

A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso¹

Emerson Giumbelli

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: O texto analisa algumas orientações curriculares oficiais e alguns livros didáticos de grandes editoras voltados para o ensino religioso – disciplina oferecida por escolas públicas no Brasil. O objetivo é saber desse material o que se define como “religião” e como se organiza o universo daí derivado – sobretudo, o modo como se equaciona o que seria comum e o que seria específico às tradições e aos grupos religiosos particulares. A inspiração para a análise vem de autores que exploram o estatuto contestado da categoria “religião”. O texto busca também problematizar parte dessa bibliografia e propõe pistas para futuros estudos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino religioso, antropologia da religião, laicidade.

Introdução

Neste texto procuro problematizar uma das dimensões que permeia o tema do ensino religioso em escolas públicas no Brasil.² Trata-se de tema altamente controverso. Previsto na Constituição Federal desde 1934, incluindo a Carta vigente, o ensino religioso como disciplina é atualmente um domínio sob a pressão de forças que exigem diálogo com a sociedade e atenção à diversidade. Essa pressão fica evidente no artigo que trata do assunto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Nele, assegura-se o custeio estatal da atividade e exige-se “o respeito à diversida-

de cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (art. 33 da Lei 9475). Podemos entender isso como o registro da abertura de um domínio conquistado e explorado secularmente pela Igreja Católica no Brasil em direção a uma composição que fosse mais representativa da mencionada “diversidade cultural religiosa”. Nesse sentido é que se pode ler a indicação, na mesma lei, de que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”.

Desde as novas provisões da LDB, tiveram início ou ganharam impulso movimentos de redefinição do ensino religioso como disciplina da escola pública. Na ausência de orientações centrais, tais movimentos vêm ocorrendo no domínio das unidades da federação. Assim, nos estados brasileiros podemos notar a elaboração de legislações e outras normatizações que se ocupam em estipular a carga horária da disciplina, os princípios que a regem, as exigências para a ocupação de funções docentes, as diretrizes para o conteúdo curricular; em muitos deles, instituições de ensino superior passaram a oferecer formação e capacitação para professores de ensino religioso; em alguns, “conselhos” se constituíram para corresponder à entidade civil prevista em lei, embora sua composição e sua participação variem bastante. Essa pujança de investimentos e mobilizações convive com uma instabilidade que parece ser estrutural, uma vez que a disciplina, ao contrário das demais, é de frequência facultativa e não tem seus “parâmetros curriculares” estipulados nacionalmente pelas instâncias oficiais. Faz ainda parte do quadro geral sobre o tema a presença de vozes que, em nome da “laicidade”, recusam a possibilidade de existência do ensino religioso na escola pública.³

Entre os agentes que atuam no campo do ensino religioso, destaca-se o FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (www.fonaper.com.br). A entidade forjou-se nos anos 1990, como herdeira de iniciativas, algumas ecumênicas, a maioria católicas, que buscavam uma

perspectiva de estruturação do ensino religioso que se mostrasse capaz de contemplar a diversidade das religiões. No final da década, o FONAPER divulgou sua proposta de parâmetros curriculares nacionais para a disciplina; antes e depois, vem promovendo atividades de vários tipos, incluindo eventos e formação docente. Em vários estados, é patente a influência das orientações identificadas pelo FONAPER. A entidade defende uma posição que aposta na compatibilidade entre laicidade e ensino religioso na escola pública, desde que se estabeleça a distinção entre uma visão catequética, sempre associada a princípios e condutas de religiões determinadas, e a perspectiva do “conhecimento religioso” passível de transmissão pela escola.

Como se apresenta, mais especificamente, esse conhecimento religioso? No resumo disponível no site do FONAPER, há uma apresentação dos seus parâmetros curriculares nacionais. Segundo essa fonte, o objeto do ensino religioso seria “o Transcendente”.

Assim, o conhecimento religioso, enquanto sistematização de uma das dimensões de relação do ser humano com a realidade Transcendental, está ao lado de outros, que, articulados, explicam o significado da existência humana. (<http://www.fonaper.com.br/documentos/parametros.php>, acesso em 15.03.2010)

O transcendente, nessa leitura, seria o *locus* para o qual convergiriam as “respostas oferecidas às perguntas que o ser humano faz a si mesmo e ao informante”. Prosseguindo, o documento indica que “cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamento próprio, obedecendo uma estrutura comum”. Diversidade e unidade são assim equacionados, e o que há de comum servirá de base para “organização e seleção dos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso”.

Chega-se assim aos cinco eixos que caracterizam a proposta do FONAPER: “culturas e tradições religiosas”, “escrituras sagradas e/ou tradições orais”, “teologias”, “ritos” e “ethos”. Podemos nos servir da descrição desses conteúdos e também das ementas de disciplinas de um curso de licenciatura em ensino religioso (igualmente disponíveis no site do FONAPER) para prosseguir a apresentação. O núcleo parece ser a ideia de “mensagem do transcendente”, a partir da qual várias “tradições” têm origem. Essa mensagem é expressa em textos ou narrativas orais e se caracteriza como teologia, compreendendo “mitos, crenças e doutrinas”, além de concepções sobre a “vida além morte”, bem como “rituais”, “símbolos” e “experiências” religiosas. Quanto ao ethos, ele cobriria a dimensão ética, na forma de limites e de valores capazes de orientar o comportamento e o agir. Nessas várias dimensões, o Transcendente traduz-se em “fenômenos” necessariamente específicos, que para serem compreendidos dependem de conhecimentos históricos e sociológicos. As tradições religiosas possuem, assim, feições particulares, “indissociáveis das culturas”, agrupadas em matrizes – “africana, indígena, ocidental e oriental”. Ao mesmo tempo, estruturam-se de maneira comum, como teologias e éticas em que se revela “o Transcendente”.

O objetivo da apresentação acima não é oferecer uma análise da visão do FONAPER. Para tanto, outros materiais seriam imprescindíveis. Trata-se mais propriamente de ilustrar um esforço que ganhou na proposta do FONAPER sua expressão mais influente, ou seja, o esforço da construção de um saber que se pretenda capaz de cobrir, sem privilégios, a diversidade religiosa, de modo a sustentar a ideia de um ensino religioso cujo objetivo e conteúdo estejam desvinculados de leituras particularistas. Isso aponta para a finalidade deste texto, que se dedica a analisar materiais mais circunscritos – mas também comprometidos com o mesmo esforço de ampliação – para saber que concepção de “religião” se desenha neles e

como o universo delimitado por essa concepção é organizado, sobretudo no modo como se equaciona o que seria comum e o que seria específico às tradições e aos grupos religiosos particulares. Para isso, meu ponto de partida serão as elaborações de dois autores que se dedicaram a problematizar definições de religião e do religioso. A partir deles, objetivos mais precisos e materiais em análise neste texto serão delineados, de modo a constituir uma aproximação antropológica sobre o tema.

O estudo da religião e a religião na escola

O livro de Russel McCutcheon (1997), então professor do Departamento de Estudos Religiosos da Universidade do Alabama (EUA), é resultado de um empreendimento baseado em algumas questões: “o que conta como religião? Quem decide sobre isso? Que compromissos teóricos estão envolvidos nessas decisões? E, mais importante, quais são as implicações materiais de nossas escolhas de categorias?” (1997, p. 127). McCutcheon parte disso para escrutinar uma série de materiais, tais como livros sobre “religiões mundiais” usados em cursos de “estudos religiosos” nos Estados Unidos, debates de encontros da Associação Internacional de História das Religiões, e os conteúdos e recepção da *Encyclopedia of Religion* – obra sob a curadoria de Mircea Eliade, cujas ideias e influências são também analisadas. Suas conclusões insistem sobre uma distinção que considera altamente necessária. De um lado, estaria uma concepção da religião como domínio *sui generis*, no sentido de algo autônomo em relação a outros domínios humanos, a ser estudado em seus próprios termos. De outro lado, a religião seria uma categoria analítica capaz de apreender uma dimensão entremeada a outras que constituem as práticas humanas. No segundo caso, teríamos uma perspectiva “naturalista” de compreensão do religioso, alternativa que McCutcheon defende em oposição à primeira.

O livro, portanto, não é apenas descritivo, mas se apresenta como uma peça de resistência contra o que seu autor percebe como tendência dominante no campo do estudo da religião. De imediato, o que me interessa salientar é que o quadro que resulta da caracterização da tendência dominante guarda vários pontos de contato com a proposta do FONAPER que acabamos de conhecer. De ambas faz parte a concepção de que a religiosidade – nos termos de McCutcheon – é “um elemento fundamental de toda experiência ou consciência humana”; “desde o princípio, todos são considerados religiosos, e o problema para o comparativista é simplesmente documentar e mensurar a diversidade de crenças e rituais” (1997, p. 105); a cisão e a interação entre aspectos externos e internos, sendo os primeiros comportamentos, narrativas, artes etc., constituindo os últimos seus significados e significância (1997, p. 118); a suposição ou a formulação de “uma teologia mundial inclusiva na qual cada religião é justa e simpaticamente apresentada” (1997, p. 153). Em comum, o privilégio a dimensões universais e fundacionais identificadas com o religioso, que situam a diversidade em um segundo plano. Penso que esses são pontos importantes levantados por McCutcheon, mesmo que seu intuito envolva um empreendimento de denúncia.

Esse aspecto será objeto de um comentário no texto de Peter Beyer (2003) – autor mais conhecido, sobretudo por suas intervenções nos debates sobre globalização. Nesse texto, o sociólogo passa por vários trabalhos que têm em comum demonstrar o caráter problemático e contestado das concepções de religião. A propósito de McCutcheon, Beyer concorda que os estudos sobre religião são frequentemente pervertidos por perspectivas espúrias; mas questiona uma espécie de imperialismo cientificista, caracterizado pela insistência em reduzir a uma possibilidade única as definições legítimas de religião. Propõe, como alternativa, que uma concep-

ção como a defendida por McCutcheon seja categorizada como de tipo “científico”, enquanto que aquela atacada pelo mesmo autor encarnaria o tipo “teológico”. Para Beyer, os objetivos e as feições são distintos nos dois casos, e não seria adequado desconsiderar essa distinção, impondo sobre uma os critérios da outra. A meu ver, isso permite destituir de conotação valorativa a descrição que McCutcheon faz da concepção autonomizada da religião.

Beyer prossegue em seu intuito de conferir maior clareza ao embate de definições sugerindo que, ao lado de concepções científicas e teológicas, sejam também consideradas as concepções “oficiais” de religião. Refere-se com isso às ocorrências em que o conceito de religião aparece fora dos contextos científicos e teológicos, articulando-se a um uso social específico e interessado. Daí a relação desses registros com operações que envolvem autoridade. Beyer circunscreve quatro domínios em que ocorrem concepções “oficiais” de religião, correspondentes aos sistemas que caracterizam uma sociedade diferenciada: jurídico, legal, midiático e educacional. Assim: “... como os tribunais, constituições, currículos e políticas governamentais mostram, o que conta como religião nesses sistemas frequentemente parece bastante arbitrário quando comparado com concepções científicas ou teológicas” (2003, p. 156). Beyer destaca, portanto, a existência de interesses, operações e investimentos que estão referidos à religião em contextos sociais variados, nem estritamente acadêmicos, nem estritamente confessionais. Um desses contextos toca exatamente no objeto da análise aqui empreendida: “o sistema educacional estatalmente definido, onde a religião torna-se um tema de currículos escolares” (2003, p. 155).

A disciplina de ensino religioso na escola pública seria um objeto privilegiado para ilustrar tal concepção. No entanto, quando nos aproximamos do quadro configurado por esse objeto notamos que a situação pode

não ser simples. Isso porque no Brasil não se definiu, nacionalmente, qual seria o currículo daquela disciplina. Tal é o projeto do FONAPER, que, na ausência de oficialização de sua proposta curricular, investe em esforços de difusão e formação com resultados que acusam a influência e a força de suas concepções. Ainda assim, o que se nota em sala de aula é uma grande variedade de conteúdos e formas associados ao ensino religioso. Mesmo em uma situação como a do Rio de Janeiro, em que as instituições religiosas, por conta do modelo implantado de ensino religioso, teriam maior controle sobre os currículos, a variedade é uma constatação.⁴ Lembremos que a definição e implementação da disciplina no Brasil vêm ocorrendo em movimentos delimitados pelas fronteiras das unidades da federação – e sem que haja a constituição de modelos específicos dominantes.

Essa situação aponta para a relevância de orientações estabelecidas no âmbito de estados brasileiros. Sabe-se que em alguns deles existem documentos apresentando diretrizes curriculares e foram considerados aqueles aos quais tive acesso – correspondentes a três estados.⁵ Uma constatação paralela observa a pujança do universo editorial dirigido para o ensino religioso. Várias editoras importantes, sobretudo religiosas, de amplitude nacional, mantêm em seus catálogos de publicação livros dirigidos a professores e às salas de aula. Há muitos títulos recentes. São comuns ainda coleções elaboradas para cobrirem todos os anos do ensino fundamental.⁶ A aparente vitalidade desse universo de publicações sugeria a relevância de incorporá-lo à análise. Podemos supor que tenham alguma penetração entre professores de ensino religioso. Entre os livros propriamente didáticos (destinados à sala de aula), dois foram considerados, de editoras distintas, publicação recente e voltados para faixa etária semelhante.

Ofereço a seguir uma descrição sucinta do material coberto pela análise: 1. *Redescobrimo o Universo Religioso*, coleção de nove volumes publicada pela editora Vozes, em 2006 (1ª Edição) e 2008 (2ª Edição); foi consi-

derado o volume 5 da 2ª edição, com 87 páginas de textos e ilustrações. 2. *Descobrendo Novos Caminhos*, coleção de quatro volumes para os últimos anos do ensino fundamental publicada pela editora FTD, em 2006; foi considerado o primeiro volume, com 160 páginas de textos e ilustrações. 3. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás*, em brochura de 54 páginas publicada em 2002 (2ª. edição), elaborada pela Superintendência do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Goiás e pelo Conselho Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás. 4. *Referencial Curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino*, brochura de 22 páginas publicada em 2006 pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, elaborado por funcionários do sistema de ensino com a colaboração do Conselho do Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul e do Grupo de Estudos e Formação para o Ensino Religioso. 5. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Ensino Religioso*, brochura de 36 páginas publicada em 2006, elaborada por Equipes Técnico-Pedagógicas do Ensino Religioso na Secretaria de Educação. 6. *Informativo da ASSINTEC* (Associação Inter-Religiosa de Educação, com sede em Curitiba, PR), número 22, de agosto/setembro de 2007, contendo “subsídios para o ensino religioso” (“O sagrado na arquitetura religiosa”), em 14 de suas páginas com ilustrações.⁷

O material acima reúne orientações curriculares oficiais, livros didáticos de editoras importantes e um subsídio para atividades. Trata-se de materiais que atingem a dimensão dos conteúdos curriculares e se prestam, de formas diversas, a uma problematização guiada pelas seguintes questões: o que é definido como religião e como isso é organizado e explicado? Essas questões serão exploradas em dois planos. Primeiro, no plano das categorias, conceitos e concepções. Depois, no plano dos exercícios, práticas e atividades propostos para sala de aula. O primeiro plano é mais

expresso nas orientações curriculares, mas pode ser inferido nos livros didáticos e no subsídio. O segundo plano é observado nos livros didáticos e no subsídio, mas não está totalmente ausente das orientações curriculares. Tudo somado, temos elementos suficientes para a exploração das questões acima enunciadas. Evidentemente, os materiais cobertos pela análise adiante exposta não têm qualquer estatuto de representatividade em relação ao universo a que pertencem; além disso, outros tipos de fontes deveriam ser contemplados para se atingir mais amplamente a dimensão dos conteúdos curriculares do ensino religioso no Brasil. O exercício aqui desenvolvido reivindica alguma relevância na medida em que o material considerado permite levantar questões que permaneceriam pertinentes caso as fontes fossem ampliadas. Uma segunda pretensão se expressa na parte final, na qual retomo, de um ponto de vista antropológico, a discussão levantada por McCutcheon, Beyer e outros autores acerca das definições de religião.⁸

Religião, sagrado, transcendente, cultura, símbolo...

Começamos pelo Documento 1, um livro didático. Suas concepções parecem seguir de perto as do FONAPER. Na apresentação do livro, os autores expressam sua intenção de partilhar “o conhecimento sobre as experiências de diferentes tradições religiosas” (p. 5). Estas, por sua vez, são definidas como a “presença do Transcendente na história de uma cultura” (p. 11). Outra ocorrência: “Cada tradição religiosa tem, em seus textos sagrados, o registro da presença de Deus, de um Ser Superior na vida das pessoas” (p. 29). De fato, a noção de “texto” é central no modo como se define religião nesse livro. Sua importância se afirma no fato de não estar restrita à forma escrita; mesmo as tradições orais podem ser entendidas como narrativas textualizáveis. Partindo dessa definição,

trata-se de apresentar como as tradições usam seus textos sagrados, proporcionando a base para as experiências. Se as duas primeiras partes do livro tratam das noções de “tradição” e de “experiência”, as duas últimas exploram modos pelos quais as religiões marcam o tempo e o espaço. Aparecem assim “expressões religiosas”, tais como “rituais, festas, procissões, romarias, orações, oferendas, músicas etc.” – que deixam suas impressões no calendário social. Arrematando os fios com as concepções de base, podemos ler: “Todas essas expressões revelam a necessidade que os grupos possuem de encontrar-se com o Transcendente, o Ser Superior, nos momentos importantes de sua vida...” (p. 59). Quanto ao espaço, dois temas são desenvolvidos: lugares de peregrinação e expressões artísticas, com fotos e figuras de lugares sagrados, imagens, caligrafias, e a transcrição de uma letra de música popular. O título da quarta parte do livro – “manifestações do transcendente” – poderia descrever também a anterior. Nesta, o título vale-se da expressão “cultura religiosa”. A noção de cultura, na verdade, adquire mais de um significado: ela é o conjunto de costumes de uma sociedade, entre os quais estariam os religiosos; mas ela é também a própria religião, cujas expressões imprimem marcas no plano pessoal e coletivo. Enfim, a religião oscila entre ser parte ou todo.

Esse ponto guarda relação com outro, o da diversidade. Na contracapa do livro, lemos que “a autora propicia aos alunos o reconhecimento da diversidade de características, culturas e religiões presentes no mundo”. Existe uma preocupação evidente com esse ponto. Na capa, estão desenhadas seis crianças, que voltam a aparecer junto com outras no interior do volume. Quatro delas estão identificadas com religiões a serem reconhecidas pelo leitor: hinduísmo, candomblé, cristianismo e budismo. Em todo o livro, os exemplos e ilustrações passeiam por diferentes religiões. Para explicar as tradições orais, fala-se de “pajelança” e de “religiosidade afro-brasileira”, além do relato de uma história

judaica. Nas tradições escritas, são atribuídos textos sagrados ao hinduísmo, judaísmo, budismo theravada, islamismo e cristianismo. Como regra geral, o livro pauta-se pela ideia dessas “religiões mundiais”, em várias ocorrências; em outro eixo, aparecem as tradições indígenas (uma vez) e africanas (duas vezes). Na segunda dessas ocorrências, as associações entre orixás africanos e santos católicos são o tema. Na maneira de apresentar os exemplos e ilustrações, predomina a chave que permite articulá-los sempre em torno de um tema mais geral, o que torna as diferenças expressões de pontos comuns entre as “tradições religiosas”.

O Documento 5 é uma diretriz curricular, composta das seguintes partes: histórico da disciplina; fundamentos teórico-metodológicos; conteúdos estruturantes; conteúdos específicos (para 5ª. e 6ª. séries); encaminhamento metodológico; avaliação dos alunos; referências bibliográficas. O documento é bastante abrangente, indo desde a preocupação em traçar os caminhos e vicissitudes da disciplina de ensino religioso no Paraná em diálogo com as redefinições em normas federais, até a sugestão de temas a serem tratados em sala de aula. Como descrição geral, pode-se dizer que as elaborações representam uma espécie de variante das concepções do FONAPER, guardando também parentesco com a organização do conteúdo observada no Documento 1. Há uma ênfase maior na diversidade das expressões religiosas e uma definição menos ambígua de um objeto que corresponda a uma construção humana – e não a um dom divino. Vejamos em algum detalhe essas características.

Em relação aos Parâmetros Curriculares do FONAPER, o Documento 5 explicita claramente uma distância. Pois haveria na ideia de “fenômeno religioso” – tomada como conceito central na proposta do FONAPER – uma restrição “a determinadas tradições religiosas, o que exclui a possibilidade de ampliar a abordagem para outras tradições e manifestações religiosas” (p. 24). Como alternativa, o documento propõe a noção de “sagrado”, “algo

presente em todas as manifestações religiosas”, das “mais sedimentadas” a outras “mais recentes” (p. 24). Na sua definição, porém, esse “sagrado” não parece diferir substantivamente de algo como o “transcendente”. Assim como o último nas formulações do FONAPER, o sagrado envolve “explicações que superam a realidade material ou que servem para responder a assuntos não explicados ou aceitos com facilidade, por exemplo, a morte” (p. 25). Por outro lado, abre-se uma perspectiva algo distinta quando lemos que “o sagrado compõe o universo cultural humano”, que “as religiões interessam como objeto de conhecimento” e que devem ser tratadas “como expressão da cultura, construída historicamente e, portanto, são marcadas por aspectos econômicos, políticos e sociais” (p. 23).

Os conteúdos estruturantes desenham três eixos: paisagem religiosa (“onde o sagrado se manifesta”), símbolo (“veículo que aproxima o mundo do vivido, cotidianamente, do mundo misterioso [...] de seres suprasensíveis que habitam o território do inefável”) e textos sagrados (que definem as tradições e sua transmissão). Novamente, a noção de texto parece ser fundamental. Mas ela vem acompanhada de duas outras noções que, pelo modo como se desenvolvem, trazem, para um primeiro plano, dimensões concretas das vivências religiosas. Pode-se afirmar isso com base no currículo definido para duas séries do ensino fundamental. Ele abrange, em um caso, a legislação em que se baseia o “respeito à diversidade religiosa”, e também “lugares sagrados”, “textos sagrados orais e escritos”, “organizações religiosas”; no outro, ritos, objetos, mitos, festas, e “as respostas elaboradas para a vida além da morte” (pp. 31-32). Em suma, o viés parece ser menos teológico e ético, e mais histórico e socio-antropológico.

Retomemos, agora, o ponto que é mencionado como decisivo na opção pela noção de “sagrado” como foco do ensino religioso. Trata-se da diversidade. Vejamos:

O foco no sagrado e em diferentes manifestações possibilita a reflexão sobre a realidade contida na pluralidade desse assunto, numa perspectiva de compreensão sobre a própria religiosidade e a do outro, na diversidade universal do conhecimento humano e de suas diversas formas de ver o sagrado (p. 20).

A preocupação com a diversidade não anula uma estruturação de conteúdos com base em noções comuns, mas se expressa em sugestões que visam estabelecer coerência com o princípio de que “todas as religiões podem ser tratadas como conteúdos nas aulas de Ensino Religioso” (p. 23). Assim, os textos sagrados deveriam incluir referências hindus, baha'is, africanas, afro-brasileiras e ameríndias, islâmicas; as organizações religiosas, budistas, cristãs, confucionistas, espíritas, taoístas; os ritos, indígenas, candomblecistas, cristãos; as festas, budistas, islâmicas, indígenas, afro-brasileiras, judaicas, cristãs (p. 30-32).

O Documento 5 estabelece como marco para a consolidação de um fundamento consistente e adequado para um entendimento pedagógico do ensino religioso uma Deliberação do Conselho Estadual de Educação (PR) de 2006. Reconhece nesse processo a participação da Assintec, “uma entidade civil, livre, equitativa, democrática e aberta a todas as manifestações culturais, religiosas, espirituais e místicas” (p. 19). A Assintec é a autora do Documento 6, um informativo que oferece “subsídios para o ensino religioso”. Logo abaixo do cabeçalho, há duas fotos, uma de um templo baha'i na Índia e outra de um templo ortodoxo na Rússia. As legendas explicam o que as formas “simbolizam” ou “representam” – em acepção correspondente com a que o Documento 5 atribui ao símbolo. Aliás, uma palavra-chave é “significado”, que aponta para as conexões entre os templos e características teológicas ou princípios religiosos das tradições destacadas. Em suma: “a arquitetura religiosa é uma das ex-

pressões do sagrado presente em diversas culturas” (p. 3). Vemos aí como novamente se articulam, em modo semelhante ao que constatamos no Documento 5, as noções de sagrado, símbolo e cultura.⁹

A maior parte do informativo é dedicada a uma série de apresentações, introduzidas pela frase: “Vamos conhecer o significado da arquitetura sagrada de algumas tradições religiosas e místico-filosóficas” (p. 3). Seguem-se 16 parágrafos, cada um dedicado a uma dessas “tradições”. A variedade é grande: entre as expressões menos conhecidas, figuram Ordem Rosacruz (AMORC), Vedanta, Hare Krishna (ISKCON), mórmons, Igreja Messiânica, Legião da Boa Vontade, Seicho-no-ie, Testemunhas de Jeová; espíritas kardecistas e a “tradição religiosa africana e/ou afro-brasileira” também estão contempladas, além de várias igrejas cristãs (mas nenhuma pentecostal) e do budismo (mas não o islã). Penso não ser o caso de detalhar as apresentações – por exemplo, o texto budista trata de altares domésticos e não de templos. Dois outros pontos me parecem mais relevantes. Primeiro, o fato das apresentações seguirem a ordem alfabética dos nomes atribuídos a cada “tradição”, o que expressa um critério horizontal. Segundo, o fato dos textos serem escritos por expoentes de cada uma das “tradições” apresentadas. Os autores estão quase sempre identificados e a presença de endereços revela que se trata de núcleos locais (Curitiba) de cada religião. Os textos são acompanhados de fotos, quase todas de templos também locais. O procedimento, portanto, favoreceu essa localização das referências e de suas apresentações, refletindo provavelmente a amplitude e os limites da composição da Assintec.

Partindo dessa fonte em direção ao Documento 2, o contraste é grande. Pois no segundo livro didático aqui abordado, predomina fortemente uma espécie de universalismo que não prevê lugar privilegiado para as particularidades. Ao contrário do Documento 1, no qual se busca ilustrar com exemplos relativos a diferentes tradições os pontos que estruturam a

apresentação, no Documento 2 essas referências não são sistemáticas ou metódicas. Na verdade, são as referências cristãs que marcam presença. Há uma seção, que se repete em vários capítulos, intitulada “Sabedoria da Bíblia”; mesmo fora dessa seção, muito frequentemente encontramos citações bíblicas. O privilégio é assumido: “A Bíblia, que é o livro sagrado mais presente entre nós, terá uma atenção especial” (p. 12). Isso não implica em menosprezo a outras religiões: “Cada religião, com todo o direito, quer ser fiel às respostas que a sua tradição encontrou para as grandes questões da humanidade.” (p. 99). Além disso, o ecumenismo e o diálogo inter-religioso são altamente valorizados. Penso que a forma mais adequada para caracterizar a proposta de ensino religioso do Documento 2 passe pela ideia de revelação, uma revelação que atinge a todo grupo humano, de forma específica, mas que pode ser acompanhada pelas fontes e pelos princípios do cristianismo, sobretudo o católico, ele mesmo capaz de abranger toda a humanidade. Em suma, não se trata de uma negação da diversidade, e sim da aposta em um universalismo supostamente autêntico – no sentido de ser capaz de contemplar todo o universo do religioso naquilo que propriamente o define.

O ponto de partida do livro não nos surpreenderá. As religiões giram em torno de perguntas existenciais, constituindo patrimônios que os mais velhos transmitem às novas gerações. Mas há uma ambiguidade na maneira de entender perguntas e respostas que aponta para a centralidade da noção de revelação. Pois ora parece que perguntas e respostas são empreendimentos humanos, ora parece que é o divino que suscita perguntas e oferece respostas. Um exemplo: “Todos os povos buscam a sabedoria para viver melhor. Nessa busca costumam descobrir, cada um a seu jeito, que Deus é a grande fonte da sabedoria” (p. 12). A descoberta, nessa formulação, pode ser entendida tanto como ação humana quanto como revelação divina. Seja como for, Deus é um personagem central no livro. A primeira das quatro

partes é dedicada a tratar da relação da humanidade com seu “Criador”, cuja existência seria intuída por todos os povos, e se encerra com uma apresentação da visão cristã da história: “Deus nos criou para sermos felizes e Ele conduz a história humana para que, no fim, o objetivo seja atingido” (p. 40). A rigor, e bem de acordo com certas concepções cristãs, nada escapa à revelação – no sentido de que esta continua a se fazer na história e com a história. Como algo que envolve as relações humanas, tal revelação conta com certas atitudes. O que o livro faz é conciliar ação humana e ação divina e apontar para as atitudes humanas que contribuem para a realização dos desígnios divinos. Há um tom politicamente engajado no texto, que instiga a participação social, o ambientalismo, o zelo pelos equipamentos públicos, a valorização da ciência...

A segunda parte trata do “Planeta Terra” e defende a conciliação entre religião e ciência, ao lado de uma teologia protecionista do ambiente. Figuras bíblicas e personalidades católicas contemporâneas aparecem como exemplos de preocupação com a natureza. Nas cidades, vê-se a necessidade do respeito mútuo, fundamentada no projeto cristão pela ideia de fraternidade. Ao final, os indígenas são mencionados como prova de cultura que não é dominada pelo desejo de acúmulo de bens e que cultiva a harmonia entre Deus, homens e natureza. A terceira parte trata de direitos humanos, que as religiões ajudam a defender. A vida – expressão ambivalente, como sabemos – é apontada como a síntese daqueles direitos. Além dos direitos sociais, o direito à diferença é destacado, mas em uma acepção que condiz com a ideia durkheimiana da solidariedade orgânica. A liberdade (exemplificada por Moisés e pelo budismo) é tornada compatível com as responsabilidades, as regras e os limites. Tudo converge para a relação ideal entre Deus e suas criaturas. A última parte é dedicada à importância da amizade e do compromisso, novamente com fundamento bíblico: “Tudo que afeta a vida do povo é assunto dos que

falam em nome de Deus na Bíblia” (p. 139). Em seguida, trata-se da religião como força de formação da consciência, das noções de certo e errado. Por fim, reencontramos um tema recorrente no material aqui abordado: rituais e símbolos que reforçam a fé (e os compromissos da consciência). Não apenas todas as religiões usam símbolos, como há símbolos presentes em todas as religiões. O livro exemplifica com a água e menciona rituais africanos e hindus, mas dedica mais espaço a discorrer sobre o significado do batismo cristão e de outros sinais da aliança com Deus nessa tradição religiosa. O movimento é paradigmático em relação ao que denominei de universalismo: as particularidades não têm consistência maior do que aquilo a que remetem, algo que pode ser compreendido acompanhando-se as referências bíblicas e cristãs.

O Documento 4 é um referencial curricular aparentemente tão estruturado quanto o Documento 5 já analisado. Preocupa-se com a “fundamentação e caracterização do ensino religioso”, “as relações entre educando-conhecimento-educador”, enumera os objetivos da disciplina para diferentes segmentos da educação básica, discorre ainda sobre o “tratamento didático”, a “metodologia”, o “planejamento” e a “avaliação”. No entanto, algumas seções tendem ao esquematismo; outras, ao contrário, se servem do ensino religioso para elaborar aspectos mais gerais do processo educativo e do objetivo da escola. Veremos que as expectativas depositadas no ensino religioso são amplas, e envolvem dimensões relacionadas com a formação ética ou moral. Nesse sentido, há semelhanças com o Documento 2, o livro que acabamos de abordar. E há também semelhanças com a proposta do FONAPER, igualmente preocupada com a dimensão ética. O Documento 4, na verdade, incorpora, sem maiores justificativas, a estrutura curricular proposta pelo FONAPER, com seus cinco eixos organizadores do conteúdo. Vejamos agora como se concebe o ensino religioso nesse documento.

Eis o começo da seção de “fundamentação” da disciplina:

A identidade do Ensino Religioso, em seu atual Paradigma, recai na dimensão religiosa de todo ser humano. Essa dimensão, de certo modo, com seus profundos mistérios, provoca também grandes interrogações. Para esses questionamentos, o ser humano procura respostas que só poderão ser dadas dentro das diferentes culturas e tradições religiosas (p. 7).

A partir de uma dialética de questionamentos e respostas, continua o texto, elabora-se uma concepção de mundo, por meio da qual se acessa o fenômeno religioso, “presente em todas as culturas e tradições religiosas, no tempo e no espaço” (p. 8). Isso fundamenta uma perspectiva atenta às particularidades. Por exemplo: “o currículo a ser construído deve resgatar o diálogo, o respeito e a reverência pela diversidade cultural e religiosa que se impõem em um Estado de diferentes composições étnicas” (p. 7) – afinal, um dos objetivos da disciplina é “conhecer o pluralismo religioso e a diversidade cultural como parte histórica de cada povo” (p. 10). Mas, novamente, não se anula uma perspectiva universalista, expressa na expectativa de “conduzir à percepção de que, mesmo na diversidade, há pontos comuns entre as diferentes tradições religiosas, como a busca do sentido, a defesa da vida e a necessidade da transcendência” (p. 14).

Esses pontos comuns contêm em si um aspecto que vai além do descritivo, de algo que corresponderia meramente a uma informação; colocam em jogo uma espécie de imperativo ético. Isso se combina com uma visão da cultura que a subordina à religião. Novamente, notamos aí uma ambiguidade: a cultura ora parece ser mais ampla que a religião, ora parece estar nesta contida. Após a afirmação de que o fenômeno religioso está presente nas diferentes culturas, o texto segue assim:

Nesse sentido, entendendo que cada cultura tem sua estruturação e substrato religioso que unifica a vida coletiva de um povo, diante dos seus desafios e conflitos, o Ensino Religioso objetiva uma ação reflexiva junto aos educandos, que possibilite a construção de um projeto de vida, cuja finalidade seja a de contribuir para o estabelecimento de novas relações do ser humano consigo, com o outro, com a natureza e com o transcendente. (p. 8).

O conhecimento que compõe o conteúdo da disciplina, portanto, não é apenas um dado objetivo e distante, mas “o conhecimento necessário para que [o educando] busque respostas coerentes aos anseios fundamentais do ser humano” (p. 8). Daí que entre os objetivos também encontremos o seguinte:

Favorecer a compreensão do significado das diversas tradições religiosas, fortalecendo as predisposições de cada ser humano a perceber a vida como dom gratuito e o mundo como um todo, onde o educando pensa, sente, decide e age como alguém chamado a realizar um projeto existencial (p. 10).

Não parece ser pouco, então, o que se espera do ensino religioso nesse documento. Resta-nos passar pelo Documento 3, outra diretriz curricular. Penso que podemos nos poupar dos detalhes. Vou direto ao ponto que aparece apenas nessa fonte. Trata-se de uma das seções do documento – em volume de texto, a maior dentre elas – intitulada “As principais religiões do mundo”. Consiste em uma classificação que se compõe de cinco categorias: religiões de integração, de servidão, de libertação, proféticas ou de salvação, espiritualistas. A terminologia descreve diferentes tipos de relação estabelecidos entre a divindade e os seres humanos – com exce-

ção da última, que pode ter sido acrescentada para cobrir expressões que ficariam excluídas do quadro (espiritismo e teosofismo). O primeiro tipo cobriria as “religiões indígenas” e a “religião dos africanos”; o segundo, “religiões temporal e culturalmente distantes do povo brasileiro” (p. 28); o terceiro, hinduísmo, budismo, confucionismo, taoísmo e xintoísmo; o judaísmo aparece aí, mas também no quarto tipo, ao lado de cristianismo e islamismo. O quadro permite uma leitura horizontal, que simplesmente justapõe as várias religiões apresentadas. Mas é possível afirmar que ele sugere uma visão evolucionista: vai-se de um tipo em que “o problema religioso limita-se às exigências imediatas da sobrevivência” (p. 25) a outro no qual se elabora a ideia do pecado, algo que “valoriza a liberdade [humana] e assegura a sua plena reabilitação” (p. 32). Um terceiro ponto de vista correlacionaria esse Documento com o que já encontramos em elaborações do FONAPER, que mencionam “matrizes” indígena, africana, oriental e ocidental.

De todas as fontes, o Documento 3 é a que mais recorre às elaborações do FONAPER. Quase todos os itens das diretrizes – incluindo pressupostos, conteúdos programáticos, metodologia e avaliação – acompanham, citam ou transcrevem documentos do FONAPER. Termos chave são “fenômeno religioso”, “culturas”, “tradições religiosas” e “experiência religiosa”. Os objetivos articulam conjunções que nos são familiares: “conhecimento” do fenômeno religioso, “formulação de questionamento existencial” e “atitude moral como consequência do fenômeno religioso”, “papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais” e “direito à diferença” (p. 41). De fato, diversidade é outra palavra chave, e isso se expressa na capa do documento. Ela é tomada pelo mapa do estado de Goiás, preenchido por uma composição de fotos a formarem como que as peças de um quebra-cabeça; as imagens retratam adeptos de diferentes religiões, ou templos, ou mesmo pessoas

que denotam certos pertencimentos étnicos ou raciais. Há uma legenda: “Despertando interesse e amor por todos os povos, raças, línguas e religiões!...” O “interesse” e o “amor” pela diversidade cotejam uma concepção que abraça “valores universais a todas as religiões” (p. 11) e, como vimos, uma classificação que comporta leituras evolucionistas.

Seja como for, o trecho remete a um traço disseminado pelos documentos cobertos por este texto, a saber, as grandes expectativas depositadas na disciplina de ensino religioso. Alguns outros exemplos: “uma formação que os [alunos] ajude a tornarem-se seres humanos abertos ao diálogo, ao respeito e à convivência com o diferente na construção da dimensão religiosa e, conseqüentemente, de um mundo melhor” (Documento 1, contracapa); “espera-se que aqueles que creem em Deus tenham um motivo a mais para não se conformar com o que precisa ser corrigido para o bem de todos” (Documento 2, p. 77); contribuir “para superar o preconceito à ausência ou à presença de qualquer crença religiosa; para questionar toda forma de proselitismo, e para aprofundar o respeito a qualquer expressão do sagrado” (Documento 5, p. 33). Voltando ao Documento 1, pode-se notar como nele se conjugam a valorização da diversidade e uma visão bastante positiva acerca da religião. “Virtudes”, atitudes construtivas, “felicidade”, “valores”, “fraternidade, justiça e paz” – são algumas das ocorrências. Nos dois livros (Documentos 1 e 2), predomina uma visão edificante sobre a religião. Isso não anula distinções em outros planos, como procurei demonstrar acima. Encontraremos novamente distinções no campo das atividades propostas para sala de aula.

“A sua religião foi contemplada?”

Trato agora de uma faceta do material vinculado ao ensino religioso que está relacionada com algo bem concreto. Ou seja, atividades e exercí-

cios que são propostos aos estudantes. Tal faceta é uma parcela significativa dos livros didáticos, geralmente divididos entre conteúdo – explicações sobre um tema – e atividades – a serem executadas e/ou preenchidas pelos alunos em sala de aula. Os dois livros aqui contemplados (Documentos 1 e 2) obedecem a esse formato. A parte relativa ao conteúdo foi analisada na seção anterior; agora passo à parte relativa às atividades. O Documento 6 oferece-se como “subsídio” para atividades em sala de aula e prevê também alguns exercícios que serão comentados adiante. No caso dos demais Documentos, trata-se de diretrizes e orientações gerais; neles não há elaboração específica de atividades para os estudantes. Mesmo assim, há pelo menos um tema que não deixa de estar vinculado com a dimensão das atividades e que permite uma introdução aos outros materiais. Início, portanto, com esses Documentos.

Uma das características do Documento 5, como vimos, é a preocupação com a presença da diversidade religiosa nos conteúdos curriculares. Isso é complementado por outro cuidado, expresso na seção metodológica: “O trabalho com os conteúdos específicos deve ser orientado a partir de manifestações religiosas ou expressões do sagrado desconhecidas ou pouco conhecidas dos alunos, para que depois sejam trabalhados os conteúdos relativos a manifestações religiosas mais comuns, do universo cultural da comunidade” (p. 33). O objetivo dessa orientação é reduzir o espaço ocupado pelas “manifestações religiosas hegemônicas”. Em contraste, temos as diretrizes expressas nos Documentos 3 e 4. No último, lemos que o primeiro passo no planejamento das atividades em sala de aula deve ser uma caracterização dos educandos, inclusive em relação a sua religiosidade. No Documento 3, o primeiro dos objetivos visa “proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas recebidas no contexto do educando” (p. 41). É verdade que essas diretrizes não colidem neces-

sariamente com a valorização da diversidade. Mas a orientação levantada pelo Documento 5, embora também não garanta tratamento igualitário às expressões religiosas, dá primazia ao desconhecido. Nisso se pode sustentar uma oposição com os outros dois Documentos, que elegem como ponto de partida aquilo que é próximo ao conhecimento e à experiência dos estudantes.

Nos mesmos Documentos, podemos ainda perceber outra divergência. O Documento 5, quando trata da avaliação dos alunos, introduz uma lista de orientações com um parâmetro que resume os demais: “em que medida o aluno expressa uma relação respeitosa com os colegas de classe que têm opções religiosas diferentes da sua?” (p. 35) O Documento 3, por sua vez, relaciona entre os objetivos do ensino religioso o de “subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial” (p. 41). Vimos que essa ideia de “questionamento existencial” é o que define mesmo, naquelas diretrizes, o que seja religião. Por isso é que penso ser possível associar esse objetivo com outro, expresso no Documento 4:

...o Ensino Religioso [...] é o componente curricular responsável pelo despertar, sensibilizar e fundamentar a atitude religiosa, no sentido de subsidiar, ao educando, o conhecimento necessário para que busque respostas coerentes aos anseios fundamentais do ser humano (p. 8).

Nesse caso, fica explícita a intenção de “despertar a atitude religiosa”. Isso não apenas se distingue do que lemos no Documento 5 – que, notemos, condena também o preconceito à ausência de crença religiosa. Vai além, pois supõe que a religiosidade é um componente essencial do humano e que a disciplina de ensino religioso pode interferir diretamente na vivência dessa religiosidade.

Feita essa constatação, podemos passar aos demais Documentos, começando justamente por observar algo semelhante em um dos livros didáticos. Na contracapa do Documento 1, vemos lado a lado as dimensões do conhecimento, do respeito e do estímulo, quando lemos que a coleção visa “despertar a religiosidade presente no interior de cada um e educar promovendo o respeito à pluralidade religiosa do mundo”. Dentro do livro, em vários exercícios há referências que evocam essa religiosidade, sempre supondo que o estudante a tenha. Um exemplo: depois de relatar uma “história” judaica e destacar seus ensinamentos, propõe a seguinte atividade: “E você, qual o conhecimento de sua religião que gostaria de transmitir para alguém (irmão, primo, amigo)?” (p. 14). Outros exemplos, na mesma construção linguística, ocorrem a propósito de locais sagrados, expressão artística e “pedidos ao Transcendente”. Na mesma chave do último, existem duas atividades presentes na parte sobre experiência religiosa: “Neste momento, você é convidado a estabelecer um diálogo com o Transcendente. Use o espaço abaixo para escrever sua oração” (p. 37) e “Na sua tradição religiosa existem muitas maneiras que o auxiliam a se aproximar do Transcendente. Com qual delas você se identifica mais? Por quê?” (p. 41). Vale ainda citar outro exercício: “Selecione um aspecto que faz parte de *sua cultura religiosa* e apresente-o aos colegas em forma de reportagem” (p. 50, grifo acrescentado). Nota-se como, nessa ocorrência, cultura e religião se confundem para designar uma vivência individual.

Um dos pontos levantados por McCutcheon em sua análise de livros dirigidos para cursos nos EUA é exatamente esse pressuposto de que o leitor é um religioso (pp. 104-5). No caso do Documento 2, esse pressuposto ganha acentos coerentes com a ênfase que o livro atribui às referências bíblicas, sobretudo as cristãs. Pede-se aos alunos para formularem perguntas dirigidas “a Deus” (p. 14) e que imaginem “uma pequena oração de alguém

que de fato ame a Deus gratuitamente, sem ficar esperando vantagens” (p. 122). Ou ainda, reforçando um viés ortoprático: “Você leva a sério sua relação com Deus?” (p. 150). Em uma direção que expressa o compromisso ecumênico, lemos, depois da citação de uma encíclica papal: “Você acha bom que as pessoas se alegrem ao descobrir heróis da fé em Igrejas diferentes da sua? Que efeito isso pode ter no diálogo entre as Igrejas?” (p. 149). Na mesma página, encontramos outro exercício que não apenas confirma o pressuposto apontado por McCutcheon, mas obriga a pensar sobre ele. Depois de citar Madre Teresa de Calcutá, Martin Luther King e Desmond Tutu, o livro provoca: “Esses cristãos beneficiaram outras pessoas: pobres necessitados de respeito ao seu direito básico de viver e vítimas de preconceito racial. Um ateu também poderia fazer algo nessa direção. Mas a religião contribui para isso? Por quê?” (p. 149).

Há outras dimensões contempladas no mesmo livro. A ideia de respeito aparece literalmente no capítulo sobre liberdade, no qual se pede que o estudante responda: “Como se mostraria o devido respeito por essas diferentes ‘casas de Deus?’” (p. 111). Trata-se, nesse caso, dos templos, ilustrados com fotos que remetem ao islã, ao budismo, ao judaísmo e ao cristianismo. No Documento 1, o outro livro, encontramos atividades que apostam no conhecimento acerca da diversidade religiosa. O conteúdo trata de “expressões religiosas” com exemplos ilustrados de homenagens, agradecimentos e súplicas em diferentes tradições; menciona ainda uma espécie de ex-votos de “religiões japonesas”. Na parte das atividades, pede que o leitor “pesquise” como “oferendas ao Transcendente” ocorrem em “diferentes tradições religiosas”, a fim de preencher um quadro com quatro categorias: “tradição religiosa”, “oferenda”, “forma de realizar a oferenda” e “lugar onde se faz a oferenda” (p. 54). Outro exemplo encontra-se a propósito de peregrinações, que cita o rio Ganges e associa a água à purificação. Segue uma atividade: “Pesquise com seu professor

outras religiões que também utilizam a água em seus rituais e anote como isso acontece” (p. 66).

No Documento 6, temos mais exemplos dessa perspectiva que investe na pesquisa e nos conhecimentos que adviriam disso. Destaco dois trechos, ambos envolvendo alunos do começo das séries finais do ensino fundamental. Primeiro, o relato de uma experiência em um colégio estadual, consistindo na construção de maquetes de templos ou espaços religiosos. Os alunos se dividiram em grupos e confeccionaram uma mesquita, igrejas cristãs, o “Templo de Herodes”, uma igreja mórmon, uma sinagoga, um “Espaço Sagrado Indígena” (p. 10). Segundo, uma sugestão de atividade que se fundamenta em um pequeno texto, “construções do sagrado”, exemplificado pela Basílica de Aparecida, por um Ilê de candomblé, por um mosteiro árabe e pelas estupas budistas. Para cada exemplo, há uma foto. Sugere-se que o professor estimule os alunos a fazerem textos, cartazes e maquetes sobre lugares sagrados, resultando em um conjunto aberto de religiões (pp. 13-15).

Lembremos que o próprio conteúdo do Documento 6 é resultado de uma espécie de exercício. Representantes ou expoentes de diversos grupos religiosos enviaram textos em que apresentam seus espaços sagrados. Retomo o que foi descrito na seção anterior para relacioná-lo com uma sugestão presente no Documento 5:

A considerar a diversidade de referenciais teóricos para suas aulas, torna-se recomendável que o professor dê prioridade às produções de pesquisadores da respectiva manifestação do sagrado para evitar fontes de informação comprometidas com interesses de uma ou outra tradição religiosa (p. 34).

Foi desse modo que o Documento 6 foi composto. Já suas atividades apostam na capacidade de professor e estudante levantarem as informações

pertinentes, contando que isso envolva a exploração de universos pouco conhecidos. Por sua vez, o Documento 4 estipula que: “Na definição de critérios para seleção e uso de materiais e recursos, prevê-se a colaboração de cada educando na indicação ou fornecimento de seus símbolos, a origem histórica, os ritos, e os mitos de *sua* tradição religiosa” (p. 12, grifo acrescentado). Nesse caso, a ênfase recai sobre o pertencimento religioso do aluno e os conhecimentos já consolidados daí advindos, como dados prévios, cujo rendimento seria explorado nas atividades.

Percebe-se que algumas tensões percorrem o material voltado para as atividades em sala de aula. Um ponto pode ser resumido na oposição entre proximidade e distância: as aulas de ensino religioso devem privilegiar aquilo que já faz parte do universo dos alunos, ou, ao contrário, devem buscar aportar novos conhecimentos? Outro ponto tem a ver com os pressupostos e fins do ensino religioso: levantar e discutir informações ou, em outra direção, estimular e cultivar a religiosidade? Parto disso para constatar um paradoxo. O Documento 5, relativamente o mais identificado com os vetores da distância e da informação, afirma:

... destaca-se que os conhecimentos relativos ao sagrado e às suas manifestações são significativos para *todos* os alunos no processo de escolarização, por propiciarem subsídios para a compreensão de uma das interfaces da cultura e da constituição da vida em sociedade (p. 24, grifo acrescentado).

Se lembrarmos que a matrícula na disciplina de ensino religioso deve ser (por força de lei) facultativa, revela-se o paradoxo. Os princípios da distância e da informação só fazem sentido se todos os alunos participarem da disciplina? A contrapartida disso pode ser expressa no perfil que é provavelmente predominante no campo, ou seja, o conteúdo e os

objetivos do ensino religioso devem considerar que são motivações propriamente religiosas que trazem o estudante à disciplina. Para complicar ainda mais o quadro, deve-se notar que o Documento 5 lembra que a disciplina de ensino religioso, por ser facultativa, não terá registro de notas ou conceitos na documentação escolar, ponto que não é considerado nos Documentos 3 e 4 quando tratam da avaliação dos estudantes... Em suma, o Documento que procura construir as condições que habilitariam o ensino religioso a se tornar uma disciplina para todos é o que lembra que se trata de disciplina facultativa; nas outras diretrizes – e esse também parece ser o caso dos livros didáticos aqui abordados – a ideia é a de que todos que estejam sujeitos ao ensino religioso cultivem uma religiosidade, a que já possuem.

Considerações finais

Na perspectiva das ideias de McCutcheon, tudo que vimos nos Documentos acima analisados caberia na sua caracterização da religião definida como *sui generis*. Em outras palavras, jamais se rompe com a noção de que a religião é uma realidade, senão autônoma, passível de autonomização, tratando-se de uma dimensão fundamental e irreduzível. Por mais diversificação que sofra, algo de comum e substantivo sempre restaria. Sem dúvidas, é uma conclusão adequada. Mas prefiro destacar as tensões que procurei apontar ao longo da análise. Tensões entre o privilégio ao conhecido ou ao desconhecido, entre a busca de informação e o cultivo de uma vivência, entre imersão ou destacamento da religião em outras dimensões, entre a religião como englobante ou englobada pela cultura. A síntese, mesmo possível, já envolve uma simplificação da variedade que procurei iluminar. Nesse sentido, vislumbramos um campo em que essas tensões podem servir para locali-

zar diferentes possibilidades ou apostas dentro de um domínio – não custa repetir – cuja instabilidade é permanente. Isso não anula o fato de sua oficialidade – fundamentada na Constituição Federal ou em outras normas – impor condições estruturais para sua existência, limitando ou excluindo alternativas imagináveis.

Dito isso, minha preocupação, na parte final deste texto, é retomar os autores que serviram de guia para as questões mais gerais de análise, dirigidas aos modos pelos quais se elaboram definições de religião. A discussão da qual participam, na verdade, é bem mais ampla do que ficou sugerido de início.¹⁰ Na antropologia, um nome incontornável nessa discussão, em se tratando de referências recentes, é o de Talal Asad. Em 1983, Asad publicou um texto na qual tece uma série de críticas ao enfoque que Geertz confere a uma antropologia da religião. Esse texto se tornou o primeiro capítulo de uma coletânea (Asad, 1993) na qual seu autor desenvolve análises sobre o cristianismo medieval e sobre o islã dentro e fora de países árabes. A crítica a Geertz busca atingir quaisquer definições universalistas de religião – negando que, como antropólogos, precisemos operar com a religião como um conceito para além de suas expressões históricas – e destacar as conexões entre religião e modernidade – no sentido de que é com a modernidade que surge, relacionado com vetores filosóficos, políticos e econômicos, um enfoque da religião como algo abstrato e genérico. Asad dá continuidade a essa perspectiva ao elaborar o que poderíamos considerar uma antropologia da modernidade – ou, mais especificamente, uma antropologia do secular e do secularismo como modalidades modernas de tratar a religião (Asad, 2003; Asad, 2006).

Vejam agora como McCutcheon e Beyer se referem à perspectiva de Asad. Parece-me que McCutcheon capta adequadamente o esforço de Asad quando escreve:

No lugar de definições universais, Asad recomenda que os estudiosos de religiões *particulares* desagreguem “conceitos abrangentes” tais como “religião” e “cultura” em seus elementos heterogêneos e historicamente circunscritos, cada um dos quais a refletir uma variedade de relações de poder em situações locais (1997, p. 133).

Em seguida, contudo, levanta dúvidas acerca do rendimento dessa perspectiva quando indaga sobre o que conta como “local” na formulação anterior. Trata-se, a meu ver, de uma pergunta pertinente, que obriga o estudioso a precisar as condições de sua busca e de seus resultados. Para McCutcheon, no entanto, a indagação tem outro sentido, pois aquilo que Asad dispensa é reivindicado por sua abordagem “naturalista”, ou seja, a noção mesma de religião como categoria “comparativa e taxonômica” (p. 152). Algo semelhante encontramos no texto de Beyer, que associa a posição de Asad a um impasse quanto ao que fazer em se tratando do estudo da religião. Uma afirmação decisiva sobre Asad é a seguinte: “o que importa deve ser encontrado nas particularidades de contextos históricos diferentes, e a palavra religião é em si mesma sem interesse” (Beyer, 2003, p. 150). Essa sentença merece mais de um comentário; de imediato, basta assinalar que, para Beyer, o interesse pela palavra está atrelada a uma busca que visa conferir maior precisão e pertinência à noção de religião. Daí sua proposta de distinção entre sentidos científicos, teológicos e oficiais.

Voltando a Asad, na maneira como o entendo, pode-se afirmar que para ele, “religião”, enquanto conceito heurístico, é desnecessária. Ele não está em busca de uma definição alternativa, aperfeiçoada de religião. Seu foco, na verdade, são os dispositivos e processos de formação dos sujeitos no quadro de determinadas condições históricas. O que chamamos de “religião” pode ou não ter um peso nesses dispositivos e processos de subjetivação. A abordagem do cristianismo medieval no livro de 1993 está diretamente

associada com essa perspectiva. Ou seja, na Europa do período da Idade Média algumas instituições e práticas cristãs foram centrais para se perceber como se forjavam os sujeitos. Naquele livro, Asad assume a posição de que na modernidade ocorre um deslocamento da religião – mais propriamente, do cristianismo – de modo a destituí-la do poder que exercia anteriormente. Os textos mais recentes assumem um tom menos categórico, explorando muito frequentemente o universo islâmico, inclusive em formas atuais, para mostrar que suas instituições e práticas envolvem subjetivação com resultados que não se adéquam ao que a modernidade espera de uma “religião”. Não por acaso, Asad manifesta ainda um alto interesse pelos modos através dos quais o Ocidente lida com o islã, modos que, para ele, são reveladores de feições e exigências da modernidade.

Surge aqui um segundo aspecto da perspectiva de Asad. No primeiro deles, então, o que está em jogo é a força e a efetividade (em termos de subjetivação) de uma formação historicamente determinada – por exemplo, aspectos do cristianismo ou do islã, ou de qualquer outra manifestação nomeada como “religião” por algum agente social. No segundo, o que está em jogo é a relação entre modernidade e “religião” – e, nesse caso, ao contrário do que julga Beyer, a palavra é de toda importância. Novamente, não como instrumento heurístico, mas como revelador de uma relação. Pois o projeto de restrição do religioso assumido pela modernidade veio acompanhado de uma elaboração inédita acerca do que seja a “religião”. Nesse sentido, a modernidade demonstra uma obsessão pela religião, a ponto de podermos considerá-la o inverso simétrico da sexualidade – esta a ser liberada, a outra a ser reprimida, ambas suscitando, em termos foucaultianos, uma verdadeira efervescência discursiva. Qualquer ocorrência da categoria “religião”, portanto, deve ser seguida com muito interesse, pois revela uma vontade de saber relacionada com outros aspectos de como uma sociedade se configura e se organiza. O que entra nessa

categoria, quem ou o quê a define, quais são os mecanismos que garantem essas adequações e definições?

Chegamos assim a questões muito semelhantes àquelas formuladas por McCutcheon. Com a ajuda de Beyer, creio que conseguimos destituir tais questões de um empreendimento de denúncia, comprometido com uma espécie de triagem entre boas e más definições de religião. A proposta de Beyer, contudo, também pode (continuar a) ser questionada, por outras razões. Até que ponto a distinção sugerida entre sentidos científicos, teológicos e oficiais se sustenta? Ou, para fazer a pergunta mais adequada, inspirada em Asad: o que ela esclarece sobre as ocorrências da categoria “religião” dentro de determinada formação histórica? A meu ver, mais interessante do que a distinção é a circulação de um significante e de uma categoria entre discursos que assumem estatutos variados. Se há circulação, isso permite que esses discursos constituam entre si relações oscilantes, ora se opondo, ora se conjugando, ora divergindo, ora se articulando. A circulação é tal que mesmo à tipologia elaborada por Beyer falta garantias: o que socialmente determina que um uso seja “científico” e não “teológico” – ou vice-versa? As definições “oficiais”, além de poderem divergir entre si, não buscam apoio ou legitimação em definições científicas e teológicas?

Se a análise do material didático e das orientações curriculares apresentada acima estiver correta, um ponto a ser destacado é exatamente a circulação de referências. Essas referências incluem não apenas “religião”, mas ainda – entre as que me interessa destacar – “sagrado”, “cultura” e “símbolo”. Enquanto algumas delas remetem para o terreno do teológico, em acepções particularistas ou não, outras envolvem elaborações situadas no terreno do científico. A “religião” está no meio disso, e serve como um comutador de registros dentro de um âmbito – lembremos – que é oficial. Os termos sugeridos por Beyer podem ser rearrumados para descrever o

que está em jogo no esforço de submeter o ensino religioso ao diálogo com a sociedade e à atenção pela diversidade: um currículo “oficial” que procura dialogar com o “científico” – ou mesmo se fundamentar nele – sem perder suas conexões com o “teológico” – ou mesmo cultivando com ele fortes compromissos. Nesses termos, o desafio para muitos daqueles envolvidos diretamente com o ensino religioso é construir tais articulações. Uma das condições que lhes permite a operação é o modo pelo qual a “religião” se tornou uma questão para a modernidade. Afinal, ao menos na sua formulação, a noção de “ensino religioso” incorpora o modo genérico e delimitador que a modernidade confere à “religião”.¹¹

Em relação ao aspecto da subjetivação, pode-se afirmar que ele é inerente ao ensino religioso como disciplina participante da grade curricular das instituições destinadas à formação dos indivíduos. Esse aspecto é reforçado pela associação que ocorre entre ensino religioso e “formação básica do cidadão” e pela recorrência com que se atrela a disciplina com expressões ou ideários de “educação integral”.¹² Isso se expressa nos Documentos analisados anteriormente, seja em formulações genéricas, seja em investimentos específicos. Um exemplo, que não é raro, do segundo caso – que prefiro destacar por sua relação com situações concretas – pode ser encontrado no Documento 1. Nesse livro didático, há um capítulo sobre peregrinações. O exercício que está no final do capítulo é muito interessante. Seu ponto de partida: “O local de peregrinação pode nos ajudar a encontrar as respostas, o conforto, o consolo ou a força de que precisamos, mas para isso *é preciso buscá-lo com o coração aberto*” (p. 69, grifo acrescentado). Em seguida, uma atividade: “Que tal representar essa idéia escrevendo uma poesia sobre o que você aprendeu sobre a busca do encontro com o Transcendente?”. Nesse trecho, reúnem-se elementos conceituais importantes – as respostas que a religião supostamente oferece, a noção de “transcendente” – a uma operação de viés ortoprático – o

que está em jogo não é apenas o conhecimento sobre locais de peregrinação, mas a maneira correta de peregrinar.

Assim, a partir de uma perspectiva como a de Asad, um dos motivos que justifica a atenção ao ensino religioso é a articulação que nele ocorre entre duas dimensões. De um lado, o ensino religioso como foco e como resultante de modos pelos quais se elabora a relação entre sociedade e religião partindo das condições estabelecidas pela modernidade; de outro, o ensino religioso como espaço e ocasião de processos e dispositivos de subjetivação. Vimos que, para Asad, esses dois aspectos não precisam se sobrepor – pode haver subjetivação sem relação alguma com a religião. O fato de que essa sobreposição ocorra a propósito do ensino religioso não anula a pertinência da separação analítica entre as duas dimensões. Podemos acompanhar as formas pelas quais o “religioso” é definido, em comparação e em relação com outras definições. E podemos estudar, ainda sobre o ensino religioso, a força e o lugar da subjetivação em situações e práticas que envolvem as salas de aula, novamente em comparação e em relação com outros dispositivos de subjetivação. Nas duas linhas, o caminho a percorrer é ainda longo.

Notas

- 1 Uma primeira versão deste texto foi apresentada em uma reunião do Núcleo de Estudos da Religião, do PPGAS/UFRGS, em 2010. Agradeço aos comentários dos colegas presentes, assim como às observações dos pareceristas anônimos da *Revista de Antropologia*.
- 2 Tenho pesquisado o assunto desde 2004; inicialmente para acompanhar a situação no estado do Rio de Janeiro; entre 2007 e 2010, no âmbito de um projeto de bolsa de produtividade do CNPq. Entre as publicações sobre o tema, destaco Giumbelli (2004, 2008 e 2009) e Giumbelli e Carneiro (2004, 2006).
- 3 Para comentários e panoramas do ensino religioso no Brasil, ver, entre outros, Sena (2007), Fischmann (2008), Cury (2004), Junqueira (2002), Cunha (2006, 2007), Cunha e Cavaliere

(2007), Diniz *et al* (2010) – e a bibliografia neles referenciada. Alguns trabalhos que cobrem a situação do ensino religioso em estados específicos: Lui (2006), Giumbelli e Carneiro (2004), Ranquetat Jr (2008), Braga (2008). No ISER, coordenei uma pesquisa que cobriu a situação em 12 estados brasileiros (Giumbelli 2008).

- 4 Trata-se do modelo “confessional”, no qual se atribui às “autoridades religiosas” a definição de conteúdos curriculares e o credenciamento de docentes (Giumbelli e Carneiro, 2004). Ver ainda, sobre a situação do ensino religioso nas escolas da região metropolitana carioca, Braga (2009) e Giumbelli (2009).
- 5 Isso foi um dos resultados da pesquisa do ISER já mencionada, da qual participaram Cesar Ranquetat Jr. e Janayna Lui, graças a quem tive acesso aos documentos analisados adiante.
- 6 Um primeiro levantamento foi realizado em 2006; outro ocorreu em 2009, por bolsistas de iniciação científica, sob minha orientação (Paola Oliveira, Mauro Pereira Jr., Izabella Bosio). No segundo levantamento, mais sistemático, em fontes disponíveis na internet, apareceram 127 títulos, cobrindo referências que vão do catequético ao pedagógico, de livros dirigidos a professores àqueles destinados à sala de aula. As editoras que mais se destacam, todas religiosas, são: Vozes (44 títulos), FTD (34 títulos) e Paulinas (23 títulos).
- 7 É comum entre os livros didáticos a ênfase ser dada à coleção e à editora; nos dois livros abordados, embora haja referência a autores, não encontramos quaisquer informações sobre sua qualificação acadêmica ou inserção profissional. No caso das diretrizes curriculares, nota-se, no RS e em GO, a colaboração entre instâncias do Estado e entidades civis; no caso do PR, onde ao menos não existe registro dessa colaboração, constata-se sintonia entre o documento oficial e as orientações da entidade civil. A seguir, as referências no texto a esses materiais seguem o formato “Documento + numeração na listagem”.
- 8 Devemos lembrar que a disciplina de ensino religioso não esgota as oportunidades de presença da religião em uma escola. Por exemplo, seria interessante saber como a temática religiosa surge em outras disciplinas, como História, Sociologia e Filosofia. Na França, um relatório recente recomendou que fossem reforçados nessas disciplinas os conteúdos relacionados com a religião. Naquele país, não existe a disciplina de ensino religioso e o relatório dá continuidade a essa tradição ao propor um “ensino do religioso”. Trata-se do relatório Debray, *L'Enseignement du Fait Religieux dans l'École Publique*. Rapport à M. le Ministre de l'Éducation Nationale, 2002 (mais detalhes em Giumbelli 2004).
- 9 A demonstrar a importância da noção de símbolo nesse universo, ver o livro que é parte de

uma coleção dirigida aos professores de ensino religioso: *O Uso de Símbolos - sugestões para a sala de aula*, de Maria Celina Cabrera Nasser (Paulinas, 2007).

- 10 McCutcheon e Beyer passam, eles mesmos, em revista uma série de autores que levantam a discussão sobre a religião enquanto categoria. Dos trabalhos que conheço, destaco Dubuisson (1998) e Masuzawa (2005). Para outras referências, ver Giumbelli (2002).
- 11 Isso não impede que o ensino religioso se torne terreno privilegiado para certas confissões, nem que ele sirva de revelador da presença e da força da religião em uma sociedade. Parece ser o que ocorre sempre que o ensino religioso está instituído, inclusive no Brasil. Sem desconsiderar essas dimensões, permanecem válidas as operações de delimitação (na escola só pode haver religião nessa disciplina) e de generalização (todas as religiões poderiam ser contempladas).
- 12 A expressão “formação básica do cidadão” consta do texto da LDB, no artigo sobre ensino religioso.

Bibliografia

ASAD, Talal.

- 1993 *Genealogies of religion. Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- 2003 *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*, Stanford, Stanford University Press.
- 2006 “Appendix: the trouble of thinking” (interview by D. Scott), in SCOTT e HIRSCHKIND. *Powers of the Secular Modern*. Talal Asad and his interlocutors, Stanford, Stanford University Press, pp. 244-303.

BEYER, Peter.

- 2003 “Conceptions of Religion: On Distinguishing Scientific, Theological, and ‘Official’ Meanings”, *Social Compass*, 50 (2):141-160.

BRAGA, Luiz Guilherme.

- 2008 “Na lei e nas escolas: diferentes aspectos do ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro”, *Debates do NER*, 14: 89-110.

EMERSON GIUMBELLI

CUNHA, Luiz Antonio.

- 2006 “Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional”, *Educação e Sociedade*, v. 27: 1235-1256.
- 2007 “Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997”, *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 37: 285-302, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio; CAVALIERE, Ana.

- 2007 “O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos”, in Léa Pinheiro PAIXÃO; Nadir ZAGO. (Orgs.). *Sociologia da Educação - pesquisa e realidade brasileira*, Petrópolis, Vozes, pp. 110-127.

CURY, Carlos Jamil.

- 2004 “Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente”, *Revista Brasileira de Educação*, 27: 183-191.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa.

- 2010 *Laicidade e ensino religioso no Brasil*, Brasília, Letras Livres/ Editora UnB/Unesco Brasil.

DUBUISSON, Daniel.

- 1998 *L'Occident et la religion*, Bruxelas, Editions Complexe.

FISCHMANN, Roseli (org.).

- 2008 *Ensino religioso em escolas públicas – impactos sobre o Estado laico*, São Paulo, Factash Editora.

GIUMBELLI, Emerson.

- 2002 *O Fim da Religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*, São Paulo, Attar/PRONEX.
- 2004 “Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios”, *Estudos Avançados*, n. 52: 47-62.
- 2008 “Ensino Religioso em Escolas Públicas no Brasil: notas de pesquisa”, *Debates do NER*, 14:50-68.

- 2009 “O Ensino Religioso em Sala de Aula: Observações a partir de Escolas Fluminenses”, *Antropolítica* (UFF), v. 23: 35-55.
- GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. (orgs.)
- 2004 *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro – registros e controvérsias, Comunicações do ISER*, 60.
- 2006 “Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro”, *Revista Contemporânea de Educação* (publicação eletrônica da Faculdade de Educação da UFRJ), n. 2.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.
- 2002 *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, Petrópolis, Vozes.
- LUI, Janayna Alencar.
- 2006 *Em Nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo*, Florianópolis, Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.
- MASUZAWA, Tomoko.
- 2005 *The Invention of World Religions*, Chicago, The University of Chicago Press.
- McCUTCHEON, Russell.
- 1997 *Manufacturing religion: the discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia*, Oxford, Oxford University Press.
- RANQUETAT Jr., Cesar.
- 2008 “Educação e religião: o novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul”, *Debates do NER*, 14:111-133.
- SENA, Luzia (org.).
- 2007 *Ensino religioso e formação docente*, São Paulo, Paulinas.

ABSTRACT: This article examines some official curriculum guidelines and textbooks of some major publishers directed to religious education – a discipline offered by public schools in Brazil. The goal is to know what in this material is defined as “religion” and how it organizes the universe resulting from that definition – especially the way it tackles what it would be common and what it would be specific to the particular religious traditions and groups. The inspiration for the analysis comes from authors who explore the disputed status of the category “religion”. The article also discusses part of that literature and proposes avenues for future studies.

KEY-WORDS: religious education, anthropology of religion, secularism.

Recebido em maio de 2010. Aceito em outubro de 2010.