projeto ético do matrimônio cristão. Conteúdo da instituição conjugal.

História das Religiões

A evolução das estruturas religiosas nas organizações humanas no decorrer dos tempos, desde o início até a atualidade. O fenômeno religioso, sua sistematização e institucionalização na História. O religioso nas histórias de povos e nações.

História do Cristianismo I (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea)

A história da igreja cristã no seu início e no período de implantação; a formação de sua identidade e expansão; sua afirmação como poder dominante na Idade Média e na Civilização Ocidental; sua influência na Idade Moderna, com o movimento missionário. A reforma protestante, as transformações internas, a partir da Reforma, sua atualidade e o Concílio Vaticano II.

História do Cristianismo II (Brasil)

A Evangelização do Brasil durante o período colonial. Os movimentos missionários. O Padroado português. Ordens Religiosas e Confrarias. A igreja na formação do estado liberal. A Romatização. A Questão Religiosa. A separação entre a Igreja e o Estado. A evangelização protestante no Brasil, após a República. A Teologia da Libertação. A Igreja hoje.

Diálogo Inter-Religioso

Estudo comparado das diferentes afirmações do fenômeno religioso universal nas religiões sapienciais, proféticas, espiritualistas e nas de mera afirmação filosófica. Aproximações práticas, tendentes ao diálogo e respeito mútuo na história e na atualidade. O ecumenismo. Estudo da história e dos avanços da luta pela unidade dos cristãos na Europa e no Brasil.

Introdução à Filosofia

Do mito à Filosofia. Conceituação de Filosofia. Objeto, Método e Perspectiva da Filosofia. O pensamento clássico. O pensamento cristão e escolástico. O pensamento moderno e o pensamento contemporâneo.

Psicopedagogia

Tornar-se pessoa (Carl Rogers) Logoterapia. Terapia Transpessoal Psicodrama como terapia. Estudo das neuroses pós-modernas. As psicoses funcionais. Ética da psiquiatria e da psicologia.

Antropologia Filosófica

O objeto da antropologia. O que caracteriza o ser humano (Natureza do Homem). A substancialidade da alma. Relação entre corpo e espírito. O destino último do ser humano. Autotranscendência do ser humano.

Problemas Filosóficos da Atualidade

Tendências filosóficas atuais. Éticas da mundialidade. Filosofia da Linguagem. Emergência de uma nova religiosidade.

Problemas Contemporâneos em Psicologia

A problemática da Nova Era. Psicologia transpessoal. Logosofia. Psicossíntese. Psicologia profunda (Jung) Psicologias orientais (noções). A interdisciplinaridade da Física moderna e Psicologia. A parapsicologia e os fenômenos da religiosidade popular. Psicologia e Psiquiatria.

Religiosidade Popular

Características da religiosidade popular nas suas formas de espontaneidade e criatividade. Aspectos históricos de sua evolução no Brasil e no Ceará. Análise de casos de religiosidade popular em festas específicas. Aparecida do Norte, Canindé, Juazeiro do Norte e no calendário local.

Sociologia do Desenvolvimento

Crescimento, Desenvolvimento, Progresso. Nações em desenvolvimento, Geopolítica do desenvolvimento. Mudanças sociais e desenvolvimento. Análise do mundo contemporâneo.

Literatura e Religião

Análise e crítica de obras artísticas e literárias, de feição erudita ou popular, relacionadas a temas conexos a problemas religiosos, incluindo produções cinematográficas.

Psicologia do Desenvolvimento

Desenvolvimento físico e emocional-afetivo, desenvolvimento mental e social, crises decorrentes da inadaptação bio-psico-social na infância e na adolescência. O desenvolvimento humano frente à aprendizagem. As múltiplas inteligências.

Psicologia da Aprendizagem

Contribuições da Psicologia para a aprendizagem escolar. Elementos fundamentais do processo de aprendizagem. Implicações das concepções teóricas na prática educativa. As disfunções na aprendizagem.

Didática Geral

Atuais tendências pedagógicas como caminho de eficiência no processo ensino-aprendizagem. Principais métodos e técnicas aplicáveis em situações vivenciais de sala de aula. O planejamento do currículo escolar.

Didática Especial do ER

Elementos da prática pedagógica do ER. Didática nas práticas pedagógicas do ER. Planejamento do ER. O processo do ER na Escola Pública e na escola confessional. Didática do ER na Educação Básica.

Estágio Supervisionado I

Considerações sobre a origem e formação da comunidade. A igreja que nasce no meio do povo. A formação política na comunidade.

Estágio Supervisionado II

Concepções e diretrizes da Prática do ER na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Observação da realidade escolar na Educação Básica. Execução de Projetos. Relatórios Finais. Seminários de integração das docências.

Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico

Estudo dos fundamentos, princípios, métodos e técnicas adequadas à obtenção do conhecimento científico. A produção do conhecimento. Tipos de conhecimento. Metodologia para elaboração de textos científicos.

Monografia

Produção de trabalho acadêmico através de tema relacionado à área de ER. Estudo das relações do conhecimento religioso com aprofundamento de questões teóricas e/ou práticas. Estruturação e apresentação de trabalho acadêmico.

**ANEXO C – Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura
em Ciências da Religião do ICRE**



Nov/2000

**Arquidiocese de Fortaleza
INSTITUTO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CR	CH
SEGMENTO 1 – TEXTOS SAGRADOS			
TB1-x	Int. às Sagradas Escrituras	04	60
TB2-x	Exegese e Hermenêutica	04	60
TB3-x	Pentateuco e Livros Históricos	04	60
TB4-x	Evangelhos Sinóticos	04	60
TB5-x	Atos dos Apóstolos e Cartas Católicas	04	60
TB6-x	Cartas Paulinas	04	60
TB7	Profetismo	04	60
TB8	Literatura Sapiencial	04	60
TB9	Evangelho de São João	04	60
TB10	Apocalipse	04	60
SEGMENTO 2 – DOCTRINA, CULTO E ORGANIZAÇÃO			
TS1-x	Introdução à Teologia	04	60
TS2-x	Teologia Fundamental	04	60
TS3-x	Antropologia Teológica	04	60
TS4-x	Cristologia	04	60
TS5-x	Eclesiologia	04	60
TS6-x	Trindade	04	60
TS7-	Sacramento I	04	60
TS8-x	Liturgia	04	60
TS9	Espiritualidade	04	60
TS10-	Sacramento II	04	60
TS11-x	Escatologia	04	60
DC1-	Direito Canônico I	04	60
SEGMENTO 3 – ÉTICA RELIGIOSA (MORAL)			
TM1-x	Teologia Moral Fundamental	04	60
TM2-x	Teologia Moral da Pessoa e da Sexualidade	04	60
TM3-x	Teologia Moral Social	04	60
SEGMENTO 4 – HISTÓRIA DAS RELIGIÕES			
TH1-x	História da Igreja Antiga e Medieval	04	60
TH2-x	História da Ig. No Brasil e na América Latina	04	60
TH3	História da Ig. Moderna e Contemporânea	04	60
TH4	Temas Atuais da História da Igreja	04	60
TH5	História das Religiões	04	60
TH6	Ecumenismo	04	60

(continuação Anexo 3)

SEGMENTO 5 – CIÊNCIAS E ARTES COMPLEMENTARES			
AF1-x	Introdução à Filosofia	04	60
AF2-x	Antropologia Filosófica	04	60
AF3-x	História da Filosofia I	04	60
AF4-	História da Filosofia II	04	60
AF5-x	Filosofia da Religião	04	60
AF6-x	Fundamentos Filos. Históricos da Educação	04	60
AC1-x	Introdução às Ciências Sociais	04	60
AC4-x	Metologia do trabalho Científica	04	60
AC5-x	Sociologia da Religião	04	60
SEGMENTO 6 – PSICOPEDAGOGIA GERAL E ESPECÍFICA			
AC2-x	Introdução à Psicologia	04	60
AP1-x	Psicologia Evolutiva	04	60
AP2-x	Psicologia da Aprendizagem	04	60
AP3-x	Didática Geral	04	60
AP4-x	Didática Específica	04	60
AP5-x	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	04	60
AP6-x	Prática de Ensino	04	
SEGMENTO 7 – OFICINAS DIDÁTICO-PRÁTICAS			
TP4-x	Comunicação Social	02	30
TP7-x	Música e Canto Sacros	02	30
TP9-	Dinâmica de Grupos	02	30
TP12-	Teatro	02	30
SEGMENTO 8 – ESTÁGIOS			
AP7-x	Estágio supervisionado I	04	60
AP8-x	Estágio Supervisionado II	04	60
SEGMENTO 9 – MONOGRAFIA – PROJETO AUDIOVISUAL			
MN1-x	Monografia	ou	120
MPI-x	Projeto Audiovisual		
TOTAL		160 + 12	2.580

Observações:

- Legenda: x = disciplinas obrigatórias.
- Cada crédito corresponde a 15h /aulas
- O aluno deverá cursar 160 créditos obrigatórios e 12 opcionais (a sua escolha), perfazendo o total de 172 créditos
- A Monografia ou Projeto Audiovisual possui 08 créditos, já contabilizados no total de créditos.

DISCIPLINAS	Nº	CRÉDITOS
Obrigatórias	39*	160
Opcionais	03	12
Total	42	172

* A disciplina Monografia ou Projeto Audiovisual possui 08 créditos.

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

TEXTOS SAGRADOS	DOCTRINA, CULTO E ORGANIZAÇÃO	ÉTICA RELIGIOSA	HISTÓRIA DAS RELIGIÕES	CIÊNCIAS E ARTES COMPLEMENTARES
OBRIGATORIAS 1. TB1-x- Int. às Sagradas Escrituras 2. TB2-x- Exegese e Hermenêutica [1] 3. TB3-x- Pentateuco e Liv. Históricos [1,2] 4. TB4-x- Evangelhos Sinóticos [1,2] 5. TB5-x- Atos dos Apóstolos e Cartas Católicas [1,2,3] 6. TB6-x- Cartas Paulinas [1,2] OPCIONAIS 7. TB7- Profetismo (1,2) 8. TB8- Literatura Sapiencial (1,2) 9. TB9- Evangelho de São João (1,2) 10. TB10- Apocalipse (1,2)	OBRIGATORIAS 1. TS1-x- Introdução à Teologia 2. TS2-x- Teologia Fundamental [1] 3. TS3-x- Antropologia Teológica [1,2] 4. TS4-x- Cristologia [1,2,3] 5. TS5-x- Eclesiologia [1,2,3,4] 6. TS6-x- Trindade [1,2,4] 7. TS8-x- Liturgia [1,2,4] 8. TS11-x- Escatologia [1,2] OPCIONAIS 9. TS7- Sacramento [1,2,4] 10. TS9- Espiritualidade [1,2] 11. DC1- Direito Canônico I [1,2]	OBRIGATORIAS 1. TM1-x- Teologia Moral Fundamental. 2. TM2-x- Teologia Moral da Pessoa e da Sexualidade [1] 3. TM3-x- Teologia Moral Social [1]	OBRIGATORIAS 1. TH1-x- História da Igreja Antiga e Medieval 2. TH2-x- História da Igreja no Brasil e na América Latina [1] OPCIONAIS 3. TH3- História da Igreja Moderna e Contemporânea [1] 4. TH4- Temas Atuais da História da Igreja [1] 5. TH5- História das Religiões 6. TH6- Ecumenismo	OBRIGATORIAS 1. AF1-x- Int. à Filosofia 2. AF2-x- Antrop. Filosófica [1] 3. AF3-x- Hist. da Filosofia I [1] 4. AF5-x- Filos. da Religião [1] 5. AF6-x- Fund. Filosóficos e Hist. da Educação [1,2] 6. AC1-x- Int. às Ciências Sociais 7. AC4-x- Metodologia do Trab. Científico 8. AC5-x- Sociologia da Religião [6] OPCIONAL 9. AF4- Hist. Filosofia II [1,3]
PSICOPEDAGOGIA GERAL E ESPECÍFICA OBRIGATORIAS 1. AC2-x- Int à Psicologia 2. AP1-x- Psic. Evolutiva [1] 3. AP2-x- Psic. da Aprendizagem [1,2] 4. AP3-x- Didática Geral [1,2,3] 5. AP4-x- Didática Específica [1,2,3,4] 6. AP5-x- Estrutura e Func. da Educação Básica. 7. AP6-x- Prática de Ensino [1 a 6]	OFICINAS DIDÁTICO-PRÁTICAS OBRIGATORIAS 1. TP4-x- Comunicação Social (4 cr) 2. TP7-x- Música e Canto Sacros (4 cr) OPCIONAIS 3. TP9- Dinâmica de Grupo (2 cr) 4. TP12- Teatro (2 cr)	ESTÁGIOS OBRIGATORIAS 1. AP7-x- Est. Supervisionado I 2. AP8-x- Est. Supervisionado II OBS: Os Estágios I e II só poderão ser ofertados aos alunos que concluíram a prática de Ensino.	MONOGRAFIA – PROJETO AUDIOVISUAL. OBRIGATORIAS 1. MN1-x- Monografia ou 2. MP1-x- Projeto Audiovisual	

NOV/2000.

Obrigatórios – 160 créditos
Opcionais – 12

Total 172 Créditos

**ANEXO D – Estrutura Curricular e ementas do Curso de Especialização
em Pesquisa e Ensino do Fenômeno Religioso, do ICRE**

Matriz Curricular

	CARGA HORARIA
MÓDULO I - ABORDÁGEMS DA RELIGIÃO PELAS CIÊNCIAS HUMANAS	
Sociologia da Religião	30 h
Filosofia da Religião	30 h
Antropologia da Religião	30 h
Psicologia da Religião	30 h
Subtotal	120 h
MÓDULO II – ORIGEM, EXPRESSÃO E SITEMATIZAÇÃO DO FENÔMENO RELIGIOSO	
Fenômeno Religioso	30 h
Estudo Comparado das Religiões	40 h
Campo Religioso Brasileiro e Cearense	30 h
Subtotal	100 h
MÓDULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA E ENSINO	
Metodologia de Pesquisa em Ciências da Religião	30 h
Didática do Ensino Superior	45 h
Seminário de Pesquisa	20h
Subtotal	95 h

MÓDULO IV - ATIVIDADES COMPLEMENTARES	
Seminário I - História e Legislação do ER	20 h
Seminário II - Ética e ER	20 h
Seminário III - A Formação do docente para o ER	20 h
Subtotal	60 h
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO	
	30 h
TOTAL GERAL	
	405 h/a

EMENTAS

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA DA RELIGIÃO

Ementa: Filosofia, Sociologia e Ação Social; Ética e Religião; A Religião e os Clássicos da Sociologia; As Religiões Mundiais; Religião e Classes Sociais; Religião e Neoconservadorismo; Fundamentalismo, Pentecostalismo e Neo Pentecostalismo.

DISCIPLINA: FILOSOFIA DA RELIGIÃO

Ementa: Análise das reflexões dos diversos filósofos sobre a religião, com ênfase em filosofia moderna e contemporânea: Descartes e Pascal; Spinoza e Hume; Kant e Hegel; Feuerbach e Marx; Rahner. Em particular, discute-se o problema dos argumentos acerca de Deus e sua relação com a existência humana.

DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA RELIGIÃO

Ementa: A psicologia científica da Religião. A religião e a religiosidade na perspectiva da Psicologia. Desenvolvimento histórico da Psicologia da Religião até à situação atual. A Psicologia da Religião nos Estados Unidos, França e Alemanha. A psicanálise freudiana da religião. Teorias e orientações principais dos psicólogos da religião: William James, Gordon Allport, Abraham Malow e Victor Frankl. Teoria de Jung.

DISCIPLINA: ANTROPOLOGIA DA RELIGIÃO

Ementa: Conceitos e teorias fundamentais. Evolução da Antropologia da Religião até os nossos dias. Abordagens teóricas sobre a religião, clássicas e contemporâneas. Estudo prático do umbanda, o candomblé, o pentecostalismo e das religiões xamânicas brasileiras.

DISCIPLINA: FENÔMENO RELIGIOSO

Ementa: Análise da construção do fenômeno religioso através do estudo simbólico e mítico. Conceitos básicos de cunho filosófico, mítico e ritualístico na experiência de povos primitivos. O papel da experiência religiosa na constituição das culturas e no viver das sociedades. Perspectivas do Fenômeno Religioso e do Sagrado em Rudolf Otto e Mircea Eliade.

DISCIPLINA: ESTUDO COMPARADO DAS RELIGIÕES

Ementa: Marcos fundantes, universalidade, particularidade e dinâmica histórica da religião. Surgimento, contexto, impactos, contribuições das religiões; ritos e símbolos; textos sagrados no: Hinduísmo e Budismo; Judaísmo; Islamismo; Protestantismo e Pentecostalismo.

DISCIPLINA: CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO E CEARENSE

Ementa: Estudo da formação da religiosidade brasileira a partir de matrizes diversificadas entre as quais as de raízes cristão-católicas: Candomblé, Umbanda, Toré. Relações existentes entre religiosidade popular e messianismo. Abordagem temática desde a perspectiva da antropologia e da pesquisa de campo.

DISCIPLINA: METODOLOGIA DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Ementa: O problema do conhecimento e seus diferentes paradigmas. A pesquisa como instrumento de conhecimento. Análise das características básicas da análise do fenômeno religioso. Processos, Métodos, Abordagem, Fases e Técnicas de Pesquisa Aplicada em Ciências da Religião. O método empírico e compreensivo das Ciências Sociais. Trabalhos Acadêmico-Científicos e as Normas de Editoração. Elaboração de Projetos Circunstanciados.

DISCIPLINA: DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

Ementa: O papel das instituições de Ensino Superior na sociedade atual. A Didática: concepções e importância para o Ensino Superior. Fundamentação Teórico-metodológica do ensino superior. Formação e competências do educador. O ensino como processo: organização e dinâmica. Projeto Político-Pedagógico Constitucional como construção coletiva. Prática de Ensino.

SEMINÁRIO DE PESQUISA

Ementa: Teoria e pesquisa na elaboração do trabalho científico. Exposição e debate conceitual dos artigos de cunho científico. Pertinência acadêmica da pesquisa e contribuição para as Ciências da Religião.

SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DO ER

Ementa: O ER nas Constituições Brasileiras; Legislação específica do ER; Formação, carreira e organização dos professores de ER; Parâmetros Curriculares Nacionais para o ER.