

SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO BRASILEIRO: ponderações

KNOWLEDGES REQUIRED FOR TEACHING RELIGIOUS EDUCATION IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Arthur Felipe Moreira de Melo¹

RESUMO: O presente artigo insere-se dentro da revisão bibliográfica da pesquisa de doutorado ora em andamento pelas Faculdades EST na área de concentração 'Religião e Educação'. Seu objetivo é elencar, bem como discutir sucintamente alguns saberes com o potencial de viabilizar, num nível mais geral, a transposição didática do estudo do 'fenômeno religioso' para dentro do espaço do Ensino Religioso da escola pública. Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir para as discussões sobre a epistemologia do Ensino Religioso no Brasil, algo ainda em construção. Parte de uma breve contextualização do Ensino Religioso brasileiro para, em seguida, fazer uma aproximação conceitual do termo 'saber'. A partir de então, são apresentados e discutidos alguns desses saberes em sua relação com a epistemologia do Ensino Religioso. O texto tem como principal interlocutor Raimon Panikkar. Entre suas conclusões, o texto sugere que os principais desafios à construção dos saberes necessários à docência do Ensino Religioso no Brasil estejam no domínio da linguagem.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Saberes. Epistemologia. Linguagem.

ABSTRACT: The current paper is part of the bibliographical review of the doctoral research now in progress at Faculdades EST, in the specialty of 'Religion and Education'. Its objective is to list, as well as to discuss briefly, some knowledges with the potential to generally enable the didactic transposition of the study of 'religious phenomena' into the space of Religious Education in public school. In this sense, the paper intends to contribute to the discussions about epistemology of Religious Education in Brazil, which is still under construction. It starts with a brief contextualization of Brazilian Religious Education which is followed by a conceptual approximation of the word 'lore' (*saber*). After that, some of these knowledges are introduced and discussed in their relationship with the epistemology of Religious Education. The main interlocutor of this text is Raimon Panikkar. Among its conclusions, the text suggests that the main challenges in teaching of Religious Education lie in the field of language.

Keywords: Religious Education. Knowledges. Epistemology. Language.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há quase duas décadas desde o início da construção da 'nova epistemologia' para o Ensino Religioso da escola pública no Brasil (ER) e, entre as coisas que aprendemos nesse ínterim, é que esse ER continua a ter distintas faces e cores Brasil afora. Basta transitar um pouco pelos principais eventos da área no país para per-

ceber o patente processo de regionalização das pesquisas sobre esse componente curricular. A autonomia garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) aos sistemas de ensino para que esses regulem os critérios de formação e admissão dos docentes de ER só fez salientar as distinções regionais entre as práticas desse componente curricular.

¹ Doutorando em Teologia pela Faculdades EST; Mestre em Teologia pela mesma instituição; Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professor no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). Bolsista da CAPES. E-mail: artfelmm@gmail.com.

Há ainda os sistemas privados de ensino, espalhados por todo o país, que, apesar de estarem desobrigadas do cumprimento das disposições do artigo 33 da LDB² sobre o ER, acabam tendo de responder à pluralidade de uma sociedade dita ‘secularizada’, sendo constantemente desafiadas a aderir ou não ao referido artigo, isto é, de manter o foco confessional/interconfessional do ER ou superá-lo.

Diante de toda essa diversidade, será ainda possível falar em ‘saberes’ que, de forma geral, sejam inteligíveis ao ER brasileiro? Afinal de contas, apesar de todos os avanços da área, o ER ainda parece ser o componente curricular menos inteligível desde a perspectiva epistemológica. Olhando para a realidade das escolas públicas, pais e alunos, quando não os próprios dirigentes escolares, continuam a trazer para o professor de ER demandas que extrapolam as finalidades epistemológicas desse componente curricular (organização de festas do calendário religioso, o reforço de conteúdos doutrinários, a solução às vezes imediata de problemas disciplinares, etc.). É esse profissional que sente no dia a dia os impactos ainda presentes da mudança de paradigma epistemológico para o ER e que precisa constantemente significar sua prática de forma compreensível para a comunidade escolar e mesmo para além dessa.

No entanto, é preciso lembrar que, em contrapartida a todos esses fatores que impossibilitam uma unidade nacional para o ER, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), produzidos pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) em 1997³ e o recente documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, que situa nosso componente curricular dentro da área das Ciências Humanas. Esses documentos, que se mostram como capítulos da história do ER no país, são os norteadores epistemológicos do ER a nível nacional, sendo o BNCC uma espécie de atualização do PCNER. Parâmetro esse que, aliás, no caso do nosso artigo, consideramos como o horizonte de inteligibilidade para nossas colocações.

Além disso, os interessados no ER têm se alimentado da expectativa de que o Conselho Nacional de Educação (CNE) possa se debruçar sobre outro documento, também de iniciativa do FONAPER, que consta de uma proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ‘Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso’. Essa proposta, que foi entregue em 2008, em mãos, à então presidente do CNE, Profa. Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, propõe a graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso como base nacional comum de formação docente para o ER.

É nesse cenário complexo que falamos em saberes necessários à docência do ER, indicando a escola pública como recorte. Não pretendemos aqui fazer simples transposição ‘moriniana’ ao ER ou tampouco contestá-la valendo-nos de teóricos críticos. O que queremos neste ensaio é pensar em saberes que possam ser caracterizados como específicos ou próprios à docência do ER escolar, saberes que, de alguma forma, ‘falem’ ao professor, refletindo suas preocupações diárias, ainda que para isso tenhamos que forjar uma unidade epistemológica para o ER nacional.

2 APROXIMAÇÃO CONCEITUAL

Antes de ir adiante em nosso intento, faz-se necessário que façamos uma breve aproximação conceitual daquilo que aqui chamaremos de ‘saber’. Resumidamente, podemos entender ‘saber’ como algo mais profundo do que ‘informação’ ou ‘conhecimento’ e algo menos profundo do que ‘mito’. Mencionemos, primeiramente, os dois primeiros elementos que aqui contrastamos com o ‘saber’, deixando o último para depois. A informação pode ser vista como algo que se desatualiza rapidamente e que, por isso mesmo, precisa ser constantemente ‘consumida’ (atualizada). Sua ingerência na prática docente é geralmente pontual. Por isso mesmo dizemos que ela não pode ser vista como finalidade da prática

² Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N. 9394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996 [com atualizações referentes ao período entre a publicação e a data de acesso]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/L9394.htm>. Acesso em: 04 jul. 2012.

³ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

⁴ Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2016. Esse documento merece uma análise profunda, que, não sendo viável aqui, deixamos para um próximo ensaio.

educativa. Todavia quem de nós nunca observou alunos fazendo ‘trabalhos’ na internet, juntando várias informações sobre um determinado tema, sem entender quase nada daquilo que consultaram? Aí a informação tornou-se fim, cabendo ao professor a tarefa de elucidar aos alunos a diferença entre informação e aquilo que trataremos a seguir: o conhecimento.

Quando a informação faz surgir a necessidade, não apenas de atualização, mas de um contexto, de uma perspectiva reflexiva histórica, de uma abordagem crítica, fenomenológica, empírica, etc., podemos dizer que entramos no domínio do conhecimento. É aí que situamos, por exemplo, o currículo do ER ou de qualquer outro componente curricular. Tradicionalmente, tem-se visto o conhecimento como aquilo que se torna objeto de estudo na escola. Podemos também dizer que a ingerência desse conhecimento no espaço escolar é subordinada à intersubjetividade. Cada área do conhecimento autovalida seu próprio objeto de estudo, seus interesses e, por conseguinte, seu próprio discurso. A ingerência na escola do conhecimento produzido em cada área depende, sobretudo, do quanto esse conhecimento é aceito intersubjetivamente. Em poucas palavras, é pela aceitação de suas pretensões de universalidade, mediada pelos interesses sistêmicos, que um conhecimento passa a integrar o currículo escolar, e o ER não é exceção.

‘Saber’ representa o passo seguinte. Talvez aqui o senso comum nos ajude um pouco. Que queremos dizer quando afirmamos que alguém possui sabedoria ou que é sábio? A noção de sabedoria aponta para algo que ultrapassa a ideia de mero acúmulo de conhecimento, a ideia de erudição. O ‘saber’ tem implícito ‘algo a mais’ que o ‘conhecer’. Podemos recorrer à acepção antiga do verbo latino *sapīdus*, cujo significado, conforme o Dicionário Houaiss (2001), é “que tem sabor, saboroso”. Desde essa perspectiva, ‘saber’ deve ser algo que tem de ser sentido, experimentado, provado. Indo um pouco além, poderíamos dizer que saber é o conhecimento que foi experimentado, provado, degustado, digerido e, por fim, assimilado, transformando-se na energia que nos leva a agir sobre o mundo. Saber é o conhecimento que foi amalgamado com a vida, que nutriu a vida e que, portanto, possui uma ingerência duradoura na atuação docente.

De uma perspectiva psicológica, esse ‘saber’ bem poderia ser o equivalente semântico de ‘valor’, *grosso*

modo, do conhecimento investido de sentimentos, do conjunto de afetos projetados sobre um objeto (LA TAILLE, 2013, p. 8).⁵ O simples conhecimento daquilo que deve ser feito, por si só, não consegue mobilizar nem nos alunos nem nos professores seus recursos de vontade e autonomia para traduzir esse conhecimento em ações concretas. É o sentimento profundamente associado a um conhecimento que leva os atores sociais presentes no espaço escolar a assumir, não raro, atitudes até mesmo desconfortáveis pelo bem de seu projeto de vida, de futuro, de mundo e de ser humano. Assumindo essa perspectiva, podemos ponderar sobre quais saberes importam ao professor de ER e em que medida esses podem ajudá-lo em sua prática docente.

Estranhamente, o saber mais necessário para o professor de ER ainda parece ser o **saber epistemológico**, especialmente no que diz respeito àquilo que importa conhecer em ER e em como abordá-lo. Temos de aceitar: estamos diante de um objeto de difícil conceituação e abordagem. É fácil reproduzir a ideia dos PCNER de que o objeto de estudo primeiro do ER seja o ‘fenômeno religioso’ ou a ideia da BNCC de que o objeto seja o ‘conhecimento religioso’. Difícil, no entanto, precisar a extensão do significado de ‘fenômeno religioso’ e de ‘conhecimento religioso’ e, mais difícil ainda, decidir como abordar cada uma de suas facetas. Pensando no primeiro termo, há a tendência atual de pensar no fenômeno religioso como ‘aquilo que se mostra’, isto é, como aquela parte da experiência religiosa que foi cristalizada em forma de arte, de ritos, de símbolos religiosos, etc. Em poucas palavras, o fenômeno religioso é pensado em sua forma objetiva. Todavia, numa acepção mais condizente com a modernidade, poderíamos dizer que fenômeno é tudo aquilo sobre o qual a consciência humana se pode projetar⁶ (SOKOLOWSKI, 2007). Em poucas palavras, tudo aquilo que ocupa o espaço da consciência humana em matéria de religião, religiosidade, espiritualidade, etc., cabe dentro da expressão ‘fenômeno religioso’. Eis a complexidade desconcertante de nosso objeto de estudo!

Importa reconhecer a necessidade de um ‘saber epistemológico’ que consiga dar conta da abordagem do fenômeno religioso tanto nos níveis cultural, social e político como na dimensão da pessoa com sua subjetividade, dimensão essa sem a qual o ER tornar-se-ia de-

⁵ Essa mesma perspectiva pode ser observada em: VINHA, Telma. **A construção da autonomia moral na escola**: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/295_902.pdf>. Acesso em: 04 maio 2013.

⁶ Baseio-me em Sokolowsky, estudioso contemporâneo que aponta para os aspectos da fenomenologia que se firmaram após cerca de um século da fenomenologia de Husserl.

masiado distante e alienante em relação à realidade dos alunos. É preciso notar que há certa resistência em relação a essa última dimensão, provavelmente porque é ela que mais se aproxima – mas não necessariamente se identifica – dos modelos de ER praticados antes da LDB de 1996. Esse saber epistemológico consiste no próprio valor que o docente é capaz de atribuir às várias dimensões implícitas no objeto de estudo do ER. Sua transposição didática está, entre outras coisas, no trânsito que o professor de ER consegue estabelecer entre a dimensão sócio-político-cultural do fenômeno religioso e a dimensão subjetiva dos educandos. Trata-se de um equilíbrio consciente da necessidade de evitar tanto um subjetivismo improficuo como, ao contrário, um discurso objetivista monológico.

Algo que dificulta sensivelmente a compreensão da complexidade do objeto de estudo do ER e esse trânsito de que falávamos é o chamado ‘modismo epistemológico’. Surpreende-nos às vezes com que pressa, por exemplo, a fenomenologia ou a hermenêutica são às vezes tratadas por pesquisadores, sendo significadas como perspectivas ultrapassadas e desinteressantes ao ER atual. Com isso queremos dizer que corresponde ainda ao saber epistemológico do ER a compreensão, lembrando Morin, de que ‘gerir a complexidade’ implica o reconhecimento do possível proveito de diferentes maneiras de se aproximar de um objeto de estudo. Qualquer abordagem possui limitações. Ter consciência dessas limitações não implica uma postura de rejeição epistemológica, mas um emprego metodológico mais ponderado. Certas perspectivas mostram-se mais capazes de descrever certos aspectos do objeto. Como já foi dito, o fenômeno religioso é um objeto amplo e, por assim dizer, bastante complexo, que não pode dispensar a ajuda daquelas perspectivas com potencial de analisá-lo. Poderíamos mesmo dizer que o fenômeno religioso é o objeto de estudo que envolve a maior parcela de subjetividade entre todos os objetos de estudo do currículo escolar. A cosmovisão do professor afeta profundamente a maneira como ele é abordado em sala de aula.

Nesse sentido, é preciso vigiar para que a mudança do paradigma epistemológico do ER – algo recente, pois remonta aos anos de 1990 – se não desfigure em modismo epistemológico. Corresponde, pois, também, a esse saber epistemológico aquela circunspeção comum a todo intelectual que baliza seu conhecimento na humildade intrínseca à condição humana: não podemos refutar uma perspectiva qualquer somente com base em sua crítica. É preciso ir à sua concepção na fonte, depois ir à crítica e, mais tarde ainda, conhecer sua resposta ‘*neo*’ à crítica. Só

depois disso podemos ter alguma segurança para transcendê-la, se for o caso. Embora esse saber esteja bastante associado ao amadurecimento intelectual do professor, ele pode ser fomentado desde a própria formação docente, fazendo-o antever, como veremos adiante, que uma relação puramente dialética (crítica) de professor e alunos do ER com seu objeto de estudo não ultrapassa o primeiro pressuposto não compartilhado.

Parece ser fundamental também ao professor de ER um **saber convivente**. Do ponto de vista da construção da identidade dos atores sociais envolvidos no ER, o convívio de várias subjetividades no espaço escolar, ainda que produza alguns desconfortos, não somente é aceitável, como desejável. Afinal,

[...] a consciência humana de maneira geral só se sustenta e mantém sua unidade se constantemente se relaciona com conteúdos estranhos a ela. Os dois aspectos da relação consigo e da relação com o outro constituem, de certa forma, a estrutura da reflexão que está na base da consciência (HABERMAS, 1987, p. 102).

Importa aqui reconhecer que o ‘convívio com o diferente’ do qual falamos não deve ser entendido em sua literalidade, mas como convívio com o ‘conteúdo diferente’ que esse ‘outro’ me faculta descobrir. Portanto entendemos aqui que conviver com a diferença implique um movimento real de alteridade capaz de dar espaço às subjetividades dos alunos, mesmo que isso implique certos ‘desconfortos identitários’. Isso porque o objeto de estudo do ER não é um objeto de estudo qualquer, mais ou menos neutro e que simplesmente satisfaça a curiosidade dos alunos. Ao contrário, o estudo do fenômeno religioso imbrica-se com as dimensões de compreensão e autocompreensão de quem o estuda, de forma que debruçar-se sobre ele exige certa plasticidade do ponto de vista das identidades envolvidas.

Quando não há essa plasticidade no professor, surge o movimento contrário, que corresponde ao fechamento às subjetividades simbólicas dos alunos. A noção do professor que ‘passa’ o conhecimento pronto aos alunos, tão recorrente em todos os componentes curriculares da escola, denota um perfil docente com dificuldade em deixar-se ser surpreendido pelo aluno. Lembrando Paulo Freire (2013), poderíamos dizer que se trata do professor que pego pela crise da “falta de dúvidas” ou, recorrendo a Morin, do professor que não valoriza suficientemente o aspecto da incerteza.

Sabemos que esse é um problema bastante complexo, cujas causas e consequências não teríamos condição de destrinchar aqui. Passa pela questão da verti-

calidade ou horizontalidade do conhecimento produzido na aula de ER e aparece também nas subjetividades menos tolerantes dos alunos. Pensando no docente, mencionemos apenas que essa dificuldade relaciona-se, via de regra, com algum tipo de falta de conciliação entre as suas ‘preocupações últimas’, ligadas à sua cosmovisão, e as finalidades do ER escolar.

O professor de ER que abre terreno às subjetividades de seus alunos, por outro lado, fá-lo também por algum motivo ou razão. A consciência desse processo de construção identitária de que falava Habermas poderia ser considerada uma razão psicológica para essa ‘doação docente’, não raro desconfortável. Talvez seja mesmo a mais ‘racional’ das razões. Todavia, geralmente, tal processo parece ser bem pouco consciente. A valorização do contato com o ‘diferente’ costuma aparecer apenas posteriormente à apropriação de algo recebido desse ‘outro’. Trata-se de um tipo de valor que só se constrói paulatinamente a partir do contato continuado com o ‘diferente no outro’, que aos poucos se vai transformando na percepção de que a consciência do ‘eu’ só se sustenta através da consciência do ‘outro’. Nessa perspectiva, o outro e seu conteúdo simbólico não são apenas tolerados, mas aceitos e desejados.

Todavia essa perspectiva não dá conta de explicar a complexidade das formas de compreensão que impelem o professor a ‘aceitar’ ou, ao menos, ‘tolerar’ as subjetividades dos alunos. Importa, pois, salientar aqui uma diferença conceitual. Chamaremos de ‘tolerância’ aquela postura na qual o outro é visto/tratado como *exceção* em relação ao meu projeto de mundo e de pessoa. ‘Aceitação’, por outro lado, passa a designar aquela postura ligada ao reconhecimento do outro enquanto *parte* desse meu projeto e relaciona-se com aquilo que aqui resolvemos chamar de ‘saber convivente’.

Em se tratando das finalidades do ER escolar, é evidente que o conceito de ‘aceitação’ seja o mais apropriado. Todavia, no subterrâneo das intencionalidades do professor, é possível que nem sempre seja assim. Nesse caso, que outras formas de compreensão podem permear a práxis docente no ER em relação a esse convívio das diferenças?

Poderíamos dizer que o professor adere ao desconforto de ‘abrir-se’ às subjetividades discentes somente porque esse é seu dever enquanto professor. Afinal, a expressão ‘respeito à pluralidade cultural e religiosa’ já é canônica nos documentos oficiais tanto do ER como

da área da educação como um todo. Todavia isso simplificaria demais a realidade. Seria o mesmo que dizer que o professor norteia sua prática docente numa relação de heteronomia com o Estado. Que outras posições, então, subjazem a esse processo de aceitação/tolerância que implica desconforto para o professor e um menor ‘controle’ sobre a turma e o currículo? Para tentar analisar a complexidade dessa questão, recorro a Panikkar para refletir sobre os valores que podem, a partir desse subterrâneo, justificar essa ‘aceitação/tolerância pelo diferente’ no espaço escolar. Nossa intenção não será julgar qualquer desses posicionamentos, mesmo porque, *a priori*, consideramos todos eles respeitáveis do ponto de vista dos sujeitos. O que desejamos, por outro lado, é evidenciar a complexidade que pode estar envolvida na construção de um saber convivente. Panikkar fala em quatro tipos de tolerância: a ‘política’, a ‘teológica’, a ‘filosófica’ e a ‘mística’. Tolerância política vem a ser aquela em que toleramos

[...] aquilo que não conseguimos estereotipar. Podemos suportar uma carga, podemos tolerar algo que seja ‘menos pior’. Toleramos aquilo que não conseguimos assimilar, aprovar ou concordar completamente. Toleramos de forma a evitar o mal maior da ignorância que destruiria muitos outros ‘bens’ (PANIKKAR, 1979, p. 22)⁷ (tradução nossa).

Para o ER, essa postura refletir-se-ia na consideração da conquista do estudo do fenômeno e do conhecimento religioso na escola como valor maior, na medida em que aquilo que o espaço do ER torna possível como um todo compensaria as pequenas ‘digressões subjetivas ou radicais’ com as quais o professor tem de lidar. O segundo tipo de tolerância é a teológica. Nesse caso,

[...] a tolerância é uma necessidade prática. Aqui ela é uma atitude positiva, que coloca a ‘existência’ antes da ‘essência’, a ‘prática’ antes da ‘teoria’, o ‘senso comum’ antes do ‘raciocínio lógico’ e, numa análise final, a ‘bondade’ antes da ‘verdade’. Mas ao mesmo tempo ela é provisória, uma vez que se justifica apenas pelo *status deviationis*, a condição itinerante da ainda imperfeita sociedade, etc. Essa tolerância traz consigo a esperança secreta de tornar-se obsoleta. A tolerância genuína seria um tanto *desnecessária*, desejaria tornar-se supérflua, pois vive da esperança de desaparecer. E isso é compreensível, porque nós não poderíamos aceitar uma ruptura definitiva entre bondade e verdade. Essa tolerância, portanto, sempre

⁷ “[...] what you cannot pigeon-hole. You put up with a burden, you tolerate a lesser evil. You tolerate what you cannot completely assimilate, approve, or agree upon. You are tolerant in order to avoid the greater evil of intolerance which would wipe out many other ‘goods’.”

será o índice de provisoriedade da existência (PANIKKAR, 1979, p. 22-23)⁸ (tradução nossa).

Esse seria o caso do professor que sabe que o ER não é um espaço para proselitismo, mas que, ao mesmo tempo, alimenta intimamente a esperança de que a ‘verdade’, numa compreensão autorreferencial, venha a alcançar todos no futuro. “A verdade, mais cedo ou mais tarde, tornar-se-á autoevidente” – poderia pensar. Todavia não queremos aqui que a expressão ‘tolerância teológica’ gere um mal-entendido. Essa expressão não se refere a uma postura exclusiva ao universo da teologia, mas comum em qualquer processo de afirmação de identidade em bases religiosas. Por isso mesmo deve ser considerado como um fenômeno bastante generalizado. A seguir, temos a tolerância filosófica:

A tolerância também é uma necessidade teórica que deriva da consciência reflexiva de nossas limitações e limites. Ela repousa sobre o respeito devido àquilo que não compreendemos, porque compreendemos que não compreendemos tudo. É uma tolerância respeitosa⁹ (PANIKKAR, 1979, p. 23) (tradução nossa).

Essa talvez seja a perspectiva que mais se aproxima daquilo que chamamos anteriormente de razão psicológica. Trata-se de um valor ou, como dissemos anteriormente, de um conhecimento acrescido do sentimento de que ‘o outro’ tem a capacidade de desvelar algo a mim, já que meu conhecimento humano é inerentemente limitado. Em conformidade com os conceitos que apresentamos anteriormente, na sua melhor aceção, ‘tolerância filosófica’ deveria ser chamada de ‘aceitação filosófica’, pois o outro é, de fato, parte do meu projeto de mundo e de pessoa. No caso do ER, meu aluno passa a ser aquele com o poder de revelar a mim aquilo que, por conta de minhas próprias limitações, não pude conceber.

Por fim, temos a tolerância mística, a última apresentada por Panikkar, que mais uma vez citamos literalmente pela precisão dos enunciados:

A experiência – e também a prática – da tolerância revela uma dimensão que não é compreendida pela reflexão teórica por si só. Essa experiência nos leva a alguma coisa mais positiva, que poderíamos chamar de *tolerância mística*. Ela pressupõe que sejamos capazes de assumir aquilo que toleramos. Podemos *redimir, erguer* aquilo que toleramos; transformamo-lo, e essa transformação purifica tanto o agente quanto o passivo da tolerância. A tolerância aqui é vista como uma sublimação de um *estado das coisas* pelo próprio poder da tolerância. A tolerância mística representa uma visão não objetificável de mundo e implica a convicção de que todo ato humano possui um valor que não é puramente objetivo. Essa noção de tolerância sugere que toda a realidade seja redimível porque ela jamais será imutável. Ela também pressupõe o caráter existencial da verdade e a relatividade radical do ser pessoal (PANIKKAR, 1979, p. 23)¹⁰ (tradução nossa).

Esse último tipo de tolerância, que também se encaixa melhor em nosso conceito de aceitação, traz uma dimensão nova, que não se presta à simples teorização. Ela mostra, por exemplo, um caminho onde seria possível ao professor de ER fazer desse componente curricular um espaço plural, sem a necessidade de alienação em relação à sua própria identidade religiosa ou mesmo não religiosa. A ideia de que toda a realidade seja redimível sugere certa proximidade com o conceito freirianista de ‘ser mais’ e é permeada pela perspectiva da esperança, fundamento sem a qual a educação não pode ser ‘libertadora’.

Obviamente, essas são apenas algumas das possíveis perspectivas desde as quais a questão de um saber convivente poderia ser analisada. De forma geral, podemos dizer que as duas últimas perspectivas, tanto quanto o primeiro argumento que chamamos de ‘razão psicológica’, satisfazem melhor as demandas de um ER plural. Falta, entretanto, dar um encaminhamento prático a esse saber convivente que subjaz à atuação do professor de ER, apontando com mais clareza para a sua

⁸ “Tolerance is a practical necessity. Here it is a positive attitude, it places existence before essence, practice before theory, common sense before logical reasoning and, in the final analyses, goodness before truth. But at the same time it is provisional, since it is only justified in the status deviationis, in the itinerant condition, the still-imperfect society, etc. Tolerance bears with it a secret hope of becoming obsolete. Genuine tolerance would rather not be necessary, it would like to become superfluous, it lives in the hope of disappearing. And this is understandable, for we could not accept a definitive rupture between goodness and truth. This tolerance then is always the index of the provisionality of existence.”

⁹ “Tolerance is also a theoretical necessity that derives from a reflexive awareness of our limits and limitations. It rests on the respect due to what I do not understand, because I understand that I do not understand everything. It is a respectful tolerance.”

¹⁰ “The experience, and so the practice, of tolerance reveals a dimension that is not apprehended by theoretical reflection alone. This experience leads us to something more positive that we could call mystical tolerance. It presupposes that you may be capable of assuming what you tolerate. You redeem, you raise up what you tolerate; you transform it, and this transformation purifies the active agent as well as the passive agent of the tolerance. Tolerance here is experienced as the sublimation of a state of affairs by the power of toleration itself. Mystical tolerance represents a non objectifiable vision of the world and implies the conviction that every human act has a value that is not purely objective. This notion of tolerance implies that all reality is redeemable because it is never immutable. It also supposes the existential character of the truth and the radical relativity of personal being.”

transposição didática. É aqui que apontamos para outro saber, mais fácil de ser avaliado na práxis docente, que chamaremos de **saber dialógico**.

Podemos pensar na construção do respeito à diversidade cultural e religiosa como uma das finalidades do ER, isto é, como algo que decorre de sua existência enquanto componente curricular na escola. Entretanto, quando pensamos na viabilidade dialógica do ER, tal respeito mostra-se mais como condição do que como finalidade. Com isso queremos dizer que o ER exige uma abordagem dialógica, que vai além da noção de dialética. Essa última move-se através da crítica e pressupõe a existência de uma instância extrínseca aos interlocutores: a razão. O diálogo, por sua vez, não pressupõe uma razão cuja pretensão de posse daria a um dos interlocutores a última palavra. Ao contrário, a relação dialógica implica o fato de que as regras do diálogo sejam consensuadas dentro do próprio diálogo entre todos os seus interlocutores (professor e alunos). No caso do ER, certos consensos deveriam ser conquistados preliminarmente ao estudo do fenômeno religioso, por exemplo, o consenso sobre a necessidade de ‘respeito à diversidade cultural e religiosa’. Ao professor caberia o papel de fazer com que seus alunos percebessem que um trato dialético do fenômeno religioso estacionaria no primeiro pressuposto não compartilhado. Por isso dizemos que esse ‘respeito à diversidade cultural e religiosa’ seja mais premissa do que resultado do ER. É bem provável que a dificuldade em entender essa dinâmica seja um dos fatores determinantes que inclinam o professor de ER a uma abordagem quase que exclusiva de aspectos mais objetivos do fenômeno religioso – se é que podemos falar numa linha divisória clara entre objetividade e subjetividade –, como falávamos no início de nosso texto.

Por conta do nível de subjetividade implícito no estudo do fenômeno religioso, a crítica não poderia ser empregada da maneira como fazemos quando analisamos outros objetos de estudo. Se uma crítica é feita a um cálculo matemático, a um postulado da física ou a outras experiências de observação comuns à ciência, os interlocutores que as defendem não são tão afetados, porque, como dizíamos anteriormente, via de regra, esses conhecimentos possuem pouco ou nenhum sentimento atrelado a eles, isto é, eles são ‘conhecimentos’ e não ‘saberes’ (ou valores), conforme nossa acepção. Por ou-

tro lado, a abordagem do fenômeno religioso no ER ou fora dele quase sempre ‘fala’ alguma coisa à religiosidade/espiritualidade/cosmovisão daquele que o estuda. Em poucas palavras, seu estudo atinge uma dimensão humana ainda mais profunda do que aquela ligada aos saberes, à dimensão do ‘mito’.

Obviamente, aqui não empregamos o verbete ‘mito’ em seu sentido comum, mas na acepção de um horizonte último de inteligibilidade que se move através de ‘metavalores’. Por isso mito não é um saber ou um conhecimento, e muito menos uma informação. Mito é aquilo que serve de base para todos eles. Para Panikkar, todos nós vivemos imersos em mitos, na medida em que o mito “constitui-se do conjunto de contextos que tomamos como simplesmente dado” (PANIKKAR, 1979, p. 20) e, portanto, “representa o horizonte invisível sobre o qual projetamos nossas noções da realidade” (PANIKKAR, 1979, p. 30). Aqui, o verbete ‘mito’ não traduz necessariamente a ideia de algo fantasioso ou fictício do passado, mas resguarda dentro de si a possibilidade de realidade ou, pelo menos, de referência à realidade. Para nós que compartilhamos a contemporaneidade, os mitos do passado representam narrativas fantasiosas ou alegóricas, todavia nosso

[...] *mito vivido* consiste no conjunto de contextos que são aceitos como verdade. O mito nos fornece um ponto de referência que nos orienta na realidade. O mito em que se vive nunca será vivido ou visto da forma como alguém vive ou vê o mito de outrem; ele é sempre o horizonte aceito dentro do qual situamos nossa experiência da verdade. Eu estou imerso no meu mito, assim como outros estão imersos em seus próprios mitos. Eu não estou criticamente consciente de meu próprio mito, assim como outros não estão conscientes dos que lhes são próprios. É sempre o outro quem, ao meu ouvido, fala com um sotaque. É sempre o outro que me surpreende, falando a partir de pressuposições não examinadas¹¹ (PANIKKAR, 1979, p. 20) (tradução nossa).

Nesse sentido, a ‘apreensão’ de um saber dialógico voltado à docência do ER passa pela consciência de que a chance de os alunos viverem mitos distintos aumenta na proporção da distância entre os universos simbólicos envolvidos. A transposição didática desse saber corresponderia à disposição e à sensibilidade do professor de ER em balizar, por meio da linguagem, esse pro-

¹¹ “The myth you live is comprised of the ensemble of contexts you take for granted. Myth gives us a reference point that orients us in reality. The myth you live is never lived or seen as one lives or sees somebody else’s myth; it is always the accepted horizon within which we place our experience of truth. I am immersed in my myth like others are in their own. I am not critically aware of my own myth, just as others are not aware of their own. It is always the other who, to my ear, speaks with an accent. It is always the other whom I surprise speaking from unexamined presuppositions.”

cesso dialógico. Por isso mesmo é essencial que esse profissional tenha um mínimo de mobilidade linguística nos universos simbólicos das tradições religiosas que entram no processo dialógico da escola.

Por tradições religiosas aqui se compreende a sistematização do fenômeno religioso a partir de suas raízes orientais, ocidentais, africanas e indígenas, que exige para o seu ministério (ou mister) um profissional de educação sensível à pluralidade, consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa e que garanta a liberdade do educando sem proselitismo (FONAPER, 2009, p. 13).

Apesar de o ER escolar não ter mais como finalidade a 'educação da espiritualidade dos alunos', o que remontaria ao chamado modelo teológico de ER, ainda assim esse ER, de alguma forma, continua tendo ingerência nas identidades discente e docente. Afinal,

[...] é o outro quem desvela o mito vivido por mim, porque, para mim, ele é invisível enquanto mito. [...] Ele é manifestado e expressado através do meu ser sem que o meu ser esteja consciente dele; ele é aquilo que o outro enxerga quando estabelece um profundo relacionamento pessoal comigo, que transcende o nível puramente dialético. Somente além da dialética, no nível do *diálogo dialógico*, é que eu abro a mim mesmo ao outro da forma como realmente sou, permitindo-me ser descoberto pelo outro reciprocamente, sem que nenhum de nós tome refúgio numa objetividade neutra (PANIKKAR, 1979, p. 21)¹² (tradução nossa).

Se, por um lado, consideramos o *saber epistemológico* como o próprio valor que o docente é capaz de atribuir às várias dimensões implícitas no objeto de estudo do ER e o *saber corvivente* como a disposição para sustentar a 'carga' das subjetividades dos alunos por considerar esses últimos como prioridade em qualquer processo comunicativo, o saber dialógico, por sua vez, dá um encaminhamento prático e profícuo a essa convivência. Todos esses saberes dependem, para sua manifestação, do uso ponderado da linguagem que leva em consideração uma noção moderna de cognição. O ER, talvez mais do qualquer outro componente escolar, deve levar em consideração a cognição em seu sentido mais amplo, contemplando os aspectos intelectivos, afetivos e espirituais, a história de vida dos alunos, seu contexto sociocultural, as demandas desses alunos em seu ardor

de 'curiosar', bem como os receios acumulados ao longo da vida estudantil. Deve levar em consideração a leitura que cada uma das partes incluídas nos processos de ensino e aprendizagem tem de si mesmo, de mundo, de sociedade e, de forma não menos importante, de futuro, já que vemos a 'utopia' como o próprio alento da educação. Partimos, pois, do entendimento de que o comprometimento que os processos de ensino e aprendizagem exigem tem suas raízes na dimensão da compreensão e autocompreensão de todos os que aí partilham o espaço e o tempo. Ao contemplar a dimensão de profundidade ligada à vida dos estudantes, incitando-os em suas 'preocupações últimas', talvez o ER possa facultar o início de uma nova cultura escolar, em que o currículo faça mais sentido, movendo-se para além da lógica sistêmica atual.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jul. 2012.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013, posição 385/3771. Disponível em: <www.amazon.com>.
- HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: LP&M, 1987.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0, CD-ROM, 2001.
- PANIKKAR, Raimon. **Myth, Faith and Hermeneutics**: Cross-Cultural Studies. New York: Paulist Press, 1979.
- SOKOLOWSKI, Robert. **Introduction to phenomenology**. New York: Cambridge University Press, 2007. E-book disponível em: <www.amazon.com>.
- LA TAILLE, Yves de. **Indisciplina, disciplina**: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- VINHA, Telma. **A construção da autonomia moral na escola**: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/295_902.pdf>. Acesso em: 04 maio 2013.

¹² “[...] it is the other who discloses the myth I live, since for me it is invisible as myth. My myth is what makes me unique and, hence, irreplaceable; it is at the base of my own history and at the foundation of my language. It is expressed and manifested through my being without my being aware of it; it is what the other sees when he establishes a fully personal relationship with me, which transcends the purely dialectical level. Only beyond dialectics, on the level of the ‘dialogical dialogue’, do I open myself to the other as I am, allowing myself to be discovered by him – and reciprocally, without either of us taking refuge in a neutral objectivity.”