

Culturas e Religiões: implicações para o Ensino Religioso

Monografia de Culturas e Religiões: Implicações Para o Ensino Religioso, apresentada para a Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Ensino Religioso, do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, da Escola Superior de Teologia.

Texto: Clede Markus

Capa: Artur S. Nunes (baseado em arte indígena brasileira)

Novembro de 2002

Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB

Conselho de Missão entre Índios – COMIN

Rua Amadeo Rossi, 467 - Caixa Postal 14

93001-970 São Leopoldo/RS – Brasil

Fone: (51) 590-1455 – Fax: (51) 590-1603

E-mail: comin@est.com.br

Sumário

Apresentação	7
Introdução	9
1. Culturas e religiões – conceitos e sua abrangência	11
1.1. Culturas.....	11
1.1.1. Concepções.....	12
1.1.1.1. Determinismo biológico.....	12
1.1.1.2. Determinismo geográfico.....	13
1.1.1.3. Evolucionismo cultural.....	14
1.1.1.4. Relativismo cultural.....	15
1.1.2. Sistema cultural.....	16
1.1.2.1. Culturas e o poder econômico e social.....	16
1.1.2.2. As culturas se manifestam de forma articulada.....	18
1.1.2.3. As culturas tem uma lógica própria.....	18
1.1.2.4. As culturas são dinâmicas.....	19
1.1.2.5. As culturas como realidade cotidiana.....	21
1.2. Religiões.....	22
1.2.1. Religiões e sua história.....	22
1.2.1.1. Renascença e Iluminismo.....	22
1.2.1.2. Evolucionismo.....	23
1.2.2. Religiões como sistemas culturais.....	24
1.2.2.1. Religião como área de conhecimento humano.....	24
1.2.2.2. Religião como sistema cultural integrado.....	26
2. O ensino religioso no contexto da educação e escola	28
2.1. A diversidade cultural e religiosa no contexto escolar.....	28
2.2. Ensino Religioso como disciplina e conhecimento.....	33
2.2.1. Aspectos históricos.....	33
2.2.1.1. Período colonial – 1500 a 1800.....	33
2.2.1.2. Monarquia Constitucional – 1823 a 1889.....	33
2.2.1.3. Implantação do Regime Republicano – 1890 a 1930.....	34
2.2.1.4. Período de transição – 1930 a 1937.....	34
2.2.1.5. O Estado Novo – 1937 a 1945.....	35
2.2.1.6. Terceiro Período Republicano – 1946 a 1964.....	35
2.2.1.7. Quarto Período Republicano – 1964 a 1984.....	35
2.2.1.8. Os últimos anos – 1986 a 1999.....	35
2.2.2. Ensino Religioso como disciplina.....	36
2.2.3. Ensino Religioso como conhecimento.....	37

3. Implicações do tema culturas e religiões para o Ensino Religioso	39
3.1. Para o currículo.....	39
3.1.1. Conhecimentos a serem abordados no Ensino Religioso.....	39
3.1.2. Consideração da vivência cultural e religiosa do aluno e da aluna.....	42
3.1.3. Materiais didáticos.....	43
3.1.4. Relação do Ensino Religioso com a realidade social.....	43
3.2. Para a formação dos educadores e educadoras.....	44
3.3. Para o diálogo inter-religioso	45
Conclusão.....	47
Referências Bibliográficas.....	48

Apresentação

“O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, 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.” (grifo meu)

Com este texto da nova redação do Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), dada pela Lei 9475/97, quero iniciar a apresentação do trabalho de Clede Markus, intitulado ***Culturas e religiões: implicações para o Ensino Religioso***.

Inicialmente, com base nesta nova proposta legal, quero tecer algumas considerações sobre as mudanças de paradigmas para o Ensino Religioso (ER) que dela advêm, e sobre as suas implicações para o projeto político-pedagógico nas escolas e, em especial, para os planos de estudo de ER:

- O ER constitui “parte integrante da formação básica do cidadão”. Portanto, sua ênfase está na formação cidadã do ser humano e não na educação na fé ou na formação do crente.

- O ER visa a formação integral do ser humano. Portanto, uma formação integral não pode prescindir do ER.

- O ER é um componente curricular e uma área de conhecimento. Portanto, o ER deve ser concebido a partir da escola, com um objeto de conhecimento próprio (a dimensão religiosa do ser humano e o fenômeno religioso).

- No ER deve ser “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Portanto, sua ênfase deve estar no diálogo intercultural e inter-religioso e na exigência de uma atitude ecumênica, de abertura e de respeito mútuo à identidade e à alteridade de cada ser humano.

Identidade e alteridade passam a ser, pois, duas palavras-chave nesta concepção de uma nova proposta pedagógica e curricular para o ER. São dois aspectos distintos, mas, ao mesmo tempo, interligados e complementares entre si, no sentido freireano de “ser-mais” e “ser-no-mundo-com-os-outros”.

A meu ver, a partir desta nova proposta, coloca-se para o ER o desafio de contribuir para uma formação integral, integrada e integradora da pessoa em relação consigo mesma, com os outros, com a natureza e com a Transcendência, proporcionando uma aprendizagem intercultural e inter-religiosa, formando a identidade e educando para a alteridade.

O rabino Henry Sobel expressa isto muito bem ao afirmar: “Temos que permanecer, todos nós, enraizados em nossas respectivas tradições, sem jamais violar aquilo que é sagrado para cada um de nós. Mas, ao mesmo tempo, temos que reconhecer a santidade do credo e das tradições alheias.”

Neste sentido, o presente trabalho traz uma contribuição muito oportuna e importante para a nossa reflexão sobre culturas e religiões, seus desafios e suas implicações para o ER. Além de sólido embasamento bibliográfico sobre o tema, destaco, sobretudo, os lugares a partir dos quais a sua autora elabora e apresenta as suas reflexões: a cultura germânica (Hunsrück), na qual ela cresceu no Vale do Taquari/RS, e a cultura dos povos indígenas, na região de Ibirama/SC.

Não bastam leis e parâmetros curriculares nacionais que amparem e embasem o ER, embora sejam aspectos de fundamental importância para assegurar espaços e favorecer a implantação de novas propostas. Uma efetiva mudança de paradigmas passa necessariamente pela reflexão coletiva, construída e compartilhada na formação continuada dos/as educadores/as, para que uma nova proposta pedagógica e curricular se concretize nas escolas e nas aulas de ER.

O presente trabalho da colega Cleides é uma práxis compartilhada de sua ação-reflexão-ação com os povos indígenas e com a sociedade envolvente, em especial com educadores/as. Que a sua leitura e o seu estudo possam contribuir para uma aprendizagem cada vez mais intercultural e inter-religiosa em nossas escolas e, por conseguinte, em nossa sociedade brasileira, originalmente indígena!

Encerro com uma palavra de utopia, no sentido do 'inédito viável' freireano, de nosso saudoso D. Hélder Câmara: "Se eu pudesse, daria um globo terrestre a cada criança... Se possível, até um globo luminoso, na esperança de alargar ao máximo a visão infantil e de ir despertando interesse e amor por todos os povos, todas as raças, todas as línguas, todas as religiões!"

*Prof. Ms. Remí Klein
EST e UNISINOS*

Introdução

A sociedade brasileira é caracterizada pelo pluralismo religioso e diversidade cultural, que se refletem nas escolas entre docentes e discentes. A nova LDB reconhece e considera esta realidade e este dinamismo escolar, e, no que diz respeito ao Ensino Religioso, prevê esta disciplina como parte integrante da formação básica do cidadão e garante o direito constitucional de liberdade de consciência e de crença.

A Lei número 9.475, de 22 de julho de 1997, assegura “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Se, por um lado, a lei assegura o direito à diversidade cultural religiosa, por outro lado, a prática dos educadores e das educadoras, em muitos casos, ainda está orientada pelo ensino confessional, no qual a atuação, em geral, ocorre a partir de um pressuposto cristão, desconsiderando as outras expressões religiosas.

Essa prática, em sua origem, pode ser reportada à história da colonização, quando Igreja e Estado vinham associados numa prática de submissão e dominação. O cristianismo católico veio para o Brasil inserido no projeto colonial de Portugal. Com a dominação portuguesa, veio a dominação do cristianismo católico, em consequência, todas as outras expressões culturais e religiosas foram submetidas e subjugadas.

As consequências foram muitos anos de políticas de integração nacional, que também atingiam as escolas com uma prática de educação que tentava integrar, uniformizar e homogeneizar a experiência vivida, desconsiderando que as culturas diferentes pensam de forma diferente e que religiões tem experiências diferentes.

Diante dessa realidade histórica, começam a surgir questionamentos e proposições para o ensino, com o objetivo de considerar e valorizar o pluralismo religioso e a diversidade cultural do nosso país, presentes na sala de aula. No que se refere ao Ensino Religioso, essa temática ainda não foi suficientemente abordada: a diversidade cultural e religiosa, em muitos casos, ainda não é considerada em sala de aula; não existem propostas concretas de como proceder o diálogo inter-religioso; o educador, a educadora ainda estão por demais atrelado e atrelada a sua confessionalidade, o que dificulta a abordagem, a sistematização e o diálogo com experiências diferentes; faltam conhecimentos dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso e o papel das tradições religiosas no contexto sociocultural; enfim, falta a compreensão das implicações da matriz cultural religiosa nesta disciplina.

Neste trabalho, propõe-se trazer elementos teóricos que auxiliem na reflexão e compreensão dessas implicações na disciplina do Ensino Religioso, e apontar-se para alguns aspectos práticos que propiciem a construção de espaços democráticos onde as diversas culturas e religiões possam estar representadas.

A abordagem será feita a partir de referenciais históricos, antropológicos e pedagógicos, tendo como base diversos autores destas áreas, como Anísia Figueiredo, Roque de Barros Laraia, Clifford Geertz, Mário Peresson, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros que estão relacionados na Bibliografia.

Dessa forma, no primeiro capítulo serão abordadas algumas concepções sobre culturas e religiões que tiveram repercussão na história e que influenciam a visão e o tratamento atual que se dá à diversidade de expressões culturais e religiosas. Destacam-se também aspectos relevantes a considerar sobre como operam a cultura e a religião, enquanto sistema cultural.

No segundo capítulo apresenta-se o Ensino Religioso no contexto da Educação e da Escola, destacando a diversidade cultural e religiosa, aspectos históricos sobre o desenvolvimento deste ensino no Brasil e a situação atual desta disciplina na legislação brasileira.

No terceiro capítulo destacam-se algumas implicações do tema da diversidade cultural para o Ensino Religioso, no que diz respeito ao currículo, à formação dos educadores e das educadoras e ao diálogo inter-religioso.

O presente trabalho, portanto, pretende contribuir para a reflexão sobre as implicações da diversidade cultural e religiosa no Ensino Religioso escolar.

1. Culturas e religiões – conceitos e sua abrangência

1.1. Culturas

Neste capítulo são trazidos alguns elementos históricos que influenciaram a concepção de cultura em distintos períodos e que de alguma forma continuam atuantes nas concepções atuais. Também serão vistos aspectos relevantes de como opera a cultura, na intenção de contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a diversidade cultural no contexto escolar brasileiro.

Ao longo da história, o conceito de cultura foi entendido de acordo com várias vertentes e abordagens influenciadas pelo seu contexto. Genericamente, este termo foi assumindo e incorporando vários significados ao longo do tempo: até o século XV, só era aplicado ao trabalho da terra.

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

O termo pode ser entendido como desenvolvimento mental e organizacional das sociedades ou como civilização - “Civilisation” em francês, “Kultur” em alemão, “Culture” em inglês. Estes termos foram sintetizados por Edward Tylor, que definia a cultura como sendo “este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”¹.

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

Em todo o processo histórico, uma das preocupações sempre foi a tentativa de explicar a diversidade existente entre os diferentes povos. Assim, alguns tentaram explicar estas diferenças através de argumentos somatológicos, mesológicos, evolutivos ou relativos, entre outros.

Muitos desses argumentos trouxeram sérios prejuízos para diversas culturas, sendo usados para justificar o domínio e a exploração de uns sobre outros.

A seguir abordam-se algumas concepções predominantes em diversos períodos históricos.

¹ Roque de Barros LARAIA, *Cultura: um conceito antropológico*, p. 25.

1.1.1. Concepções

1.1.1.1. *Determinismo biológico*

São as teorias, antigas e persistentes, que consideram as diferenças genéticas como determinantes das diferenças culturais.

Essas teorias afirmam que existem capacidades inatas a certas “raças” ou etnias, que fazem com que seu comportamento e suas obras sejam diferenciados. Por exemplo, muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os ciganos são nômades por instinto; que o dom da matemática é qualidade herdada do avô; que os homens são fisicamente mais fortes do que as mulheres.

Através dos séculos, o determinismo biológico foi sendo reafirmado com variantes. Assim, no século XVII, apareceu a teoria da craniometria, que imaginava ser possível avaliar a capacidade de indivíduos e grupos sociais pela medida do crânio. Dois séculos depois, o inglês Francis Galton defendia que as capacidades eram transmitidas de forma hereditária.

No mesmo período, o médico Paul Broca defendia que “o tamanho do cérebro indicava o grau de inteligência, e que o cérebro dos indivíduos brancos do sexo masculino pertencentes às classes dominantes era maior que o das mulheres pobres e das ‘raças inferiores’.”²

No final do século XIX, a popularidade destas idéias recebeu a influência de Cesare Lombroso (1835-1909), criminalista italiano, que correlacionava aparência física com a tendência para comportamentos criminosos. Esta teoria, até recentemente, era ministrada em alguns cursos de Direito.

No final do século XIX, essas teorias começaram a ser refutadas pelos pesquisadores que afirmavam que as diferenças culturais entre os povos não acontecem em função de suas características biológicas, mas dependem inteiramente de um processo de aprendizagem.

Alfred Kroeber (1876-1960) foi um dos autores que refutou a idéia do determinismo biológico e, para elucidar o seu pensamento, usou o seguinte exemplo:

“Tomemos um bebê francês, nascido na França, de pais franceses, descendentes estes, através de numerosas gerações, de ancestrais que falavam francês. Confie-mos esse bebê, imediatamente depois de nascer, a uma pajem muda, com instruções para que não permita que ninguém fale com a criança ou mesmo a veja durante a viagem que a levará pelo caminho mais diretamente ao interior da China. Lá chegando, entrega ela o bebê a um casal de chineses, que o adotam legalmente, e o criam como seu próprio filho. Suponhamos agora que se passem três, dez ou trinta anos. Será necessário debater sobre que língua falará o jovem ou adulto francês? Nem uma só palavra de francês, mas o puro chinês, sem um vestígio de sotaque, e com a fluência chinesa, e nada mais.”³

Outro pesquisador que refutou essa teoria foi Boas, que, no final do século XIX, preocupado com as diferenças entre os diversos povos, começou estudos e investiga-

2 Marcos FAERMAN, *Expansão da inteligência*, p. 38.

3 Roque de Barros LARAIA, *Cultura: um conceito antropológico*, p. 45.

ções com diversos grupos humanos sobre as formas e funções do corpo, bem como as manifestações da vida mental.

Assim, suas pesquisas com imigrantes europeus nos Estados Unidos apontaram que as formas físicas, como estatura, dimensões do crânio, etc., dos indivíduos nascidos na Europa variavam muito em relação às dos que haviam nascido na América.

A partir dessas descobertas, Boas tornou a pôr em questão a opinião daqueles que relacionavam, de maneira fixa, as capacidades mentais humanas com determinados tipos físicos, porque não tomavam em conta a plasticidade da natureza humana. “La vieja idea de la absoluta estabilidad de los tipos humanos debe ser, sin embargo, abandonada y con ella toda creencia en la superioridad de determinados tipos sobre otros”.⁴

Portanto, o ser humano é o resultado do meio cultural em que foi socializado. É a cultura que determina o comportamento do ser humano e justifica as suas realizações - não a herança genética.

1.1.1.2. Determinismo geográfico

Estas teorias consideram que as variações do ambiente físico condicionam a diversidade cultural. Desde a Antigüidade existem explicações deste tipo, como a que encontramos em Marcus V. Pollio, arquiteto romano, que afirmava: “Os povos do sul têm uma inteligência aguda, devido à raridade da atmosfera e ao calor; enquanto os das nações do norte, tendo se desenvolvido numa atmosfera densa e esfriada pelos vapores dos ares carregados, têm uma inteligência preguiçosa.”⁵

Semelhante opinião tinha Ibn Khaldun, filósofo árabe do século XIV, que dizia que as pessoas que viviam em climas quentes tinham uma personalidade passional, enquanto que as dos climas frios eram mais recatadas.⁶

No início do século XX, essas teorias ganharam novo vigor através de geógrafos. Huntington, em seu livro *Civilization and Climate*, de 1915, apresenta uma relação entre as latitudes e as civilizações, apontando o clima como um fator importante para o progresso. No Brasil, este tipo de argumento ainda é usado, muitas vezes, para explicar as diferenças culturais entre o Norte e o Sul, afirmando que o clima é determinante.

A partir de 1920, essas teorias começaram a ser rejeitadas pelos pesquisadores que demonstravam a limitação dessa influência geográfica ao apresentar exemplos em que era comum existir uma grande diversidade cultural num mesmo ambiente físico.

Entre os exemplos estão os lapões e os esquimós, que vivem na calota polar norte, na Europa e na América, respectivamente. Ambos vivem num clima de inverno rigoroso e têm à disposição o mesmo tipo de fauna e flora. Suas culturas, no entanto, são totalmente distintas, seja na forma de construir suas casas, suas expressões artísticas, ou suas atividades econômicas. Outro exemplo que pode ser citado são os povos indígenas da Amazônia, que, ocupando um espaço físico muito semelhante, possuem, no entanto, uma diversidade cultural muito grande.

4 Citado por Lourdes ENDARA, Patrício GUERRERO, *Historia de la antropología* 1, p. 209.

5 Citado por Roque de Barros LARAIA, *Cultura: um conceito antropológico*, p. 16.

6 Id, *ibid.*, p. 14.

Estes exemplos mostram que cada povo age de forma diferente em relação ao seu meio ambiente e não se podem admitir teorias que afirmam que as características da geografia são forças que atuam sobre um povo que se encontra receptivo.

É o povo em sua cultura que age seletivamente sobre o seu meio ambiente, atento a determinadas possibilidades.

1.1.1.3. Evolucionismo cultural

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

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

Segundo os defensores desta posição, as distintas culturas se desenvolvem de maneira uniforme e percorrem a mesma seqüência de estágios no curso do seu desenvolvimento. Consideram estes estágios como tendo caráter progressivo, em que os povos evoluem sempre desde os estágios inferiores até os mais altos e os elementos culturais mais complexos evoluem a partir dos mais simples e primitivos. Tylor afirma:

“Por um lado, a uniformidade que tão largamente permeia entre as civilizações pode ser atribuída, em grande parte, a uma uniformidade de ação de causas uniformes, enquanto, por outro lado, seus vários graus podem ser considerados como estágios de desenvolvimento ou evolução”.⁷

Os evolucionistas, portanto, tentavam agrupar as diversas culturas da humanidade em uma série de estágios fixos, progressivamente ordenados, apontando para um esquema evolutivo que iniciava pela vida Selvagem, que seria o modo de vida fundado na caça e coleta; passava pela Barbárie, em que a subsistência era fundada na agricultura e no emprego do metal; e ia até a Civilização, caracterizada pelo conhecimento da escrita, que permitiu o crescimento moral e intelectual mediante a retenção e acumulação de conhecimentos.

As diferenças e a diversidade cultural, portanto, são explicadas como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução, sendo que colocam as nações européias em um dos extremos desta escala de estágios e, em outro, os povos das novas terras conquistadas pelos europeus, que chamam de “tribos selvagens”, dispondo o resto da humanidade entre estes dois limites. Privilegiam, assim, as culturas européias concedendo-lhes o lugar mais alto nesta escala da evolução. Morgan, em sua obra *A sociedade primitiva* escreve:

“Dos familias del género humano, la aria y la semítica, mediante el cruce de troncos diversos, superioridad de subsistencia o ventaja de posición, y posiblemente medi-

7 Citado por Roque de Barros LARAIA, *Culturas: um conceito antropológico*, p. 30.

ante la conjunción de todo esto, fueron las primeras en salir de la barbarie. Fueron substancialmente las fundadoras de la civilización.”⁸

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

Salientavam ainda que a civilização se expande muito mais do que se desenvolve e que o contato dos povos da Europa Ocidental (tidos como superiores) com os povos de outros continentes (tidos como inferiores) tem feito com que estes últimos assimilassem a cultura européia e se elevassem a um nível superior na escala da civilização.

Tylor, em seu livro *A origem da cultura primitiva*, afirma:

“De lo que los testimonios prueban actualmente, resulta que cuando, en determinadas razas, ciertas ramas sobresalen mucho de las demás en cultura, ello se debe, en la mayoría de los casos, a una elevación más bien que a um hundimiento. Pero esta elevación es mucho más susceptible de ser producida por una acción exterior que por una acción interna. La civilización es una planta que se propaga mucho más frecuentemente que se desarrolla. En lo que se refiere a las razas inferiores, esto se ajusta a los resultados de la comunicación europea con tribus selvajes durante los últimos tres o cuatro siglos: en la medida en que estas tribus han sobrevivido al proceso, han asimilado más o menos la cultura europea y se han elevado hacia el nivel europeo, como en Polinesia, en Africa del Sur y en América del Sur.”⁹

Dessa maneira, estabeleciam uma escala evolutiva que não deixava de ser um processo discriminatório, através do qual as diferentes sociedades humanas eram classificadas hierarquicamente, com nítida vantagem para as culturas européias. Vemos, portanto, como a missão civilizadora do imperialismo europeu não concebia a idéia de que outras gentes tinham culturas com valor inquestionável e podiam ter o direito de conservar esta cultura.

1.1.1.4. Relativismo cultural

Uma das principais reações contra o evolucionismo cultural veio da Escola Norte-Americana no final do século XIX, que tem Franz Boas (1858-1942) como um de seus representantes. Uma das características fundamentais do pensamento desta Escola foi o relativismo cultural.

Preocupada em explicar as diferenças entre as diversas nações e culturas do mundo e como haviam chegado a desenvolver estas diferenças, começa a promover estudos comparativos de campo com diversos povos do mundo, em distintas áreas de conhecimento, como a linguagem, a etnia, as formas e funções do corpo, a manifestação da vida mental, e a reconstrução da história de povos e regiões particulares.

8 Citado por Lourdes ENDERA, Patrício GUERRERO, *Historia de la antropología*, p. 110.

9 Id., *ibid.*, p. 109.

Em suas pesquisas, em vez da aplicação da teoria evolucionista de encaixar os dados etnográficos em categorias *a priori*, insiste na necessidade de um cuidadoso e intensivo estudo de campo, de cada cultura em particular, livre de todo prejuízo e preconceito.

Assim, principalmente a partir dos estudos de campo, Boas e seus discípulos observaram não haver sequer um critério universal que pudesse ser aplicado com o poder de estabelecer uma hierarquia entre as culturas, mas que cada uma precisava ser estudada em seus próprios termos.

Foi no estudo das línguas indígenas americanas, por exemplo, que perceberam que as línguas não escritas eram tão complexas, tão sofisticadas em suas formas de expressão e tão sistemáticas em sua organização interna como as chamadas línguas civilizadas, e que de modo algum, podiam ser consideradas inferiores.

Na ampliação de seus trabalhos, numa perspectiva do relativismo cultural, também perceberam que cada cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrenta; documentaram a habilidade e a inventiva com que cada povo havia resolvido os problemas humanos comuns à existência; e evidenciaram empiricamente de que as culturas não podem ser avaliadas como superiores ou inferiores, altas ou baixas, melhores ou piores, senão simplesmente como diferentes.

Dessa forma, ao rejeitar o evolucionismo cultural com suas idéias preconcebidas, levaram também a um reconhecimento maior da diversidade e do valor das culturas até então consideradas primitivas.

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

O relativismo cultural precisa continuar sendo afirmado continuamente no contexto de nosso mundo pluricultural, onde ainda subsistem teorias discriminatórias de culturas e povos. Ele não pode ser apenas um conhecimento produzido pelas ciências sociais, mas é uma exigência política para que os povos discriminados consigam o auto-reconhecimento e o desenvolvimento com autonomia.

1.1.2. Sistema cultural

1.1.2.1. Culturas e o poder econômico e social

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

Por outro lado, sua abordagem não mostra as relações que foram estabelecidas historicamente entre as diferentes culturas, nem dá elementos para explicar suas desigualdades e seus conflitos. No entanto, é premente considerarmos as relações históri-

cas de dominação econômica e social que ocorrem entre povos e que induzem a um processo de imposição homogenizadora da cultura dos dominadores, com sérios prejuízos para a cultura dos dominados.

Na América Latina, a diversidade de povos e culturas do mundo pré-colombiano se viu interrompida de forma brusca pela violenta invasão e conquista espanhola e portuguesa, que implantaram uma dominação militar, política, econômica, religiosa e social.

A realidade que hoje conhecemos e vivemos tem suas origens no enfrentamento entre esses dois universos culturais: o dos conquistadores, que se transformou na cultura dominante, com um grande desprezo pelos povos autóctones, vistos como bárbaros e, sendo em consequência disso, destruídas sua população, sua organização, suas crenças e modos de vida; e o dos povos indígenas, que passam a ser culturas clandestinas, que se ocultam, se defendem e resistem para não serem totalmente destruídas. Passam a ser culturas dominadas.

Para justificar essa dominação econômica, política e social, a cultura dominante, de forma etnocêntrica, utilizou-se da ideologia civilizadora, possuidora da verdade absoluta, para impô-la a toda a sociedade. Esta imposição se deu à base da usurpação do território e das riquezas, da exploração da mão-de-obra de homens e mulheres, do desprezo cultural e da introdução de novos valores e crenças, entre outros.

Os dominados, por sua vez, despossuídos de terra, história, normas sociais e autonomia, incorporam e internalizam o quadro depreciativo que o dominador faz deles para justificar sua usurpação. Contudo, não podemos esquecer que a história da América Latina é também a história da resistência, da rebelião, dos protestos e do sangue.

Atualmente, a dominação segue, já não mais da mesma forma como no passado, mas não menos eficiente. A expansão planetária do sistema econômico baseada no capital apresenta um caráter etnocêntrico, impondo a universalização e a interdependência.

A “multinacionalização do capital”, que é acompanhada pela “transnacionalização da cultura”, impõe uma troca desigual tanto dos bens materiais quanto dos bens simbólicos. Neste contexto, todos os grupos étnicos são obrigados a subordinar a sua organização econômica e social aos mercados nacionais, que por sua vez estão submetidos aos mercados internacionais. Desta forma, o etnocentrismo capitalista impõe seus padrões econômicos e culturais às sociedades dependentes e às classes populares, anulando toda organização social.

Para o capitalismo, a diversidade de padrões culturais, dos objetos e dos hábitos de consumo é disfuncional e representa fator de perturbação para a sua expansão, por isso, as diferentes modalidades da produção cultural são reunidas e homogeneizadas. Esta homogeneização não significa que todos tenham acesso aos recursos, mas se cria a ilusão de que todos podem desfrutar da cultura dominante.

Assim, qualquer desenvolvimento autônomo ou alternativo por parte das culturas subalternas é impedido ou reordenado com o objetivo de se adaptarem ao desenvolvimento capitalista. É o que pode acontecer quando se permite que certas festas tradicionais subsistam como espetáculo para turistas, sendo seu caráter de celebração comunal diluído no mercado do lazer turístico.

Diante dessa realidade, em que o relativismo cultural é negado cotidianamente, Nestor Garcia Canclini aponta como único caminho viável para as culturas oprimidas a

libertação, e “que só podem libertar-se por intermédio de uma enérgica auto-afirmação da sua soberania econômica e da sua identidade cultural”¹⁰.

O relativismo cultural “não é apenas a consequência filosófica do conhecimento produzido pelas ciências, mas uma exigência política indispensável para que consigam o auto-reconhecimento e o crescimento com autonomia.”¹¹

1.1.2.2. As culturas se manifestam de forma articulada

Um aspecto importante da cultura é que ela se apresenta de forma articulada. Seus múltiplos elementos estão sistematicamente inter-relacionados e nada existe que não esteja em relação com o todo cultural do qual é parte integrante.

A imensa variedade de comportamentos humanos (fenômenos culturais) em qualquer sociedade não é uma acumulação fortuita e isolada de atividades, mas forma sistemas, cujas partes ou atividades estão direta ou indiretamente conectadas entre si e influem umas sobre as outras em graus diversos.

Essa interligação entre os diversos elementos ou sistemas de uma cultura pode ser averiguada em qualquer grupo social onde se percebe um tecido vivo de relações entre estes elementos que formam uma estrutura interna organizada e sistemática. Assim, invenções, vida econômica, estrutura social, comportamentos, sentimentos, arte, religião se encontram todos inter-relacionadas.

Exemplo desta inter-relação são os índios Quíchua do Altiplano Peruano que executam certos ritos no plantio do milho. Nem a operação agrícola nem as atividades rituais podem ser plenamente entendidas sem compreender o nexos entre elas.

O êxito ou o fracasso de uma colheita de milho entre os Quíchua depende em grande medida da quantidade e regularidade da chuva, que os Quíchua crêem ser controlada por seres espirituais cujos favores podem ser alcançados com a execução de rituais apropriados. Os Quíchua consideram as atividades agrícolas e as cerimônias rituais nelas envolvidas como um conjunto de comportamentos imprescindíveis e inseparáveis.

Do mesmo modo, verificamos que o jeito de se vestir e de se apresentar socialmente de uma mulher da Assembléia de Deus está intimamente relacionado com a sua crença ou fé.

Em resumo, os valores de uma comunidade não existem soltos nem desarticulados, mas estão integrados em um modo de vida e adquirem sentido e significado num todo.

1.1.2.3. As culturas têm uma lógica própria

A abordagem evolucionista considerava que a humanidade se dividia entre as pessoas que possuíam um pensamento lógico ou científico e as que estavam numa fase anterior e inferior que seria a magia. Assim, classificava os sistemas culturais em lógicos e pré-lógicos. Esta teoria não encontrou respaldo nem comprovação empírica por parte

10 Nestor Garcia CANCLINI, *As culturas populares no capitalismo*, p. 27.

11 Id, *ibid.*, p. 28.

de pesquisadores de campo. O que ficou comprovado é que cada sistema cultural tem uma lógica própria, articulada e coerente em si mesma.

Todas as culturas se encontram estruturadas, possuem unidade, coerência e sentido dentro de si. Todas as práticas, mesmo aquelas incompreensíveis para outros grupos humanos, são lógicas dentro da sociedade que as exercita e são funcionais e significativas para sua existência.

Reforçando esta idéia, Erik Erikson, em seu livro, *Infância e Sociedade*, relata que, ao fazer sua pesquisa de campo junto aos índios Yurok e Sioux dos Estados Unidos, sobre a educação infantil, chega à importante constatação de que estes povos educavam suas crianças de um modo sistemático, ao contrário do que alguns estudiosos admitiam, de que os povos indígenas não possuíam conhecimento a respeito da educação infantil e de que eles cresciam “como pequenos animais”.

A partir de sua pesquisa sobre a educação infantil, ele percebe que todo o sistema cultural desses índios tem uma lógica própria e coerente:

“A descoberta dos sistemas primitivos de educação infantil põe em evidência que as sociedades primitivas não são nem etapas infantis da humanidade nem desvios estagnados em relação às orgulhosas normas progressistas que representamos: são uma forma completa de vida humana madura, geralmente de uma homogeneidade e uma integridade simples que às vezes bem que poderíamos invejar.”¹²

Outro exemplo é trazido por Peresson, que lembra dos povos originários do nosso continente, que, antes das conquistas espanhola e portuguesa, desenvolveram uma caminhada cultural independente da Europa: domesticaram animais e cultivaram vegetais, obtiveram remédios e bebidas próprias, desenvolveram a arte em tecidos, cerâmica e cestaria, tinham estruturas de socialização muito efetivas e humanas, como a organização da família, sistema de parentesco, economias solidárias, cultivavam a dimensão religiosa em sua totalidade e a relação de respeito com a natureza, etc.

Importante salientar que cada uma dessas técnicas, ciências e comportamentos, não foi resultado de descobrimentos casuais, mágicos ou fortuitos. Pelo contrário, foram séculos de observação ativa e metódica, hipóteses atrevidas e controladas para comprová-las ou rejeitá-las por intermédio de experiências repetidas e superadas.

Cada cultura, portanto, tem sua lógica própria e encontra a sua coerência dentro do próprio sistema.

1.1.2.4. As culturas são dinâmicas

Um aspecto que pode ser observado em todas as culturas é o dinamismo com que elas se expressam. As culturas não são sistemas estáticos, adquiridos e conservados, mas sistemas flexíveis, que estão num contínuo processo de transformação e construção.

As culturas não só subsistem, mas se recriam e se constroem, quando, sem perder o sentido do passado atualizado em expressões vivas, são capazes de mudarem e se manterem em movimento mediante novas criações, dando respostas originais e

12 Erik H. ERIKSON, *Infância e Sociedade*, p. 102.

inéditas aos desafios do presente e tendo a capacidade criativa de construir o futuro. A cultura, portanto, não existe como algo pronto, mas a caminho de ir-se fazendo.

Entendida desta forma, ela expressa os esforços, as lutas, os desafios e as conquistas dos povos por construir sua história e seu destino.

A cultura também pode ser considerada o instrumento mais importante para resolver os problemas fundamentais da existência humana. Problemas como a busca de alimentos, as relações sociais, as questões de educação e saúde são solucionados em cada povo à sua maneira e no curso de sua história.

Essas soluções normalmente são aceitas pelo grupo porque no momento parecem ser o melhor modo de resolver um problema. Tem-se a impressão que, quando se encontra um acerto, isto pode servir para sempre. Porém, a história nos ensina que isto nunca se realiza. A realidade e os eventos mudam. Por isto, as culturas são flexíveis para poder adaptar-se aos novos eventos e proporcionar novas soluções.

Assim, podemos afirmar que as culturas mudam e se transformam porque existe um dinamismo interno nas sociedades que as move a renovar-se. Este dinamismo pode assumir muitas formas e ser provocado por muitos fatores: a criatividade ou a atitude dos seus indivíduos que produzem inovações; mudanças geográficas e ambientais; contatos com outras sociedades, entre outros. Em geral são mudanças e renovações equilibradas, mesmo que provoquem alguma crise momentânea.

Não obstante, uma cultura também pode sofrer mudanças forçadas e desequilibradas: é o caso da chegada dos conquistadores europeus na América. Suas motivações eram basicamente econômicas, e para tal estabeleceram um sistema de dominação.

Foi imposta uma relação de desigualdade na qual o povo europeu ganhava em termos econômicos e os povos indígenas perdiam muito e eram obrigados a aceitar a cultura do conquistador.

É importante mencionar que, nesse processo de dominação, os povos indígenas, quando não foram completamente eliminados, resistiram e seguem resistindo até hoje.

É certo que o violento processo ao qual foram submetidos provocou mudanças profundas em sua cultura, porém a identidade cultural não foi completamente destruída, pois estes povos nunca fizeram uma adoção passiva da cultura dominante, mas sempre mostraram uma grande capacidade e criatividade para adaptar-se a novas condições como também uma grande vitalidade para assimilar de forma seletiva e criativa o que estava sendo oferecido ou imposto.

Assim, o confronto das culturas indígenas com a realidade da cultura dominante e hegemônica, se, por um lado, ameaçou e continua ameaçando seus valores e suas expressões, provoca conflitos e põe em perigo até mesmo a sua existência, por outro lado, os dinamiza e os renova pela resistência e vitalidade que manifestam ao defender suas expressões culturais, ao reencontrar sua identidade, ao reclamar seus direitos e se enriquecer também ao assimilar novos aspectos do processo.

Neste sentido, podemos mencionar o caso dos índios Xokleng, da Reserva Indígena de Ibirama, que no transcurso de sua história foram submetidos a violentos processos, inicialmente de extermínio e, logo após, de integração à sociedade envolvente.

Há alguns anos, parecia que já não queriam mais saber de sua cultura, iam para as cidades trabalhar como operários e tinham vergonha de falar a própria língua. Vários

episódios, porém, fizeram com que o grupo reagisse frente às dominações e pressões sofridas. Começaram a lutar por seu território e a reafirmar seus costumes, suas festas e suas crenças.

Muitos deles que viviam há vários anos em Blumenau, regressaram para a reserva e começaram a praticar novamente a própria língua e costumes. Crenças que pareciam esquecidas surpreendentemente voltaram à tona entre todos os membros, inclusive crianças.

Logicamente, com a dominação, houve muitos prejuízos em termos culturais e o povo teve que lidar com isso. Em dado momento histórico era necessário fazer crer que a sua cultura estava esquecida totalmente, porém, a identidade cultural nunca havia se perdido.

Caso semelhante é observado entre vários outros povos indígenas, como também entre outras culturas. Menciona-se ainda o fato percebido entre os Hunsrück da região do Vale do Taquari/RS, onde a autora deste trabalho nasceu.

A sua geração, até os 7 anos de idade, só se comunicava nesse dialeto alemão. Ao ingressar na escola foi obrigada a adotar a língua portuguesa e geralmente era ridicularizada por pertencer àquela cultura do “alemão batata”.

Hoje, uma geração após, em que também estão incluídas as suas sobrinhas que vivem na região, a realidade já é outra: esta cultura se revigorou, foram formados grupos de danças e a língua recomeça a se difundir, junto com outros aspectos da cultura.

As culturas, portanto, existem em movimento, num processo de construção de sua história e destino, e em articulação com outras culturas na qual se estabelecem novos dinamismos.

1.1.2.5. As culturas como realidade cotidiana

Um elemento fundamental, ao estudar as culturas, é que elas se manifestam e expressam no cotidiano. Toda cultura configura uma maneira de viver e como tal impregna a totalidade da vida cotidiana. Peresson afirma:

“La vida de cada día es el ámbito espacio-temporal en el cual transcurre el quehacer de toda persona y de toda comunidad: vivencia variada, múltiple y multifacética que lo llena todo. El acontecer diario es como una síntesis del universo social, cultural, político, religioso. Todo esto está incluyendo en él.”¹³

Portanto, o cotidiano é o âmbito vital de realização da pessoa: tudo o que acontece se dá na vida diária e nada se dá fora dela. É precisamente esta vida diária e ordinária que se expressa em formas culturais e está penetrada e impregnada pelo ideológico e o simbólico. É no cotidiano que acontecem a alienação, a resistência e a recriação das distintas culturas.

13 Mario L. T. PERESSON, *Educar desde las culturas populares*, p. 67.

1.2. Religiões

1.2.1. Religiões e sua história

Neste item trazem-se alguns elementos de como a religião foi concebida em distintos períodos da história e que de uma forma muito intensa continuam influenciando as concepções atuais. Abordam-se também alguns aspectos relevantes que possam ajudar a refletir sobre a religiosidade como um fenômeno inerente a todo ser humano e a todas as culturas, e que se manifesta na concretude da vida.

Dispensam-se, portanto, conceitos específicos, visto que cada definição implica, em si, uma determinada relação com o objeto de seu estudo. E no caso da religião é difícil delimitar este objeto, que já é motivo de interpretações e pode ser visto como simples ilusão até como o sentido mais decisivo da existência.

Neste sentido, não se pode esquecer que o termo “religião” vem do verbo latino *re-ligare* (ligar novamente) e tem o significado religioso de ligar, prender o indivíduo a determinada fé, adotado pelos cristãos. Ele é um termo ocidental e durante muito tempo, não se referiu senão a uma realidade cristã. Todos os fenômenos ligados a outras manifestações religiosas eram considerados como magia, falsas religiões ou idolatrias.¹⁴

O controvertido estudo da etimologia da palavra “religião” não ajuda muito, a não ser para mostrar que os critérios utilizados em qualquer ciência das religiões são muito dependentes dos preconceitos ou de condicionamentos históricos, culturais e filosóficos. Os diferentes ramos do conhecimento não se põem de acordo sobre a religião, e as definições variam muito numa mesma disciplina.

1.2.1.1. Renascença e Iluminismo

Nos séculos XVI e XVII, primeiro com a Renascença e mais tarde com o Iluminismo, é que começou a desabar a cosmovisão “escolástica aristotélica-tomista” que mesclava razão e fé, dominante na Idade Média. Nascia, então, uma nova era denominada pelos historiadores de Revolução Científica, que desvinculou o profano do sagrado, destacando a razão como valor fundamental.

O triunfo da razão gerou o racionalismo científico. Dissociou o subjetivo do objetivo, prevalecendo o ideal da objetividade. O mistério foi reduzido ao comensurável. A ciência foi desvinculada da religião, da filosofia, da ética, da poesia e, de certo modo, da própria vida. Enfatizava-se, então, o ideal da eficiência, do progresso e da evolução tecnológica.

Nesse processo, vários nomes e teorias ajudaram a orientar e formar o pensamento da época. Entre eles podemos citar Francis Bacon (1561-1626), criador do método empírico-indutivo de investigação. Para ele, o conhecimento científico tem por suprema finalidade servir o ser humano e propiciar-lhe poder sobre a natureza, estabelecendo o *imperium hominis*. Proclamou o expurgo de todas as opiniões e explicações subjetivas, incluindo as religiosas, em prol do objetivismo científico.

Juntamente com Bacon, coube principalmente a René Descartes (1596-1650)

14 Matthias PREISWERK, *Educación Popular y teología de la liberación*, p. 122.

concluir a formulação filosófica do racionalismo científico. Descartes, em sua teoria racionalista, fracionou o ser humano em corpo e alma, estabelecendo assim o dualismo na filosofia. Segundo sua visão, toda a natureza se divide em domínios distintos e independentes: o da mente e o da matéria; coisa pensante e coisa extensa; alma e corpo.

Descartes também trouxe a visão mecanicista, em que o ser humano-máquina habita o universo-máquina, regido por leis matemáticas perfeitas. Com esta concepção desmorona a visão orgânica e integral do mundo, estabelecendo-se a visão racionalista-mecanicista-reducionista. Também este autor enfatiza o domínio do ser humano sobre a natureza.

Complementando esse pensamento racional e mecanicista está Isaac Newton (1642-1727), fundador da mecânica clássica, que estabeleceu de forma refinada e precisa a visão do mundo como uma perfeita máquina e fez uma abordagem racional dos problemas humanos.

Consideramos esses três pensadores como representantes de toda uma nova abordagem sobre o mundo e o ser humano, que por um lado trouxe muitos avanços em termos de conhecimento sobre o universo, por outro lado descartou e desvalorizou muitos outros conhecimentos e gerou a fragmentação. Conseqüências disso são a visão dualista, o domínio extremo sobre a natureza, o racionalismo e a separação entre religião e ciência.

Portanto, o rompimento da simbiose religião-ciência, que também determinou a dissociação e o massacre do subjetivo pelo objetivo e do sagrado pelo profano, trouxe como conseqüência, uma atitude fragmentada da realidade e do ser humano, geradora de alienação, conflitos e incontável sofrimento psíquico que persiste até os nossos dias.

Por outro lado, levou à religião uma posição de dispensável, descartável, enfim, a uma posição de inferioridade em relação aos outros conhecimentos humanos.

1.2.1.2. Evolucionismo

A idéia da evolução como lei histórica e de realização necessária que caracterizava a Europa no século XIX havia sofrido as influências do impacto da teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin. Ela forneceu aos pensadores sociais da época a estreita perspectiva do evolucionismo unilinear, segundo o qual todas as culturas deveriam passar pelas mesmas etapas de evolução, o que tornava possível situar cada sociedade humana dentro de uma escala que ia da menos até a mais desenvolvida.

No que se referia ao fenômeno religioso, segundo a mentalidade evolucionista, foi adotado o princípio de que ele acompanhava passo a passo a evolução cultural e social da humanidade, em sua linha ininterrupta.

Um dos principais postuladores dessa concepção foi o filósofo francês August Comte (1798-1875), considerado o fundador da Sociologia e da Escola do Positivismo. Na sua teoria Comte afirma que o conhecimento humano atravessa três períodos de desenvolvimento: o teológico (a “infância da humanidade”), o metafísico (de transição, caracterizado pelo espírito crítico) e o positivo (a maturidade, período científico).

Conseqüentemente, a sociedade teria passado por três grandes etapas: Religiosa, Filosófica e Científica, sendo que a Europa estaria na fase científica, enquanto outras culturas ainda estariam em fases anteriores. Partindo dessas premissas básicas, Comte

desqualificou e varreu de sua construção teórica todo resquício de teologia e metafísica, para ele retrógrado.

Abordagens idênticas eram feitas por outros autores da época como Taylor, J. Lubbock e J. G. Frazer, que afirmavam que as diferentes sociedades seguiam uma linha evolutiva contínua: a magia, a religião e a ciência.

Nesta evolução, as sociedades simples dispõem de um pensamento mágico que antecede o científico e que, portanto, lhe é inferior. Desta forma, os pensadores da época, como J. G. Frazer, acreditavam que os povos primitivos não tinham capacidade intelectual para perceber a causalidade física dos fenômenos naturais e, por isso, atribuíam tudo o que acontecia no mundo a entidades transcendentais.¹⁵

Claude Lévi-Strauss, em seu livro *O Pensamento Selvagem*, foi um dos que refutou a abordagem evolucionista de que o pensamento mágico antecede o científico e que lhe é inferior.

“O pensamento mágico - diz Lévi-Strauss - não é um começo, um esboço, uma iniciação, a parte de um todo que não se realizou; forma um sistema bem articulado, independente deste outro sistema que constituirá a ciência, salvo analogia formal que as aproxima e que faz do primeiro uma expressão metafórica do segundo.”¹⁶

Portanto, ele afirma que ao invés de um contínuo - magia, religião e ciência - ter-se-ia, de fato, sistemas simultâneos e não-sucessivos na história da humanidade.

O pensamento evolucionista continua muito presente em nossos dias também entre diversos profissionais e autores que fazem uma diferença entre as religiões, classificando-as como Primitivas ou Históricas, sendo que:

“Religiões primitivas, que seriam aquelas encontradas entre os povos primitivos, assim chamados por apresentar uma cultura rudimentar, que ainda não conhecem a escritura e, por isso, não possuem Livros Sagrados e menos ainda uma Teologia, mas só Tradições Orais (mitos e ritos). Religiões Históricas: que seriam as que possuem um fundador historicamente comprovado, como o Cristianismo e o Islamismo, ou tenham atuado profundamente na história dos povos, como é o caso do Hinduísmo. São também chamadas “religiões do Livro”, porque possuem escritas (textos escritos), com caráter normativo”.¹⁷

A religião faz parte de um sistema cultural onde as expressões religiosas estão integradas e coerentes com este sistema. Não existe nenhuma posição privilegiada de alguma cultura ou religião para afirmar que uma é superior a outra, ou que uma é primitiva e outra histórica. Todas elas têm a sua história.

1.2.2. Religiões como sistemas culturais

1.2.2.1. Religião como área de conhecimento humano

Até aqui se viu que, num processo histórico, a religiosidade no ser humano foi desprovida de valor científico e relegada a uma dimensão à parte. Esta posição perdurou por séculos, mas nos últimos anos estes paradigmas estão mudando, devido a fatores

15 Waldomiro O. PIAZZA, *Introdução à Fenomenologia Religiosa*, p. 25.

16 Citado por Roque de Barros LARAIA, *Cultura: um conceito antropológico*, p. 91

17 Waldomiro O. PIAZZA, op. cit., p. 33.

como o surgimento de uma Nova Física, o questionamento da fragmentação do conhecimento, entre outros.

Surge, assim, uma nova concepção, um novo e abrangente paradigma que tenta integrar os conhecimentos e que considera e valoriza o ser humano em todas as suas dimensões. Dentro desta nova visão, a dimensão religiosa começa a ser valorizada e reconhecida como conhecimento.

Entre os diversos autores e profissionais de diversas áreas que afirmam a dimensão religiosa como área de conhecimento humano está Howard Gardner, psicólogo que desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, onde uma destas inteligências seria a capacidade religiosa no ser humano.

Foi a partir dos anos 80, que pesquisadores da universidade norte-americana de Harvard, liderados pelo psicólogo Howard Gardner, desenvolveram e elaboraram a Teoria das Inteligências Múltiplas. Sua origem vem do acompanhamento de pessoas que haviam sido alunos e alunas fracas e de pessoas que sofreram derrame cerebral e perderam alguma habilidade.

A partir desse acompanhamento foram feitos estudos sobre o funcionamento do cérebro, onde se percebeu que não havia um único tipo de inteligência, mas havia diversas capacidades ou faculdades nas pessoas, que eram importantes em sua vida e que são produto de processos mentais, mas que até então não eram consideradas pelas formas convencionais de avaliação da inteligência, que valorizam principalmente a competência lógico-matemática e a lingüística.

Com esses estudos, Gardner ampliou o conceito de inteligência única para o de um feixe de capacidades, afirmando que não existe um único tipo de inteligência, uma inteligência geral ou uma inteligência superior, mas que cada indivíduo possui diversos tipos de inteligências diferentes que podem ser chamados de dons, competências ou habilidades.

Dessa forma, contesta a idéia de que a competência lógico-matemática e a lingüística sejam inteligências superiores. Afirma que todos nascem com o potencial das várias inteligências. E que a partir das relações com o ambiente, incluindo os estímulos culturais, algumas tornam-se mais desenvolvidas do que outras.

Essa afirmação proporciona uma concepção mais integral da pessoa, valorizando as diferenças individuais e culturais. Na sua visão pluralista da mente, “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural.”¹⁸

Entre os critérios estabelecidos pelo psicólogo para que uma inteligência seja considerada como tal, está a sua manifestação em grupos culturais e sua localização numa área do cérebro.

Até o momento, ele próprio estudou e identificou oito inteligências e meia, sendo que não considera este número definitivo. Entre as inteligências identificadas está aquela que ele chama de “existencial”, que está ligada à capacidade para questionamentos filosóficos e religiosos e à capacidade de considerar questões e reflexões mais profundas da existência.

18 Citado por Marcos FAERMAN, *Expansão da inteligência*, p. 42.

Dessa forma, Gardner coloca a religiosidade como forma de inteligência existente em cada pessoa, com capacidade de ser desenvolvida. Assim como ele, outros autores estão empenhados em reorientar e revalorar a compreensão da dimensão religiosa no ser humano.

1.2.2.2. Religião como sistema cultural integrado

Anteriormente afirmou-se que todas as culturas existem de forma articulada, em que os diferentes sistemas de valores e significados não estão isolados, mas em relação com o todo cultural do qual são partes integrantes. Neste sentido, o aspecto religioso não pode ser visto como algo isolado da vida cotidiana de um povo ou de uma pessoa, mas integrado com os demais aspectos culturais daquele povo ou pessoa.

São vários os estudos que apontam para essa dimensão da religiosidade como componente integrado na vida das pessoas e das culturas.

A religiosidade, segundo a compreensão de Jung, como “função natural inerente à psique”, é considerada como parte de um conjunto de outras funções que promovem o desenvolvimento individual e a integração social e cultural do ser humano. A religiosidade seria então uma das dimensões da pessoa, que não se encontra neutra nem isolada das demais, mas em constante interação.

Assim, “a interação das dimensões do homo sapiens, somaticus, vivens, volens, religiosus, loquens, socialis, faber, culturalis, ludens (Mondim, 1980), é condição para a compreensão da vida como um todo”¹⁹, pois elas vão permitir o desenvolvimento integral da pessoa.

Clifford Geertz também aponta a religião como um sistema (de significados e símbolos) integrado na cultura de um povo. Para ele, uma religião tem profunda influência na vida cotidiana e social de um grupo, sendo que um fato religioso pode inclusive trazer implicações sociais cruciais. A religião também pode determinar a cosmovisão e a moral de um grupo e modelar a sua ordem social.

Para o autor, existe um permanente movimento de ida e volta entre a perspectiva religiosa e as demais perspectivas como a do senso comum, por exemplo, em que a visão da realidade se amplia, se corrige e se completa.

Peresson, ao estudar as culturas latino-americanas, observa que o aspecto religioso é fundamental para a vida destes povos e está articulado de forma intensa com todos os aspectos de suas vidas e culturas. Ele afirma:

“La religiosidad es connatural a la vida de nuestros pueblos tanto para contemplar e interpretar el mundo y la vida cotidiana, como para expresar y compartir esta experiencia. Lo religioso forma parte de su cosmovisión y cotidianidad; la explicación más inmediata y espontánea de su realidad es ‘sagrada’ y ‘sobrenatural’; el nacimiento y la muerte, los acontecimientos diarios o extraordinarios de la vida de la persona o de la historia comunitaria, son interpretados en relación con Dios. Nuestros pueblos tienen una **visión contemplativa** del mundo y de la historia.”²⁰

Percebe ainda que o aspecto religioso entre os povos da América Latina não é

19 Anísia de Paulo FIGUEIREDO, *Educação, Legislação e História do Ensino Religioso no Brasil*, p. 6.

20 Mario L.T. PERESSON, *Educar desde las culturas populares*, p. 109.

somente mais um componente entre tantos outros de sua cultura, mas constitui o «núcleo inspirador» do seu fazer cultural, isto é, o valor religioso é dotado do sentido maior do mundo, da vida e da história de um povo e se revela na medida em que interage com os demais valores daquele povo.

O aspecto religioso, portanto, representa uma parte constitutiva e fundante das culturas latino-americanas: “El orden religioso es el valor fundamental, esencial y más profundo. Es la raíz de las raíces en el que se fundan los demás órdenes de valores...”²¹

Quando Peresson destaca que o religioso forma parte da vida cotidiana de um povo, ele está fazendo referência a uma questão importante que é a superação da visão apenas transcendente da fé e situando-a em meio à concretude da vida. Este aspecto parece fundamental - não se pode situar a experiência religiosa somente em termos transcendentais.

Neste sentido, Fowler nos traz uma importante contribuição quando amplia o significado da fé “como uma postura existencial dinâmica, uma maneira de inclinar-se para dentro e achar ou dar sentido às condições de nossa vida”²².

Portanto, é preciso superar uma visão apenas transcendente da experiência religiosa, para assumir uma posição que se efetiva na construção da realidade vivencial. Desta forma, passamos a falar da vida e da religião sob a perspectiva de sua realização concreta.

21 Id., *ibid.*

22 James W. FOWLER, *Estágios da fé*, p. 84.

2. O Ensino Religioso no contexto da educação e escola

Neste segundo capítulo, faz-se uma abordagem sobre o Ensino Religioso no contexto da educação e da escola. Destaca-se a diversidade cultural e religiosa no contexto escolar brasileiro; relatam-se aspectos históricos do desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil; e descreve-se a situação atual desta disciplina na legislação brasileira.

Tem-se em vista uma melhor compreensão desta disciplina sob o enfoque da multiculturalidade e da plurirreligiosidade.

2.1. Diversidade cultural e religiosa no contexto escolar

A diversidade cultural e religiosa no contexto brasileiro é decorrente de um longo processo histórico influenciado principalmente, por aspectos políticos e econômicos, de ordem nacional e internacional. Remonta ao início da colonização em 1500, quando se dá o encontro desigual e problemático não só de três povos, mas de inúmeras identidades desenraizadas. Índios, negros e brancos não eram identidades uniformes, mas cada qual composta por inúmeros povos que apresentavam uma diversidade cultural e religiosa muito grande.

Além disso, não se pode desconsiderar que o quadro que hoje se apresenta sempre teve as influências das relações desiguais de poder que aconteceram no decorrer da história entre as diferentes etnias, obrigando essas diferentes culturas a viverem no mesmo espaço sob exploração, dominação e discriminação.

Esse processo, portanto, se apresenta como uma construção cultural e religiosa muito complexa, onde coexistem culturas singulares cujas origens estão ligadas a diferentes grupos étnicos, e apresentam características locais e regionais. Além disso, há uma permanente elaboração e redefinição da identidade nacional em sua complexidade devido ao entrelaçamento de influências recíprocas que ocorrem entre as culturas de todos estes povos.

Fazem parte dessa configuração social e cultural uma variedade de povos indígenas, cada um com suas peculiaridades e identidades; a imensa população de afrodescendentes cujas origens se encontram em diversas etnias africanas; um numeroso grupo de imigrantes e descendentes de diversos continentes e uma variedade de grupos resultantes de “mestiçagens” como os caboclos e cafuzos.

Fazer a identificação de tipos de grupos existentes no Brasil atual é uma tarefa complexa devido à grande mobilidade que existe entre etnias, tradições e culturas. Além disso, um mesmo indivíduo pode identificar-se com diferentes grupos, com o mesmo sentimento de pertença devido à sua descendência múltipla.

No que se refere ao aspecto religioso, existe uma diversidade muito ativa de ma-

nifestações religiosas no contexto brasileiro, ligada essencialmente à multiplicidade de culturas e às variações e “cruzamentos” destas culturas.

Vê-se, portanto, que a diversidade permeia a sociedade brasileira, onde ainda encontramos as características regionais; as diferentes formas de vida entre o campo e a cidade; diferentes modos de organização social nos diferentes grupos e regiões; diferentes processos migratórios; formas diversas de relação com a natureza, de vivência da religiosidade, de cosmovisões.

Tudo isso propicia à população brasileira vivências e respostas culturais e religiosas muito diferenciadas que implicam valores e propostas de vida distintas. Toda a complexa realidade se reflete na escola, onde a diversidade se faz presente diretamente nas pessoas que compõem a comunidade escolar.

Esse processo complexo presente na vida brasileira, geralmente é ignorado ou descaracterizado. Isto também acontece na escola, onde a diversidade é ignorada, silenciada ou minimizada. Esta atitude de omissão em relação à pluralidade cultural e religiosa tem origens múltiplas e se situa em momentos históricos distintos em que o Estado valeu-se da homogeneização e em que a escola teve um papel decisivo.

Já durante o período da colonização vemos um processo impositivo de homogeneização por parte do Estado com sua cultura dominante de origem europeia, quando, vindo com critérios de cultura superior, usou a justificativa de que teria que civilizar e aculturar os povos indígenas, considerando suas culturas inferiores e suas religiões como diabólicas. Nisto incluíam a sua conquista para a fé católica através das escolas organizadas pelos jesuítas.

No decorrer da história sempre persistiram as políticas de integração dessas populações à cultura chamada nacional, ou então permaneceriam na condição de tutelados do Estado.

Outro fato histórico que envolveu a ação oficial visando a homogeneização foi a colonização do século 19 e inícios do século 20, com a política do branqueamento da população pelo qual os europeus foram trazidos para povoarem as distintas regiões do Brasil. A partir dos anos 30, estes imigrantes foram incluídos na política de assimilação da cultura nacional através da proibição do uso da língua original e principalmente através das escolas.

São comuns os relatos dos descendentes de imigrantes europeus sobre o sofrimento pelo qual passaram ao ingressarem na escola, onde, de uma hora para outra, tiveram que esquecer sua língua e foram levados a adotar a língua nacional e seguir ritos da Igreja Católica.

As ações oficiais para proceder à homogeneização eram acompanhadas pela propagação do “mito da democracia racial brasileira”, que dissimulava o quadro real do racismo sofrido pela população discriminada.

Com esse mito, por um lado, difundiu-se a idéia de um Brasil sem diferenças, com uma cultura uniforme, formado em suas origens pelo índio, negro e branco. Esse mito foi difundido nas escolas e nos materiais didáticos, “procurando às vezes, neutralizar as diferenças culturais, às vezes subordinar uma cultura à outra”.²³

23 BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual*, p. 30.

Por outro lado, tal mito afirmava que mesmo aqueles segmentos que não estavam integrados à cultura nacional seriam considerados e valorizados. Assim, a partir da idéia de igualdade se camuflavam as diferenças e desconsideravam as discriminações, ocultando desta forma o sofrimento e a exclusão de diversos setores e grupos da sociedade brasileira.

A política de homogeneização da cultura sempre esteve presente na escola afirmando valores, mentalidades e atitudes e reproduzindo manifestações discriminatórias por parte de professores e professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias, materiais didáticos, políticas educacionais e doutrinas pedagógicas, o que concorria para um grande desrespeito pelo aluno e pela aluna em sua diversidade em sala de aula, representando também a violação dos direitos humanos, que traz consigo sofrimento.

A partir desta mentalidade, a escola tinha por parâmetro o “aluno médio”, parâmetro que definia as expectativas em relação ao desempenho do aluno e da aluna na escola. Era uma “abstração muito invocada em documentos oficiais relativos à Reforma de Ensino de Primeiro e Segundo Grau, e disseminada nos cursos de formação de professores nas décadas de 70 e 80, como parte dos conhecimentos da proposta educacional então em vigor.”²⁴

Portanto, esperava-se que o aluno e a aluna se enquadrassem nesse padrão estabelecido, rejeitando qualquer aspecto diferente.

O padrão e a expectativa estavam muito ligados a um tipo urbano e de preferência branco e de classe média. Desta forma, crianças provenientes das camadas economicamente menos favorecidas, filhos e filhas de trabalhadores rurais, alunos e alunas de grupos étnicos socialmente discriminados, ou ainda filhos e filhas de imigrantes que não se ajustavam ao padrão médio, eram estigmatizados e em relação a eles se desenvolvia uma expectativa de desempenho baixo.

Também havia teorias pedagógicas que colaboravam para uma prática equivocada dos professores e das professoras em sala de aula. Estas doutrinas estavam profundamente influenciadas pelas teorias sociais sobre as culturas que já foram mencionadas no primeiro capítulo.

Assim, teorias que afirmavam a carência cultural, ou que hierarquizavam culturas entre si, ou ainda privilegiavam certa cultura, apresentando-a como a única aceitável e correta, foram usadas para explicar o fracasso escolar simplesmente como falta de condições culturais do aluno e da aluna.

A teoria do evolucionismo cultural, com seus pressupostos de culturas superiores e inferiores, foi reproduzida e justificava o não enquadramento no padrão “aluno médio”. A mesma discriminação sucede com as manifestações religiosas, quando algumas delas são consideradas como “seitas” ou superstições num sentido bem pejorativo, que traz em si a carga histórica de que somente algumas expressões são verdadeiras e válidas.

A escola também contribuiu para a disseminação de preconceitos através de conteúdos indevidos e errôneos, presentes em materiais didáticos e livros. Um exemplo encontramos nos dicionários, em que ainda hoje são reproduzidos conceitos e significa-

24 BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual, p. 31.

dos altamente discriminadores. Veja-se a palavra “selvagem”, que em geral tem o mesmo significado em todos os dicionários, como sendo: habitante das selvas, pessoa que não vive na sociedade civilizada mas que vive na selva, inculto, rude, grosseiro, não civilizado, que nasce sem cultura, não domesticado, pessoa sem convivência, facilmente se enfurece, etc.

Alguns ainda acrescentam a estes os termos: aborígine e tribo de índios. Nota-se, portanto, uma forte carga ideológica e discriminatória em relação aos povos indígenas, que são considerados sem civilização, sem cultura, rudes, grosseiros.

As palavras “civilização” e “civilizado”, por sua vez, estão associadas a significados positivos quando são apresentadas como sendo: estado de progresso e cultura social, progresso da humanidade na sua evolução social e intelectual, conjunto de caracteres comuns à sociedade evoluída, culta, cortês, polida, etc. Nestes termos, os próprios povos indígenas são classificados como sem civilização.

Outros exemplos são as palavras “judiar” que vem de judeu, “denegrir”, que vem de negro, e assim por diante. É lastimável que estes dicionários, mesmo em suas edições atualizadas, ainda não tenham feito as devidas correções e que com isso continuem reproduzindo conceitos que trazem sérios prejuízos, não só para dentro do ambiente escolar, mas para toda a sociedade.

A escola, portanto, se encontra marcada por práticas, teorias e políticas educacionais que, além de desconsiderarem a diversidade cultural e religiosa, ajudaram a reproduzir preconceitos e discriminações no ambiente escolar.

Nos últimos anos, no entanto, existe uma verdadeira preocupação em reverter esse processo, para que currículo, formação de professores e professoras e pedagogias possam proceder ao “reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos”.²⁵

Diante da heterogeneidade da população brasileira, se por um lado houve a política oficial de proclamar a imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, camuflando preconceitos e discriminações, por outro lado, diferentes grupos étnicos e culturais, articulados em movimentos sociais, “desenvolveram uma história de resistência a padrões culturais que estabeleciam e sedimentavam injustiças”.²⁶

Aos poucos foram sendo conquistados espaços para estas manifestações, e inclusive uma legislação mais favorável e justa no que diz respeito às peculiaridades e diferenças dos distintos grupos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a discriminação racial como crime; prevê o direito, o respeito e a proteção das distintas identidades étnicas; e garante o pleno exercício dos direitos culturais. Assim, por exemplo, aos povos indígenas é garantida uma educação diferenciada, sendo que eles se encontram em fase de construção de seus processos pedagógicos e organização de suas escolas, baseados em suas tradições. Um Guarani Kaiowá, num encontro de Educação Indígena em 1991, afirma:

“Queremos uma escola própria do índio, nas comunidades, dirigida por nós mesmos (...), com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua.

25 Id., *ibid.* p. 33.

26 Id., *ibid.*, p. 22.

Nossa escola deve ser uma casa igual às nossas casas. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores.

A nossa escola deve ensinar (...) nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição, nosso jeito de educar nossos filhos, de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossa organização”.²⁷

Os povos indígenas, portanto, em seu processo de construção de uma educação diferenciada têm contribuído muito na busca de uma educação mais democrática para o contexto brasileiro. Outro aspecto que tem contribuído neste processo são diversos debates em relação ao respeito às diversas denominações religiosas no Ensino Religioso Escolar. Este ponto ainda será abordado mais adiante no item sobre esta disciplina.

Nesse processo de superação da discriminação e exclusão, de valorização da diversidade e de construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna, o processo educacional se propõe a contribuir e “atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual”²⁸, visando novos comportamentos e novos vínculos em relação a todos os grupos que historicamente foram alvo de injustiças.

Nesse sentido, a escola tem um papel relevante a desempenhar, por um lado porque ela é um espaço onde acontece a convivência de crianças e adolescentes com distintas concepções, visões de mundo, valores, enfim, com diferentes culturas e religiões; por outro porque “é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença”²⁹; e ainda porque a escola apresenta conhecimentos sistematizados em que precisam estar necessariamente incluída a realidade da diversidade e pluralidade do Brasil.

Tendo em vista essa contribuição, a Pluralidade Cultural foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal a ser considerado no ensino. No Volume 10 esta temática é explicitada:

“A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno e à aluna a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal”.³⁰

O tema propõe abordar a diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira com vistas ao entendimento de suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontando mudanças necessárias. Portanto, visa oferecer elementos para a compreensão e valorização das diferenças étnicas e culturais, respeitando-as como expressão da diversidade, e ampliar horizontes e propiciar abertura para que professores, professoras, alunos e alunas possam perceber que a realidade plural em que

27 PLURALIDADE CULTURAL, Revista Pátio, n. 6, ago/out. 1998, p. 19.

28 BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual*, p. 24.

29 Id., *ibid.*, p. 23.

30 BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual*, p. 19.

vivem faz parte de um mundo complexo em que as relações interpessoais e intersociais devem ser definidas pelo elemento universal que é a Ética.

Ao abordar o tema da Pluralidade Cultural em sala de aula, com vistas ao seu reconhecimento, valorização e superação de discriminações, se está atuando sobre um dos mecanismos de exclusão e, com isso, caminhando na direção de uma sociedade mais democrática - tarefa primordial do trabalho educativo voltado para a cidadania em sua plenitude.

2.2. Ensino Religioso como conhecimento e disciplina

2.2.1. Aspectos Históricos³¹

O Ensino Religioso nas escolas, no decorrer da história, sempre esteve marcado pelas relações que se estabeleceram entre o Estado, a Igreja, a política e a religião, as quais definiam sua natureza e seu papel. Decorrem daí toda a problemática e os debates que envolvem o universo educacional em que o Ensino Religioso é entendido como um elemento eclesial na escola, sendo tratado como um apêndice do sistema escolar e como elemento estranho na grade curricular.

Hoje, há o esforço de assegurar o Ensino Religioso como disciplina regular integrante do sistema escolar, onde não pode ser visto como o ensino de uma religião, ou das religiões, mas sim como disciplina centrada na antropologia religiosa.

Alguns dados históricos sobre a trajetória desse ensino nas escolas ajudam a entender melhor toda a questão e poderão ajudar na superação dos desafios que permanecem para o reconhecimento integral desta disciplina. Segue-se a abordagem considerando distintos momentos sociopolíticos vividos pelo Brasil nestes 500 anos.

2.2.1.1. Período Colonial - 1500 a 1800

Este período está marcado pela integração entre escola, Igreja, sociedade política e econômica, em que todos estão a serviço do projeto colonizador. Estabelecem-se acordos entre o monarca de Portugal e o sumo pontífice da Igreja Católica em Roma, baseados nos princípios e critérios do Regime de Padroado, tendo em vista a conquista dos “gentios” e a expansão da fé católica no novo mundo.

Dessa forma, o que se desenvolve como Ensino Religioso é o ensino da religião católica como evangelização dos índios e catequese dos negros segundo a concepção e acordos da época, ou seja, cristianização por delegação pontifícia.

Em nenhum momento são levados em conta os elementos da tradição religiosa dos negros e índios, por serem considerados como superstições diabólicas que precisam ser eliminadas.

2.2.1.2. Monarquia Constitucional - 1823 a 1889

O Ensino Religioso recebe a influência da Metrópole através do Regime Regalista, em que o imperador, nos termos do artigo 5º da Carta Magna de 1824, mantém o

31 Dados baseados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*.

catolicismo como religião oficial do Império. Com isso a Igreja Católica passa a ser o principal respaldo do poder estabelecido, e o que se dá na escola é o ensino obrigatório da religião católica, em que é difundido o catecismo da doutrina cristã, segundo o Concílio de Trento.

A partir da segunda metade do século XIX, um dado novo se manifesta nesse panorama, sobretudo no sul do país, com a intensificação das imigrações. Protestantes na maioria, trazem consigo os princípios propugnados por Martin Lutero, que insistia na necessidade de investir na educação e na construção de escolas com o objetivo de propiciar alfabetização geral, para que todos tivessem acesso às Escrituras e, como bons cidadãos, fossem capazes de administrar as coisas públicas.³²

Os imigrantes trouxeram consigo a convicção de que a escola era fundamental para a sua formação, porque o analfabetismo era empecilho ao aprendizado da doutrina protestante, baseada na leitura da Bíblia, de livros e folhetos dominicais. Assim, estas escolas também foram importantes para a fixação do protestantismo.

Dessa forma, nas mais diversas localidades foram criadas e mantidas escolas e contratados professores e professoras. Segundo o historiador Martin Dreher, nas áreas rurais elas surgem com vigor pelo fato do controle da religião dominante ser menor, e, nas cidades, por causa da discriminação que as crianças sofriam nas escolas públicas.

2.2.1.3. Implantação do Regime Republicano - 1890 a 1930

O novo regime é implantado sob os ideais do positivismo com a deportação da família real, a extinção do Regime de Padroado, separação entre Estado e Igreja e a elaboração da primeira Constituição da República em 1891.

O Ensino Religioso, nesse contexto, passa pelos mais variados questionamentos e debates em decorrência da nova Carta Magna que estabelece o ensino leigo. O artigo 72, parágrafo 6º afirma: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”. Esta afirmação dá origem a diferentes interpretações: alguns segmentos a explicam como sendo a ausência total do Ensino Religioso nas escolas em quaisquer termos, enquanto outros defendem que leiga será a natureza da escola pública estatal, sendo que os alunos e as alunas têm o direito a um ensino que desenvolva a sua dimensão religiosa, cabendo ao Estado garantir a liberdade religiosa do aluno e da aluna e o respeito à sua confissão.

Apesar da instituição da laicidade do ensino nos estabelecimentos oficiais e dos debates em torno dele, o Ensino Religioso continuava presente nas escolas sob a orientação da Igreja Católica.

2.2.1.4. Período de transição - 1930 a 1937

Os debates sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas continuam intensos.

No Decreto de 30 de abril de 1931, ele é admitido nas escolas públicas em caráter facultativo e, na Constituição de 1934, em meio a inúmeras emendas a favor, é assegurado nos termos do artigo 153: “O ensino religioso será de matrícula facultativa e minis-

32 Martin DREHER, *Igreja e Educação - Uma visão histórica*, polígrafo.

trado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.³³

Em contrapartida a esses avanços na Constituição, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova reflete a posição de um grupo que é contrário à inclusão dessa disciplina na escola, fundamentando-se na “laicidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino”.

2.2.1.5. O Estado Novo - 1937 a 1945

A Constituição de 1937, em seu artigo 113, acentua o caráter facultativo do Ensino Religioso e a não obrigatoriedade deste para professores, professoras, alunos e alunas.

Apesar de haver dispositivos na Constituição em favor da liberdade religiosa, na escola o Ensino Religioso é ministrado em geral por professores e professoras da Igreja Católica que o ministram como catequese. As exceções aparecem no sul do país, onde as imigrações são acentuadas e entre os imigrantes está um grande número de cristãos evangélicos.

2.2.1.6. Terceiro Período Republicano - 1946 a 1964

A Constituição de 1946 garante o Ensino Religioso pelo artigo 168, inciso V, nos termos do artigo 153 da Constituição de 34, quase que em sua íntegra. Mas, ao ser regularizado na Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, acontecem algumas modificações que restringem o seu espaço no sistema educacional e enfraquecem a responsabilidade do Estado para com o seu conteúdo e para com os seus professores e professoras.

Os enunciados “sem ônus para os cofres públicos”, “de acordo com a confissão religiosa dos alunos” e “formação de classe para o Ensino Religioso” apontam para um ensino confessional, desintegrado do conjunto das disciplinas do currículo e discriminado por classes especiais.

Continuam os debates sobre o Ensino Religioso em que, de um lado, estão os defensores da laicidade e, por outro lado, os defensores de que ele é um direito do cidadão.

2.2.1.7. Quarto Período Republicano - 1964 a 1984

O processo democrático vivido pela sociedade brasileira é interrompido e o conceito de liberdade passa pelos critérios da segurança nacional. Neste contexto, o Ensino Religioso é assegurado na Constituição de 1967 e na Emenda Constitucional 1/69 como obrigatório para a escola, mas o aluno e a aluna têm o direito de opção no ato da matrícula.

Em verdade, ainda há muita falta de clareza quanto à sua identidade e seu papel no ambiente escolar.

2.2.1.8. Os últimos anos - 1986 a 1999

É uma época em que se acentua o processo de ruptura com as concepções vigentes até então em toda a sociedade brasileira: acontece o processo de abertura

33 BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*, p. 14.

política no país; difunde-se a liberdade de imprensa; estão em voga os debates sobre a teologia da libertação; o fenômeno da diversidade religiosa se torna evidente e visível; movimentos sociais e culturais se afirmam e reivindicam ações diferenciadas; surge uma nova concepção de evangelização; e uma nova Constituição reconhece e assegura o respeito pelas diversidades culturais e religiosas.

A escola deixa de ser um espaço unitário e coerente de um grupo, rompe com paradigmas e conceitos vigentes de educação, acolhendo novas possibilidades e manifestações.

Nesse contexto, o Ensino Religioso também busca a sua redefinição como disciplina regular do conjunto curricular.

O artigo 210, parágrafo 1º da Constituição garante: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”³⁴.

No dia 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova LDB sob o nº 9.394/12/96 onde consta o texto sobre o Ensino Religioso, mas recebeu nova redação em 22 de julho de 1997, sob a lei nº 9.475, sendo esta a que está em vigor hoje:

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

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

2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.”³⁵

2.2.2. Ensino Religioso como disciplina

Com a nova LDB, houve avanços significativos em termos de reconhecimento do Ensino Religioso como disciplina curricular normal do sistema de educação. Porém, a sociedade ainda está muito dividida em sua aceitação como tal, desencadeando os mais variados debates.

Em geral, encontramos duas concepções divergentes, uma a favor e outra contra a sua inclusão no currículo escolar, ambas, no entanto, com a mesma alegação de que estão salvaguardando o direito democrático da liberdade religiosa. Entre aqueles que defendem a inclusão, ainda se encontram compreensões diferentes nos termos em que este ensino dever ser concretizado. Alguns ainda o defendem como Ensino de uma Religião ou Catequese.

Da parte das Igrejas, também há posições contrárias. Algumas tendências concebem o Ensino Religioso não mais como elemento eclesial na escola, mas como uma oportunidade de um diálogo entre os educandos e as educandas de diversas denominações religiosas, em respeito mútuo e evitando o proselitismo. No entanto, quando se

34 BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, p. 85.

35 Lurdes CARON (org.) e Equipe do GREERE, *O Ensino Religioso na nova LDB*, p. 27.

aborda o conteúdo deste ensino, são retomados temas e aspectos da prática anterior que colocava em evidência a confessionalidade e o cristianismo.

Nas escolas da rede particular sob a orientação de entidades religiosas, o referido ensino não tem recebido o mesmo tratamento que lhe é dispensado na rede pública em termos de legislação. Em geral, ele continua com características confessionais, tornando-se o ensino de uma religião e não uma disciplina centrada na antropologia religiosa, com as características de uma disciplina regular no sistema educacional.

Vê-se, portanto, que, após a fase da hegemonia da Igreja Católica Romana nos séculos XVI a XVIII e do Estado nos séculos XVIII a XX sobre a escola e a Educação Religiosa, atualmente diferentes setores da sociedade se articulam para assumir sua responsabilidade frente à educação, erigindo novas modalidades de ação escolar.

No que se refere ao Ensino Religioso, há reflexões e mobilizações pela renovação de seu conceito, dos seus conteúdos e da sua prática pedagógica.

2.2.3. Ensino Religioso como conhecimento

Os sucessivos debates que vêm ocorrendo no decorrer da história sobre a inclusão do Ensino Religioso no Currículo Normal da Escola são também um indício da falta de clareza e convicção sobre a compreensão do Religioso como conhecimento humano.

Como foi visto no capítulo anterior, esse conhecimento foi desprovido de valor científico e relegado a uma dimensão à parte, principalmente com a Renascença e o Iluminismo, que desvinculou o profano do sagrado e a fé da razão, propiciando a fragmentação dos conhecimentos. Porém, num processo de questionamento desta fragmentação, surge uma nova concepção que tenta integrar os conhecimentos e valorizar o ser humano em todas as suas dimensões.

Dentro dessa nova visão, o conhecimento religioso começa a sair do âmbito das igrejas, para adquirir espaço e reconhecimento como conhecimento humano disponível para todos. Por isso, a escola, mais especificamente o Ensino Religioso, deve ser um espaço para a construção e sociabilização do conhecimento religioso.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso apresentam a seguinte fundamentação:

“Entende-se também que a Escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como todo o conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso”.³⁶

O Ensino Religioso, portanto, não está separado das demais áreas de conhecimento e por isso deve estar relacionado com os demais componentes curriculares do sistema de ensino numa proposta de interdisciplinaridade, onde contribui, de forma ativa e crítica, para o diálogo e construção conjunta da prática educativa.

Nesse sentido, ele pode contribuir para uma visão e uma prática mais integradas dos conhecimentos humanos, onde a religiosidade não é mais dissociada dos demais saberes e onde acontece uma íntima relação entre fé e vida.

36 BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*, p. 21.

Outro aspecto importante que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso abordam é a integração do aspecto religioso à cultura: “Cada cultura tem, em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza. Este o unifica à vida coletiva diante de seus desafios e conflitos”.³⁷ Neste sentido, cada cultura vai responder e expressar a religiosidade a sua maneira e produzir conhecimentos diferentes.

O Ensino Religioso necessita cultivar o respeito por todas as manifestações religiosas, não privilegiar certas expressões, mas ressaltar a alteridade.

É importante ressaltar que o fenômeno religioso como elemento inerente a todas as culturas tem como pressuposto não só o transcendente, mas também a experiência do cotidiano onde acontece a vida em suas relações com o mundo, com a natureza, com a sociedade e consigo mesma.

A religiosidade perpassa a vida concreta das pessoas e das culturas, influenciando suas relações, concepções, valores, conceitos, atitudes, pensamentos e emoções.

No entanto, muitas vezes é acentuado o seu aspecto transcendente. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso em muitos momentos colocam este acento, esquecendo que valores como transcendência e imanência fazem parte da visão dualista do mundo ocidental, inexistente em outras culturas, como vimos no primeiro capítulo.

Desta forma, precisa-se superar uma visão que acentua a transcendência do fenômeno religioso, para assumir uma postura em que a religiosidade se efetiva na construção da realidade vivencial, na vida concreta.

37 BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso, p. 19.

3. Implicações do tema culturas e religiões para o Ensino Religioso

3.1. Para o currículo

Nessa nova proposta de uma educação mais integrada e democrática que está surgindo, o currículo é visto não só como mera especificação dos conteúdos, temas e tópicos que devem ser tratados na sala de aula. O currículo real é muito mais amplo. Ele considera toda a experiência do aluno e da aluna na situação de escolarização.

Por isso se diz que “o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem - impõem - todo um sistema de comportamentos e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar.”³⁸

Dessa forma, o currículo é entendido como a “cultura real vivida no ambiente escolar” que surge de uma série de processos onde estão incluídas as decisões sobre o que se vai fazer no ensino; quais os conhecimentos a serem abordados; a forma como se dá a vida interna nas salas de aula; como os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior; as relações grupais; os materiais didáticos, entre outros.³⁹

Assim, se pretende incluir a abordagem multicultural e plurirreligiosa no ensino, é necessário considerar cada um desses processos, pois somente com a sua alteração é que se dará a mudança nos padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, na seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo. Seguem-se em particular alguns desses aspectos e suas implicações para o ensino religioso.

3.1.1. Conhecimentos a serem abordados no Ensino Religioso

Uma das questões centrais para o currículo é saber qual o conhecimento que deve ser ensinado, definir o que é importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo. Ao se fazer a definição, necessariamente se entra num processo de seleção com critérios que justifiquem a inclusão ou não de tal saber.

Esses critérios de seleção em geral estão ligados ao tipo de pessoa que se considera ideal ou desejável para um determinado tipo de sociedade, pois o currículo busca precisamente a formação ou mudança das pessoas que vão seguir aquele currículo. Assim, por exemplo, se o desejável é uma pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação, ou uma pessoa otimizada e competitiva dos modelos neoliberais de educação, ou uma pessoa crítica e consciente baseada nas teorias educacionais crítico-reflexivas.

38 Gimeno J. SACRISTÁN, *Currículo e diversidade cultural*. In: SILVA, T.T. da e MOREIRA, A.F. (ORG.), *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*, p. 86.

39 Id., *ibid.*, p. 87.

A cada modelo de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. Portanto, o currículo a ser adotado por uma instituição, além de ser pensado em termos de conhecimento, também está envolvido com a identidade das pessoas. Pois todas as decisões tomadas a respeito do currículo afetam sempre vidas, sujeitos.

Por outro lado, ao se tomar decisões sobre o currículo, selecionando conhecimentos e privilegiando saberes, em verdade se está procedendo a uma operação de poder. Assim, por exemplo, entre múltiplas possibilidades, destacar uma como ideal ou desejável é uma operação de poder.

Por isso, conscientes de que o currículo implica relações de poder e visando uma educação mais democrática, é preciso ter presente constantemente o questionamento sobre o porquê da inclusão ou exclusão de determinados conhecimentos e quais interesses fazem com que esse saber e não outro esteja no currículo, visto haver esta profunda relação entre saber, identidade e poder.

Esses pressupostos são essenciais ao pensarmos um currículo do Ensino Religioso mais democrático e que leve em conta a pluralidade cultural e religiosa.

No capítulo anterior foi visto como as escolas em seus currículos, conteúdos e pedagogias estavam envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter a hegemonia dos saberes e conhecimentos dominantes, reproduzindo assim a cultura dominante como sendo “a” cultura.

Os valores, as crenças, os comportamentos da classe dominante eram propagados como lógicos por serem considerados como representando “a” cultura, enquanto os valores, crenças e elementos das demais culturas eram excluídos e discriminados.

Isso também acontecia em relação ao Ensino Religioso, onde o catolicismo era ensinado nas escolas por estar ligado à cultura dominante e assim ser considerado como a única religião lógica e verdadeira. As demais eram tidas como seitas, magias, superstições ou mesmo diabólicas.

A partir dos movimentos de reivindicação dos grupos culturais discriminados para terem suas formas de expressão reconhecidas e representadas na cultura nacional e no sistema educacional, questionou-se o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo que era oferecido às crianças e jovens pertencentes àqueles grupos.

Foi principalmente a partir daí que o currículo começou a ser problematizado como sendo discriminatório em termos culturais e religiosos.

Em relação ao Ensino Religioso, procedeu-se um questionamento sobre a prática do ensino da catequese, que tinha uma perspectiva homogeneizadora.

Logo se tornou evidente a construção de um currículo que incluísse uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas.

Por um lado, partindo do princípio antropológico do relativismo cultural de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas; que todas elas, sob o ponto de vista epistemológico e antropológico, são equivalentes; que não há nenhum critério pelo qual uma cultura possa ser julgada superior a outra; como também não há nenhuma posição privilegiada que possa afirmar que certos valores ou conceitos são universais; e, por outro lado, concebendo as distintas culturas não como categorias isoladas, mas como estando em complexas relações desiguais de poder, a partir destes pressupostos pode-se atentar para algumas questões relevantes na construção do currículo do Ensino Religioso.

A primeira questão é referente ao conteúdo que será selecionado para fazer parte dessa disciplina. Neste sentido, ainda hoje se manifesta um exercício de poder entre o Estado e as Igrejas que gera conflitos dentro do Ensino Religioso, que, enquanto disciplina do currículo é administrada pelo Estado, mas, enquanto conteúdo, é determinada por uma ou mais igrejas. Em consequência, a seleção de conteúdos logicamente está privilegiando determinada religião ou religiões.

Já foi visto no capítulo anterior que o Ensino Religioso não poderá ser o ensino de uma religião ou de religiões, mas da religiosidade como uma dimensão do conhecimento humano. E, portanto, a seleção dos conteúdos precisa ser definida pelo sistema de ensino segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, devendo ter o marco científico e pedagógico.

Falar de marco científico também remete aos variados estudos sobre a religiosidade humana não somente a partir de uma visão ocidental, mas a partir da ótica de diversas culturas.

Nesse sentido é importante mencionar que muitas vezes se homogeneiza o conceito do que vem a ser religiosidade. Toma-se como padrão o conceito ocidental, e se o aplica a todas as culturas de forma indiscriminada.

Ora, enquanto esse conceito está intimamente ligado às expressões, aos fenômenos e cosmovisões da religiosidade ocidental, muitas vezes não tem nada a ver com outras culturas. Menciona-se este aspecto para chamar a atenção para o fato de que quando se caracteriza o fenômeno religioso como tal, é preciso considerar que existem compreensões diferentes que precisam estar representadas no currículo.

Para ilustrar esse aspecto trazem-se duas cosmovisões distintas, a dos ocidentais e a dos povos indígenas das Américas, estudadas e apontadas por antropólogos e profissionais que estudam os fenômenos religiosos e que trazem implicações para a expressão religiosa destes povos.

Um dos traços característicos no pensamento e na religião ocidental é a separação entre o ser humano e o resto da criação. O ser humano é extrínseco ao resto da criação. O que o distingue é ele não ser natureza.

Essa concepção já aparece no judaísmo, onde ele é separado da criação para se tornar o senhor e dominador da natureza. Uma outra face dessa concepção é que a natureza representa uma ameaça para o ser humano. Ele a vê como um campo com forças antagônicas, com tendências para catástrofes, por isso se opõe e busca dominá-la para que deixe de representar um perigo e uma ameaça. E desta forma se torna o único produtor de cultura.

No caso do pensamento e das religiões indígenas o ser humano é parte da natureza e se sente amparado por ela. Existe uma contínua integração entre todos os elementos da criação. Neste sentido, natureza e sociedade são percebidas como parte de um sistema único, onde as relações do ser humano com o mundo natural são vistas como sociais, isto é, o ser humano está ligado ao planeta por relações que são sociais. Assim, tudo é social, inclusive a natureza.

As consequências dessas distintas cosmovisões são evidentes, pois fundamentam toda uma prática cultural e religiosa que é desenvolvida. No caso do pensamento ocidental, é notável o sentido de oposição e dominação para com a natureza, em vista de todas as formas de sua exploração. Esta dominação se estende para além e atinge também os outros seres humanos.

No pensamento indígena, por sua vez, a integração e o amparo são normas que regem todos os relacionamentos e atividades. Bom é tudo quanto serve para integrar e amparar o indivíduo na comunidade e no cosmos, por isso os povos indígenas desenvolvem normas de vida baseadas nestes valores: o coletivo se sobrepõe ao individual; a economia é baseada na reciprocidade solidária; a terra é de todos; viúvas e crianças órfãs são amparadas.

Essas diferentes cosmovisões mostram que há diferenças a considerar no currículo e, neste sentido, é necessário questionar os argumentos que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais usam quando afirmam que o surgimento da religiosidade tem a ver com a ameaça das forças da natureza. Precisa-se considerar que outras religiões não têm a concepção da ameaça, mas são religiões.

Por outro lado, essas cosmovisões também podem ser trazidas para a sala de aula, mostrando que existem formas diferentes de relacionamento com a natureza, que podem ensinar muito aos seres humanos preocupados com o meio ambiente.

Portanto, a construção do currículo do Ensino Religioso precisa incluir conteúdos e conhecimentos que sejam representativos das contribuições das diversas culturas.

Por outro lado, o currículo do Ensino Religioso não pode proceder a uma simples operação de adição, em que se faz o acréscimo de informações superficiais sobre outras religiões, culturas ou identidades. Ele precisa considerar e questionar o processo histórico e político que produziu a discriminação e a exclusão e proceder a um processo de desconstrução das teorias, conceitos e práticas que foram sendo implantadas ao longo da história pela cultura religiosa dominante e que trouxeram prejuízos irrecuperáveis para as culturas religiosas discriminadas.

Portanto, não se pode simplesmente celebrar a diversidade como se não tivesse havido uma história de relações desiguais, mas é preciso questionar todo o processo. Só assim o currículo se torna profundamente libertador.

3.1.2. Consideração da vivência cultural e religiosa do aluno e da aluna

É necessário estar consciente de que todo aluno e toda aluna trazem consigo significados, concepções, cosmovisões, crenças, aptidões, valores, atitudes, comportamentos, enfim, vivências culturais e religiosas que precisam ser consideradas numa abordagem multiculturalista e plurirreligiosa.

Por isso não se pode contentar com os temas planejados, mas deve-se estar aberto para a vivência diferente que o aluno e a aluna trazem para dentro da sala de aula, valorizando-as e trabalhando a partir delas. Cada estudante precisa sentir que sua vivência com sua significação estão representadas no conteúdo da disciplina.

Portanto, introduzir perspectivas diferentes e acolher outras expressões nos conteúdos propostos na escolarização necessariamente induz à mudança nos processos internos que são desenvolvidos na educação, tornando-a mais democrática.

Por outro lado, não basta simplesmente acrescentar essas experiências dos alunos e das alunas aos conteúdos em sala de aula, mas é necessário que se trabalhe a dimensão do respeito à alteridade.

Cada estudante precisa sentir que sua vivência cultural religiosa terá um bom acolhimento e não será objeto de preconceitos. Por isso é importante que o Ensino Reli-

gioso também esteja atento para os processos de exclusão presentes entre os alunos e alunas, para os mecanismos que silenciam determinadas vozes e para a não reprodução do discurso de homogeneização.

É necessário abordar esses aspectos, posicionando-se crítica e responsabilmente perante eles; trabalhando-os e questionando-os no sentido de que sejam reorientados para uma capacidade e atitude de justiça, direitos e dignidade diante da diversidade.

3.1.3. Materiais didáticos

Todos os materiais pedagógicos e particularmente livros didáticos usados por educadores e educadoras em sala de aula são decisivos no processo ensino-aprendizagem, pois “ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende”.⁴⁰ Por isso, eles são elementos estratégicos para introduzir qualquer visão alternativa sobre a diversidade.

Em geral, os materiais existentes estão longe de representar todas culturas e religiões da sociedade brasileira. O currículo seleciona e valoriza certas vivências e experiências culturais e religiosas em detrimento de outras, e isto transparece nos materiais utilizados.

Isso também vem acontecendo em relação à disciplina do Ensino Religioso, onde se parte muito de um pressuposto cristão, privilegiando estes conteúdos nos materiais pedagógicos. É comum o uso de textos bíblicos, cantos e textos com a teologia cristã, sendo raro o uso de materiais de outra religião. Em muitos casos, o máximo que acontece são textos com informações gerais sobre outras formas religiosas.

Se realmente se quer materiais que representem por igual todas as perspectivas culturais e religiosas, precisa-se revisar o conteúdo, os exemplos, as ilustrações, os cantos, os textos, etc. dos materiais existentes. Isto não significa a eliminação de materiais cristãos. Ao contrário, significa a inclusão de expressões de outras formas religiosas. E para isso é preciso trabalhar no sentido de criar materiais específicos onde diferentes expressões religiosas sejam levadas em consideração.

3.1.4. Relação do Ensino Religioso com a realidade social

O Ensino Religioso, enquanto componente curricular de uma escola, está inserido num contexto sociocultural que precisa ser considerado em sua proposta. No Brasil, vive-se numa realidade de injustiças, com a marginalização e exclusão de vários segmentos da sociedade. Dentro desta realidade de exclusão também se encontram as visões enviesadas e os tratamentos discriminatórios em relação a outras culturas e religiões.

O Ensino Religioso pode auxiliar na reflexão crítica sobre essa realidade, ajudando os alunos e as alunas no desenvolvimento de uma posição crítica diante dela e de uma vivência fundamentada na solidariedade, nos direitos humanos, na justiça, na ética e na defesa da dignidade do ser humano, para que possam assumir papel ativo na sociedade num compromisso de se envolver na transformação das causas injustas.

40 Gimeno J. SACRISTÁN, *op.cit.*, p. 89.

3. 2. Para a formação de educadores e educadoras

A formação de educadores e educadoras nos últimos anos tem sido objeto de muita discussão, pois ela se constitui, sem dúvida, num dos maiores desafios para todo o sistema de ensino no Brasil. Toda e qualquer mudança na área da educação necessariamente passa pela formação e valorização dos professores e professoras.

E essa tarefa muitas vezes tem sido descuidada pela política educacional do país, também no que se refere aos profissionais do Ensino Religioso.

A Constituição Federal, no art. 214, refere-se ao ensino de qualidade e à formação em todas as áreas. Considera o Ensino Religioso uma das áreas de formação, visto ser a religiosidade uma das dimensões do ser humano integral que a escola pretende alcançar.

Portanto, em princípio, cabe ao Estado viabilizar a criação de cursos que possibilitem aos respectivos profissionais do Ensino Religioso uma habilitação específica que se encontre dentro dos marcos científicos e pedagógicos, que favoreça a promoção humana e a qualidade do ensino, com validade para o plano de carreira do professor e da professora.

No entanto, isso ainda não é uma prática em nosso país, pois nem sequer existe um perfil definido sobre o conteúdo a ser abordado nesta área de conhecimento, nem foi identificada a competência do profissional que se ocupará dela. O que existe são experiências isoladas de cursos das quais muitas estão ligadas a instituições religiosas.

No entanto, se faz cada vez mais urgente refletir e desencadear ações efetivas e concretas para que essa disciplina tenha um tratamento igual às outras no que se refere a conteúdos e formação de profissionais.

No quadro atual que se apresenta, falar dos professores e das professoras de Ensino Religioso é uma questão delicada, já pelo fato de que todos os educadores e as educadoras dentro de sua área e nível de ensino podem atuar no Ensino Religioso. Na maioria dos estados ainda não é oferecido concurso específico para a efetivação dos profissionais desta área. Pela falta de formação específica, muitos professores e professoras acabam fazendo do Ensino Religioso o de uma religião ou de religiões.

Diante dessas problemáticas colocadas, a pergunta que surge é: qual deve ser o perfil do profissional do Ensino Religioso a partir da diversidade religiosa e cultural? Nesta reflexão destacam-se alguns pontos que parecem imprescindíveis.

No preparo pedagógico-profissional do professor e da professora do Ensino Religioso, uma série de disciplinas de fundamental importância para a sua formação são: antropologia, filosofia, sociologia, psicologia, entre outras, pois as mesmas vão fornecer a base dos conhecimentos e das reflexões a respeito da manifestação da religiosidade humana, visto que ao atuar na escola, deve manter cunho eminentemente pedagógico.

A formação do professor e da professora do Ensino Religioso precisa abranger uma visão histórica de como se procederam as relações entre as diversas religiões e culturas. Ambos devem tomar conhecimento e entender os processos que explicam por que algumas religiões e denominações estão mais ou menos representadas no ensino atual, por que outras foram excluídas e consideradas diabólicas ou inferiores.

É necessário o desenvolvimento da capacidade de uma leitura crítica da história e da realidade atual, como também desenvolver esta capacidade nos alunos e nas alunas.

A abertura deste campo de análise permitirá que o educador e a educadora compreendam melhor os processos de exclusão presentes na escola e sejam capazes de refletir sobre eles com os alunos e as alunas.

O profissional do Ensino Religioso precisa considerar a realidade plurirreligiosa e multicultural do ambiente escolar, não sendo possível privilegiar uma concepção cultural ou religiosa específica, nem reforçar idéias homogeneizadoras. Neste sentido, é preciso levar em conta a experiência e vivência de todos os alunos e todas as alunas. Cada criança ou jovem, ao ingressar na escola, traz consigo valores, comportamentos, crenças, cosmovisões que fazem parte da cultura ou religião de seu grupo.

O professor e a professora precisam valorizar essas vivências e trabalhar a partir delas. É imprescindível que cada criança ou jovem veja sua experiência e sua significação representada no conteúdo geral da disciplina. Neste aspecto também é importante que leve em conta as questões de gênero, considerando-as em sala de aula.

A atuação do educador e da educadora do Ensino Religioso também implica uma posição pessoal frente à questão religiosa.

As atuais reflexões sobre a formação de docentes de qualquer disciplina estão sendo vistas sob novo prisma, que questiona a suposta neutralidade do educador e da educadora. Busca-se entender e valorizar o processo pessoal do professor e da professora mergulhada na cultura pedagógica e institucional da escola e encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais.

Nesse sentido, o profissional do Ensino Religioso precisa dar atenção, entender e valorizar o seu próprio processo religioso, para poder interagir com os alunos e as alunas num processo dinâmico, em que juntos procuram enriquecer-se e renovar-se dando mais sentido às próprias vidas. Portanto, num processo de ensino-aprendizagem, refletir e construir juntos um caminho onde a dimensão religiosa seja valorizada no ser humano, como força impulsionadora de novos sentidos e novos mundos.

Desse profissional espera-se que esteja aberto para o diálogo e seja capaz de propiciá-lo e favorecê-lo a partir de questões suscitadas no processo de aprendizagem do educando e da educanda. Cabe a este educador e a esta educadora escutar e facilitar o intercâmbio entre a escola e a comunidade.

O profissional da Educação Religiosa, tendo presente a visão de globalidade da formação humana e que as diversas dimensões do ser humano necessitam ser vistas simultaneamente, precisa buscar a visão de conjunto de todo o currículo escolar e do projeto pedagógico da escola em que atua e estar aberto para trabalhar a interdisciplinaridade.

3.3. Para o diálogo inter-religioso

Afirmou-se até aqui que o Ensino Religioso precisa trabalhar na perspectiva da diversidade cultural religiosa, combatendo atitudes discriminatórias que silenciam, afastam e estigmatizam expressões religiosas - criando, por sua vez, formas alternativas de relações sociais, baseadas no diálogo.

O diálogo sempre implica a existência de mais de uma palavra ativa, que é pronunciada, ouvida, valorizada e aprendida. Desta forma é necessário garantir que todos tenham o direito a ela. Que as crianças cujas expressões religiosas sempre foram silen-

ciadas ou discriminadas também possam dizer sua palavra em igualdade de condições, num espaço democrático e numa atitude de interação e interlocução.

Cabe ao Ensino Religioso, portanto, buscar construir espaços democráticos onde possa ocorrer esse diálogo. Onde a criança e o adolescente possam exercer o direito à voz e manifestar-se. Trocar e compartilhar vivências, valores, visões e concepções religiosas suas e do grupo ao qual estão vinculadas; fortalecendo-se em sua expressão e em convívio democrático.

Esse processo de troca de vivências e contato entre diferentes permite uma interação onde ocorre a mútua aprendizagem a cada momento. Cabe ao Ensino Religioso construir junto com as crianças alternativas para que este espaço de aprendizagem seja de respeito, de interesse pela expressão do outro ser e de valorização pela incorporação das diversas contribuições.

Nessa busca de espaços para que o diálogo ocorra em sua verdadeira dimensão, é importante que se dê atenção a comportamentos discriminatórios que porventura aconteçam, não os acobertando, mas posicionando-se crítica e responsabilmente perante eles, de modo que os alunos e as alunas também estejam envolvidos no seu discernimento e desvelamento.

O Ensino Religioso, portanto, é um espaço de exercício do diálogo inter-religioso, de uma forma democrática, consciente e respeitosa, que leva à mútua aprendizagem.

Conclusão

Diante da diversidade, não se pode mais admitir um Ensino Religioso que privilegie somente uma concepção e/ou organização religiosa e uma só cultura. É preciso questionar a homogeneidade e desenvolver uma atitude de respeito diante de todas as religiões e culturas. Este respeito é fundamental, pois concepções religiosas e culturas têm a ver com a vida integral da pessoa, o que traz implicações para a dignidade da própria vida.

Muitas vidas, culturas e religiões ainda continuam sendo machucadas pelo fato de não serem consideradas e respeitadas. Por isso, é urgente que se aprenda a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos e religiosos.

O Ensino Religioso é um espaço onde pode ocorrer essa descoberta progressiva do outro ser, numa atitude de respeito, justiça e solidariedade.

O Ensino Religioso, por outro lado, também é um espaço democrático de aprendizagem mútua, pois só no encontro com o diferente percebemos que culturas e religiões têm experiências e sabedorias peculiares que, em si, são relevantes para os demais e vão enriquecer não só o projeto do Ensino Religioso, mas toda a comunidade escolar.

E por último, o Ensino Religioso, ao propiciar a abertura à alteridade, pelo espírito ecumênico e inter-religioso e pelo diálogo, está contribuindo para que ocorra a eliminação de preconceitos e se desencadeie o respeito mútuo, que podem conduzir à solidariedade, à justiça e à dignificação da vida.

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. *O enigma da religião*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- AMODIO, Emanuele. *Cultura 1*. Santiago de Chile: UNESCO, 1988.
- BLANCK, Roselí. *O ensino religioso mediante a pedagogia de projetos face à pluralidade cultural religiosa brasileira*. Tese de Mestrado. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 1999.
- BOBSIN, Oneide. *Transformações do universo religioso*. São Leopoldo: CEBI, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Impor, persuadir, convidar, dialogar: a cultura do outro. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. *Inculturação e libertação: Semana de Estudos Teológicos CNBB/CIMI*. São Paulo: Paulinas, 1986. p. 9-17.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 3. ed. São Paulo: Ave-Maria, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CARDOSO, Socorro - KLEIN, Remí (Orgs.). *Ensino Religioso Escolar: em busca de uma proposta ecumênica*. Educação cristã. São Leopoldo: CELADEC, 1996. Cadernos de estudo, 31.
- CARVALHO, F. PEIXOTO, Vicente. *Pequeno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Lisa, 1972.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *O Papel da religião no sistema dos povos indígenas*. Cuiabá: GTME, 1999.
- CARON, Lurdes. *Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar*. São Leopoldo: Sinodal, 1997.
- _____. (Org.) e equipe do GREERE. *O Ensino Religioso na nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CREMA, Roberto. *Introdução à visão Holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo: Summus, 1989.
- DREHER, Martin. *Igreja e educação - uma visão histórica*. São Leopoldo: Polígrafo do curso de pós-graduação em Ensino Religioso, 1999.
- ENDARA, Lourdes; GUERRERO, Patrício. *Historia de la Antropología 1*. Quito: Instituto de Antropologia Aplicada, 1994.
- ERIKSON, Erik H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. Trad. Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997.
- FAERMAN, Marcos. Expansão da inteligência. *Revista Educação*, p. 38-44, set. 1997.
- FERNANDES, Francisco; GUIMARÃES, F. Marques; LUFT, Celso Pedro. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1997.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Educação, legislação e história do Ensino Religioso no Brasil*. Brasília, Caderno especial, 1998/99.

FOWLER, James W. *Estágios da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HOWARD GARDNER. *Artes Médicas*, Revista Pátio, n.1, p. 34-37, Porto Alegre, maio/julho 1997.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS - Matemática, uma proposta de ensino a partir da teoria das inteligências múltiplas. *Revista Nova Escola*, n. 101, p. 8-17, abr. 1997.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

O GURU DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS. *Revista Nova Escola*, p. 42-45, Set. 1997.

ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos Alberto (Orgs.). *Globalização e religião*. Petrópolis: Vozes, 1997.

OTTO, Rudolf. *O Sagrado*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985.

PERESSON, Mario L.T. *Educar desde las culturas populares*. In: Cúadernos de educación y cultura nº 4/13. Santafé de Bogotá, DC., setembro de 1994.

PIAZZA, Waldomiro O. *Introdução à Fenomenologia Religiosa*. Petrópolis: Vozes, 1983.

PLURALIDADE CULTURAL. A diversidade na educação democrática. *Revista Pátio*. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 6, ago./out. 1998.

PREISWERK, Matthias. *Educación popular y teología de la liberación*. San Jose, Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Ática, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, p. 82-113, Petrópolis: Vozes, 1995.

STEIL, Carlos Alberto. O diálogo inter-religioso numa perspectiva antropológica. In: TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto (Org). *Diálogo de Pássaros - Nos caminhos do diálogo inter-religioso*. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 23-33.

SUESS, Paulo (Org). *Culturas e evangelização: a unidade da razão evangélica na multiplicidade de suas vozes: pressupostos, desafios e compromissos*. São Paulo: Loyola, 1991.

TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto (Org). *Diálogo de Pássaros - Nos Caminhos do Diálogo inter-religioso*. São Paulo: Paulinas, 1993.

WACHS, Manfredo Carlos. *Ensino Religioso como formação integral da pessoa*. Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 38, n. 1, p. 74-84, 1998.

Última página

“... a religião faz parte de um sistema cultural onde as expressões religiosas estão integradas e coerentes com este sistema. Não existe nenhuma posição privilegiada de alguma cultura ou religião para afirmar que uma é superior a outra, ou que uma é primitiva e outra histórica. Todas elas têm a sua história” Pagina 25 – Religiões – evolucionismo – ultimo parágrafo.

“...cada cultura vai responder e expressar a religiosidade a sua maneira e produzir conhecimentos diferentes.

O Ensino Religioso necessita cultivar o respeito de todas as manifestações religiosas, não privilegiar certas expressões, mas ressaltar a alteridade.” - Página 43 - item 2.2.3

“Diante da diversidade, não se pode mais admitir um Ensino Religioso que privilegie somente uma concepção e/ou organização religiosa e uma só cultura. É preciso questionar a homogeneidade e desenvolver uma atitude de respeito diante de todas as religiões e culturas. Este respeito é fundamental, pois concepções religiosas e culturas têm a ver com a vida integral da pessoa, o que traz implicações para com a dignidade da própria vida.” Pagina Conclusão

“ Muitas vidas, culturas e religiões ainda continuam sendo machucadas pelo fato de não serem consideradas e respeitadas. Por isso, é urgente que se aprenda a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos e religiosos.

O Ensino Religioso é um espaço onde pode ocorrer essa descoberta progressiva do outro ser, numa atitude de respeito, justiça, e solidariedade.” Página conclusão

1 Roque de Barros LARAIA, *Cultura: um conceito antropológico*, p. 25.

