

Iuri Andréas Reblin  
(Organização)

# 10 teses sobre religião e educação



Iuri Andréas Reblin  
(Organização)

# **10 Teses sobre Religião e Educação**

EST  
São Leopoldo  
2017

© 2017 Faculdades EST

© dos textos desta compilação: dos autores e das autoras dos textos

### Faculdades EST

Rua Amadeo Rossi, 467, Morro do Espelho

93.010-050 – São Leopoldo – RS – Brasil

Tel.: +55 51 2111 1400

Fax: +55 51 2111 1411

[www.est.edu.br](http://www.est.edu.br) | [est@est.edu.br](mailto:est@est.edu.br)



Esta obra foi licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial- Sem Derivados 3.0 Não Adaptada.

### Reitor

Wilhelm Wachholz

### Conselho Editorial ad hoc

Vitor Westhelle (LSTC, Chicago/IL, EUA);

Oneide Bobsin (EST, São Leopoldo/RS,

Brasil); Iuri Andréas Reblin (EST, São

Leopoldo/RS, Brasil); Kathlen Luana de

Oliveira (IFRS, Osório/RS, Brasil); Anete

Roese (PUC-Minas, Belo Horizonte/MG, Brasil) e André S. Musskopf (EST, São Leopoldo/RS, Brasil).

**Capa:** Rafael von Saltié

**Compilação e Editoração | Revisão ortográfica e técnica:** Kathlen Luana de Oliveira

Esta é uma publicação sem fins lucrativos, disponibilizada gratuitamente no Portal de Livros Digitais da Faculdades EST, bem como outros espaços.

Os textos publicados neste livro são de responsabilidade de seus autores e de suas autoras, tanto em relação ao respeito às normas técnicas e ortográficas vigentes e à idoneidade intelectual (respeito às fontes) quanto acerca do copyright. Qualquer parte pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D532r 10 Teses sobre Religião e Educação / Iuri Andréas Reblin, (org.).  
– São Leopoldo : Faculdades EST, 2017.

E-book, PDF.

ISBN 978-85-89754-52-1

Inclui referências bibliográficas.

1. Religião – Estudo e ensino. 2. Ensino Religioso. 3. Igualdade. 4. Preconceitos. I. Reblin, Iuri Andréas, 1978-. II. Título  
CDD 200.71

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST



## **Sumário**

<b>Apresentação</b>	<b>5</b>
Iuri Andreas Reblin	
<b>Ensino Religioso como Educação Cidadã</b>	<b>9</b>
Miquéias Machado Pontes	
<b>Conceitos, Linguagens e Símbolos</b>	<b>19</b>
Maria José Costa Lima	
<b>Universos simbólicos no Amazonas</b>	<b>25</b>
Edeney Barroso Salvador	
<b>Transversalidade e desconstrução de pré-conceitos</b>	<b>31</b>
Thiago Jonatas Ferreira Câmara	
<b>Matrizes Africanas: a cultura, o culto e a crença</b>	<b>39</b>
Abdias Martins Paiva	
<b>O Processo Educativo-Religioso e a Espiritualidade</b>	<b>51</b>
Daniel Barros de Lima	
<b>A lei, a laicidade e a liberdade</b>	<b>63</b>
Jonatas Câmara	
<b>Os caminhos da alteridade</b>	<b>71</b>
Ana Lúcia Ferreira Câmara	
<b>Religião e adolescência</b>	<b>79</b>
Cláudio José da Silva	
<b>Construção da cidadania e o direito à diferença</b>	<b>89</b>
Raimunda Mota dos Santos	



## Apresentação

O livro *10 Teses sobre Religião e Educação* surgiu como uma publicação *singela* no âmbito das aulas do *Doutorado Interinstitucional* do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST em parceria com a Faculdade Boas Novas, de Manaus, Estado do Amazonas. Especificamente, as teses propostas neste livro surgiram como resultado de uma atividade de reflexão no componente curricular *Práxis do Ensino Religioso*, o qual tinha o objetivo de estudar a constituição, a trajetória histórica, o lugar do Ensino Religioso na Educação Básica, particularmente, em diálogo com estudos sobre o fenômeno religioso. Em outras palavras, a discussão buscou problematizar o lugar do Ensino Religioso nas escolas com as dimensões da vida social cotidiana e a compreensão de ser humano como “homo religiosus”. Para tanto, se ocupou com os seguintes temas: Diversidade Religiosa no Brasil, Contexto histórico-legislativo do Ensino Religioso no Brasil, Tolerância, ética e liberdade religiosa, Ensino Religioso e o respeito às diferentes religiões e perspectivas diversas.

Não há dúvidas de que um dos principais desafios em relação ao Ensino Religioso na Educação Básica reside na questão do respeito a pessoas que compartilham crenças distintas, na questão do que versa a legislação em relação à integridade da pessoa humana e do cenário religioso brasileiro, o qual, embora seja majoritariamente cristão, se desdobra em uma infinidade de variações da religião cristã e outras denominações. E isso se torna curioso, pois, vira e volta, a intolerância e o desrespeito se demonstram entre vertentes variadas de um mesmo ramo religioso do que apenas em relação ao que é diferente.

Adicionalmente, também é possível evidenciar no cenário contemporâneo, por meio de espaços de notícias, que alguns grupos mais conservadores têm se articulado politicamente no sentido de interferir ideologicamente em ações do governo e que, por via de regra, deveriam visar ao bem comum de todas as

peçoas. Assuntos dessa pauta frequentemente estão relacionados com o tema dos direitos humanos, como a compreensão de família, a discussão de gênero, o desafio da homofobia e tópicos da violência, em distintas formas. A questão do combate à violência religiosa e à tolerância ganha um enfoque especial quando refletimos sobre as tradições religiosas de matriz africana. Essas religiões, conforme o relatório de intolerância religiosa no Brasil,<sup>1</sup> têm sido violadas em seu direito de expressão e de vivência religiosa.

Nessa direção, a realização do componente curricular no *Doutorado Interinstitucional* trouxe um diferencial, pois buscou problematizar o tema do Ensino Religioso em diálogo com certas posturas conservadoras, com o intuito de fomentar o debate. Essa problematização ocorreu por meio da leitura de textos que discutem a pertinência do Ensino Religioso na Educação Básica e, ainda, na educação pública, e, se avaliado como pertinente, a forma de abordagem do componente em relação aos temas da religiosidade, da espiritualidade e das tradições religiosas.

As teses que compõe este livro são, portanto, ensaios elaborados com o objetivo de lançar uma ideia e indicar, brevemente, um possível argumento que possa sustentar a asseveração anunciada.

Tenha uma boa leitura!

Iuri Andreas Reblin

---

<sup>1</sup> FONSECA, Alexandre Brasil; ADAD, Clara Jane Costa (Orgs.). **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011- 2015):** resultados preliminares. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2016. Disponível em: <<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/RelatorioRIVIR.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

**10 Teses  
sobre Religião  
e Educação**



# 1

## Ensino Religioso como Educação Cidadã

Miquéias Machado Pontes \*

---

*Tese: O Ensino Religioso contribui para a percepção de educar a causa das causas, do intelecto e da vontade, que irá formar a pessoa e a sociedade que se quer construir.*

O Ensino Religioso visa não só a educação da religiosidade dos/das estudantes, mas a educação para a cidadania: a educação da causa das causas. A práxis do Ensino Religioso propõe um novo olhar para esta tarefa tão importante da Educação da religiosidade e da educação cidadã. Para isso, é preciso um olhar do Ensino Religioso sobre si mesmo. Assim, é possível compreendermos a sua prática, sistematizarmos o processo de ensino e aprendizagem, para proporcionarmos uma reflexão e exame sobre esta tarefa dos docentes no Ensino Religioso.<sup>1</sup>

---

\* Doutorando em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Mestre em Teologia pela mesma instituição. Graduado em Ciências Teológicas. É docente na Faculdade Boas Novas (Manaus/AM, Brasil). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8182527044034413>. E-mail: [miqueiaspontes@gmail.com](mailto:miqueiaspontes@gmail.com)

<sup>1</sup> WACHS, Manfredo Carlos. Apresentação. In: WACHS, Manfredo et al. [Orgs.] **Práxis do Ensino Religioso na escola**: IV Simpósio de Ensino Religioso – 12 a 14 de abril de 2007. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007. p.7-8.

É preciso que haja indissociabilidade entre teoria e prática na educação religiosa para que a mesma venha cumprir seu objetivo na vida dos/das estudantes. “A práxis é esse diálogo fecundo e prospectivo em que se resgata a memória de uma prática visando à significação de sua ação presente e proporcionando uma nova ação futura”.<sup>2</sup>

Como propõe Remí Klein<sup>3</sup> no texto *Práxis do Ensino Religioso: olhares em perspectivas e novos olhares “em formação”*, uma práxis do Ensino Religioso requer o exercício dos olhares em perspectivas e dos novos olhares em formação.

É preciso que haja uma educação da causa das causas no âmbito da educação da religiosidade. Nesse sentido, essa educação pode causar impactos e transformações na vida dos/das estudantes, não os deixando reféns do sistema, mas possibilitando com que conheçam a si mesmos, e não sejam fantoches nas mãos dos aliados do poder. Assim, abrem-se horizontes para que se cumpra sua função política-social-profética, testemunhando as dores e esperanças dos que não tem nenhum poder, apresentando Deus como o protesto e o poder dos oprimidos.

O Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, tendo muito a contribuir na formação ético-social das crianças e jovens na escola. Um ensino que influenciará na conduta e na práxis dos/das estudantes, na vida pessoal, social e religiosa. A religião como constituinte da cultura exerce grande influência sobre os indivíduos de uma comunidade. Toda religião tem um conjunto de normas e regras de conduta que visam ao bem-estar da comunidade, normatizando as relações entre os indivíduos. Tal conduta dos indivíduos dentro desta ou daquela comunidade é desenvolvida pelas suas convicções éticas, que norteiam seu agir, sua práxis. Deste modo, a educação religiosa influencia a conduta do cidadão, proporcionando aos estudantes

---

<sup>2</sup> WACHS, 2007, p.8.

<sup>3</sup> KLEIN, Remí. *Práxis do Ensino Religioso: olhares em perspectivas e novos olhares “em formação”*. In: WACHS, Manfredo et al. [Orgs.] **Práxis do Ensino Religioso na escola: IV Simpósio de Ensino Religioso – 12 a 14 de abril de 2007**. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007. p.38-51.

compreenderem a importância da dimensão religiosa em sua Práxis Social, sobretudo no que se refere ao cuidado consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

O Ensino Religioso faz parte desta formação básica ou mínima de cidadania que o Estado oferece aos seus cidadãos para que haja um consenso mínimo dos humanos entre si. Um consenso de respeito e amor ao próximo, independentemente de suas escolhas e opiniões. Essa proposta de humanização mínima entre os humanos se dá, também por meio da religião, ou pelo menos deveria. Uma educação transformadora que ofereça aos jovens e crianças um lugar social, uma opção política, uma formação ética. Uma educação que proporcione uma mediação socioanalítica, que parte da reflexão e do ensino tendo em vista à práxis por meio da educação. Isso se assemelha com a proposta da teologia e práxis da Teologia da Libertação (TdL) que realiza, por meio de uma mediação hermenêutica, a interpretação da Escritura e das fontes da tradição cristã não de forma abstrata, mas a partir de uma situação política e social determinada, e de uma mediação prático-pastoral.<sup>4</sup> É uma teologia que postula “Olhos nos céus, pés no chão”<sup>5</sup> por meio de um esquema tripartido: análise dos fatos, reflexão teológica, sugestões pastorais.

O Ensino Religioso apresenta três modelos de práxis, conforme Soares<sup>6</sup>:

**A) O modelo catequético:** teve e tem ampla aceitação por longos períodos da história;

**B) O modelo teológico:** fruto de uma experiência de quase cinquenta anos, inspirado, principalmente, nos ares ecumênicos do período após a Segunda Guerra Mundial;

---

<sup>4</sup> GIBELLINI, Rosino. **A teologia do século XX**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.354-357.

<sup>5</sup> ZABATIERO, Júlio. **Fundamentos da teologia prática**. São Paulo: Mundo Cristão, 2005.

<sup>6</sup> SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Religião & educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção temas do Ensino Religioso). p.117-137.

**C) O modelo das Ciências da Religião:** baseado na Ciência (ou Ciências) da Religião, começa a ser posto em prática a partir da afirmação, no Brasil, desta área de conhecimento nos últimos trinta anos.

Esse Ensino tem uma proposta de educar e despertar as futuras gerações para uma visão menos acrítica desse fenômeno: o religioso<sup>7</sup>.

Toda ciência é ensinada nas escolas com finalidades pedagógicas e tem, portanto, crenças embutidas em suas programações, a educação não pode ser uma reprodução de princípios e métodos neutros, mas, sim, de valores a serem assimilados pelos educandos. A educação do intelecto e da vontade, na verdade, do ser humano em sua totalidade, funda-se numa teleologia: num tipo de pessoa e sociedade que se quer construir. A composição curricular é o meio a ser percorrido para tal finalidade<sup>8</sup>.

Deste modo, a função social das religiões é de suma importância para que haja um consenso mínimo entre os humanos, os animais e a natureza. Há uma proposta que ensina a sermos humanos em harmonia uns com os outros, respeitando as diferenças, opiniões e crenças.

A desconfessionalização do Ensino Religioso e a laicidade do Estado são importantes para que os/as estudantes tenham uma educação da religiosidade e da cidadania, uma educação da causa das causas.

Passos propõe que o Ensino Religioso seja “desconfessionalizado”, para que haja uma postura mais acadêmica em seus conteúdos. Ele propõe que só haverá essa atitude se colocarmos em prática o terceiro modelo proposto na práxis desse ensino, o Modelo das Ciências da Religião: “As Igrejas saem de cena como responsáveis diretas pelo Ensino Religioso,

---

<sup>7</sup> SOARES, 2010, p.15-16.

<sup>8</sup> PASSOS, João Décio. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007. p.18. (Coleção temas do Ensino Religioso)

dando um caráter mais acadêmico a seus conteúdos”.<sup>9</sup> Os cursos de Ciências da Religião podem oferecer a base epistemológica para tal práxis:

[...] a inserção plena do Ensino Religioso nos sistemas de ensino e nos currículos escolares poderá ocorrer, se efetivarmos o terceiro modelo baseado nas Ciências da Religião. Os cursos de graduação em Ciências da Religião podem oferecer a base epistemológica mais coerente para a formação dos licenciados em Ensino Religioso<sup>10</sup>.

As Igrejas, na maioria das vezes, afirma Passos, ao manter suas intencionalidades missionárias acabam interferindo na práxis do Ensino Religioso. Assim, quem deveria cumprir essa função era o Ministério da Educação, como o verdadeiro legislador e gestor de tal questão.<sup>11</sup>

O Estado deveria proporcionar às entidades civis uma formação docente qualificada e capacitada para lidar com esta modalidade de ensino e não preenchê-las com professores de qualquer área. Na maioria das vezes, esses docentes que acabam atuando estão bem distante da proposta de educação da religiosidade e cidadã dos/das estudantes.

É preciso haver separação da Igreja-Estado para que tenha uma educação religiosa que atenda aos reais princípios. Seguindo as bases epistemológicas das Ciências da Religião há a oferta: no **ponto de vista antropológico**, da dimensão humana a ser educada; do **ponto de vista epistemológico**, de uma área de conhecimento com estatuto próprio; e do **ponto de vista político**, como tarefa primordial dos sistemas de ensino e não das confissões religiosas.<sup>12</sup> Ou seja, configura-se dessa forma uma educação como estudo científico do fato religioso.

---

<sup>9</sup> PASSOS, 2007, p.13.

<sup>10</sup> PASSOS, 2007, p.22.

<sup>11</sup> PASSOS, 2007, p.22.

<sup>12</sup> PASSOS, 2007, p.15.

Soares, baseado em Hans-Jürgen Greschat,<sup>13</sup> propõe alguns subsídios para tal aprofundamento, de como o cientista da religião conhece seu objeto:

**i. Identificar problemas:** a) o objeto “religião”, qualquer crença ou sensação religiosa subjetiva; b) todos os aspectos do objeto “religião” até hoje refletidos e descritos por cientistas da religião em suas publicações;

**ii. Escolher um problema:** o que realmente me interessa? Por que tal pergunta me interessa? Como resolverei o problema científico?

**iii. Coletar o material,** cuidando para que nosso projeto de pesquisa não seja subalimentado e se torne fraco e escasso nem superalimentado, o que congestionará o andamento do estudo;

**iv. Encontrar uma “substância aglutinante”,** organizar o material coletado a partir de algum princípio de sistematização que sirva de fio de meada;

**v. Achar solução;** “Na Ciência da Religião ainda não há um catálogo de perguntas-padrão” (Greschat);

**vi. Pôr o resultado à prova;** ele se sustenta aos olhos críticos dos colegas? Restam erros a ser corrigidos?

**vi. Comunicar os resultados;** para isso a clareza do texto é imprescindível. Conforme Arthur Schopenhauer: “É preciso falar sobre objetos extraordinários em palavras ordinárias”.<sup>14</sup>

Deste modo, o papel da Filosofia da Religião na transposição da Ciência da Religião para o Ensino Religioso tem uma contribuição específica **ético-normativa**, mas **não confessional nem teológica**. É uma transposição didática dos resultados da

---

<sup>13</sup> GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2005, p.31-44.

<sup>14</sup> SOARES, 2010, p.39-42.

Ciência da Religião para os conteúdos e práticas pedagógicas no Ensino Religioso.<sup>15</sup>

A situação da Ciência da Religião no Brasil, apesar de vir do berço europeu, é de uma disciplina relativamente nova com o perfil da matéria menos acentuado. Há uma falta de saber detalhado sobre a história e a situação religiosa atual na qual nos encontramos. Além disso, há pouca valorização do papel dos cientistas brasileiros no cenário internacional com pesquisas de questões brasileiras como: as **religiões mediúnicas** (candomblé, umbanda, kardecismo), as **religiões de ayahuasca** (santo-daime, barquinha e união do vegetal) e o próprio **pentecostalismo**, a considerada como “**religiosidade popular**”<sup>16</sup>.

A formação docente para a práxis do Ensino Religioso é de vital importância na educação das crianças e dos jovens. A importância de professores com formação específica nessa área de conhecimento, no Ensino Religioso, demonstra a importância de uma adequada formação em Ciências da Religião para quem leciona esta disciplina. Tal formação em tal área do conhecimento é necessária para que haja uma aproximação científica ao fato religioso, como afirma Soares:

[...] Demonstrar a importância de uma adequada formação em Ciência da Religião para todo aquele que se candidata a lecionar a disciplina normalmente conhecida no Brasil como Ensino Religioso e suas correlatas<sup>17</sup>.

Soares propõe uma proposta educativa sem preconceito e mal-entendidos. Ele começa pelo próprio adjetivo que qualifica esse ensino determinado, o RELIGIOSO, e que dá margem à confusão de uma proposta didático-pedagógica de caráter ético e

---

<sup>15</sup> SOARES, 2010, p.135-136.

<sup>16</sup> SOARES, 2010, p.101-116.

<sup>17</sup> SOARES, 2010, p.16.

civil com interesses catequético-doutrinários de certas instituições e segmentos religiosos da população.<sup>18</sup>

[...] As ofertas dessas licenciaturas trazem o problema comum das demais, no que diz respeito à transposição didática dos conteúdos estudados nas graduações, para os conteúdos curriculares das disciplinas a serem ensinadas. Essa problemática de natureza cognitiva e didática merecerá atenção especial dos especialistas e dos proponentes dos cursos de formação docente, sobretudo em razão da fase ainda bastante incipiente em que se encontram o debate e os próprios cursos. A proposição dos conteúdos curriculares do Ensino Religioso pressupõe estudos e definições a esse respeito, para que não se repitam aqueles conteúdos já sedimentados – até mesmo a velha moral e cívica ou a catequese – nem se operem transposições diretas de conteúdos das disciplinas dos cursos de Ciências da Religião. A transposição didática dos conteúdos das Ciências da Religião para o Ensino Religioso constitui um desafio primordial das licenciaturas e um exercício metodológico permanente para essa docência<sup>19</sup>.

As contradições do Ensino Religioso tem um fundo epistemológico na fraca institucionalização dos estudos de religião nas escolas de ensino superior.<sup>20</sup> Deste modo, a Ciência da Religião precisa ser vista como área de conhecimento do Ensino Religioso, porquanto:

As concepções e práticas desse ensino, historicamente sedimentadas e politicamente resolvidas, assentam-se sobre incongruências epistemológicas que têm mantido essa disciplina no segundo escalão dos currículos. A *formação básica do cidadão* aguarda a *formação básica dos docentes* de Ensino Religioso para que esta disciplina possa efetivar-se como prática

---

<sup>18</sup> SOARES, 2010, p.16.

<sup>19</sup> PASSOS, 2007, p.22.

<sup>20</sup> PASSOS, 2007, p.21.

educativa legítima e comum no currículo e na vida dos educandos.<sup>21</sup>

A Ciência da Religião, apesar de jovem no Brasil, é o modelo mais coerente para fundamentar teórica e metodologicamente a prática do Ensino Religioso.<sup>22</sup> Deste modo, não podemos esquecer-nos da relevância do Ensino Religioso e das possíveis saídas que ele fornece para a situação de nossa sociedade. O Ensino Religioso cumpre o papel na formação não só religiosa, mas também humanista de nossas crianças e adolescentes. Rubem Alves, ao definir a teologia como “*saber transfigurado pelo amor*”, indica que a teologia serve (e é servida) como alimento, horizonte, brinquedo e rede para se deitar o corpo.<sup>23</sup>

Como o Ensino Religioso pode contribuir com a educação do cidadão, independentemente de seu credo? Qual o modelo de práxis que o Ensino Religioso precisa seguir? Que educadores queremos formar para a educação de nossos jovens e crianças?

A práxis do Ensino Religioso traz suas contradições e, ao mesmo tempo, suas esperanças para o futuro de nossos jovens e crianças. É preciso uma educação religiosa que perpasse por uma educação cidadã, que ensine não somente o que é religião, mas também a espiritualidade e nos dê um sentido na vida, como propunha Rubem Alves:

Existirá alguma outra alternativa para aqueles que diariamente experimentam a impotência? Não será sua falta de poder que os leva a empurrar suas esperanças para o outro mundo? Se isso for verdade, o que se poderia esperar de uma situação em que os pobres e oprimidos descobrem sua força? Parece que quando tal fato acontece eles se atrevem a transformar seus sonhos em realidade, fazem descer o paraíso dos céus à terra. Colocam-no no horizonte e iniciam sua marcha.

---

<sup>21</sup> PASSOS, 2007, p.23.

<sup>22</sup> SOARES, 2010, p.140.

<sup>23</sup> ALVES apud REBLIN, Iuri Andréas. **Outros cheiros, outros sabores...: o pensamento teológico de Rubem Alves.** São Leopoldo: Oikos, 2009. p.213.

E é então que começam a aparecer os mártires. Se a religião fosse apenas ópio, veríamos o Estado e o poder econômico ao seu lado, protegendo-a como aliada.

Mas os mártires têm aparecido: Gandhi, Martin Luther King, Oscar Romero e muitos outros. Líderes religiosos são intimados, perseguidos, ameaçados, expulsos, presos... Isso não aconteceria se fossem aliados do poder. Testemunhos da significação política: expressão das dores e das esperanças dos que não têm poder. Ópio do povo? Pode ser, mas não aqui. *Em meio a mártires e profetas, Deus é o protesto e o poder dos oprimidos.*<sup>24</sup>

## Referências

- ALVES, Rubem. **O que é religião?** 12. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- KLEIN, Remí. **Práxis do Ensino Religioso**: olhares em perspectivas e novos olhares “em formação”. In: WACHS Manfredo et al. [Orgs.]. **Práxis do Ensino Religioso na escola**: IV Simpósio de Ensino Religioso – 12 a 14 de abril de 2007. p. 38-51.
- PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção temas do Ensino Religioso).
- REBLIN, Iuri Andréas. **Outros cheiros, outros sabores...: o pensamento teológico de Rubem Alves**. São Leopoldo: Oikos, 2009.
- SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Religião & educação**: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção temas do Ensino Religioso).
- WACHS, Manfredo Carlos. Apresentação. In: WACHS Manfredo et al. [Orgs.]. **Práxis do Ensino Religioso na escola**: IV Simpósio de Ensino Religioso – 12 a 14 de abril de 2007. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007. p. 07-10.

---

<sup>24</sup> ALVES, Rubem. **O que é religião?** 12 ed. São Paulo: Loyola 2011, p.110-111.

# 2

## Conceitos, Linguagens e Símbolos

Maria José Costa Lima\*

---

*Tese: A compreensão de conceitos, linguagens e símbolos próprios do campo religioso constitui um aspecto singular no processo de ensino/aprendizagem do componente de Ensino Religioso.*

A dimensão religiosa como promotora da dignidade da vida humana continua sendo um desafio para as instituições responsáveis pela educação formal e não formal. Dentre as instituições responsáveis estão a escola, a família, o Estado, a sociedade e a igrejas, cada qual com papéis bem definidos.

Na prática pedagógica, a apropriação de termos e conteúdos próprios do campo religioso requer de professores e professoras a compreensão da linguagem própria da religião. A começar pela diferenciação que se faz dos termos: fé, religião e religiosidade.

Para o teólogo Paul Tillich, a fé é como “estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente”.<sup>1</sup> Corroborando com esse

---

\* Doutoranda em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Mestra em Biologia Urbana pelo Centro Universitário Nilton Lins (Manaus/AM, Brasil). Graduada em Pedagogia, Estudos Sociais e Ciências Teológicas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5800966002746537>. E-mail: [mariajose@faculdadeboasnovas.edu.br](mailto:mariajose@faculdadeboasnovas.edu.br)

pensamento, Fowler diz que a fé “[...] tem a ver com o jeito que fazemos as apostas de nossa vida. Ela modela as formas em que investimos nossos amores mais profundos e nossas lealdades mais caras”.<sup>2</sup> Fowler relaciona a fé com as nossas prioridades de investimentos na vida, revela aquilo que valorizamos por causa da crença e dá sentido à existência humana. Compreender a diferença entre os termos nos leva a perceber que a fé é fundamentalmente importante para o ser humano e é única para cada indivíduo, seja ele praticante ou não de uma religião.

De acordo com Murad,

A fé como adesão a Deus e a seu projeto possui uma espiritualidade e uma ética correspondentes. A religiosidade é uma manifestação tangível da fé em um contexto cultural específico. Já a religião compõe – se como uma configuração histórica da fé e da religiosidade e expressa em conhecimentos, ritos e ética.<sup>3</sup>

Logo, o Ensino Religioso na escola “não é uma mera informação de conteúdos religiosos, um saber pelo saber”, como assegura o Referencial Curricular do Ensino Religioso.<sup>4</sup> E, como componente obrigatório no currículo da escola, traz novos desafios frente à realidade contemporânea. Nas palavras de Afonso M. L. Soares, “a Ciência da Religião é o modelo mais coerente para aprofundar teórica e metodologicamente a prática do Ensino Religioso”.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1980. p.5.

<sup>2</sup> FOWLER, James. **Estágios da fé**: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca do sentido. São Leopoldo: Sinodal/IEPG, 1992, p. 16.

<sup>3</sup> MURAD apud BRANDENBURG. Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas. In: WACHS, Manfredo Carlos et al. (Orgs.). **VII Simpósio de Ensino Religioso do CONER-RS**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. p. 56.

<sup>4</sup> FONAPER. **Ensino Religioso**: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Curitiba, 2000. p. 27. (Caderno Temático; n. 1)

<sup>5</sup> SOARES, Afonso M. L. **Religião e Educação**: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 18.

Refletir sobre a Práxis no Ensino Religioso e a presença deste componente no currículo escolar passa pela necessidade da compreensão das finalidades e objetivos do mesmo. A esse respeito o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (Fonaper) afirma que os objetivos do Ensino Religioso dentre outros são:

[...] proporcionar o conhecimento de elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada;

[...] refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; esclarecer sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.<sup>6</sup>

Nesse sentido, a professora Lizete Viesser afirma que

[...] a clareza das finalidades do Ensino Religioso é essencial à sua pedagogia. [...] A percepção de conjuntura não pode mais ser fragmentária, com o risco de ser inadequada para enfrentar desde já o futuro.<sup>7</sup>

A esse respeito, Fuchs propõe uma perspectiva interdisciplinar para o Ensino Religioso, sem deixar de considerar os desafios que essa prática vai ocasionar. Exemplos disto são “a formação docente; a construção de um planejamento pedagógico coletivo; a abertura para o diálogo entre as áreas de conhecimento; a compreensão da complexidade como fator

---

<sup>6</sup> FONAPER, n. 1., 2000, p. 27.

<sup>7</sup> VIESSER, Lizete Carmem. **Um paradigma didático para o Ensino Religioso.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 10.

desencadeador do conhecimento; uma postura coerente e comprometida com a vida”.<sup>8</sup>

No campo epistemológico do componente curricular do Ensino Religioso, o professor Remí Klein afirma que

Os símbolos estão presentes na nossa convivência e ultrapassa o mero espaço escolar, ou as aulas de Ensino Religioso; por isso ele denomina de processo educativo – religioso, ampliando o campo das discussões nessa área.<sup>9</sup>

A compreensão dessa dimensão também seria necessária, na concepção do autor.

Em uma pesquisa de campo realizada por ele com os e as estudantes de Pedagogia e Teologia, a cruz aparece como o símbolo mais lembrado por várias razões que ele cita. A Bíblia, o pão e o vinho, o presépio estão entre os objetos religiosos que aproximam as pessoas do transcendente. Isso destaca a profunda relação que existe entre os símbolos e o sagrado. Klein fundamenta sua ideia na teologia de Paul Tillich: “a *linguagem da fé é o símbolo*; e que quando estamos tomados por aquilo que nos toca, incondicionalmente, a fé não conhece outra linguagem a não ser a do símbolo”.<sup>10</sup>

Para o professor Remí, as pessoas compreendem e expressam sua fé e a sua religiosidade utilizando-se do “visível para falar do invisível; presente para falar do ausente; humano para falar do divino; imanente para falar do transcendente”.<sup>11</sup> Klein traz a proposta do Fonaper que seria favorecer a compreensão dos diferentes símbolos religiosos na vida e na convivência das pessoas e grupos.

---

<sup>8</sup> FUCHS, Luiz Henri: O Ensino Religioso: Uma questão paradigmática no currículo a partir da interdisciplinaridade. **Estudos Teológicos**, v. 46, n. 2, p. 7-22, 2006.

<sup>9</sup> KLEIN, Remí. O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso. **Estudos Teológicos**, v. 46, n. 2, p. 74-83, 2006.

<sup>10</sup> TILLICH apud KLEIN, 2006, p. 76.

<sup>11</sup> KLEIN, 2006, p. 76.

Pesquisas têm sido desenvolvidas, dentre as quais se destacam as de Reblin, quando propõe às crianças uma experiência de infância diversificada e qualificada. Para tanto, o professor, “utiliza as histórias em quadrinhos para indicar pressupostos e possibilidades para o uso destas histórias em sala de aula”.<sup>12</sup> A proposta metodológica e teórica de Reblin faz

[...] considerações necessárias aos professores e professoras quanto ao uso desse recurso em especial na aula de Ensino Religioso. Em primeiro lugar, chama a atenção dos e das docentes para não desprezar ou desvalorizar a importância ou o impacto que uma história de ficção é capaz de causar na vida de crianças, jovens e adultos. Outro aspecto importante é que ao lidar com a história em quadrinhos percebe-se que essas possuem uma intencionalidade pedagógica e são portadoras de conteúdos marcados por ideologias.<sup>13</sup>

Finalmente, a apropriação de conceitos, linguagens e símbolos próprios do campo religioso por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem constitui um aspecto singular para as aulas de Ensino Religioso.

## Referências

BRANDENBURG, Laude Erandi. Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas. In: WACHS, Manfredo Carlos et al. (Orgs.). **VII Simpósio de Ensino Religioso do CONER-RS**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

FUCHS. Luiz Henri: O Ensino religioso: Uma questão paradigmática no currículo a partir da interdisciplinaridade. **Estudos Teológicos**, v. 46, n. 2, p. 7-22, 2006.

---

<sup>12</sup> REBLIN, Iuri Andréas. Quadrinhos nas aulas de Ensino Religioso: Subsídios e práticas pedagógicas de uma experiência docente. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 56, n. 1, p. 12-39, jan./jun., 2016.

<sup>13</sup> REBLIN, 2016, p. 22-23.

FONAPER. **Ensino Religioso**: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Curitiba, n. 1., 2000. (Caderno Temático; n. 1).

FOWLER, James. **Estágios da fé**: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca do sentido. São Leopoldo: Sinodal/IEPG, 1992.

KLEIN, Remí. O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso. **Estudos Teológicos**, v. 46, n. 2, p. 74-83, 2006.

REBLIN, Iuri Andréas. Quadrinhos nas aulas de Ensino Religioso: Subsídios e práticas pedagógicas de uma experiência docente. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 56, n. 1, p. 12-39, jan./jun., 2016.

SOARES, Afonso M. L. **Religião e Educação**: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1980.

VIESSER, Lizete Carmem. **Um paradigma didático para o Ensino Religioso**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

# 3

## Universos simbólicos no Amazonas

Edeney Barroso Salvador\*

---

*Tese: A identificação e a decodificação dos universos simbólicos no cenário cultural-religioso do Amazonas contribuem para uma práxis do ensino e aprendizagem das questões que envolvem o fenômeno religioso contextual.*

### 1- Esclarecimento do que são os universos simbólicos

Os universos simbólicos existem em todas as culturas. Compreendem-se como matrizes de significados. São registros profundos e indelévels na existência dos seres humanos. Ancorados neles, as pessoas criam e recriam seus hábitos, costumes, leis, crenças, artes, espiritualidade, moral, ética, epistemologias, etc.

---

\* Doutorando em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Mestre em Antropologia Teológica pela Pontifícia Facoltà Teológica (Roma/Itália). Graduado em Teologia e Filosofia. É docente na Faculdade Salesiana Dom Bosco e da Secretaria Municipal de Educação. (Manaus/AM, Brasil). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0209358620252385>. E-mail: [edymarista@yahoo.com.br](mailto:edymarista@yahoo.com.br)

Nenhuma cultura é desprovida dos universos simbólicos. Aliás, uma cultura se sustenta por força dos elementos constitutivos desses universos, isto é, de seus conteúdos simbólicos, materiais e imateriais. Conhecemos e passamos a participar consciente ou inconscientemente de uma cultura, quando acessamos seus universos simbólicos e os integramos em nossas experiências de vida, seja ela social, política, religiosa, afetiva, existencial.

Os universos simbólicos são matrizes de significados. Essa afirmação implica reconhecer sua força influente na aquisição e produção de sentido, daquilo que constitui o ser/viver e o vir a ser/viver das pessoas. Portanto, a identificação do que são universos simbólicos, traduz-se no empoderamento consciente do potencial significado da vida de cada ser humano.

Compreende-se também por universos simbólicos, as memórias passíveis de serem pronunciadas/contadas/registradas, mas também aquelas impronunciáveis, que escapam aos códigos racionais, sendo elas melhor compreendidas numa contemplação gratuita/generosa da condição humana, com sua teia de significados.

Outro aspecto, não menos importante em que se traduzem os universos simbólicos, diz respeito ao impulso criador e recriador que eles imprimem na cultura humana. Dito de outro modo: com e por eles se atualiza as culturas e os conteúdos que são constitutivos delas, isto é, suas leis, normas, regras, costumes, visão de mundo, experiência com o sagrado e o profano, a mística, a espiritualidade, a ética, a estética, e os saberes nelas contidos.

## **2 - O cenário cultural-religioso do Amazonas: sua composição**

Este cenário diz respeito àquilo que compõem o quadro que se constitui e é materializado nas/pelas pessoas, no/pelo contexto que elas vivem no Amazonas. Esses são os seguintes: as paisagens e sua exuberância, a biodiversidade, as expressões culturais

plastificadas nos mitos, nas lendas, nos ritos, na musicalidade, nas performances/ritmos, na religiosidade, nas crenças, credences e superstições; na espiritualidade e na vivência contemplativa dos homens e mulheres amazonenses.

O rosto de cada homem e de cada mulher do Amazonas carrega um universo simbólico peculiar: um passado, um presente e um futuro. Nesses rostos, e nas mais diversas expressões do cotidiano dessa gente, leem-se suas histórias, pessoal e coletiva, que representam parte desse cenário amazonense. Igualmente, as heranças dos/das ancestrais, simbolicamente vivos/as na memória comunitária/familiar, são conteúdos indelévels desse cenário cultural-religioso.

As paisagens, com sua exuberância e a biodiversidade do universo amazonense, indicam horizontes de possibilidades. Convidam para um o exercício ético-hermenêutico, que as desvele em favor da humanidade, mas particularmente para aqueles/as que nesse *ethos* nasceram e o guardam consciente e inconscientemente.

A multiplicidade das expressões e de conteúdo cultural-religioso plasmados nos e pelos mitos, ritos, lendas, crenças e credences, superstições e espiritualidades é uma dimensão integrante e integradora do cenário amazonense. Dito de outro modo: compreende a mística desse povo, ainda pouco decodificada, e, portanto, carente de hermenêuticas que se habilitem a mergulhar, desvestidas de pré-conceitos, nos mistérios desses universos simbólicos. Desse modo, poder-se-á inaugurar, a partir de e com este mundo, novas epistemologias do saber cultural-religioso que co-respondam às perguntas e às inquietações pertinentes a esse lugar.

### **3 - Postura hermenêutico-educativa quanto ao fenômeno religioso contextual**

Uma hermenêutica responsável e sensível quanto àquilo que é captado no contexto-cenário cultural-religioso do Amazonas,

possibilita acessar a diversidade dos conteúdos desse universo. Numa perspectiva educativa, permite estabelecer leituras relevantes do fenômeno religioso que subjaz a essa realidade.

Quando nos referimos a uma hermenêutica responsável e sensível, estamos reivindicando um olhar investigativo e generoso sobre os elementos dos sistemas simbólicos desse cenário cultural-religioso. Essa postura hermenêutica pode contribuir para o empoderamento daqueles/las que vivem nessa região/estado, tanto para a manutenção e atualização dos aspectos dessa cultura, quanto ao resgate ou a recuperação de conteúdos perdidos ou pouco visibilizados de seus universos simbólicos.

O fenômeno religioso também se apresenta como um objeto passivo à multiplicidade de olhares interpretativos. E isso representa, positivamente, contribuições para um exercício coerente de desvelamento e comunicação, às futuras gerações, daquilo que traduz a identidade cultural-religiosa de um povo, comunidade, e pessoas. Podemos, entretanto, nominar isso como um aspecto ou dimensão educativo da cultura.

Neste terceiro argumento (relativo ao aspecto hermenêutico), fazemos referência à diversidade de conteúdos que podem ser acessados pela práxis hermenêutica. Esses conteúdos são fenômenos carregados de significados, estando eles presentes nas realidades material e imaterial do cenário amazonense, que se manifestam nas expressões lendária, mítica, paisagística, estética, performática, territorial, habitacional (*habitat*), afetivo-relacional, artesanal, etc. Essas realidades são elementos constitutivos do cotidiano sócio-político-econômico-cultural-existencial, que marcam esse composto amazonense. Podemos nominar essa teia de termos e aspectos como matrizes de significados, aquilo que, de outro modo, também chamamos de universos simbólicos.

Entendemos que o conjunto do cenário cultural amazonense é uma teia de universos simbólicos que, se observados, sensível e rigorosamente, em suas epifanias, colheremos, neste cenário-teia, elementos à compreensão da vida sócio-cultura-religiosa-espiritual das pessoas que integram este

universo. Isto, porque, os elementos que compõe este cenário-teia portam conhecimentos/saberes, e comunicam aspectos da vida ainda pouco apalpadados e reverenciados pela humanidade.

## Referências

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 13. ed., Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11 ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa** (o sistema totêmico na Austrália). São Paulo: Paulinas, 1989.

HAHN, Noli Bernardo; ANGELIN, Rosângela. A construção de uma cultura de direitos humanos a partir da racionalidade descentrada: um caminho eficaz para a inclusão do outro. In: BOBSIN, Oneide; SCHAPER, Valério Guilherme; REBLIN, Iuri Andréas. (Orgs.).

**Cartografias do Sagrado e do Profano: Religião, espaço e fronteira**. São Leopoldo: EST, 2014. Disponível em: <<http://www.est.edu.br/downloads/pdfs/biblioteca/livros-digitais/ABHR-Sul-2014-FINAL.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017. p. 603-624.

KLEIN, Remí. O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso. **Estudos Teológicos**, v. 46, n. 2, p. 74-83, 2006. Disponível em:

<[http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/estudos\\_teologicos/article/view/483/432](http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/483/432)>. Acesso em: 07 mar. 2017.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa: Edição 70, 1978.

PREISWERK, Matthias. **Educação Popular e Teologia da Libertação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 361-390.

SCARLATELLI, Cleide C. da Silva, STRECK, Danilo R., FOLLMANN, José Ivo (Org.). **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Textos escolhidos de Alfred Schutz. Helmut R. Wagner (Org.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

SERVICIOS PEDAGÓGICOS Y TEOLÓGICOS (SPT). **Manifesto por uma educação teológica de qualidade**. Bolívia; Brasil, 2009.

# 4

## Transversalidade e desconstrução de pré-conceitos

Thiago Jonatas Ferreira Câmara \*

---

*Tese: A transversalidade como desconstrução de pré-conceitos do Ensino Religioso.*

A transversalidade auxilia na formação integral do ser humano. Para a religião na educação, temas transversais desconstruem pré-conceitos. Desta forma, o Ensino Religioso, enquanto disciplina, não tem a preocupação única em se ater somente a questões de “conscientização”, “aceitação”, “tolerância”, mas também, e, principalmente, na produção de conhecimento.

Ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, além de temas locais - de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola -, são temas transversais

---

\* Doutorando em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil).  
Mestre em Teologia pela mesma instituição. Currículo Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/6846449900521912>. E-mail:  
prthiagojonatas@gmail.com

propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conforme Menezes,

A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, por sua vez, orientam para a aplicação da transversalidade. No âmbito dos PCNs, a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas. Dessa forma, os PCNs sugerem alguns “temas transversais” que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.<sup>1</sup>

Portanto, a transversalidade propõe a inclusão de questões sociais no currículo escolar, flexibilizando o currículo. Nestes temas, o da ética é particularmente destacado:

A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema presente no cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos. A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas,

---

<sup>1</sup> MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transversalidade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em: 1 de abr. 2017.

quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde.<sup>2</sup>

O tema da ética está particularmente relacionado ao da pluriculturalidade, elo este particularmente importante para as questões religiosas.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.<sup>3</sup>

O Ensino Religioso contribui para inserir temas transversais na escola e pode, inclusive, dialogar com outras disciplinas, como História ou Filosofia, tratando os temas de forma interdisciplinar. Por isso a necessidade do currículo ser dinâmico. Moreira e Candau apontam que o currículo é entendido como

---

<sup>2</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 25.

<sup>3</sup> BRASIL, 1997, p. 27.

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos (as) estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.<sup>4</sup>

A transversalidade possibilita ao currículo a dinamicidade pretendida. A transversalidade é uma exigência da contemporaneidade, levando a pedagogia moderna a repensar o currículo disciplinar numa produção transversal dos saberes.<sup>5</sup> É o que defende Busquets. O currículo deixa de ser disciplinar para ser transversal. Novos conflitos e novos tipos de relações, por exemplo, levam à reflexão sobre essa “nova” sociedade. A escola está inserida nessas novidades e, por isso, não pode ficar de fora da reflexão.

Busquets defende ainda que os temas transversais constituem o centro das preocupações sociais. Enfatizam que os temas transversais, refletidos e colocados em prática de forma interdisciplinar, espelham uma nova pedagogia e, conseqüentemente, um novo currículo, dinâmico. Porém, há que se destacar que há diferenças entre a transversalidade e a interdisciplinaridade.

A transversalidade se difere da interdisciplinaridade porque, apesar de ambas rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, a primeira se refere à dimensão didática e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão

---

<sup>4</sup> MOREIRA, Antônio Flavio B.; CANDAU, Vera Regina. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 86.

<sup>5</sup> BUSQUETS, Maria Dolors et. al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos.<sup>6</sup>

Isso não significa que não possam trabalhar de forma conjunta. Gallo defende a interdisciplinaridade como “[...] tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar.”<sup>7</sup>

Gallo defende a possibilidade de o aluno entender a inter-relação das disciplinas, seja através de projetos ou de temas transversais. Menciona a imagem do rizoma para pensar o currículo, uma vez que o rizoma

[...] remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo à identidade.<sup>8</sup>

Conclui que pensar o currículo como rizoma faz com que as disciplinas não sejam como gavetas que não se comunicam, “[...] mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões”.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> MENEZES, 2001, s/p.

<sup>7</sup> GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! In: SILVEIRA, Érico da (Org.). **Programa Salto para o Futuro**. Currículo: conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação a Distância, Ano XIX, N. 1, abr. 2009. p. 17.

<sup>8</sup> GALLO, 2009, p. 23.

<sup>9</sup> GALLO, 2009, p. 24.

Essa visão como rizoma está de acordo com o contexto multicultural da contemporaneidade. Do ponto de vista cultural, o currículo deve estar simultaneamente contextualizado com as novas exigências ou demandas da pós-modernidade.

Assim como é importante a discussão sobre cultura e como as diversas culturas se relacionam entre si, o mesmo é válido para as religiões. Veiga-Neto destaca que

[...] hoje se prefere falar em *culturas*, para designar qualquer 'lugar social' onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida, como, também se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social.<sup>10</sup>

A escola e o currículo são importantes nas discussões sobre as várias culturas (e religiões) porque fazem parte da formação do aluno também enquanto cidadão. Por isso, Moreira<sup>11</sup> defende uma nova epistemologia e uma nova psicologia que precisam ser debatidas em torno de um currículo ideal. Isso implica em uma redefinição da democracia, de uma nova relação entre a ciência e a arte, além de mobilizar forças para uma transformação social.<sup>12</sup>

O currículo é o que move a escola, necessita estar sempre em movimento, na mesma velocidade da sociedade, e, por isso, constantemente em construção e reconstrução. Assim, o currículo pode contemplar as necessidades dos alunos, a partir de suas histórias de vida e de suas identidades.

Por fim, pode-se mencionar ainda os chamados movimentos transversais, como Teologia da Libertação e Teologia Feminista,

---

<sup>10</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 53.

<sup>11</sup> MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículo, Utopia e pós-modernidade. In: **Currículo: questões atuais**. Campinas, Papiros, 1997.

<sup>12</sup> MOREIRA, 1997, p. 24.

que abrangem identidades religiosas.<sup>13</sup> Com isso pretende-se dizer que as próprias religiões dialogam, de forma transversal, temas que lhes são caros. Por que, então, temas transversais, que desconstróem pré-conceitos, não possam ser trabalhados de forma interdisciplinar, auxiliando o Ensino Religioso no combate ao preconceito? Por que não se poderia pensar o Ensino Religioso dessa forma interdisciplinar, abrindo possibilidades deste, enquanto disciplina, participar da produção de conhecimento?

## Referências

BOBSIN, Oneide. Tendências religiosas e transversalidade: hipóteses sobre a transgressão de fronteiras. In: ALTMAN, Walter; ALTMANN, Lori (Orgs.). **Globalização e religião: desafios da fé**. São Leopoldo: CECA, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUSQUETS, Maria Dolors et. al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GALLO, Silvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! In: SILVEIRA, Érico da (Org.). **Programa Salto para o Futuro**. Currículo: conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação a Distância, Ano XIX, N. 1, abr. 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transversalidade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em: 1 de abr. 2017.

---

<sup>13</sup> BOBSIN, Oneide. Tendências religiosas e transversalidade: hipóteses sobre a transgressão de fronteiras. In: ALTMAN, Walter; ALTMANN, Lori. (Orgs.). **Globalização e religião: desafios da fé**. São Leopoldo: CECA, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículo, Utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papiros, 1997.

MOREIRA, Antônio Flavio B.; CANDAU, Vera Regina. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

# 5

## **Matrizes Africanas: a cultura, o culto e a crença**

Abdias Martins Paiva \*

---

***Tese: Religião de Matrizes Africanas: Impossível estudar a cultura dissociada dos aspectos de culto e crença.***

O intuito deste trabalho tem como objetivo mostrar existe a atitude do preconceito e discriminação racial e religiosa. Essa atitude pode ser compreendida quando se reflete sobre os aspectos culturais, de culto e crenças das religiões de matrizes africanas, mas também, a partir de uma hermenêutica crítica de como o conhecimento histórico, cultural e científico tem sido repassado ao público de cultura cristã, que preza seus dogmas e crenças.

Seria impossível realizar qualquer abordagem no Ensino Religioso nas escolas públicas sobre as religiões de matrizes africanas, dissociando sua cultura de cultos e crenças. Há conflitos de culturas religiosas pelo entendimento que se tem da ação de

---

\* Doutorando em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Mestre em Ciência da Comunicação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM, Manaus/AM, Brasil). Graduado em Letras e Ciências Teológicas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5843705167822534>. E-mail: [abcdpaiva@gmail.com](mailto:abcdpaiva@gmail.com)

um ser transcendente. As divergências religiosas entre o modo de culto, doutrinas e crenças das divindades afro-brasileiras diferem em muitos aspectos do modo de culto, doutrinas e crenças das religiões cristãs consideradas dominantes no Brasil.

Para tanto, o clima preconceituoso causado no espaço escolar contra o ensino da cultura, culto e crença das religiões de matrizes africanas só podem ser compreendidos se tivermos a sensibilidade de olhar por outro viés de entendimento. As crenças, as práticas religiosas, os cultos a entidades transcendentes são considerados, um ser transcendente distinto do que prevalece na sociedade brasileira, distintos da religiosidade hegemônica.

Como um professor não preparado pode lidar com uma cultura e religiosidade tão distinta do que foi lhe ensinado ao longo da vida? Como superar seus próprios preconceitos? Como lidar com questões que não acredita?

Streck procura mostrar que a teologia e pedagogia podem ser vistas com duas falas sobre a vida. A primeira fala, a teologia, “procura esclarecer e elaborar a relação do homem com o centro do ser”.<sup>1</sup> O ser humano não é apenas um ser composto por determinada estrutura física, é também emoção, sentimento e crenças. Em sua descrição, Streck faz analogia do verbo “crer” e seu substantivo “credo”, remetendo a reflexão do radical latino *cor/cor-dia* que possui sentido etimológico de “coração”.<sup>2</sup> É no centro do ser, que se escondem as crenças e sentimentos; do coração procedem as fontes de vida segundo a tradição bíblica. Streck afirma que o coração, em todos os tempos e em todas as sociedades, é quem aponta para o que é mais central na vida, na pessoa.<sup>3</sup>

Em sua reflexão Streck desenvolve o raciocínio que crer com intensidade, é acima de tudo confiar ou colocar o coração em algo ou alguém, é incorporar e internalizar o que se acredita sem reservas. E salienta que este ato de confiar não é posse de uma

---

<sup>1</sup> STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes/Curitiba: Celadec, 2005. p. 20.

<sup>2</sup> STRECK, 2005, p. 20.

<sup>3</sup> STRECK, 2005, p. 20.

verdade absoluta, ser dono da verdade, mas a possibilidade de transcender-se, isto é, se refere à condição humana de não caber em si.<sup>4</sup>

Para Marx, “a religião é a expressão da miséria real, o protesto contra esta miséria, é o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, como é o espírito de uma situação carente de espírito”.<sup>5</sup> Os reflexos dos modos de crer em um ser transcendente distinto tende a levar o adepto religioso a depositar a sua crença na expectativa de que exista apenas a única forma de respostas para as crises e prisões simbólicas. Procura-se, neste contexto, o suspiro da criatura oprimida e o protesto contra sua miséria que somente na religião “verdadeira” se encontraria.

Para Streck, uma fé que não aprende é morta e, da mesma forma, uma aprendizagem sem fé não será mais que a repetição do passado ou a perpetuação do presente. Isso nos permite refletir que os espaços sociais (família, escolas, universidades e ambientes de trabalho) representadas por pessoas com suas crenças, estão fechadas para dentro de si. Tal situação não é apenas notada no espaço escolar, mas também em outros segmentos da sociedade, resultando em preconceitos, discriminação e intolerância.<sup>6</sup>

Outro fator a ser pontuado são as heranças religiosas opressoras recebidas ao longo da vida como única e verdadeira no segmento social chamado família. O adjetivo “opressora” se dá pelo fato de que os ensinamentos básicos da religião apresentados na família tem, ainda hoje, uma característica de verdade única. Para tanto, o estudante ao chegar ao ambiente público da escolar, dificilmente estará aberto a outras discussões. Trazer o debate e o conhecimento sobre outras vivências religiosas pode acarretar em algumas desconstruções que se configuram como confrontações às próprias verdades adquiridas previamente.

---

<sup>4</sup> STRECK, 2005, p. 20.

<sup>5</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich apud ASSMANN, Hugo; MATE, Reyes. *Sobre la religion*. Salamanca: Sigueme, 1974. p. 93.

<sup>6</sup> STRECK, 2005, p. 20.

Docentes e discentes não podem ser vistos em um ambiente de Ensino Religioso de escola pública como robôs. A cultura pela busca de um ser transcendente, as crenças e os modelos de cultos são distintos de comunidade para comunidade religiosa. As crenças e as formas de cultos foram herdadas nos ensinamentos familiares ou adquiridas ao longo da vida. Ainda há a postura decorrente da insatisfação de se querer ter uma maior proximidade com um ser transcendente que possa satisfazer as carências espirituais.

Brandenburg, fazendo uma análise crítica sobre a laicidade no Brasil, afirma.

Dentro de uma linha educativa mais integral, a dimensão religiosa aflora na escola, independente de previsão curricular, pois se apresenta como um elemento da cultura local e constitutivo da identidade individual. O desenvolvimento religioso é um dos elementos presentes na integridade do desenvolvimento humano seja por indução familiar, social e cultural ou, quem sabe, até por características antropológicas.<sup>7</sup>

O caminho até aqui percorrido nos remete aos argumentos que nos permitem estreitar este universo de complicações sobre a tese: “impossível estudar a cultura afro-brasileira ao dissociá-la dos aspectos do culto e crença”. Costella chegou a afirmar que o objeto do Ensino Religioso é o fenômeno e/ou fato religioso, com expressão máxima de seus símbolos, crenças, instituições, personagens fundadores, textos sagrados, códigos morais, cosmologias acerca do mundo, da vida, da morte, do futuro.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> BRANDENBURG; Laude Erandi. A epistemologia do Ensino Religioso suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. **Interações**. Cultura e comunidade, Belo Horizonte, v.8, n.14, p.221-229, jul./dez., 2013. p. 226.

<sup>8</sup> COSTELLA, Domenico. O fundamento Epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sergio Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **O Ensino**

Desenvolver uma temática sobre o Ensino Religioso em sala de aula em uma escola pública não é missão tão simples como parece. Brandenburg, ao escrever o artigo “A dimensão epistemológica da religiosidade”, afirma que

Talvez essa reorganização do conhecimento, principalmente no que tange à religiosidade, entre em choque com a concepção de paradigma científico reconhecido academicamente e propagado na cultura escolar.<sup>9</sup>

E, Brandenburg conclui seu raciocínio especificando que a abordagem de temas voltado à religiosidade em sala de aula pode significar, por um lado, a integração no paradigma científico, por outro lado, dependendo das abordagens que estará de posse do docente, poderá haver alguns constrangimentos e inseguranças.<sup>10</sup>

O sistema de gestão de governo e de gestão escolar não podem ser considerados culpados pelos incidentes de preconceitos étnicos raciais ocorridos dentro ou fora da sala de aula. Claro que há responsabilidades, porém não se pode isolar os fatores e raízes do preconceito. Cabe proporcionar um ambiente no qual não haja omissão da identidade religiosa dos estudantes. A partir da LDB de 1996, muito se tem refletido e lutado para o estabelecimento de um país laico, no qual todos possam desfrutar de liberdade religiosa e de pensamento. Para Brandenburg, a abordagem de temas que tratam sobre as religiosidades faz com que a escola seja “[...] um espaço em que se aprende a viver juntos, em que se aprende a conviver e a conversar sobre as diferentes dimensões da vida, inclusive e principalmente sobre a religiosidade”.<sup>11</sup>

---

**Religioso no Brasil.** 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Champagnat, p.129-141, 2011. p. 136.

<sup>9</sup> BRANDENBUG, Laude E. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo et al. (Orgs.). **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas.** São Leopoldo: Sinodal, 2010.

<sup>10</sup> BRANDENBUG, 2010, p. 58.

<sup>11</sup> BRANDENBUG, 2010, p. 58.

Não há como negar a história de racismo e consequentemente de preconceitos religiosos no Brasil. Isso tem impactos profundos na prática do Ensino Religioso.

Negros e índios compartilharam a invisibilidade de suas reivindicações pelo menos até a abertura democrática na década de 80, onde a diversidade foi reconhecida como pluralidade cultural (BRASIL, 1988). Contudo, ações necessárias e pertinentes, mas ainda não suficientes para extinguir preconceitos, discriminações e racismos inscritos nos mais profundos registros da racionalidade brasileira.<sup>12</sup>

Refletindo sobre o racismo, leis foram elaboradas visando o respeito à diversidade religiosa e o combate ao preconceito religioso.

O Ensino Religioso, garantido no artigo 210, parágrafo 1º, da Constituição Federal de 1988 e no artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, alterado pela Lei nº 9.475/1997, é parte integrante da formação básica do cidadão, sendo assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.

Ao proibir o proselitismo religioso, a LDBEN, assegura que o Ensino Religioso não deverá mais ser confundido com educação religiosa, pois a confessionalidade ameaça à justiça religiosa, não promove a diversidade e, além disso, não garante a igualdade entre os grupos religiosos. Assim, faz-se necessário respeitar a diversidade cultural e religiosa brasileira, contemplando todos os segmentos religiosos

---

<sup>12</sup> CAMILO, Christiane de Holanda. **Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2014. 218 p. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinaridade)— Programa de Pós-Graduação Strictu Senso Interdisciplinar em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. p. 67.

historicamente rejeitados no processo de escolarização da disciplina.<sup>13</sup>

Com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, foi possível perceber uma luta mais persistente para combater o preconceito e a intolerância religiosa. Assim, também o Ensino Religioso precisa fomentar o respeito ao próximo, independente de sua raça e crença.

Sendo a religião uma das expressões da diversidade cultural, a disciplina de Ensino Religioso, ao trabalhar conteúdos consubstanciados sobre as Religiões de Matrizes Africanas, apresenta-se como essencial para a compreensão das várias manifestações de vivências religiosas no contexto escolar, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente e o compromisso político com a equidade social no Brasil.

E ainda, a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, apresenta em seu artigo 26- A, parágrafo 2º que “[...] Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar [...]”, ou seja, não dá mais para se admitir que o espaço do Ensino Religioso escolar seja um lugar de discussões de religiões cuja base seja somente a judaico-cristã.<sup>14</sup>

Mesmo com esforços realizados pelos decretos de lei, que visam promover a valorização das heranças africanas no currículo

---

<sup>13</sup> BOBSIN, Oneide; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Ensino Religioso e Relações Étnico-raciais: Reflexões sobre o Currículo Escolar e a Implementação da Lei 10.639/2003 na Educação Pública Estadual no Amapá. **Numen**: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v.19 n.2, p. 140-153, 2016. p. 142.

<sup>14</sup> BOBSIN; CUSTÓDIO, 2016. p. 142; 145.

escolar brasileiro, ainda há um longo caminho para a superação das marcas de preconceito e racismo históricos.

A LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 26-A, expressa uma das ações públicas que busca minimizar as desigualdades raciais e sociais valendo-se da promoção de uma educação antirracista e antidiscriminatória. Trata-se de uma política educacional controversa, pois exige situar num movimento contraditório e complexo que comporta diferentes direções.

Para Capelo (2003) a questão do fracasso escolar brasileiro está relacionado de um certo modo com o quadro de injustiças sociais apresentadas em nossa sociedade, pois “[...] os fazeres e saberes especificamente escolares e pedagógicos não compreendem a complexidade e heterogeneidade sociocultural que só pode manifestar-se na dimensão instituinte do espaço escolar”.<sup>15</sup>

Berkenbrock, descrevendo sobre as características e aspectos das religiões de matrizes africanas, afirma “a religião diz respeito mais a sociedade do que ao indivíduo”.<sup>16</sup> Essa afirmação nos remete a ideia de que a religião afro-brasileira pode seguir o mesmo preceito. A religião é como um “capital social” que pode delinear a base para o estilo de vida não somente cultural, mas também religioso. Além disso, há o impacto na construção de identidades que elaboram critérios para a vida religiosa, definido pela crença em suas divindades.<sup>17</sup>

Retomando a afirmação de Berkenbrock de que “a religião diz respeito mais a sociedade que ao indivíduo”,<sup>18</sup> cabe ainda mais uma reflexão. Há um aspecto preocupante, pois se podem perceber estruturas de ordem, relações sociais norteadas por

---

<sup>15</sup> BOBSIN; CUSTÓDIO, 2016. p. 149.

<sup>16</sup> BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos Orixás**: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé. Petrópolis, Vozes, 1999. p. 63-64.

<sup>17</sup> BERKENBROCK, 1999.

<sup>18</sup> BERKENBROCK, 1999. p. 63-64.

valores de uma religião. As individualidades em sua diferença podem ficar em segundo plano.

As autoridades se preocupam e trabalham pelo Ensino Religioso nas escolas públicas e formulam leis visando proibir à intolerância contra as religiões de matrizes africanas. Procuram difundir a ideia da não existência de uma religião oficial. Vivemos em um país laico e, com isso, o que se pretende é concretizar uma conscientização no qual exista o respeito a todas as particularidades culturais das outras religiões que se encontram nessa mesma sociedade.

Os preconceitos e a intolerância religiosa nas escolas públicas existem sim. E, é possível imaginar que isso traz um compromisso ao Ensino Religioso, pois a cultura afro-brasileira está diretamente ligada às religiões de matrizes africanas. Essas caminham juntas.

Para Brito,

Na cultura afro para nascer, para morrer, para louvar os santos e antepassados, para selar promessas e desmanchá-las, há rezas e cantos específicos, configurando uma posição e uma função social especializada e de prestígio. Outra posição relevante é a de benzedeira que cura certos males com “rituais” de benção ou com plantas, ou que tira e põe o feitiço. A benzedeira pode ser especialista em apenas algumas desses modalidades, ou em duas, ou mesmo em todas, também essa posição era restrita aos homens, mas a morte de grandes mestres, sem que se transmitissem seus saberes a um sucessor, bem como as mudanças estruturais no processo de produção, levaram a uma fragmentação do conhecimento e ao desdobramento da especialidade.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> BRITO, Ângela Maria B. Bahia de. Saúde da população negra e religiões afrobrasileiras. In: CAVALCANTI, Bruno César, SUASSUNA, Clara Fernandes. BARROS, Raquel Rocha de Almeida (Orgs.). *Kulé-Kulé: Afroatitudes*. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 111.

O mal e o bem existem e têm suas conotações dentro da cultura religiosa afrobrasileira.

Por influência do catolicismo, muitas vezes, o Diabo, como anjo caído e fonte do mal, conforme interpretação literal do texto bíblico é crença comum em alguns segmentos umbandistas. Por outro lado, também é forte por influência do espiritismo (Kardecismo). A leitura simbólica do Diabo como representação e síntese de espíritos que ainda vibram predominantemente de forma negativa, buscando causar o mal a outros, mas que, ao longo do tempo e das experiências, também evoluíram. O Diabo é muitas vezes, associado preconceituosamente a EXU, até mesmo por alguns umbandistas, em especial aos que ainda temem desenvolver e trabalhar a esquerda.<sup>20</sup>

No decorrer dos anos, as religiões de matrizes africanas no Brasil sofreram variações. Influenciam e são influenciadas pelo espiritismo, pelo catolicismo. Agregaram valores de outras tradições.

O Ensino Religioso e a abertura para o pluralismo religioso dentro das escolas públicas sempre foi um grande desafio. Conviver com o novo não é tão simples. Abordar o conhecimento científico e a paixão religiosa se tornou o maior campo de batalha para professores, gestores e estudantes. Abrir mão de fundamentos da sua crença e, cientificamente, explicar sobre dogmas de outras religiões, como verdade, se tornou algo conflituoso.

## Referências

ASSMANN, Hugo; MATE, Reyes. **Sobre la religión**. Salamanca: Sigueme, 1974.

---

<sup>20</sup> BARBOSA JÚNIOR, Ademir. **O livro essencial de Umbanda**. São Paulo: Universo do livro, 2014. s. p.

BARBOSA JÚNIOR, Ademir. **O livro essencial de Umbanda**. São Paulo: Universo do livro, 2014.

BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos Orixás**: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé. Petrópolis, Vozes, 1999.

BOBSIN; Oneide, SCHARPER; Valério Guilherme, REBLIN; Iuri Andréas. **Cartografias do Sagrado e do Profano**. Religião, espaço e fronteira. São Leopoldo: EST, 2014.

BOBSIN, Oneide; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Ensino Religioso e Relações Étnico-raciais: Reflexões sobre o Currículo Escolar e a Implementação da Lei 10.639/2003 na Educação Pública Estadual no Amapá. **Numen**: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v.19 n.2, 2016, p. 140-153.

BRANDENBURG; Laude Erandi. A epistemologia do Ensino Religioso suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. **Interações**. Cultura e comunidade, Belo Horizonte, Brasil, v.8, n.14, p.221-229, jul./dez., 2013.

BRANDENBUG, Laude E. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo et al. (Orgs.). **Ensino Religioso**: religiosidades e práticas educativas. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

BRITO, Ângela Maria B. Bahia de. Saúde da população negra e religiões afrobrasileiras. In: CAVALCANTI, Bruno César, SUASSUNA, Clara Fernandes. BARROS, Raquel Rocha de Almeida (Orgs.). **Kulé-Kulé**: Afroatitudes. Maceió: EDUFAL, 2007.

CAMILO, Christiane de Holanda. **Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2014. 218 p. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinaridade)— Programa de Pós-Graduação Stricto Senso Interdisciplinar em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

COSTELLA, Domenico. O fundamento Epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sergio Azevedo; WAGNER, Raul. **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Champagnat, 2011. p.129-141.

STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes/ Curitiba: Celadec, 2005.



# 6

## O Processo Educativo-Religioso e a Espiritualidade

Daniel Barros de Lima\*

---

*Tese: O processo educativo-religioso e a espiritualidade contribuem de modo indispensável para o desenvolvimento do ser humano integral, pois se constituem como aspectos epistemológicos fundantes na compreensão da existência humana.*

Este estudo investiga o processo educativo-religioso e a espiritualidade como partes legítimas do ser humano e o seu desenvolvimento nos diversos ambientes sociais do cotidiano. A delimitação deste estudo volta-se, especialmente, ao Ensino Religioso presente nas escolas [públicas ou privadas] e a avaliação de sua ideal/real compreensão na esfera pública mais ampla da sociedade e da cultura brasileira.

---

\* Doutorando em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas (Manaus/AM, Brasil). Graduado em História e Ciências Teológicas. É docente na Faculdade Boas Novas (Manaus/AM, Brasil). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2143043644958496>.  
E-mail: [daniel.barros@fbnovas.edu.br](mailto:daniel.barros@fbnovas.edu.br)

Nas últimas décadas, educadores e educadoras têm refletido a práxis educacional a partir da perspectiva de tal assertiva. Não obstante, qualquer redundância do termo “educação integral” é um paradigma necessário e imprescindível a ser pensado e desenvolvido em todos os níveis educacionais. A educação integral visa contemplar todas as dimensões do ser humano, mas, especialmente aqui, a dimensão espiritual no intuito de contribuir com a qualificação da educação brasileira.

A compreensão da espiritualidade como algo inerente ao ser humano pode contribuir e enriquecer os pressupostos do Ensino Religioso. Em muitos casos, pode-se dizer que há um consciente coletivo que ignora, sem razões plausíveis, esta dimensão. Todavia, isso pode ser debatido e questionado. Tiago Camargo observa esse fenômeno educacional em caráter multidimensional expandindo-o às dimensões cognitiva, emocional, psicológica, social, cultural e espiritual em um todo indissociável, indivisível e unitário. Nota-se que o autor considera a espiritualidade como uma dimensão legítima e participante da integralidade do ser humano.<sup>1</sup> A dimensão espiritual pode ser melhor propagada e desenvolvida na esfera acadêmica.

## **A práxis do Ensino Religioso na escola: algumas considerações**

Nas últimas décadas, a práxis educativo-religiosa tem sido calorosamente discutida e refletida no ambiente da educação escolar e, principalmente, em programas de pós-graduação. Inclusive, muitas pesquisas vêm sendo produzidas, revelando um caráter de problematização da questão do Ensino Religioso ainda maior do que se imaginava.

É, sob esta perspectiva, que se pode, aqui, minimamente elaborar algumas considerações oriundas de alguns estudos de

---

<sup>1</sup> CAMARGO, Thiago Dutra de. **Educação Integral e espiritualidade: os benefícios dessa relação para a formação integral do ser humano.** Porto Alegre: UFRGS, FAGED, 2015. p. 2.

casos em que o Ensino Religioso é objeto de debate no interior de algumas escolas públicas. Esses estudos trouxeram alguma compreensão e servem, por assim dizer, como fomento de análise.

Essa análise parte de algumas considerações e resultados extraídos de um estudo específico acerca do Ensino Religioso realizado em três municípios gaúchos (Porto Alegre, São Leopoldo e Alvorada). Trata-se do estudo intitulado *Ensino Religioso no interior do estado laico: análise e reflexões a partir do estudo de caso em três municípios gaúchos* de Fernando Seffner e Renan dos Santos.<sup>2</sup> O estudo é fruto de um projeto de pesquisa que investiga as práticas pedagógicas da escola pública na sua relação com o Estado laico. Basicamente três tópicos são analisados: A) os conteúdos do Ensino Religioso; B) os objetivos e os fins do Ensino Religioso; C) a formação de docentes para o exercício do Ensino Religioso. Deve-se apresentar aqui a homogeneidade que depreendeu desses três tópicos.

Acerca dos *Conteúdos do Ensino Religioso* (o que se ensina), observou-se que há uma grande autonomia concedida pelas direções das escolas aos professores para elaborarem o currículo. Uma diretriz geral é “trabalhar valores”. Em alguns casos, pede-se também “que não se trabalhe religião”.

Disto surgem três aspectos que podem ser problematizados:

1. Carta branca absoluta dada aos professores: professores que criam programas adequados e professores que criam a partir suas crenças;

2. A palavra religião aparece ligada a disciplina, respeito, contenção da sexualidade, normatização de condutas, punição dos excessos – a maior parte dos professores gosta disso.

3. Paradoxo: “é a disciplina de Ensino Religioso, mas não trabalhamos religião”.

---

<sup>2</sup> Cf. SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. *Ensino Religioso no interior do Estado Laico: análise e reflexões a partir do estudo de caso em três municípios gaúchos*. **Notandum**, São Paulo, ano XV, v. 28, jan./abr., 2012. p. 67-80.

Acerca dos *Objetivos e fins do Ensino Religioso* (o que se declara sobre a importância da disciplina de Ensino Religioso), verificou-se uma relação entre Ensino Religioso, ensino de bons comportamentos e ética. Na prática, isso significa que são trabalhados temas propriamente do campo religioso; temas do campo jurídico (Estatuto do Idoso; Estatuto da Criança e do Adolescente; direitos humanos, direitos, cidadania); temas ditos como atuais (cotas nas universidades, revolução tecnológica, globalização, novelas, TV, meio ambiente, reciclagem, sustentabilidade, violência urbana, Movimento Sem-Terra), e, por últimos temas diversos (vida; qualidade de vida; sucesso na vida; histórias da vida real; importância da educação e da profissionalização; cotidiano; tópicos da sociedade e da vida cotidiana). Tem-se assim um panorama geral desse tópico.

O estudo mostra que é também bastante evidente, na fala dos professores, que a religião tem o “poder” de “acalmar” os alunos. Isso é visto como uma necessidade no ambiente escolar atual. Embora exista toda essa preocupação com valores como cidadania, direitos humanos, respeito, tolerância, entre outros, a maioria dos professores de Ensino Religioso revelou uma baixa capacidade para detectar situações de intolerância (religiosa ou de outros tipos) na própria escola e mesmo em sua sala de aula.

Acerca da *Formação de docentes para o exercício do Ensino Religioso* (quem leciona esta disciplina, como foi selecionado e como nela se mantém), o estudo apontou que a formação específica dos professores para o Ensino Religioso é apontada como um problema por vários dos atores envolvidos.

Segundo Fernando Seffner e Renan dos Santos, “alguns entrevistados alegaram muita insegurança ao iniciarem na disciplina, em razão da ausência de domínio do tema e de formação anterior”.<sup>3</sup> Uma lembrança pertinente que os autores fazem no estudo refere-se ao fato de que não existe a possibilidade formação de professores de Ensino Religioso nas universidades públicas do país, com raríssimas exceções.

---

<sup>3</sup> SEFFNER; SANTOS, 2012, p. 76.

Dessa forma, deve-se informar aqui que os autores buscaram verificar se havia, nos três municípios pesquisados, alguma instituição privada que pudesse de algum modo servir de apoio para essa demanda possível na formação de professores de Ensino Religioso. Assim, ressaltaram a particularidade da Escola Superior de Teologia (EST) em São Leopoldo-RS que “afirma pautar-se pelo diálogo inter-ecclesial, inter-religioso e intercultural”.<sup>4</sup>

## **A dimensão da espiritualidade humana: uma breve reflexão**

Deve-se iniciar esta breve reflexão partindo da definição de espiritualidade. Essa palavra traz o sentido “do latim *spiritualitatem*, qualidade do que é espiritual, predomínio do espírito sobre as tendências pecaminosas da carne”.<sup>5</sup> Embora, quando se lê que a espiritualidade predomina sobre “tendências pecaminosas da carne” denote alguma certo dualismo religioso. Dificilmente, o bom exercício de uma espiritualidade não resultará no controle sábio dos apetites da paixão humana, seja qual for a forma de religiosidade ou filosofia experienciada e, assim, praticada.

Outra conceituação importante afirma que a espiritualidade “refere-se a um grupo de atitudes e sentimentos que são externados pela crença e valores que caracterizam uma comunidade religiosa específica”.<sup>6</sup> Aqui se compreende que espiritualidade se apresenta externamente através de valores oriundos das crenças de um grupo, mas que pode ser pensada a partir da individualidade de cada pessoa. Mais adiante, fala-se no sentido mais amplo da espiritualidade: “[...] a imprecisão e a elasticidade da palavra ‘espiritualidade’ surgem em grande parte

---

<sup>4</sup> SEFFNER; SANTOS, 2012, p. 77.

<sup>5</sup> ANDRADE, Claudionor Corrêa de. **Dicionário Teológico**. Rio de Janeiro: CPAD, 1998, p. 142.

<sup>6</sup> ARAÚJO, Israel de. **Dicionário do Movimento Pentecostal**. Rio de Janeiro: CPAD, 2007, p. 287.

da ampla variedade de formas em que os adoradores se expressam [...]”.<sup>7</sup>

Observa-se ainda a conceituação de espiritualidade definida por Tiago Camargo pensada como uma das dimensões que compõe do ser humano integral:

[...] dimensão espiritual, transcendente, ou transpessoal, remete às experiências intra-útero, alcançando as existências passadas do ser, que é pré-existente ao corpo biológico e sobrevivente a ele, superando a morte física. A espiritualidade é o encontro e reconhecimento do ‘ser maior’ em nós e nos outros. Encontro consigo mesmo. Autoconhecimento e conhecimento dos outros. Vida plena interior e ação exterior fraterna e solidária.<sup>8</sup>

Vê-se a existência da alma ou espírito humano tratado com um ser preexistente e, por assim dizer, eterno. E, partindo desse pressuposto, se desencadeia para a vida imanente tudo benefícios que a espiritualidade pode acrescentar a seres humanos. Essa conceituação de espiritualidade explanada por Tiago Camargo advém da compreensão de incluir a dimensão espiritual como parte legítima de cada ser humano.

Em seu texto sobre *Educação Integral*, Rafael Yus descreve uma educação holística com as diversas facetas da experiência humana, inclusive os aspectos espirituais inatos da natureza do ser humano. O autor afirma que:

O Holistic Education NetWork do ACSA descreveu a educação holística como um conjunto de visões da educação que procuram educar completamente a pessoa. Isso inclui estudos de visões interconectadas do mundo, tais como as de relações corpo/mente, de inteligências múltiplas, de análises de conceitos de espiritualidade e de prática em sala de aula, além de

---

<sup>7</sup> ARAÚJO, 2007, p. 287.

<sup>8</sup> CAMARGO, 2015, p. 8.

estudos que abordam, a partir de visões holísticas, as pessoas, as culturas, enfim, o mundo e o cosmos.<sup>9</sup>

Não foram poucos os pensadores na história que trataram dessa dimensão como pressuposto de seus estudos epistemológicos. Na Antiguidade, os filósofos estoicos,<sup>10</sup> de Zenão de Cítio a Sêneca, de Platão a Agostinho de Hipona; na Modernidade, René Descartes, Blaise Pascal; na contemporaneidade, Karl Jaspers, Edmund Husserl, Søren Kierkegaard, Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, Afonso Murad, Frei Betto, entre outros debatem espiritualidade de várias formas. Eles abordam a existência de um mundo transcendente onde se ratifica a existência da espiritualidade humana e como a mesma se desenvolve, em menor ou maior grau durante a vida inteira dos seres humanos.

Não se pretende, nessa breve tese, explorar as considerações de tantos autores como os que foram supracitados, mas, asseverar, por meio de algumas ideias básicas, a legitimidade da assertiva proposta na tese. A partir disso, pode-se estabelecer uma reflexão entre a espiritualidade humana e os fatos concretos ocorridos no processo educativo-religioso no interior das escolas brasileiras. No próprio cotidiano da esfera pública da sociedade e da cultura brasileira, o universo simbólico religioso é latente.

E por falar em sociedade e cultura brasileira, tem sido ela mesma paradigma de transformação. Tem debatido sobre o discurso da fé como puro assentimento, percebendo uma fé prática em que os indivíduos, ou a comunidade é o principal foco daqueles que refletem sua espiritualidade. Nesse sentido, nas últimas décadas, o próprio cristianismo tem sido reinventado pela transformação de seu discurso conforme Clóvis Castro afirma:

[...] A própria Teologia da Libertação ainda passa por um processo de reformulação na busca de uma

---

<sup>9</sup> YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 16.

<sup>10</sup> Basicamente, o estoicismo enfatizava a paz de espírito, conquistada através de uma vida plena de virtude, de acordo com as leis da natureza.

reflexão teológica que apreenda a complexidade da modernidade neste final de milênio, e que apresente novas alternativas para a espiritualidade e ação pastoral dos cristãos nas diferentes realidades da sociedade brasileira. Ela está incorporando (ou aprofundando), em seu discurso, novos aspectos, tais como: afetividade; subjetividade; mística da espiritualidade e da celebração; cotidianidade; gênero; ecologia. Busca-se, neste final de século e milênio, novos paradigmas que dêem sustentação e iluminem a ação missionária dos cristãos. Cabe aqui uma expressão, que se tornou popular no meio acadêmico, os ‘velhos’ paradigmas são insuficientes para explicar a realidade do mundo atual na sua complexidade e dinâmica.<sup>11</sup>

Partindo dessa análise, pode-se compreender que a própria espiritualidade, aqui em especial, a espiritualidade cristã amplia seu olhar para abarcar uma multiplicidade. Nem sempre precisa estar situada no discurso da fé cristã em si, mas faz parte do universo místico e religioso em que as demandas se apresentam. Deus deve se fazer presente no exercício da fé e na dinâmica da espiritualidade experienciada por cada homem e por cada mulher.

Como não lembrar, nesse instante, da máxima de Gottfried Brakemeier, quando disse que “o ser humano experimenta Deus ‘em, com e sob’ as coisas deste mundo”.<sup>12</sup> Enquanto lida com as contingências próprias desse mundo, e mais do que isso, quando a própria condição humana do nosso tempo se depaupera sobre nós, é possível educadores e educadoras interferirem diretamente na transformação da mesma e perceberem Deus a todo instante.

---

<sup>11</sup> CASTRO, Clovis Pinto de. **Por uma fé cidadã. A dimensão pública da igreja:** Fundamentos para uma pastoral da cidadania. São Paulo: Loyola, UESP, 2000, p. 106.

<sup>12</sup> BRAKEMEIER, Gottfried. **Panorama da Dogmática Cristã.** São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010, p. 34.

Avançando nesta análise, pode-se observar o que o teólogo luri Reblin propõe em seu texto *A Teologia do Cotidiano*<sup>13</sup> que o fazer e o refletir teológico deve existir nas esferas da vida cotidiana, principalmente de pessoas comuns. O autor parte da premissa de que “a teologia tem muito a contribuir no avanço da discussão acerca da religiosidade em diálogo com as demais disciplinas e elevá-la a um novo patamar”.<sup>14</sup> luri Reblin aborda o cotidiano como sendo invariavelmente aquilo que é sempre despercebido na vida humana. É “o habitual e o ordinário, que sucede a cada instante como amar, morar, cozinhar, caminhar, comprar, cultivar, observar, transar, vender, crer, dormir, tornam-se invisíveis diante das questões dogmáticas [...]”.<sup>15</sup>

Portando, esse olhar abrangente sobre a vida do cotidiano e sobre o ser humano permite a cada educador e a cada educadora envolver educandos e educandas. E, para além destes, abrange todas as pessoas envolvidas no processo educativo-religioso, que, na sala, pode perpassar todas as áreas da vida, atribuindo assim o sentido legítimo de pensar o mundo da perspectiva da espiritualidade presente na vida, presente em cada pessoa, quer seja em menor ou maior grau de percepção.

---

<sup>13</sup> De acordo com luri Reblin existe uma teologia do cotidiano definida como “uma teologia que permeia o cotidiano e é encontrável nos meandros da vida ordinária. A teologia do cotidiano é a articulação da religiosidade do sujeito ordinário nos mais distintos planos de expressão. Trata-se daquilo que as pessoas em sua vida diária crêem e expressam frequentemente de forma não tão sistematizada quanto uma academia de teologia ou uma instituição religiosa o faria e que não coincide obrigatoriamente com o anúncio proclamado por uma determinada fé religiosa (institucionalizada) ou com compreensões fixadas dogmaticamente. Na verdade, a teologia do cotidiano compreende-se de perguntas e de respostas formuladas por não-teólogos (isto é, alguém não formado por uma academia de teologia ou que não seja clérigo de uma instituição religiosa) diante das situações problema com as quais esses se deparam ao longo de suas vidas. Essas perguntas e respostas são capazes de suprir suas necessidades de sentido, ao menos, em um dado momento de suas vidas”. REBLIN, luri Andréas. *A Teologia do Cotidiano*. In: BOBSIN, Oneide et. al. (Orgs.) **Uma religião chamada Brasil**. São Leopoldo: Oikos/EST, 2008, p. 93.

<sup>14</sup> REBLIN, 2008, p. 88.

<sup>15</sup> REBLIN, 2008, p. 89.

A relação entre os múltiplos significados da espiritualidade e o processo educativo-religioso requer a busca da compreensão epistemológica dessa dimensão. Laude Brandenburg insere ideias importantes acerca da fé e da transcendência humana:

A fé é o modo pelo qual uma pessoa vê a si mesma em relação aos outros, sobre um pano de fundo de significados e propósitos partilhados. [...] também consiste na busca humana de relacionamento com a transcendência.<sup>16</sup>

Isso é uma relação de confiança.

Da perspectiva do sentido antropológico-existencial que aponta para o mistério e a mística presente em cada ser humano. Leonardo Boff e Frei Beto afirmam que o mistério designa a dimensão de profundidade circunscrita em cada pessoa. Embora possamos conhecê-la pelo longo convívio, cada pessoa emerge para si mesma e para outros um mistério desafiador. A pessoa humana é mais do que sistemas de compreensão ou formas de convívio, que se entrega sob as formas mais ambíguas. E, nesse sentido, a educadora e o educador deve estar atento. Por um lado, pode vir carregado de ternura, de vontade de comunhão e de comunicação, no desejo de acolher e ser acolhido. Por outro lado, pode também se revelar sinistro e aterrador por sua capacidade de destruir, excluir e comportar-se como lobo para o semelhante. Dessa forma, existe um órgão para captar esse mistério: o coração. Os autores lembram que Blaise Pascal chamou isso de *esprit de finesse*<sup>17</sup>, espírito de fineza.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Orgs.). **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas**. São Leopoldo: Sinodal, 2010, p.56.

<sup>17</sup> É uma atitude de simpatia fundamental, uma capacidade básica de sentir os outros em sua situação concreta (coração). Pelo espírito de fineza nos descobrimos como vulneráveis. Essa compreensão existencial é vivida por todos nós. BOFF, Leonardo; BETTO, Frei. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 15.

<sup>18</sup> BOFF; BETTO, 1994, p. 14-15.

Podemos afirmar assim, que por meio da assimilação desses pressupostos será possível compreender em menor ou maior grau a importância da espiritualidade no processo educativo-religioso. O sentido que evoca é de uma espiritualidade do desenvolvimento do ser humano integral, pois são fundamentados na infundável busca da compreensão da existência humana. Os filósofos existencialistas já diziam “a nossa existência precede a nossa essência”.<sup>19</sup>

## Referências

ANDRADE, Claudionor Corrêa de. **Dicionário Teológico**. Rio de Janeiro: CPAD, 1998.

ARAÚJO, Isael de. **Dicionário do Movimento Pentecostal**. Rio de Janeiro: CPAD, 2007.

BOFF, Leonardo; BETTO, Frei. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BRAKEMEIER, Gottfried. **Panorama da Dogmática Cristã**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Orgs.). **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas**. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

CAMARGO, Thiago Dutra de. **Educação Integral e espiritualidade: os benefícios dessa relação para a formação integral do ser humano**. Porto Alegre: UFRGS, FACED, 2015.

CASTRO, Clovis Pinto de. **Por uma fé cidadã**. A dimensão pública da igreja: Fundamentos para uma pastoral da cidadania. São Paulo: Loyola, UMEP, 2000.

REBLIN, Iuri Andréas. A Teologia do Cotidiano. In: BOBSIN, Oneide et. al. (Orgs.) **Uma religião chamada Brasil**. São Leopoldo: Oikos/EST, 2008.

---

<sup>19</sup> SARTRE. Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. A imaginação: Questão de método. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 9.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. A imaginação: Questão de método. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. Ensino Religioso no interior do Estado Laico: análise e reflexões a partir do estudo de caso em três municípios gaúchos. **Notandum**, São Paulo, ano XV, v. 28, jan./abr., 2012. p. 67-80.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

# 7

## A lei, a laicidade e a liberdade

Jonatas Câmara\*

---

*Tese: A relação entre religião e educação na perspectiva do Ensino Religioso contempla a lei, a laicidade e a liberdade.*

Há ideologias políticas divergentes, culturas diversas, entre tantas outras particularidades que diferenciam os povos. Essa diversidade também perpassa a escola, via educação formal, com o objetivo de obter conhecimento. Também a religião é objeto de produção de conhecimento.

Há liberdade política, ideológica, de ir e vir, de praticar sua cultura, enfim, há uma liberdade que é regra para o bom viver de todos. A laicidade, no Estado Brasileiro, reconhecida em lei na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, vem em benefício da liberdade de crença.<sup>1</sup> A laicidade, no caso brasileiro, é uma consequência do pluralismo religioso. A liberdade de crença

---

\* Doutorando em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil).  
Mestre em Teologia pela mesma instituição. Currículo Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/5207532049261679>. E-mail:  
[prjonatasest@hotmail.com](mailto:prjonatasest@hotmail.com)

<sup>1</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:  
<[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

se mostra, portanto, imprescindível para a harmonia entre os indivíduos. Permanece o debate acerca de questões pontuais que dizem respeito aos indivíduos, como o Ensino Religioso. A lei, ao reger a laicidade, decreta a liberdade dos brasileiros.

Assim como há o ensino da história (da sociedade e da sua organização), da ciência, entre outros, há espaço para o ensino das religiões também na escola formal. Para isso, o Estado laico efetivo é uma premissa.

Isso deve ser regulado. A lei aparece como necessária para se garantir a liberdade e a coexistência, dando direitos e deveres iguais a todos. Novelli<sup>2</sup>, ao tratar sobre Georg W. F. Hegel e a lei, destaca que a lei é a determinação histórica fundamental para que a liberdade se efetive. Hegel, segundo Novelli, recupera o pensamento de Montesquieu, Rousseau e Kant, o que cada um realizou, “[...] assinalando seus avanços e limites. A avaliação final de Hegel é a de que seus predecessores confirmam a lei como característica central da vida na sociedade moderna livre”.<sup>3</sup> A lei determina a liberdade, o esforço humano para confirmar-se como livre.

Para uma sociedade democrática, uma lei não representa necessariamente uma verdade absoluta, ou melhor, não significa que um determinado pensamento seja defendido por todos.

Hegel não entende que a verdade represente somente o correto, o justo e o desejado, mas sim a totalidade do que é pensado, desejado e feito, e isso não exclui o que é mal pensado, mal desejado e mal feito. Exclui-se, isto sim, o que não é pensado, desejado e nem feito. [...] A lei, em Hegel, não é um feito aleatório, mas resultado do esforço despendido para regular as relações entre os viventes. A instituição da lei representa um avanço

---

<sup>2</sup> NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. O conceito Hegeliano de lei e a história da filosofia. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 27, n. 1, p. 31-39, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/1168/592>>. Acesso em: 10 abr. 2017. p. 31.

<sup>3</sup> NOVELLI, 2005, p. 39.

na história da humanidade porque se trata de uma regulamentação à qual todos estão submetidos.<sup>4</sup>

Necessitam da lei aqueles que fazem parte das minorias religiosas, ateus ou agnósticos.

São esses grupos que ao terem seus direitos de professarem uma religião diferente daquela dos grupos majoritários, ou de não professarem nenhuma religião, são os mais atingidos pela intolerância religiosa. O Estado, ao cumprir sua obrigação de defender igualmente todos os seus cidadãos, necessita criar leis especiais para garantir aos mais fracos os mesmos direitos daqueles pertencentes aos grupos majoritários e/ou dominantes.<sup>5</sup>

A questão está naquilo que Hannah Arendt enfatiza, conforme lembram Schio e Peixoto, “[...] que há a necessidade de que cada pessoa tenha o ‘direito a ter direitos’ [...] como único modo de preservar a cidadania e, por conseguinte, a dignidade humana”.<sup>6</sup>

Para se chegar a uma igualdade, as leis se mostram imprescindíveis numa sociedade democrática, possibilitando “[...] que a condição humana da pluralidade se concretize, pois apenas por meio desta igualdade vivida no domínio público é que os homens podem se distinguir na pluralidade”.<sup>7</sup>

Assim, concluem Schio e Peixoto acerca do pensamento de Arendt, que a lei, no seu papel de ordenar, regular e proteger, “[...] exige a preexistência de categorias como a autoridade e o poder, e

---

<sup>4</sup> NOVELLI, 2005, p. 32.

<sup>5</sup> DOMINGOS. Marília De Franceschi Neto. Laicidade: o direito à liberdade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 53-70, out./dez., 2010. p. 54.

<sup>6</sup> SCHIO, Sônia M.; PEIXOTO, Cláudia C. O conceito de lei em Hannah Arendt. **ethic@**, Florianópolis v.11, n.3, p. 289 – 297, Dez. 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/viewFile/1677-2954.2012v11n3p289/23927>>. Acesso em: 10 abr. 2017. p. 290.

<sup>7</sup> SCHIO; PEIXOTO, 2012, p. 292.

que terá como ressonância uma cidadania ativa, em que todos são a um só tempo partícipes e responsáveis pela efetivação das leis”.<sup>8</sup>

A fim de garantir a máxima liberdade possível e o direito de todos, a Constituição de 1988, em seu artigo 5º, trata das garantias individuais. A afirma em seu inciso VI que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de liturgias. Já em seu artigo 19º consta que

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público [...].<sup>9</sup>

A liberdade de consciência e crença é assegurada ao mesmo tempo em que o Estado não pode assumir identidade religiosa, ou ter alguma relação que não seja de interesse público. Lima lembra os direitos fundamentais, uma vez que “O Estado é igualitário e é o guardião dos direitos fundamentais e tem o dever de respeitar, proteger e promover a integridade do ser humano”.<sup>10</sup>

Entre os fundamentos do Estado democrático de direito estão a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Conclui Lima que “o Brasil tem, portanto, a liberdade de expressão estabelecida e, acima de tudo, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa

---

<sup>8</sup> SCHIO; PEIXOTO, 2012, p. 294.

<sup>9</sup> BRASIL, 1988.

<sup>10</sup> LIMA, Edivaldo Lopes de Lima. A Laicidade no Estado Brasileiro. **Revista Pax Domini**, Manaus, Faculdade Boas Novas, ano 1, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.fbnovas.edu.br/revistas/index.php/pax/issue/view/4>>. Acesso em: 10 abr. 2017. p. 6.

humana, entre outros aspectos, como direito dentro de um Estado democrático”.<sup>11</sup>

Na separação da Igreja do Estado, no início da República brasileira, se pretendia limitar o poder que a Igreja tinha sobre o Estado. Ao longo da história, ações começaram a se estabelecer: desde a questão da proibição às outras religiões de se manifestar e serem exercidas, como em relação à educação e à vida pública.

O laicismo aparece como uma formulação mais abrangente, segundo Abbagnano:

Com este termo entende-se o princípio da *autonomia* das atividades humanas, ou seja, a exigência de que tais atividades se desenvolvam segundo regras próprias, que não lhes sejam impostas de fora, com fins ou interesses diferentes dos que as inspiram. Esse princípio é universal e pode ser legitimamente invocado em nome de qualquer atividade humana legítima, entendendo-se por ‘legítima’ toda atividade que não obste, destrua ou impossibilite as outras. Portanto, o laicismo não pode ser entendido apenas como reivindicação de autonomia do Estado perante a Igreja, ou melhor, perante o clero, pois, como sua história demonstra, já serviu à defesa da atividade religiosa contra a política e ainda hoje, em muitos países, tem essa finalidade; **também tem o fim de subtrair a ciência ou, em geral, a esfera do saber às influências estranhas e deformantes das ideologias políticas, dos preconceitos de classe ou de raça, etc.**<sup>12</sup>

A Constituição Brasileira de 1988, conforme comenta Domingos, “[...] ao consagrar o princípio da laicidade nada mais faz do que consagrar também o direito fundamental à liberdade de crença, ou liberdade de consciência”.<sup>13</sup> A Carta Magna brasileira

---

<sup>11</sup> LIMA, 2015, p. 6.

<sup>12</sup> ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 599. (Grifo meu).

<sup>13</sup> DOMINGOS, 2010, p. 54.

incorpora o significado mais abrangente ao laicismo. Conforme Domingos,

O princípio da laicidade é, ao mesmo tempo, o de afastamento da religião do domínio político e administrativo do Estado, e do respeito ao direito de cada cidadão de ter ou não ter uma convicção religiosa e de professá-la. A laicidade inclui não apenas o direito de escolher uma religião, mas também o direito de não ter religião. É o direito ao livre exercício do julgamento em relação ao domínio espiritual.<sup>14</sup>

Rodrigues sustenta que o Estado deve compatibilizar os saberes científicos e os saberes da religião através da educação.

Nesse sentido, a escola é um dos lugares adequados para proporcionar aos alunos fóruns de discussão em que ambos os conteúdos sejam ministrados de modo autônomo e isento da tutela das confissões religiosas. O binômio Estado-religião, portanto, não é antitético, nem significa uma simbiose, como se pode notar na história do Brasil. A religião integra o Estado como um de seus elementos fundantes e ao Estado cabe proporcionar aos cidadãos, condições para que possam compreender essa relação no processo histórico-político-social e cultural.<sup>15</sup>

A partir de Giumbelli, pode-se dizer que a escola é fundamental para perceber a diversidade. O ensino da religião nas escolas públicas deve ser o do “ensino do religioso” e não de “Ensino Religioso”. Em outras palavras, trata-se de uma abordagem descritiva, factual, da pluralidade existente, do

---

<sup>14</sup> DOMINGOS, 2010, p. 67.

<sup>15</sup> RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, jan./mar., 2012. p. 170.

Extremo Oriente ao Ocidente, e sem procurar privilegiar uma ou outra.<sup>16</sup>

## Considerações Finais

A laicidade no Estado brasileiro é consequência do seu Estado Democrático de Direito, que assegura igualdade a todos perante a lei, a fim de preservar direitos fundamentais com vistas à dignidade humana. A lei existe e é necessária para reger o todo e manter a harmonia entre os indivíduos. Não pode ela ser em benefício de alguns e em prejuízo de outros. Também não significa que ela é o espelho da verdade, ou do que seja o certo, mas o consenso para questões de interesse de todos.

Na questão da laicidade, no entanto, muito permanece em debate, como o Ensino Religioso em escolas públicas, o uso de símbolos religiosos em repartições públicas, feriados religiosos, além de questões que remontam à conduta ética, como aborto e eutanásia.

Assim, importante é que tais questões estejam **em debate** e não **em imposição** de uma visão sobre a outra. Esse debate deve permanecer e se dar para que se chegue ao consenso, respeitando os pressupostos constitucionais da liberdade de crença.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BLANCARTE, Roberto. América Latina. Entre pluri-confesionalidad y laicidade. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 182-206, maio-ago. 2011.

---

<sup>16</sup> GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 47-62, 2004.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em:

<[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Laicidade: o direito à liberdade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 53-70, out./dez. 2010.

GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 47-62, 2004.

LIMA, Edivaldo Lopes de Lima. A Laicidade no Estado Brasileiro.

**Revista Pax Domini**, Manaus, Faculdade Boas Novas, ano 1, n. 1, 2015. Disponível em:

<<http://www.fboasnovas.edu.br/revistas/index.php/pax/issue/view/4>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. O conceito Hegeliano de lei e a história da filosofia. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 27, n. 1, p. 31-39, 2005. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/1168/592>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, jan./mar., 2012.

SCHIO, Sônia M.; PEIXOTO, Cláudia C. O conceito de lei em Hannah Arendt. **Ethic@**, Florianópolis v.11, n.3, p. 289 – 297, Dez. 2012.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/viewFile/1677-2954.2012v11n3p289/23927>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

# 8

## Os caminhos da alteridade

Ana Lúcia Ferreira Câmara\*

---

*Tese: A relação entre a religião e a educação passa pela alteridade.*

Na contemporaneidade multicultural, aceitação e tolerância dão lugar à compreensão do outro, desde a formulação das concepções e metodologias do Ensino Religioso às discussões em sala de aula.

Sigmunt Bauman, falecido recentemente, é um dos sociólogos mais importantes da atualidade. Seus livros tratam das questões da atualidade, da modernidade e da crise da sociedade moderna e da vida “pós-moderna”. Segundo Bauman, a “modernidade sólida” cessa de existir, e, em seu lugar, surge a “modernidade líquida”. Em outras palavras, na contemporaneidade cessa a existência de um conjunto estável de valores e modos de vida cultural e político, e passa a existir a volatilidade, na qual as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto, familiar, de casais, de grupos de amigos, de

---

\* Doutoranda em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil).  
Mestra em Teologia pela mesma instituição. Currículo Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/7623111326498519>. E-mail:  
analucialips@hotmail.com

afinidades políticas e, assim por diante, perde consistência e estabilidade.<sup>1</sup>

Almeida, Gomes e Bracht<sup>2</sup> realizam um estudo acerca da educação a partir de Bauman a fim de compreender a educação na sociedade atual, o tipo de educação e o papel da escola no processo de formação do aluno, numa educação para a cidadania. Destacam a dialética da modernidade, na qual há a crítica de Bauman à sociedade moderna. A crítica se refere à sociedade moderna enquanto império da ordem. Essa ordem é classificadora e nomeadora. A noção de modernidade líquida consiste na ausência das tradicionais referências do comportamento humano, e na proliferação das referências disponibilizadas pelo consumo. “Viver o presente, e não mais a construção da estrada para um novo mundo (ordenado), é um dos efeitos inesperados da liquidez contemporânea”.<sup>3</sup>

A escola foi uma instituição, assim como o hospital e tantas outras, “funcional ao estabelecimento da modernidade como *império da ordem*.”<sup>4</sup> O projeto de escolarização moderno não contemplou as diferenças, as múltiplas tradições culturais, mas privilegiou como objetivo da educação o ensinar a obedecer. Os gestores, por sua vez, não são mais os entusiastas de antes, mas

estão conciliados com a incurável desordem do mundo globalizado e os indivíduos parecem estar bastante ocupados [...] sem muito tempo ou estômago para refletir os perigos ou impasses desse tipo de sociedade.<sup>5</sup>

Por isso, com essa despreocupação dos gestores, ocorre uma “mercadorização” do ensino. A escola poderia ser um espaço receptivo à pluralidade, multiplicidade, ao lugar dos “indesejáveis

---

<sup>1</sup> BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

<sup>2</sup> ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

<sup>3</sup> ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 33.

<sup>4</sup> ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 48.

<sup>5</sup> ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 50.

ou refugos”, do respeito à alteridade. Assim, a escola não teria mais como lema o grito da modernidade ilustrada: liberdade, igualdade, fraternidade, mas da promoção da liberdade, da diferença e da solidariedade (com o estranho).

Qual o sentido de uma educação para a vida toda em meio a uma modernidade líquida? Interessa ainda à escola e aos processos formativos? “A tese de Bauman é a de que o mundo do lado de fora das escolas cresceu diferente do tipo de mundo para o qual as escolas estavam preparadas a educar nossos filhos”.<sup>6</sup>

Diante disso, a formação não pode ser pensada a não ser como uma reforma permanente e eternamente inconclusa. A sociedade contemporânea “tem destronado em proporções nunca vistas antes, a duração, e situado o valor da fugacidade, da rapidez, do excesso e do desperdício em nível superior à durabilidade e à permanência”.<sup>7</sup>

Na sociedade contemporânea, é importante a preocupação com a alteridade, ou seja, o outro. Seu significado, do latim *alter*, é a condição de ser outro. Cada qual deve se abrir para o outro.<sup>8</sup> Vivemos num multiculturalismo contemporâneo que, segundo Valcárcel:

[...] não deve ser confundido com relativismo cultural que nos tem acompanhado há décadas. O relativismo pertence ao paradigma da tolerância, ao passo que o multiculturalismo provém do elogio à diferença, sob a égide do “viva ao próximo!”<sup>9</sup>

Há que se ter a percepção da diferença nas diversas esferas da vida: etnia, gênero, crença, etc. Essa percepção da diferença não significa tolerância:

---

<sup>6</sup> ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 65.

<sup>7</sup> ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 66.

<sup>8</sup> MAY, Roy H. **Discernimento moral**. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2008.

<sup>9</sup> VALCÁRCCEL, Améli. Ética, um valor fundamental. In: MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). **Ética e cultura**. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SESC, 2004. p. 18-19.

Algumas vezes se considerou pouco apta a designar esse princípio uma palavra que significa "paciência", mas na realidade ela foi o emblema dessa liberdade, desde as primeiras lutas empreendidas, por meio das quais se afirmou em formas ainda hoje frágeis ou incompletas.<sup>10</sup>

A tolerância, no sentido de ter paciência, não tem vez. Há que se enxergar no outro a diferença e não questioná-la, se é correta, se possui alguma verdade ou não.

Ao partir do princípio do multiculturalismo, do elogio à diferença, se está invocando a alteridade, a qual significa "ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro."<sup>11</sup> Não significa recolher-se à indiferença, no sentido de não querer argumentar para não constituir divergência. A divergência deve ser admitida "[...] no próprio seio da diferença invocada."<sup>12</sup>

Refletindo, a partir do Ensino Religioso, nesse contexto multicultural, Alexandre e Pessi contribuem ao defenderem o diálogo para o Ensino Religioso: o diálogo é a forma amorosa, transformadora da comunicação.

A linguagem é a forma cultural que o homem possui para tornar-se especial em relação a outros seres vivos. A comunicação passa a ser o diferencial quando o homem se apropria e demonstra que é diferente e possui o poder da comunicação.<sup>13</sup>

Na diversidade cultural e religiosa há que se ter a alteridade, ou seja, compreender o outro como diferente. (Aqui

---

<sup>10</sup> ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 961.

<sup>11</sup> ABBAGNANO, 2007, p. 34.

<sup>12</sup> VALCÁRCEL, 2004, p. 33.

<sup>13</sup> ALEXANDRE, Sofia Maria, PESSI, Donizeti. Reflexões sobre o Ensino Religioso: o sagrado e seus encantos. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 3, 1, p. 13-21, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/564/102>>. Acesso em: 07 mar. 2017. p. 17.

cabe um aspecto importante que eu defendo: a alteridade. Portanto, não se trata de aceitar o outro, mas compreendê-lo. São significados diferentes). A escola deve possibilitar ou levar a essa compreensão.

Portanto, no tocante à alteridade cultural e religiosa no contexto do Ensino Religioso, reflete-se sobre as diferentes formas de relações com o Transcendente; sendo assim, as aulas devem configurar-se num espaço mediador para que as diversas tradições religiosas sejam conhecidas, livres da carga do preconceito, servindo como ponto de partida para a construção do respeito entre todos, para a construção de um cidadão crítico e sensível à alteridade, cujo posicionamento extrapole o âmbito escolar e alcance todos os meios sociais.<sup>14</sup>

Já a relação do outro com o sagrado na sala de aula deve ser respeitosa e sincera. Desta forma, “o Ensino Religioso busca valorizar o ser humano e o ajuda a dar sentido à sua existência a partir das experiências do sagrado.”<sup>15</sup>

A alteridade é uma das características das chamadas teorias pós-críticas do currículo. Nessas teorias estão também questões referentes à identidade, às diferenças, à subjetividade, à significação e ao discurso, ao saber e poder, à cultura, ao gênero, à raça, à etnia, à sexualidade, ao multiculturalismo.<sup>16</sup> Nessa concepção, o currículo não é estático, mas dinâmico, contemplando as novidades da contemporaneidade.

A perspectiva freireana é essencial para pensar o currículo. Segundo Bertolini, o pensamento de Paulo Freire traz conceitos fundamentais para a teorização sobre o currículo:

[...] sua concepção de homem como um ser de relações, criador e transformador do mundo, da

---

<sup>14</sup> ALEXANDRE; PESSI, 2013, p. 19.

<sup>15</sup> ALEXANDRE; PESSI, 2013, p. 20.

<sup>16</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 17

educação como ato de conhecimento, conhecimento com 'feições de beleza', emancipador; a dialogicidade e a problematização, o conceito de cultura (ou culturas?!) como arena de lutas e contradições, identidade, alteridade, poder.<sup>17</sup>

A pedagogia freireana, segundo o autor, situa a análise da vida cotidiana no centro do currículo. Por isso, aponta para a noção do currículo como uma construção teórico/prática, sendo imprescindível a participação, a dialogicidade no processo de elaboração curricular.<sup>18</sup>

Portanto, numa sociedade cada vez mais multicultural, caracterizada pelos individualismos, o diálogo e a participação são essenciais. Contudo, para que sejam efetivo, diálogo e participação requerem alteridade, a capacidade de compreender o outro. O desafio está em como atuar pedagogicamente, a fim de promover um Ensino Religioso capaz de contribuir na construção da espiritualidade fomentada no multiculturalismo espelhado na sala de aula.

Por fim, a alteridade se mostra essencial em tempos de multiculturalismo, seja na religião, seja nas diversas esferas da sociedade. Na religião, a alteridade e o multiculturalismo envolvem sentimento, fé, certeza, ou seja, as convicções interiores de cada um. E, no Ensino Religioso, há uma complexidade a mais, pois se está lidando com jovens em formação.

Desta forma, ao se pensar numa pedagogia para o Ensino Religioso, baseada na alteridade, além de contemplar o multiculturalismo, há o compromisso de “ensinar” aos alunos algo muito importante para a vida, para a sua formação, para as suas relações sociais futuras: o exercício de escutar ao outro. A partir dessa escuta, abrem-se as portas para compreender o seu interlocutor.

---

<sup>17</sup> BERTOLINI, Marilene S. Amaral. **Construindo currículo para o ensino fundamental: uma perspectiva freireana.** s/d. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/ Mesa13-a.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017. p. 361.

<sup>18</sup> BERTOLINI, s/d, p. 362.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALEXANDRE, Sofia Maria, PESSI, Donizeti. Reflexões sobre o Ensino Religioso: o sagrado e seus encantos. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 3, 1, p. 13-21, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/564/1029>>. Acesso em: 07 mar. 2017.
- ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BERTOLINI, Marilene S. Amaral. **Construindo currículo para o ensino fundamental**: uma perspectiva freireana. s/d. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/me sa13-a.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.
- MAY, Roy H. **Discernimento moral**. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VALCÁRCEL, Améli. Ética, um valor fundamental. In: MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). **Ética e cultura**. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SESC, 2004. p. 18-19.



# 9

## Religião e adolescência

Cláudio José da Silva\*

---

*Tese: A religião é um fator norteador que responde, equilibra e orienta o(a) adolescente diante dos conflitos, das mudanças e dos desafios nesta etapa da vida.*

A investigação sobre a vida religiosa do adolescente debruça-se sobre muitos interesses quando se pensa quem é este adolescente. Geralmente, o adolescente busca na religião um meio para ajudar a enfrentar as mudanças que vem experimentando nesta etapa de vida, sejam elas, físicas, psicológicas ou sociais. No decorrer dos últimos anos, um campo fértil no campo das pesquisas tem se desenvolvido sobre essa realidade vivida pelo adolescente.

Diante de todo esse emaranhado de discussões, o campo religioso constrói reflexões teóricas-práticas com a situação desses adolescentes. Será que o adolescente consegue encontrar no

---

\* Doutorando em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás, Goiânia/Go, Brasil). Graduado em Psicologia, Pedagogia e Ciências Teológicas. É docente na Faculdade Boas Novas (Manaus/AM, Brasil). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6982348978943651>. E-mail: [claudio.psicologo@hotmail.com](mailto:claudio.psicologo@hotmail.com)

campo religioso ajuda para enfrentar, entender e responder suas expectativas desse momento de transição que está vivendo?

O campo religioso apresenta muitas linguagens e representações que esse(a) adolescente está captando e organizando. É necessário saber se essa realidade responde a sua necessidade e como essa linguagem manifestada dentro desse contexto religioso ajuda a superar e melhorar a visão de si mesmo, de sua identidade. Tal perspectiva pode produzir aspectos positivos no enfrentamento eficaz, auxiliando na permanência e no alcance de sucesso diante das condições que estão ocorrendo nessa etapa da vida.

Sendo assim, segundo explica Outeiral, o adolescente experimenta mudanças e transformações no âmbito biopsicossocial tais como: perda do corpo infantil, reorganização de novas estruturas e estado de mente; a apropriação de um novo corpo, recrutamento das fantasias edípicas, a construção de novos vínculos com os pais; caracterizados por menor dependência e idealização; a primazia da zona erótica genital; escolha profissional.<sup>1</sup>

É preciso compreender a natureza e os contornos dessas mudanças que estão acontecendo nessa etapa do desenvolvimento humano. Assim, torna-se possível entender como o adolescente tem buscado agregar valores às suas experiências para enfrentar as mudanças e os impactos na elaboração de sua identidade, autoestima, comportamento. Na adolescência, há tantos interesses presentes: físicos, psicológicos, de identidade, sociais. Esses interesses parecem um “campo de guerra”. Somam-se a isso, outros fatores como objetivos futuros. Para lidar com essas mudanças, exige-se a maturação física como capacidade cognitiva com o mundo das coisas, dos acontecimentos, das pessoas. O(a) adolescente precisa de várias informações e organizações para enfrentar, atuar e experimentar o seu presente e, principalmente, o seu futuro.

---

<sup>1</sup> OUTEIRAL, J. **O Adolescer**: Estudos sobre Adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

O(a) adolescente enfrenta desafios em relação às indefinições (ou definição a partir de fora), para uma definição a partir de dentro, descobrindo uma verdade pessoal mais profunda. A percepção de incoerência religiosa que, muitas vezes, o(a) adolescente percebe dentro do próprio ambiente familiar, traz muitos questionamentos nessa fase. A própria religião/religiosidade é questionada.

As mudanças acabam gerando necessidades de busca por respostas e entendimento sobre a realidade. Ao mesmo tempo, é preciso construir respostas que possam ajudar na adaptação a essa realidade na qual se vive. Neste sentido, Bronfenbrenner descreve que o desenvolvimento humano é um processo que exige integração progressiva e mútua, durante todo o curso da vida do indivíduo. No contexto no qual esse adolescente está, o resultado da interação entre um ser humano ativo, em crescimento, e as propriedades mutantes dos ambientes deve ajudá-lo a organizar-se para enfrentar essa etapa do desenvolvimento de maneira coerente e organizada.<sup>2</sup>

Por esta razão, AmatuZZi explicita que, na adolescência, há momentos de questionamento na busca por respostas. Buscam-se respostas para si mesmo e respostas frente ao contexto social que lhe é apresentado. Assim, a apresentação da religião dos seus pais que, até então era a praticada, pode se tornar motivo de conflito. Ao buscar sua própria realidade, superar seus conflitos e sentir seus próprios valores, o(a) adolescente busca significados novos, busca uma religiosidade que lhe defina e explique, busca dar sentido as suas escolhas pessoais.<sup>3</sup>

Sendo assim, Erikson explica que a religião é uma das mais antigas instituições a serviço do sentimento do indivíduo. A

---

<sup>2</sup> BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979/1996.

<sup>3</sup> AMATUZZI, M. M. Fé e Ideologia na compreensão psicológica da pessoa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 569-575, 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000300015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30: set. 2017.

religião auxilia no estabelecimento da confiança, possibilitando lidar melhor com a realidade na qual se está vivendo. As crenças e as práticas religiosas constituem uma parte importante para a formação cultural e espiritual do adolescente. Crenças e práticas religiosas serão utilizadas para formar julgamentos e para dar sustentação através do processamento de informações e de valores.<sup>4</sup>

Miller e Thoresen apresentam a relevância da prática de uma religião na vida de uma pessoa. Identificam que é essencial a vivência e a prática de fé, pois possibilita ao indivíduo condições de produzir conhecimento e respostas significativas para sua vida. A prática religiosa pode contribuir para o seu bem-estar físico e mental, facilitando responder melhor aos problemas da vida.<sup>5</sup>

A religião, segundo Campbell, pode funcionar como um suporte para a avaliação sobre a existência objetiva. Essa avaliação é feita a partir da leitura religiosa que este indivíduo faz acerca de si e de sua condição interna ou externa. Um exemplo disso refere-se aos efeitos do sofrimento e da realidade diante das mudanças físicas, psicológicas e sociais que o(a) adolescente precisa superar. A religião e a fé são caminhos possíveis para agregar os valores necessários para a sua existência, contribuindo para um direcionamento. Assim, com auxílio da religião, o(a) adolescente pode conseguir fazer uma leitura correta de si mesmo e do mundo ao seu redor.<sup>6</sup>

As práticas religiosas têm influência em como o indivíduo interpreta e responde aos eventos traumáticos. A prática religiosa promove uma percepção resiliente e comportamentos que ajudam na aprendizagem positiva da experiência desse indivíduo. Nesse aspecto, a religião pode ser uma fonte rica para encontrar propósitos de vida, assim como para formular orientações

---

<sup>4</sup> ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.  
ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

<sup>5</sup> MILLER, W.R.; THORESEN, C.E. Spirituality, religion, and health: an emerging research field. **American Psychologist**, v. 58, n. 1, p. 24-35, 2003.

<sup>6</sup> CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. SP: Cultrix/Pensamento, 2004.

cognitivas para avaliações e geração de comportamentos diante de situações vitais ou traumáticas.

Winnicotti descreveu que, por insegurança de sua identidade, sobre “quem é”, o adolescente busca no grupo (incluir aqui a religião) um porto seguro na defesa contra os desafios do mundo adulto e também poderá ajudá-lo a configurar-se como “pessoa”.<sup>7</sup> O adolescente, dentro do contexto religioso, principalmente pentecostal, expressa uma busca de se sentir pertencente a este grupo. Inserido no grupo, o adolescente irá encontrar, na relação com esse mundo sagrado, o caminho para responder às suas necessidades. Segundo Berger, isso vai ajudá-lo na construção de sua identidade, principalmente, a religiosa.<sup>8</sup>

Entender este desenvolvimento e o que ocorre em cada fase da vida do adolescente possibilita avaliar, planejar ações educativas que fomentem o bem-estar e a sensação de integração no contexto. Para Campbell, a vivência de uma pessoa numa crença religiosa é distinta quando ela consegue entender e incorporar o significado, atribuindo sentido a sua realidade e construindo respostas significativas em cada momento de sua vida. Isso provoca um equilíbrio, fortalecendo a saúde física, mental, afetiva. A vivência religiosa pode proporcionar uma melhor qualidade de vida.<sup>9</sup>

Campbell ressalta que uma pessoa que consegue ter uma vivência religiosa de maneira saudável apresenta menos problemas e conflitos diante das cobranças. Ao apoiar-se na fé e com o suporte da comunidade religiosa, o indivíduo pode experimentar um maior sentimento de bem estar, senso de pertença, de dignidade, de paz, e a certeza que isso vai acompanhá-lo até o fim de sua vida.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento Individual**. SP: Martins Fontes, 2001.

<sup>8</sup> BERGER, P. **O dossel sagrado**. Elementos para uma teoria sociológica da Religião. SP: Paulus. 1985.

<sup>9</sup> CAMPBELL, 2004.

<sup>10</sup> CAMPBELL, 2004.

O (a) adolescente, neste aspecto, quando consegue atingir o patamar de compreender e adaptar-se à realidade dos diversos significados que a religião apresenta para sua vida, consegue sentir-se incorporado e apoiado e ser fortalecido pelos significados que a relação com sagrado traz.

Para Santos, a vida religiosa é útil para a vida do adolescente na medida em que influencia o modo de ser e de agir. Essa utilidade pode gerar qualidade de vida, longevidade e menos problemas físicos e mentais. O apoio social e pessoal é fator de fortalecimento da pertença e de envolvimento dentro do grupo religioso.<sup>11</sup>

Sendo assim, para Amatuzzi, uma boa formação religiosa produz um alto nível de estabilidade na vida e leva o indivíduo a suportar revezes e dificuldades.<sup>12</sup> É necessário compreender que cada adolescente possui seu ritmo próprio na caminhada da maturidade, na busca de sua identidade. Entretanto, o(a) adolescente buscará um grupo de pessoas que pensa e possui interesses em comum.

Neste sentido, podemos perceber que no contexto da igreja, especificamente, pentecostal, o crescimento de adolescentes apresenta-se é constatado pelas pesquisas do IBGE. Em seu gráfico de análise da população de filiações evangélicas para os anos de 2000 e 2010, o IBGE apresenta um crescimento maior de mulheres, crianças e jovens. Sendo que, no censo 2010, houve crescimento na faixa de 10 a 19 anos em relação a 2000.<sup>13</sup> Isto quer dizer pode haver um efeito de inércia demográfica que implicará em crescimento da população evangélica. De qualquer

---

<sup>11</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos e desafios da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2. jun. 2009. p. 10-18. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos\\_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2017.

<sup>12</sup> AMATUZZI, 2003, p. 569-575.

<sup>13</sup> IBGE. **Tabulação avançada do censo demográfico 2000**: resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv10.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

forma, é destacável a presença de mulheres e jovens nas comunidades evangélicas no Brasil.

A formação religiosa na vida do adolescente pode influenciar toda a sua vida. A religião pode atribuir sentido a sua própria existência e ajuda a responder suas expectativas. Sendo que, a presença da religião, nesta etapa da vida, é fundamental na construção de valores. Assim possibilita um desenvolvimento saudável na construção do caráter do indivíduo.

Neste aspecto, é necessário que a pessoa elabore de maneira própria os valores religiosos. Quando envolvido e integrado dentro dessa realidade, o adolescente pode ter estruturas mais organizadas, respondendo com equilíbrio os desafios nessa transição. A religião pode ter o papel de ajudar a compreender e enfrentar essa etapa do desenvolvimento, fortalecendo vínculos com familiares e com o grupo social. Coutinho, em sua pesquisa, afirma que o adolescente envolvido no campo religioso é mais participativo na comunidade e lida melhor com a situação de drogadição.<sup>14</sup>

Para Dulcetti, uma vivência religiosa ou de relação mais profunda com o sagrado, não acontece de forma linear. Não se trata de postular a vida religiosa como uma etapa que se inicia imediatamente após terminar a outra, como ocorre no desenvolvimento físico e psíquico. Pelo contrário, se não houver uma ambiente adequado no qual se possa viver na fé, não haverá uma vida religiosa saudável.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> COUTINHO, Raquel Zanatta; MACHADO, Carla Jorge; MIRANDA-RIBEIRO, Paula. **Religião, religiosidade e iniciação sexual na adolescência**: meio século de pesquisas. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2011. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/6266107.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017. (Texto para discussão; 443).

<sup>15</sup> DULCETTI JR., O. **Pequeno tratado de acupuntura tradicional chinesa**. São Paulo: Ed. Andrei, 2001.

## Conclusão

Ao estudar sobre o adolescente em suas mudanças e descobertas físicas, psicológicas ou sociais, não se pode deixar de perceber como esse grupo tem crescido dentro do campo religioso, principalmente no pentecostal. Pode-se perceber que, na religião, há uma fonte de sustento as suas expectativas, um grupo de apoio, amigos, que falam e expressam a linguagem. Há um suporte que ajuda a enfrentar as dificuldades apresentadas nessa fase. O adolescente pode encontrar uma vida saudável, quando se sente integrado numa linguagem de fé e visualiza os valores dessa fé. Baseado nos autores citados, quanto mais o adolescente pertencer a grupos religiosos que compartilham uma linguagem e significados, maior a probabilidade de ele se sentir seguro em relação a si mesmo e aos outros.

O sentimento de pertença e a participação que o adolescente apresenta no ambiente religioso possibilita o desenvolvimento de habilidades de construção e de organização de seus valores, habilidades de ver a vida com maior motivação e capacidades para enfrentar os desafios e os problemas da vida com maior equidade.

## Referências

- AMATUZZI, M. M. Fé e Ideologia na compreensão psicológica da pessoa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 569-575, 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000300015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30: set. 2017.
- AMATUZZI, M. M. Desenvolvimento psicológico e desenvolvimento religioso: uma hipótese descritiva. In: MASSIMI, M.; MAHFOUD, M.(Orgs.) **Diante do mistério: Psicologia e senso religioso**. São Paulo: Loyola, 1999. p. 123-140.
- BERGER, P. **O dossel sagrado**. Elementos para uma teoria sociológica da Religião. SP: Paulus, 1985.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979/1996.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. SP: Cultrix/Pensamento, 2004.

COUTINHO, Raquel Zanatta; MACHADO, Carla Jorge; MIRANDA-RIBEIRO, Paula. **Religião, religiosidade e iniciação sexual na adolescência: meio século de pesquisas**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2011. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/6266107.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017. (Texto para discussão; 443)

DULCETTI JR., O. **Pequeno tratado de acupuntura tradicional chinesa**. São Paulo: Ed. Andrei, 2001.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

IBGE. **Tabulação avançada do censo demográfico 2000: resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv10.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

IBGE. População por religião. **Censos demográficos de 1970 a 2000**. Disponível em: <[https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista\\_tema.aspx?op=2&no=10](https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=10)>. Acesso em 30 set. 2017.

MILLER, W.R.; THORESEN, C.E. Spirituality, religion, and health: an emerging research field. **American Psychologist**, v. 58, n. 1, p. 24-35, 2003.

OUTEIRAL, J. **O Adolescer: Estudos sobre Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos e desafios da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, n. 2. jun. 2009. p. 10-18. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos\\_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2017.

WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento Individual**. SP: Martins Fontes, 2001.



# 10

## Construção da cidadania e o direito à diferença

Raimunda Mota dos Santos\*

---

*Tese: O Ensino Religioso pode ser um instrumento que auxilia na construção da cidadania do/da estudante, ao propor esclarecimentos sobre o direito à diferença na realidade brasileira.*

Para podermos entrar nos pressupostos deste estudo, é necessário trazer alguns aspectos da história do Brasil para entender desafios e problematizações do Ensino Religioso no nosso contexto educacional.

O poder estabelecido, no período colonial, promoveu um modelo de Catolicismo predominante, entre os adeptos e imposto pela força. Nesse período, Igreja era uma instituição ligada ao Estado ou mesmo subordinada a ele. A religião oficial era instrumento de dominação social, política e cultural.

---

\* Doutoranda em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Mestra em Educação Especial pela Universidade do Minho (Lisboa/Portugal). Graduada em Pedagogia, Ciências Teológicas e Administração. É docente na Faculdade Boas Novas (Manaus/AM, Brasil). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3660590708254524>. E-mail: [raymota@seduc.net](mailto:raymota@seduc.net)

A legitimidade religiosa e política da Igreja no Brasil é o resultado de um longo processo, que acompanha a própria história do Brasil, desde 1500. O poder estabelecido, no período colonial, promoveu um modelo de Catolicismo, conhecido como Cristandade. Nele, a Igreja era uma instituição subordinada ao Estado e a religião oficial funcionava como instrumento de dominação social, política e cultural. A crise desse modelo é iniciada, simbolicamente, em 1759, com a expulsão dos jesuítas e com a progressiva hegemonia da nova mentalidade racionalista e iluminista.<sup>1</sup>

Já, a partir da legislação de 15 de outubro de 1827, no artigo sexto, postulava-se que se deveria ensinar a ler, escrever, a contar, além da moral e doutrina católica.<sup>2</sup> Esta primeira etapa do Ensino Religioso assume a concepção de AULA DE RELIGIÃO que depois passa a ser chamada de Ensino Religioso Confessional. Aqui, a intenção era fazer de fato fiéis na escola, construindo uma moral social cristã.<sup>3</sup>

No segundo reinado, em 1840, começa um novo período, conhecido como romanização do Catolicismo. Há um período de separação da Igreja e Estado, porém são estabelecidas colaborações entre as duas partes.

No segundo reinado, em 1840, começa um novo período na história da Igreja no Brasil, conhecido como romanização do Catolicismo, voltado à colocação da Igreja sob as ordens diretas do Papa e não mais como uma instituição vinculada à Coroa luso-brasileira. Esse novo período inclui três fases: a da reforma católica, a

---

<sup>1</sup> AZEVEDO, Dermi. A Igreja Católica e seu papel político no Brasil. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 109-120, dez., 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2017. p. 111.

<sup>2</sup> BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. **Textos Políticos da História do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1996.

<sup>3</sup> JUNQUEIRA, S. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: Ibpex, 2008.

da reorganização eclesial e a da restauração católica. Na primeira, os bispos reformadores preocupam-se em imprimir ao Catolicismo brasileiro a disciplina do Catolicismo romano, investindo principalmente na formação do clero; a segunda é marcada, na Igreja, pela nova experiência institucional, resultante da sua separação do Estado com a proclamação da República; a terceira, também conhecida como NeoCristandade, inicia-se em 1922, no centenário da Independência e nela, a Igreja opta por atuar, com toda visibilidade possível, na arena política. Essa opção implica a colaboração com o Estado, em termos de parceria e de garantia do *status quo*.<sup>4</sup>

A Constituição de 1934 estabelece o Ensino Religioso nas escolas públicas. Mesmo com a separação entre Estado e Igreja no período republicano, ainda havia a prevalência da Igreja Católica.

Isso que trouxe a possibilidade de se pensar no Ensino Religioso como sendo admitido em caráter facultativo, através do decreto de 30 de abril de 1931 e na Constituição de 1934 ele passa a ser assegurado no artigo 153 que diz: O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Essa expressão facultativa permanece nas demais constituições até os dias atuais, vejam a redação do Ensino Religioso nas Constituições. O Ensino Religioso, de maneira facultativa constituirá disciplina das normas das escolas públicas de ensino fundamental.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> AZEVEDO, 2004, p. 112.

<sup>5</sup> COSTA, Antônio Max Ferreira da. **Um breve histórico do Ensino Religioso na educação brasileira**. UFRN, 2009. Disponível em: <<http://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

Fato é que ao longo da história brasileira não foram valorizadas as diferentes culturas e religiões. Houve uma padronização através de uma imposição catequética. E esse cenário sendo percebido, trouxe com a Lei de Diretrizes e Bases uma urgência pela diversidade e não pelo proselitismo.

Com a LDB Nacional 9394/96, modificada pela Lei 9375/97, o ER enfoca seu estudo a compreensão do Fenômeno Religioso que se constata a partir do convívio social do educando, veja o quadro como as concepções de ER em cada LDB na história da educação brasileira.<sup>6</sup>

Iniciava-se assim a luta por um projeto laico, o qual se limitou a resistir ao avanço do confessionalismo.<sup>7</sup> Começa, então, as idas e vindas dos textos em discussões até as vésperas do natal precisamente em 20/12/1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96,<sup>8</sup> em seu texto a defesa do "pluralismo de ideias e respeito às concepções pedagógicas" (Art. 3º, III). Porém, é nos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso) que o texto fica mais evidenciado como: termo pluralismo cultural.<sup>9</sup> O Ensino Religioso é tratado como tema transversal, assegurando a plena defesa da diversidade dos que estão excluídos a margem da sociedade. O texto traz em seu bojo que deve haver no Brasil a igualdade de oportunidades educacionais para todos.

---

<sup>6</sup> COSTA, 2009

<sup>7</sup> CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia Cláudia. Um acordo insólito: Ensino Religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 849-864, formação como todo, garantindo a sua participação como cidadão ativamente na sociedade. Desta forma, todas as áreas mencionadas poderão contribuir para a criança e out./dez., 2012.

<sup>8</sup> BRASIL. Lei n. 9.394. **Diretrizes e bases da educação nacional**: promulgada em 20/12/1996. Brasília, Editora do Brasil, 1996.

<sup>9</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Religioso. 2.ed. São Paulo: Ave-Maria, 1997

O Ensino Religioso, que segue princípios de uma educação para a cidadania plena, afirma-se em pressupostos educacionais e não em argumentações religiosas. Isso não significa desprezar argumentos religiosos, porém, para o Ensino Religioso, buscava-se, as Ciências da Religião como base de construção de conhecimento. Essa área seria integrada às Ciências humanas. Assim, seria possível contribuir com a definição dos conteúdos específicos, com articulações disciplinares e interdisciplinares. O foco seria o papel das tradições religiosas no contexto histórico do Brasil e na dinâmica social do indivíduo.<sup>10</sup>

Para contribuir com este pensamento, Brandenburg observa que o Ensino Religioso é componente curricular. As atividades desenvolvidas na escola deveriam apresentar, como alguns dos objetivos, a socialização dos conhecimentos religiosos elaborados historicamente pela humanidade e o esclarecimento sobre o direito às diferenças na construção de estruturas religiosas. Talvez, o que falta ao Ensino Religioso é trabalhar com a Espiritualidade de cada qual. A partir deste princípio, poder-se-ia explorar a riqueza que há no conteúdo e nas mudanças que ele é capaz de produzir como componente curricular.<sup>11</sup>

A capacidade de admitir o valor intrínseco que há nas diferentes crenças faz com que se crie um diálogo saudável mantendo a pessoa num patamar mais seguro e fraterno no meio onde está. Ao saber que a busca pelas respostas individuais nos cultos de fé que integram a identidade, fazem eco entre outras identidades religiosas, pode aumentar e fortalecer a fé e, ao mesmo tempo, faz a pessoa ser mais compreensiva e empática com a riqueza das outras religiões.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> JUNQUEIRA, 2008.

<sup>11</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. **A interação pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

<sup>12</sup> OLIVEIRA, Angelita Correa de. Ensino Religioso na Educação Básica: desafios e perspectivas. **Revista da Graduação**, PUCRS, v. 5, n. 1, 2012. p. 24. Disponível em:

Nesse sentido, seguindo Berkenbrock “é importante que o diálogo inter-religioso seja impulsionado pelo desejo de um melhor entendimento humano vindo a contribuir para uma melhor convivialidade humana”.<sup>13</sup>

Diante das afirmações ressaltadas, há que se pensar de que forma os responsáveis pela educação pública poderiam refletir com sobre o Ensino Religioso. O Ensino Religioso está ancorado nos pressupostos reais que dão suporte ao desenvolvimento de atividades pedagógicas na escola por meio de Leis Federais, Estaduais e Municipais, com objetivos, conteúdos para serem desenvolvidos. O que falta são meios que possibilitem aos professores e às professoras deste componente curricular uma especialização na área. Faz-se necessário, possibilitar outra compreensão não-confessional do Ensino Religioso.

Porém, percebe-se que o modelo catequético-doutrinal está ainda muito forte impregnado em docentes. Mesmo esforçando-se, estes voltam sempre ao princípio e não conseguem suprir as necessidades atuais dos e das estudantes. Há docentes do Ensino Religioso que assumiram o componente sem nenhum preparo. São docentes com formação em outras áreas, mas assumiram o Ensino Religioso por diversos motivos.

Em uma compreensão positiva da relevância do Ensino Religioso, há dimensões que não são abordadas em outras áreas e que poderiam ser debatidas. Longe de imposições de uma religião, é preciso debater a relação das religiosidades na construção da cidadania e das identidades.

[...] o cidadão é avaliado na sua prática quanto ao seu relacionamento, no respeito às diferenças, como vive a alteridade, a compreensão e a resolução de problemas que surgem a sua volta, se é resiliente, sabe perdoar, tem autocontrole emocional, se está convicto no que acredita, na fé que professa por que tem

---

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/11398>>. Acesso em: 30 set. 2017.

<sup>13</sup> BERKENBROCK, Volney J. **A atitude franciscana no diálogo inter-religioso**. Petrópolis: Vozes, 1996.

conhecimentos, sabe respeitar o colega que o diverge nas opiniões por razões culturais, porque conhece a cultura e a fé que o outro professa.<sup>14</sup>

Portanto, o Ensino Religioso pode ser um instrumento de grande relevância na construção da cidadania, promovendo o conhecimento da pluralidade religiosa, fomentando o diálogo, o conhecimento crítico da história das religiões.

## Referências

- AZEVEDO, Dermi. A Igreja Católica e seu papel político no Brasil. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 109-120, dez., 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2017.
- BERKENBROCK, Volney J. **A atitude franciscana no diálogo inter-religioso**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. **Textos Políticos da História do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. **A interação pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: RS. Sinodal, 2004.
- BRASIL. Lei n. 9.394. **Diretrizes e bases da educação nacional**: promulgada em 20/12/1996. Brasília, Editora do Brasil, 1996.
- COSTA, Antonio Max Ferreira da. **Um breve histórico do Ensino Religioso na educação brasileira**. UFRN, 2009. Disponível em: <<http://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia Cláudia. **Um acordo insólito: Ensino Religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 849-864, out./dez. 2012.

---

<sup>14</sup> OLIVEIRA, 2012, p. 53.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER).  
Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso. 2.ed. São Paulo:  
Ave-Maria, 1997.

JUNQUEIRA, S. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: Ibpex, 2008.

OLIVEIRA, Angelita Correa de. Ensino Religioso na Educação Básica: desafios e perspectivas. **Revista da Graduação**, PUCRS, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/11398>>. Acesso em: 30 set. 2017.

Títulos em Comic Sans Ms  
Cabeçalho e Corpo do texto Calibri  
Numeração de páginas em Comic Sans Ms  
Publicação eletrônica em PDF  
Cópia impressa da publicação eletrônica impressa  
e podendo ser adquirida em  
[PerSe.com.br](http://PerSe.com.br)



No presente livro, você encontrará, de maneira embrionária, pontual, mas instigante, 10 teses, 10 asseverações sobre religião e educação, enfatizando, especialmente, o tema do Ensino Religioso e os desafios que este componente curricular da Educação Básica tem enfrentado. As 10 teses foram evocadas a partir das aulas do componente "Práxis do Ensino Religioso", do Programa de Pós-Graduação de Teologia da Faculdades EST, no curso do Doutorado Interinstitucional em parceria com a Faculdade Boas Novas, de Manaus, Estado do Amazonas. O propósito desta singela publicação é socializar as reflexões ensejadas no âmbito do curso e instigar pessoas a pensarem o tema adiante.

Boa Leitura!

**Iuri Andréas Reblin**

