

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO

Nathália Ferreira de Sousa Martins

**Por um ensino religioso empático: proposta de aplicação da compreensão empática da
experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso**

Juiz de Fora

2022

Nathália Ferreira de Sousa Martins

Por um ensino religioso empático: proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Ciência da Religião, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciência da Religião. Área de concentração: Religião, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisa Rodrigues

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sousa Martins, Nathália Ferreira de.

Por um ensino religioso empático : proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso / Nathália Ferreira de Sousa Martins. -- 2022. 205 p.

Orientadora: Elisa Rodrigues

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 2022.

1. Ciência da Religião. 2. Ensino Religioso. 3. Joachim Wach. 4. Experiência Religiosa. 5. Compreensão Empática. I. Rodrigues, Elisa, orient. II. Título.

NATHÁLIA FERREIRA DE SOUSA MARTINS

**POR UM ENSINO RELIGIOSO EMPÁTICO: PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA COMPREENSÃO
EMPÁTICA DA EXPERIÊNCIA RELIGIOSA DE JOACHIM WACH PARA O ENSINO
RELIGIOSO**

Tese apresentada
ao Programa de Pós-
graduação em
Ciência da Religião
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de doutora em
Ciência da Religião.
Área de
concentração: Religião,
Sociedade e Cultura.

Aprovada em 30 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Elisa Rodrigues - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) André Sidnei Muskopf

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Arnaldo Érico Huff Jr.

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Claudete Beise Ulrich

Faculdade Unida de Vitória

Prof(a) Dr(a) Élcio Cecchetti

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó

Juiz de Fora, 05/09/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Rodrigues, Professor(a)**, em 01/10/2022, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Sidnei Musskopf, Professor(a)**, em 03/10/2022, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elcio Cecchetti, Usuário Externo**, em 03/10/2022, às 22:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudete Beise Ulrich, Usuário Externo**, em 04/10/2022, às 19:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arnaldo Erico Huff Junior, Professor(a)**, em 05/10/2022, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0935821** e o código CRC **613F89F1**.

A todos(as) os(as) meus(minhas) colegas que dividem comigo o “exercício da imortalidade”, ensinar.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Gustavo, por sempre segurar a minha mão e nunca soltar.

Ao meu sobrinho/filho Davi, por me mostrar todos os dias a beleza do viver. À minha pequena Pacha pelo carinho e amor gratuitos que fizeram essa caminhada ser mais leve.

Aos meus pais, Ezequias e Sidnília, à minha irmã Sallie, e meu cunhado Matheus, pelo apoio incondicional, por sempre me incentivarem e estarem disponíveis a todo tempo.

Aos meus avós Nilda, Apolinário, Costa, Anaítes e Clóvis (*in memoriam*) pelo exemplo de vida, pelo legado de vocês em minha vida, sem o qual não teria chegado aqui hoje.

Aos meus tios Jane e Clóvis Júnior, à minha prima Luciane, aos meus sogros Nilton e Elza, aos meus cunhados e concunhados Jakeline, Fernando, Renan e Ariane, aos meus queridos sobrinhos Lukas e Henry, que mesmo distantes nunca deixaram de apoiar, compreender e torcer por mim.

À minha orientadora Elisa Rodrigues, pela paciência, pelos “puxões de orelha”, pelos bons *insights*, por embarcar nessa jornada junto comigo no mestrado e doutorado acreditando em mim a todo momento.

Às amigadas que fiz no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião (PPCIR) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em especial Gisele, Kelly, Ana Beatriz, Ana Luiza e Tânia. Obrigada por me ouvirem e compartilharem as lutas, apreensões, ansiedades, alegrias e conquistas da vida acadêmica.

Aos professores do PPCIR por todas as instruções e conhecimento que transmitiram, certamente todos iluminaram meu saber acadêmico. Obrigada também por oportunizarem a minha prática docente em suas aulas, sejam em estágio ou em outros momentos, que foram extremamente ricos para minha caminhada docente. Um destaque aos professores Edson, André, Frederico, Jimmy e especialmente ao Arnaldo pelas considerações e apontamentos feitos no exame de qualificação.

Ao professor Élcio Cecchetti também pelas considerações e apontamentos feitos no exame de qualificação. Obrigada mais uma vez por aceitar tão prontamente participar da minha banca examinadora de tese de doutorado, juntamente aos professores Arnaldo, André e professora Claudete aos quais estendo minha gratidão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo investimento nesses quatro anos de doutorado.

Ao *Princeton Theological Seminary* por me acolher tão cordialmente mesmo não sendo aluna e me permitir acessar a biblioteca, sem a qual eu não teria acesso à bibliografia para realizar este trabalho. Em especial, quero agradecer ao professor Raimundo Barreto e à sua família, Eliã, Caio, Cauã e Luana por me receberem tão carinhosamente. Obrigada também aos amigos e amigas que fiz em Princeton que foram tão essenciais naquele momento e que carrego comigo com grande carinho, Ricardo Gondim, Silvia Geruza, Davi, Silvia, Jeniffer, Guilherme e Missy.

Aos grupos de pesquisa NEPROTES e REDUGE. Participar desses grupos acrescentou de forma significativa à minha jornada acadêmica.

Ao Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) por possibilitar a minha entrada na coordenação adjunta de secretaria e na comissão de comunicação. Sou muito grata por participar tão de perto dos bastidores da luta pela implementação e manutenção do ER nas escolas brasileiras, o que ampliou a minha visão sobre esse campo de disputas que é o Ensino Religioso. Obrigada pelo acolhimento, pelo aprendizado e por compreenderem minhas ausências na reta final da entrega da tese.

Agradeço aos amigos queridos que mesmo não estando imersos na academia me encorajaram e me acalentaram durante esse processo, obrigada a Ronan, Dany, Abel, Cleyton, André Marcos, Fernanda, Éder, Vitória, Aruã, Matheus, Kelly, Doni, Mariah, Rafael, Maria Eduarda, Vanda, Márcio, Max, Alana e Sol. A presença de vocês fez com que o fardo ficasse mais leve.

À psicóloga Fernanda Albuquerque pelo apoio psicológico durante esse período. Não seria possível chegar à conclusão desse trabalho sem as reflexões e aprendizados possibilitados pelas sessões de psicoterapia que foram tão bem aplicadas por você a mim.

Às minhas(meus) colegas e alunos(as) da EEEFM Florentino Avidos com os quais, esse ano, pude dividir a vida e experiências. Compartilhar a docência com vocês tem sido significativo e, mesmo sem saberem, influenciaram a escrita desta tese.

A todas e todos vocês minha tenra gratidão!

Quem compreende compreende com todo o seu coração. (WACH, 1988, p. 26).

RESUMO

A presente tese se encontra no entrelaçamento entre a Ciência da Religião (CR) e a Educação, ao propor fundamentos epistemológicos para o Ensino Religioso (ER) tendo como embasamento teórico as concepções de Joachim Wach sobre a compreensão da experiência religiosa e as teorias pedagógicas da educação escolar. Wach, situado no início do século XX, dedicou-se à busca da autonomia da CR e, por essa razão, elaborou um fundamento epistemológico para a área: questões teóricas sobre o objeto — a experiência religiosa — e sobre seu método. Dentre suas definições, a “compreensão empática”, que consiste em uma abordagem compreensiva do fenômeno religioso, assim como seu conceito de experiência religiosa e suas expressões, teórica, prática e sociológica, ajudam a entrever uma pedagogia voltada para o desenvolvimento humano no ER, tendo em mente a CR como área de referência para esse componente curricular. Para este empreendimento, foi realizada a leitura estrutural dos textos de Joachim Wach, contextualizando-os, analisando-os criticamente e indicando os possíveis pontos de contato entre sua teoria e o ER. Tendo em mente que o ER se insere no contexto da educação básica, foi necessário revisar as teorias da educação a fim de demarcar os objetivos educacionais da proposta de ER ensejada, qual seja a transformação social em prol de uma sociedade democrática. Partindo da observação de que a experiência religiosa é raramente considerada pelos teóricos da educação enquanto um componente fundamental para construção do mundo humano, foram analisadas as formas como a experiência religiosa foi/é mobilizada na educação, ora instrumentalizada para fins políticos e religiosos, ora, de modo semelhante a Wach, entendida como um fenômeno humano passível de investigação pela ciência, e que, por isso, deve ser abordado na escola, sendo o ER o espaço escolar adequado para fornecer os instrumentais para apreensão dos conhecimentos religiosos com vistas à transformação das experiências dos indivíduos sob os ideais de democracia. O processo de ensino-aprendizagem proposto para alcançar tais objetivos é baseado na compreensão empática oriunda de Joachim Wach, que envolve o *interesse*, o *carácter humano* e a *imaginação* do(a) estudante, constituindo-se como metodologia dialética, na qual se educa da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento. Um método que oferece os instrumentais para a aquisição do conhecimento sistematizado sobre a experiência religiosa, assim como para uma postura empática frente às diferenças do outro. Desse modo, o ER empático possibilita a transformação a

nível intelectual e prático das experiências dos(as) discentes, fomentando a autonomia, o respeito e o diálogo — princípios que promovem uma sociedade plenamente democrática.

Palavras-chave: Ciência da Religião. Ensino Religioso. Joachim Wach. Experiência religiosa. Compreensão empática.

ABSTRACT

This thesis is at the intersection between Religious Studies (RS) and Education, as it attempts to propose epistemological foundations for Religious Education (RE) based on Joachim Wach's conceptions about the understanding of religious experience and pedagogical theories of school education. Wach, who lived in the beginning of the 20th century, dedicated himself to the search for the autonomy of RS and, for this reason, developed an epistemological foundation for the area: theoretical questions about the object — religious experience — and about its method. Among his definitions, the “sympathetic understanding”, which consists of a comprehensive approach to the religious phenomenon, as well as its concept of religious experience and its theoretical, practical and sociological expressions, helps us to envision a pedagogy focused on human development in RE, bearing in mind RS as a reference area for this curricular component. For this undertaking, a structural reading of Joachim Wach's texts was carried out, contextualizing them, critically analyzing them and indicating the possible points of contact between his theory and RE. Bearing in mind that RE is part of the context of basic education, it was necessary to review the educational theorists in order to highlight the educational objectives of the RE proposal at hand, that is, the social transformation in favor of a democratic society. Starting from the observation that religious experience is rarely considered by educational theorists as a fundamental component for the construction of the human world, the way in which religious experience was/is mobilized in education was analyzed, sometimes being used for political and religious purposes, sometimes, similarly to Wach, understood as a human phenomenon that can be investigated by science, and that therefore must be addressed at school, with the RE being the appropriate school space to provide the instruments for acquiring religious knowledge with ways to transform experiences of individuals under the ideals of democracy. The teaching-learning process proposed to achieve these goals is based on the sympathetic understanding from Joachim Wach, which involves the *interest*, *human character* and *imagination* of the student, constituting a dialectical methodology, in which teaching is done the same way as the acquisition of knowledge is conceived. A method that offers the tools for acquiring systematic knowledge about the religious experience, as well as for a sympathetic attitude towards the differences of others. Thus, sympathetic RE enables the intellectual and practical transformation of the students' experiences, fostering autonomy, respect and dialogue, principles that promote a fully democratic society.

Keywords: Religious studies. Religious education. Joachim Wach. Religious experience.
Sympathetic understanding.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A EXPERIÊNCIA RELIGIOSA.....	18
2.1	VIDA E OBRA DE JOACHIM WACH.....	19
2.2	A EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E SUA EXPRESSÃO.....	34
2.2.1	Expressão teórica da experiência religiosa.....	44
2.2.2	Expressão prática da experiência religiosa.....	47
2.2.3	Experiência sociológica da experiência religiosa.....	48
2.3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	50
2.3.1	Compreensão Empática.....	51
2.3.2	Tipologia e Clássicos.....	61
3	A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO.....	65
3.1	EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	70
3.1.1	Educação como redenção da sociedade.....	74
3.1.2	Educação como reprodução da sociedade.....	88
3.1.3	Educação como transformação da sociedade.....	93
3.2	EXPERIÊNCIA RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO.....	104
3.3	ENSINO RELIGIOSO.....	112
3.3.1	Ensino Religioso proselitista.....	113
3.3.2	Ensino Religioso confessional.....	114
3.3.3	Ensino Religioso “religioso”.....	121
3.3.4	Ensino Religioso Laicista.....	123
3.3.5	Ensino Religioso humanizador.....	124
4	A EDUCAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: ENSINO RELIGIOSO EMPÁTICO.....	136
4.1	O INTERESSE PELA DIVERSIDADE.....	143
4.2	O CARÁCTER COMUM NA IDENTIDADE.....	155
4.3	A IMAGINAÇÃO E A OUTRIDADE.....	169

5	CONCLUSÃO.....	182
	REFERÊNCIAS	188

1 INTRODUÇÃO

Um trabalho científico nunca começa do nada. Há sempre um interesse que move o(a) pesquisador(a) a preencher quadros vazios. Os meus interesses por esse tema não começaram no doutorado. Longe disso, religião e educação são temas que atravessam minha trajetória pessoal desde muito menina. Nasci em uma família na qual a educação sempre foi um horizonte de trabalho, desde a construção e a direção escolar realizada por meu avô (*in memoriam*) junto com meu pai nos idos dos anos 1980, até a atuação de mais de 25 anos da minha mãe como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a qual acompanhei desde o início até a sua recente aposentadoria. Essa realidade me proporcionou uma vivência tanto dos aspectos satisfatórios do ensinar, como dos aspectos rudes da burocratização e precarização do trabalho docente por parte da maioria dos governantes — aspectos esses que me dariam argumentos suficientes para evitar uma carreira docente.

Para além disso, minhas vivências e experiências sempre foram atravessadas também pela religião. Nasci em “berço evangélico”, numa família de tradição cristã, protestante, batista, na qual a atuação nunca foi de meros espectadores, mas de teólogos(as), missionários(as), pastores, líderes e músicos. Como na educação, aspectos positivos e negativos causavam afastamentos e aproximações, mas, mesmo lidando com as mazelas de um envolvimento tão intenso com a instituição religiosa, almejei, desde a adolescência, esse caminho. A escolha pela faculdade de Teologia logo após terminar o ensino médio parecia ser a opção acertada, para aprender os conteúdos profundos da minha tradição e me preparar para minha atuação religiosa. Por inúmeras influências contextuais, escolhi como espaço de formação uma instituição de vertente cristã protestante conservadora, pietista, fundamentalista, que promovia o ensino de apenas uma determinada vertente teológica. Como não poderia deixar de ser, um fundamentalismo que se propunha como verdade absoluta, sendo todas as outras possíveis hermenêuticas teológicas rechaçadas como falsas, ou ainda como “demoníacas”, o que de algum modo provocou objetivos contrários. A negação do acesso ao conhecimento alavancou meu interesse pelo conhecimento religioso produzido em outras teologias.

Apesar disso, foi nessa instituição que abri meus olhos para aquilo que nunca considerei como uma possibilidade para mim: a educação. As inúmeras atividades de estágio me despertaram para a potência da educação, de como ela pode ser transformadora quando movida por interesses

oportunos. E, aliada a uma certa desenvoltura pessoal, vi que seria na educação que desenvolveria minha atuação profissional.

Com muitas questões e dúvidas em mente, adiantei o término dos meus estudos naquela instituição e ingressei na Faculdade Unida de Vitória para convalidar o meu diploma. Foi então, nessa instituição de ensino superior (IES), que me deparei não só com outras possibilidades de entender a teologia — perspectivas libertadoras, críticas, de atuação social transformadora —, mas também de entender a religião de uma forma geral — suas influências nos indivíduos, na sociedade, uma visão ampla da atuação da religião na história, os seus impactos e consequências para a atualidade. Pude, gradualmente, mudar os meus olhares sobre as diversidades e diferenças, o que me levou a me engajar na luta por respeito e garantia de direitos. Nessa instituição foi-me apresentada a Ciência da Religião (CR) e o Ensino Religioso (ER) não confessional, que me chamaram a atenção justamente por unir os meus dois interesses, o aprofundamento na compreensão do fenômeno religioso e a educação como transmissão desses conhecimentos.

Por um lado, minha atuação religiosa se transformou em atuação social em projetos de desenvolvimento comunitário para crianças e adolescentes em situação de risco, trabalhando como professora voluntária de reforço escolar e musicalização infantil. Por outro lado, minha trajetória acadêmica começou a ser desenhada com minha entrada na especialização em Ensino Religioso, também na Faculdade Unida de Vitória, em 2014. A especialização foi um momento de muita relevância, dado que foram os meus primeiros contatos com as questões teóricas e legais que envolvem o ER e a possibilidade de convivência com professores(as) que já trabalhavam com o ER nas escolas públicas, trazendo sempre um olhar prático que muitas vezes se contrapunha às teorias legais. Com isso, já intentando continuar as minhas pesquisas, apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O ensino religioso no sudeste do Brasil: Uma análise das legislações”, no qual comparei as legislações sobre o ER nos quatro estados da região sudeste do país. Minha ideia era destacar o estado que possuía o aparato legal mais completo para depois, em outro empreendimento, verificar a prática.

Na época, o estado do Espírito Santo se destacou por possuir uma legislação (artigo constitucional, decretos e resolução), um Currículo e uma entidade civil específica para o ER, na vanguarda de outros estados. Foi, então, que a questão sobre a realidade prática desse componente curricular fomentou minha entrada no mestrado em Ciência da Religião na Universidade Federal de Juiz de Fora em 2016. Realizei, sob a orientação da professora Doutora Elisa Rodrigues, uma

dissertação reflexionando sobre a prática de docentes de ER no cotidiano escolar do Espírito Santo. Para isso, realizei uma revisão bibliográfica dos documentos sobre o ER existentes naquele estado desde 1989 até 2006, assim como empreendi uma pesquisa de campo em quatro escolas da rede estadual nas quais foi possível acompanhar as aulas e entrevistar os(as) professores(as). Nesse contato, observei que havia intermitências entre as teorias expressas nas leis e a prática dos(as) professores(as) em sala de aula — o que se dava por fatores como: diferenças nos próprios documento legais que legislam sobre o ER; distinção entre questões epistemológicas dentro do Currículo, posto que havia sido escrito por autores diferentes, com dissemelhantes visões sobre o ER; falta de acompanhamento pedagógico para os(as) docentes; não oferecimento de cursos de formação continuada para os(as) professores(as) por parte da Secretaria de Educação e das Superintendências; e em razão dos próprios professores não quererem aplicar o conteúdo do currículo por receio de reclamações por parte de discentes e de seus(as) responsáveis (SOUSA MARTINS, 2018).

A partir da direção que a pesquisa tomou durante o mestrado, percebi que a falta de clareza sobre os aspectos epistemológicos do ER, isto é, seu objeto, seu método, seus objetivos, dificultam a prática docente, promovendo uma multiplicidade de formas de fazer o ER — variando entre: o ensino de valores morais, o ensino confessional, o ensino puramente descritivo das variadas religiões, sem um entendimento do que se pretende com aquele componente —, servindo às vezes como um passatempo para os(as) estudantes ou uma forma de preencher a carga horária dos(as) professores(as), o que ficou bem evidente na dissertação. E, mesmo havendo, hoje, acesso a documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para Licenciaturas em Ciências da Religião, o problema persiste. Ao que parece, não se sabe ao certo o que é a religião no ER, o que significa educar no ER e como unir esses dois elementos, a educação e a religião, no ER — realidade que me levou ao doutorado em 2018.

Entendendo a CR como área de referência para o ER, ou seja, que fornece o arcabouço teórico-prático para o componente curricular, procurei dentre os(as) autores(as) aqueles(as) que buscam fundamentar epistemologicamente a área¹. Ainda sob orientação da professora Dr^a Elisa

¹ Reconheço que esforços epistemológicos para o ER têm sido realizados nos últimos anos (Cf. PASSOS, 2007; SENA, 2007, KRONBAUER, SOARES, 2013; JUNQUEIRA, BRANDENBURG, KLEIN, 2017; POZZER et al, 2015; CECCHETTI, SIMONI, 2019). Contudo, sabemos que parte desses autores são oriundos de outras áreas como teologia e pedagogia e nossa proposta é partir da CR, considerada hoje como a ciência de referência para o ER.

Rodrigues, destaco Joachim Wach pela sua iniciativa de sistematização da CR no século XX. Em 1924 na Alemanha, Wach já discutia sobre a emancipação da CR, tornando-a uma disciplina autônoma em relação às demais ciências humanas, principalmente da teologia e da filosofia da religião, disputa que no Brasil ainda não tem previsão de um consenso (PIEPER, 2018, 2019). Wach define, por exemplo, de forma didática as tarefas, a abrangência, o objeto e os pressupostos metodológicos para a CR, temas que se discutidos pormenorizadamente poderiam contribuir consideravelmente para o estabelecimento da CR no Brasil e do ER. Nas leituras de seus escritos, comecei a perceber alguns *insights* que poderiam servir para embasar uma proposta de ER, principalmente na sua conceitualização de experiência religiosa e suas expressões.

Somadas as suas contribuições, que aos poucos foram se evidenciando, ficou notório que havia poucos pesquisadores brasileiros interessados profundamente no trabalho de Joachim Wach. Em parte, esse fato se dá por conta do processo de formação da CR no país que, influenciado pela teologia da libertação, deu maior ênfase aos autores das ciências sociais (GROSS, 2012, p. 20). Outro fator que pode ser determinante é a existência de poucos textos do autor traduzidos para nosso idioma: o livro *Sociologia da Religião* (1990) e um artigo intitulado “Os ramos da Ciência da Religião” (WACH, 2018) que na verdade se apresenta no original como um capítulo da obra *Introduction to the history of religions* (WACH, 1988). Na busca por mais embasamentos, encontrei autores como Figueira (2005), Huff Júnior, Portella (2012) e Dowell (2008) que utilizam Wach para apoiar alguns de seus argumentos. Todavia, nenhum deles se debruça exclusivamente sobre as obras do autor, o que me motivou ainda mais a querer explorar as suas reflexões.

Empreitada penosa, dada a dificuldade de encontrar os livros e artigos de Wach em língua inglesa ou alemã nas bibliotecas e/ou livrarias brasileiras (on-line e presencial). Um evento que favoreceu as buscas pela bibliografia foi o acesso à biblioteca do *Princeton Theological Seminary* (Seminário Teológico de Princeton) em New Jersey nos Estados Unidos, a qual comporta, se não todos, a maioria dos livros e artigos de Joachim Wach em inglês². Assim, pude me dedicar com diligência à leitura de seus escritos e perceber que, para além da sua forma de conceituar o objeto da CR, o método que ele propõe para a compreensão desse objeto possui também grande potencial de aplicabilidade no ER.

² Como grande parte da bibliografia utilizada nesta tese se encontra em língua inglesa, todas as citações foram por mim traduzidas.

Logo, a trajetória da tese começou a ser delineada sob a direção do seguinte problema: como a abordagem da compreensão empática da experiência religiosa pode ser aplicada ao ER, servindo como fundamento epistemológico/pedagógico para o componente curricular? Deriva diretamente dessa questão o objetivo principal intentado: propor fundamentos epistemológicos para o Ensino Religioso tendo como embasamento teórico as concepções de Joachim Wach sobre a compreensão da experiência religiosa e as teorias pedagógicas da educação escolar. Sendo assim, a tese se encontra na encruzilhada entre as duas áreas, a CR e a educação, o que requer um mergulho em ambas para trazer adequadamente as contribuições de uma para a outra.

A primeira tarefa que se coloca é a contextualização do autor, dado que Joachim Wach produziu toda a sua reflexão em uma conjuntura muito diferente da realidade da CR no Brasil atual. Suas pesquisas foram elaboradas entre 1922 e 1955, parte na Alemanha, parte nos Estados Unidos. Sendo assim, o primeiro esforço — que se concretizará no primeiro capítulo da tese — é de contextualizar as elaborações de Joachim Wach para a CR hoje, e com isso realizar uma análise crítica de seus principais conceitos, tendo em vista sua trajetória acadêmica. Espero demonstrar, até o final da tese, que a sua compreensão da experiência religiosa envolve também elementos bio-bibliográficos, logo, não é vã a lembrança dos aspectos biográficos de Wach. A escrita se dará a partir de uma leitura estrutural das obras de Wach, lendo-as “como parte de um sistema coerente de argumentos, conceitos e proposições”, que, mesmo possuindo lacunas e aparentes contradições, procura uma interpretação que permitia “recuperar a coerência e a lógica interna dos argumentos” e preocupa-se em mostrar “a concatenação argumentativa” de suas proposições, “sua estrutura e coerência interna” (MACEDO JÚNIOR, 2007, p. 6). Conforme os argumentos de Wach para a CR forem sendo apresentados, buscarei indicar preliminarmente os pontos que podem ser aplicados ao ER.

Ainda no primeiro capítulo demonstrarei o esforço de Wach em desenvolver uma sistematização da CR enquanto área acadêmica, descrevendo os seus objetivos específicos, o público-alvo particular e os interesses envolvidos. De modo introdutório, apontarei as diferenças contextuais entre a proposta de Wach e o ER, ainda que este último esteja alocado na subárea de CR aplicada. Ou seja, a educação escolar possui outros objetivos, público-alvo, metodologias e didáticas que lhes são específicos.

Isto posto, no segundo capítulo me debruçarei sobre diferentes pedagogias existentes no contexto brasileiro. Mas não se trata de um capítulo puramente descritivista. Minha intenção e

atenção se concentram em um duplo esforço: Por um lado, apontar meus próprios ideais quanto ao processo educacional, especialmente no que tange ao seu relevante papel no desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos; por outro, apontar que a compreensão da experiência religiosa se assenta em princípios pedagógicos que demarcam claramente uma transformação do indivíduo, de sua existência, de suas vivências, logo, também uma transformação da sociedade. Assim, demonstro que as elaborações teóricas de Joachim Wach trazem como fundamento e como pressuposto uma educação para transformação, não sendo possível sua idealização nas tendências pedagógicas que apontam para uma manutenção do *status quo*, olhando sob a perspectiva social, e também não se adequando ao ER proselitista ou descritivista, sob a ótica da compreensão da experiência religiosa.

Dessa forma, apresento uma questão pouco explorada nas discussões sobre o ER. Para além do seu inegável potencial para o proselitismo, o ER foi e ainda é utilizado como ferramenta de manipulação da experiência religiosa dos indivíduos para fins antidemocráticos. Ainda assim, demonstro que a resposta a essa instrumentalização negativa da experiência não é a instrumentalização positiva da mesma, mas a possibilidade de dar aos(às) estudantes os instrumentais para construção de uma experiência religiosa humanizada e humanizadora. Ao mesmo tempo, critico a possibilidade de utilização dos conhecimentos religiosos como fundamento necessário para o processo de humanização.

Questão importante, que procuro demonstrar, é o fato de que os teóricos que propõem uma educação transformadora, em sua grande maioria, ou ignoram completamente a experiência religiosa na educação ou sugerem que ela deveria ficar restrita ao âmbito do privado. Nesse sentido, a proposta do capítulo será, também, expor os equívocos desse tipo de postura, considerando que a experiência religiosa, em muitos casos, permeia completamente a vida do(a) estudante, inclusive no modo como ele(a) apreende conhecimentos.

Por fim, no terceiro capítulo proponho que a abordagem indicada por Wach para a compreensão integral da experiência religiosa, a compreensão empática, pode ser entendida como instrumental de construção do saber sistematizado sobre a experiência religiosa, o qual os(as) discentes têm acesso através do ER. Apresento a compreensão empática — que em seu desenvolvimento envolve o *interesse*, o *carácter humano* e a *imaginação* — como uma metodologia dialética, na qual se educa da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento, lançando as bases de um ensino que gera autonomia para os indivíduos continuarem

o processo de ensino-aprendizagem por si mesmos, para além da escola. Evidencio, assim, que a compreensão empática não é somente uma forma de acesso ao saber, mas uma postura do(a) estudante frente ao outro, possibilitando o colocar-se em seu lugar para compreendê-lo, a partir de uma autorreflexão, um (re)conhecimento, apontando para uma “outridade”, uma possibilidade de ser diferente. Nesse sentido, quero mostrar que essa proposta de ER não se limita apenas à transmissão-assimilação dos saberes, mas fomenta uma prática transformadora dos próprios indivíduos e conseqüentemente da sociedade em que vivem.

Em síntese, busco lançar as bases de um ER empático, tomando como fundamento as elaborações de Joachim Wach para a CR. O trabalho realizado no segundo e terceiro capítulo será feito através de uma hermenêutica dos textos de Wach, metodologia importante para os estudos de religião (STAUSBERG; ENGLER, 2011). Como descreve Gilhus (2011), essa hermenêutica “consiste em uma leitura que vai e volta entre as partes e o todo do texto, entre sua estrutura e significado, entre o horizonte do leitor e o horizonte do texto, e entre o texto e seus contextos”. Mesmo que os textos de Wach tenham sido escritos em outras circunstâncias contextuais, através da hermenêutica é possível aplicar suas ideias para o contexto atual. Nesse sentido, farei, no segundo e no terceiro capítulo, um esforço dialógico que “pressupõe uma troca contínua entre o pesquisador e o material de origem” (GILHUS, 2011, p. 275, 276). Essa troca será realizada entre os escritos de Wach, os autores que versam sobre o ER e os autores que conceituam as filosofias da educação brasileira, principalmente aqueles que pensam pedagogicamente a educação escolar como transformação social, com fins de elaborar a minha proposta de ER. Assim sendo, a partir da leitura estrutural e da hermenêutica, proporei epistemologicamente/pedagogicamente o ER empático.

Como já devem ter percebido, essa tese tem sido construída sem nenhuma pretensão de neutralidade. O que pretendo com o ER está exposto, transformar a sociedade em prol do fortalecimento da democracia. Assim, não parto da suposição de que seja possível um conhecimento objetivamente universal. O que escrevo obedece a assertiva de Rubem Alves (1986, p. 29, 30):

Se cada teoria social é uma teoria pessoal, falar no impessoal, sem sujeito, não passa de uma consumada mentira, um passe de mágica que procura fazer o perplexo leitor acreditar que não foi alguém muito concreto que escreveu o texto, mas antes um sujeito universal, que contempla a realidade de fora dela. E assim tornamo-nos como aquele dançarino de quem Kierkegaard zombava. Pulava

muito alto, o que produzia palmas do auditório. Mas queria que todos acreditassem que ele não saltava, mas voava, o que fazia com que todos caíssem na gargalhada. Os impessoais “observa-se”, “constata-se”, “conclui-se” são o ato mágico pelo qual o pulo quer se transformar em voo: desaparece a pessoa de carne e osso que realmente viu, pensou e escreveu, e no seu lugar entra em espírito universal. Mas parece que o fascínio do voo é um dos pressupostos do nosso poço, uma das regras do mundo da ciência. E estou propondo que a gente tome consciência dele e o exorcize por meio do riso. E que recuperemos a coragem de falar na primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vimos, ouvimos e pensamos. Escrever biograficamente, sem vergonha.

Com isso, quero dizer que procuro ao máximo me abster da falsa modéstia dos impessoais, que “esconde a arrogância da pretensão de universalidade” (ALVES, 1986, p. 30); escrevo em primeira pessoa, dado que aquilo que escrevo faz parte de mim, da minha trajetória enquanto cientista da religião — que já não enxerga mais a religião com olhares religiosos, mas como pesquisadora — e enquanto professora.

As partes finais desta tese já foram escritas com minha total imersão no universo da escola pública, o que me ajudou a ver e rever as teorias que aqui proponho, mesmo sendo teorias com finalidades práticas. Um olhar a partir da prática docente traz novas percepções de viabilidade da real aplicação daquilo que estou propondo, dada a realidade da educação pública brasileira, na qual o(a) docente, muitas vezes, não conta com todos os recursos didáticos necessários para oferecer uma boa aula, encontra-se subjugado(a) com toda a burocratização, a famosa “papelada”, com que os sistemas de ensino sobrecarregam os seus(suas) funcionários(as) com finalidades quantitativas, fora a desvalorização salarial que obriga o(a) professor(a) a encher sua carga horária para conseguir um salário digno, o que muitas vezes não possibilita que o(a) mesmo(a) se capacite e se atualize para um melhor labor docente.

Assim, escrevo esta tese tendo em mente que meus leitores não serão somente os que estão nos meios acadêmicos, mas também aqueles que dividem comigo as salas de aula das escolas brasileiras. Minha hipótese, como não poderia deixar de ser, é a “crença” de que é possível realizar um ER empático que visa à transformação dos indivíduos em prol de uma sociedade que seja de fato democrática.

2 A EXPERIÊNCIA RELIGIOSA

Com o objetivo de oferecer uma proposta pedagógica/epistemológica para o Ensino Religioso (ER), componente curricular das escolas brasileiras, faz-se necessário delinear a estrutura dessa disciplina desde a concepção do objeto de estudos até a proposta metodológico-didática que servirá de base para sua aplicação. Desse modo, o primeiro passo que se faz importante é a demarcação do objeto de estudo que subsidiará os saberes que devem ser transmitidos-assimilados no ER, tendo por base a sua área de referência, a Ciência da Religião (CR).

Dentre os autores relevantes, destaco Joachim Wach pela sua vanguarda na sistematização da área da Ciência da Religião, objeto de sua dedicação por toda vida acadêmica. O seu esforço persistente tem muito a contribuir para os dias atuais, especialmente para quem se esforça em aplicar a CR, pois só é possível uma aplicação precisa quando se tem um plano de fundo teórico estruturado para sustentar a prática. Nesse sentido, o ER, enquanto parte da CR aplicada, pode usufruir dessa sistematização como fundamento sólido para sua prática escolar. Claro que guardadas as devidas distinções quanto aos seus objetivos — a CR como área acadêmica e o ER como educação escolar —, diferenças essas que serão demarcadas no segundo e no terceiro capítulo. Por ora, no primeiro capítulo, perscrutarei algumas das principais ideias de Joachim Wach que contribuirão para aplicação posterior no ER.

Essa tarefa se mostra relevante também porque Joachim Wach, apesar de sua contribuição histórica para a fundação da CR, não tem sido tão estudado nos programas de CR, justamente por conta do distinto processo de formação da CR no Brasil (Cf. GROSS, 2012). Por esse motivo, neste primeiro capítulo, será feita uma revisão bio-bibliográfica crítica do autor, a fim de elencar informações a respeito de sua carreira acadêmica e obras. O intuito é contextualizar sua reflexão acerca da experiência religiosa, assim como realizar uma leitura estrutural dos textos do próprio Wach. Vale notar que a experiência religiosa é a categoria descritiva da e na Ciência da Religião e, nesta tese, será conceituada com base na abordagem de Wach. Portanto, este primeiro capítulo assume a tarefa de expandir as possibilidades de uso das noções formuladas por Wach, com vistas à reflexão sobre a relação do seu quadro teórico com o Ensino Religioso em espaços de formação e de educação. Assim, as ideias por ele apresentadas serão discutidas ainda de forma mais sistemática nos capítulos subsequentes.

O capítulo está dividido em três partes. Em primeiro lugar, apresento os dados biográficos do autor que remetem ao seu interesse pela religião e aos marcos de sua carreira acadêmica. Atrélado a esses dados, apresentarei as três fases do seu pensamento que impactam de forma significativa sua sistematização da CR. Evidenciarei que, para compreender a reflexão proposta pelo autor, é necessário também conhecer o contexto em que se constroem seus horizontes hermenêuticos. Em seguida, discuto algumas de suas elaborações teóricas em duas frentes, detalhando primeiro o seu conceito de experiência religiosa e suas expressões: teórica, prática e sociológica; depois, os seus pressupostos metodológicos, a sua abordagem da Compreensão Empática e o método tipológico. Com isso, pretendo entender as elaborações de Wach para Ciência da Religião, seus limites e possibilidades de aplicação para o ER na educação escolar.

2.1 VIDA E OBRA DE JOACHIM WACH

Os dados biográficos que serão apresentados a seguir foram selecionados a partir das introduções dos livros de Joachim Wach, editados por Joseph Kitagawa (*in memoriam*), que foi aluno, discípulo e grande admirador do autor. Grande parte dessas informações encontra-se em *Comparative Study of Religions* (1958), livro que Wach ainda escrevia na ocasião de sua morte. Tal obra foi editada por Kitagawa juntamente com a irmã do autor, Frao Susi Heigl-Wach, que contribuiu sobretudo com a lembrança dos fatos da infância e da juventude dele. A apresentação biográfica do autor ajuda em alguma medida a situar os seus pensamentos e elaborações.

Joachim Ernst Adolphe Felix Wach nasceu em 25 de janeiro de 1898 na cidade de Chemitz, Saxônia (estado federado da Alemanha). Filho mais velho de Felix e Katherine Wach, possuía linhagem judaica de ambos os lados³. Sua família era composta de pessoas altamente cultas, cujos lares eram frequentados por estudiosos, artistas, diplomatas e estadistas de renome. Desde muito novo, Wach foi exposto à música, literatura, poesia, e a línguas estrangeiras clássicas e modernas. O interesse de Wach pela religião se deu ainda quando garoto, após a governanta de sua casa o levar à missa e o bispo lhe presentear com fotos religiosas. Depois disso, o menino decidiu “celebrar a missa” em casa com a ajuda de seus irmãos, tendo memorizado toda a missa em latim.

³ Seu avô paterno, Adolf Wach, foi um proeminente professor e escritor na área do direito civil em Rostock e em Leipzig, chamado para ser conselheiro particular do Rei da Saxônia. Tanto por parte paterna quanto materna, Joachim Wach era descendente próximo do músico e compositor Felix Mendelssohn Bartholdy (1809-47), assim como era da linhagem do filósofo judeu, Moses Mendelssohn (1729-86).

Ele possuía boa desenvoltura intelectual e aguçada capacidade de aprendizado desde muito novo. Aos quatorze anos decorou as paredes de seu quarto com acontecimentos históricos: na horizontal ficavam os resumos dos principais eventos e na vertical a história de cada século, o que de algum modo demonstrava suas habilidades em sistematizar ideias.

Ao terminar o ensino médio em Dresden, aos 18 anos, juntou-se ao exército alemão, no qual serviu por dois anos. Logo foi enviado para a frente russa. Ele não se separava de suas duas caixas de livros e, em seu tempo livre, concentrava sua atenção nas leituras sobre filosofia e idiomas. Brincava ao dizer que seu conhecimento de russo e árabe era o subproduto de sua experiência no exército. Após a Primeira Guerra Mundial se matriculou por um breve período na Universidade de Leipzig, passou o ano de 1919 em Munique e, depois de um trimestre acadêmico em Berlim durante 1920, retornou a Leipzig por mais dois anos, onde recebeu o diploma de Doutor em Filosofia em 1922. Defendeu sua tese intitulada *Grundzüge einer phänomenologie des erlösungsgedankens* (Princípios de uma fenomenologia da ideia de salvação) no ano de 1922, que foi publicada no mesmo ano sob o título de *Der Erlösungsgedanke und seine Deutung* (A ideia da salvação e seu significado). Durante esses anos recebeu influência de inúmeros autores, entre eles: Ernst Troeltsch, Adolf von Harnack, Johannes Immanuel Volkelt, Plans Freyer, Eduard Spranger, Hans Haas, Nathan Soderblom, Max Weber, e Rudolf Otto. Cabe destacar que, durante sua juventude, Wach era ativo em movimentos juvenis, especialmente no Círculo de George, um grupo formado por homens jovens, que buscavam estudar política e diversos outros assuntos por meio da estética, principalmente da poesia. Eles eram liderados pelo poeta Stefan George, considerado como mestre (WASSERSTROM, 2010, p. 26). Essa relação de mestre e discípulo pode ser percebida na carreira de Wach como professor, pelo grande cuidado que ele tinha com os seus discentes fora do ambiente de sala de aula. Ele era visto como um conselheiro.

Wach dedicou seus estudos à Ciência da Religião, mas também se especializou em filosofia da religião e estudos orientais, assim como possuía profundo interesse por medicina, psiquiatria e artes em geral. Nutria grande entusiasmo por suas viagens internacionais, tendo visitado inúmeros países, dentre eles a Espanha, países do norte da África, Suécia, Áustria, Grécia e Itália. Preocupava-se em estudar as línguas natias dos lugares por onde passava, inclusive se dedicando ao estudo da língua Hamítica da tribo Tuaregue, antes de visitar o norte da África, e hindi, antes de sua viagem à Índia⁴.

⁴ Para essas e mais informações de cunho biográfico de Wach, Cf. KITAGAWA, 1958.

No ano de 1924, Wach foi nomeado *Privatdozent* (conferencista externo) em Leipzig, na Faculdade de Filosofia, onde apresentou sua tese de habilitação intitulada *Religionswissenschaft: Prolegomena zu ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlegung*⁵ (Ciência da Religião: Prolegômenos pela fundação da teoria científica). Tornou-se professor assistente em 1929 e deu sua palestra inaugural sobre *Die Geschichtsphilosophie des 19. Jahrhunderts und die Theologie der Geschichte* (A filosofia da história do século XIX e a teologia da história). Em 1930, recebeu o seu segundo diploma de doutorado, agora em teologia pela Universidade de Heidelberg.

Em sua passagem pela Universidade de Leipzig publicou muitos artigos e livros importantes, dentre eles: *Das verstehen: grundzüge einer Geschichte der hermeneutischen theorie im 19. Jahrhundert*. (Compreender: Fundamentos de uma história da teoria hermenêutica no século XIX), obra dividida em dois volumes: *Vol. I: Die Grossen systeme* (Os Grandes Sistemas) publicado em 1926 e o *Vol. II: Die theologische hermeneutik von Schleiermacher bis Hofmann* (A hermenêutica teológica de Schleiermacher a Hofmann)⁶, em 1929, e *Einführung in die religionssoziologie* (Introdução à sociologia da religião) em 1931.

A respeito da pertença religiosa de Wach, Kitagawa relata que ele foi criado na tradição luterana, mas que nunca falou sobre sua trajetória religiosa⁷. Durante a Primeira Guerra Mundial um suicídio de um jovem soldado, do qual Wach era oficial, desencadeou nele uma grande inquietação com relação à morte e o absorveu de tal forma que a questão se tornou um problema existencial e filosófico ao longo de sua vida — tanto que, após a guerra, dedicou-se intelectualmente às investigações filosóficas e religiosas orientais e ocidentais concomitantemente à sua busca religiosa. Ainda em Leipzig, conheceu o Dr. Friedrich Heiler, estudioso e místico que exerceu influência significativa no tema da tese doutoral de Wach, em 1922. A partir dele também conheceu o trabalho de Rudolf Otto “que subsequentemente exerceu uma influência decisiva na perspectiva espiritual e acadêmica de Wach” (KITAGAWA, 1968, p. x, xi).

Nessa primeira metade da vida acadêmica (1922~1935), que pode ser considerada como a primeira fase de seu pensamento, dedicou maior atenção às questões metodológicas e teóricas da Ciência da Religião (tradução literal de *Religionswissenschaft*), preocupando-se com a base

⁵ Sua tese foi publicada como livro e traduzido para o inglês como “Introduction to the history of religions” (WACH, 1988). Um capítulo desse livro foi traduzido para o português como “Ramos da Ciência da Religião” (WACH, 2018).

⁶ O primeiro volume tornou-se a tese de doutorado teológico na Universidade de Heidelberg em 1930.

⁷ Kitagawa faz questão de mencionar que Wach também foi exposto à tradição Reformada, ao Catolicismo e ao Judaísmo, todavia não fornece mais detalhes sobre essa exposição (KITAGAWA, 1968, p. x).

hermenêutica da tarefa histórico-descritiva da CR. Wach acentuou os seus esforços numa delimitação rigorosa da área, distinguindo-a das outras áreas das Ciências Humanas, principalmente da filosofia e da teologia. Ele lutava por uma emancipação da CR, demarcando suas fronteiras e atribuições. A sua tese (*Religionswissenschaft: Prolegomena zu ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlegung*, 1924), que foi traduzida para o inglês como a primeira parte do livro *Introduction to the history of religion* (1988), é a evidência de sua preocupação que inclusive, é perceptível na divisão dos capítulos: “A emancipação da ciência da religião”, “A tarefa da ciência da religião”, “Os ramos da ciência da religião” e “O método da ciência da religião”. O livro foi traduzido como *Introdução à História da Religião*, e não à Ciência da Religião, como no título original. Isso se deu devido a uma questão semântica (e comercial) que envolve a compreensão do que seja a área na Alemanha e nos Estados Unidos. Por esse motivo, todas as vezes que os seus livros se referem a história da religião, na verdade, referem-se à Ciência da Religião.

No contexto em que estava inserido, Wach percebeu que havia uma certa resistência na emancipação da CR por conta do seu objeto, a religião, sobre o qual a Teologia requeria primazia. Contudo, para um estudo autônomo e livre das amarras religiosas, ao seu ver, seria necessária a emancipação, dado que não partiam mais dos mesmos pressupostos. Quanto mais a CR auxiliava a Teologia, mais se erguia certa resistência desta em relação àquela. Entretanto, como pontuou Wach (1988, p. 9),

a ciência da religião está longe de fornecer uma base sólida para a teologia; funciona e deve funcionar sob pressupostos inteiramente diferentes. Se a teologia ainda resiste à emancipação da ciência da religião, essa resistência deve ser entendida apenas como uma inconsistência, ou no máximo como resultado de motivos práticos.

Por esse motivo, a CR acabou por ficar presa à filosofia da religião por algum tempo. Todavia, Wach faz um esforço de desvinculação também dessa área devido ao caráter especulativo da filosofia, que se diferencia do caráter empírico da CR, de descrição e interpretação dos dados religiosos. Isso não significa que a CR não possa usufruir de análises e dados das outras ciências humanas, como da história, filologia, etnologia e outras, assim como fornecer dados às mesmas. A questão é não fazer dos interesses das outras ciências os interesses obrigatórios da CR. Ele mesmo argumenta que

Certamente, devemos sempre dar as boas-vindas a qualquer ocasião em que uma disciplina acadêmica possa ser útil à vida prática. Mas se este serviço for transformado em servidão, o caráter da disciplina como ciência pura é ameaçado. Quem desejaria impedir um teólogo de mergulhar na história das religiões para poder defender e propagar sua própria religião? Mas o propósito da Ciência da Religião não é compilar um manual ou manual ilustrado para os estudantes de qualquer doutrina e tornar-se seu servo.

Podemos objetar se um filósofo, por mais radical que seus pensamentos possam parecer, mergulhar no estudo da história religiosa a fim de fornecer evidências de suas teorias e exemplos para seu ensino desse campo, bem como da etnologia e da filologia?

Mas tal filósofo não deve esperar que a partir de então a história das religiões simplesmente se comprometa a demonstrar que suas visões estão corretas.

Da mesma forma, não podemos impedir que alguém interprete as descobertas da ciência da religião a seu modo, de forjar armas para suas próprias batalhas contra uma religião ou todas as religiões. Mas, da mesma forma, não podemos impedir que alguém extraia das evidências da ciência da religião a beleza, o valor e a sempiternalidade da religião. Podemos estabelecer apenas uma restrição, mas essa restrição é absolutamente necessária: a ciência da religião em si tem pouco a ver com qualquer desses esforços (WACH, 1988, p. 12, 13).

A CR tem uma tarefa específica que se distingue de um caráter puramente especulativo da filosofia da religião e se diferencia dos pressupostos sobre a verdade religiosa da teologia. Esse fato se revela de extrema importância para se pensar os pressupostos do ER, pois, para Wach, a CR, enquanto uma ciência humana, primeiro, não se ocupa em discutir com diligência a questão da verdade religiosa, assunto mais pertinente à filosofia e à teologia, e, segundo, não toma a verdade religiosa como ponto de partida, isto é, não toma como fundamento a realidade concreta do sobrenatural na religião. A CR entende a experiência religiosa como um dado humano, expresso pelos seres humanos, por isso o enfoque empírico dos seus estudos. Em suas palavras “é possível suspender a questão da validade e ainda reconhecer o caráter intencional dos atos religiosos” (WACH, 1988, p. 22). Inclusive, só fazem sentido os esforços empírico-interpretativos da CR se “a possibilidade de suspender a questão da validade for pressuposta” (WACH, 1988, p. 22), princípio que Wach atribui à fenomenologia da religião de Scheler.

Então, nessa primeira fase de seu pensamento, o objeto da CR é “a multiplicidade de religiões dadas empiricamente”. A sua tarefa é estudá-las, compreendê-las e retratá-las. Fazendo-o de duas maneiras: “longitudinalmente no tempo’ (diacronicamente) e em ‘seções transversais’ (sincronicamente), isto é, de acordo com o seu desenvolvimento e de acordo com o seu ser (Sein)”. Enquanto um fenômeno que se dá na historicidade humana, a investigação deve ser histórica e

sistemática, usando métodos e ferramentas das ciências humanas (WACH, 1988, p. 18). A CR não é somente descritiva, nem somente subjetiva.

Isso agrega significativamente ao ER, pois na CR há uma diferença substancial entre compreender uma religião e escolhê-la como sua. Uma coisa não depende da outra. Para pertencer a uma religião não é preciso conhecê-la academicamente e o inverso é verdadeiro, para conhecer academicamente uma religião não é preciso qualquer pertença — o que contribui na distinção do que se pretende no ER na escola. Ou seja, não se tem intenção de ensinar os(as) discentes a serem religiosos(as) ou mudarem de religião, mas a compreendê-la por meio dos instrumentais da CR. E compreender envolve não só a descrição das expressões da experiência, mas uma compreensão completa das expressões e dos seus sentidos interiores. Isso pode ser construído a partir de descrição, comparação e análise das religiões, na perspectiva de um quadro, ao serem colocadas lado a lado e vislumbradas naquilo que possuem em comum (similaridades e recorrências), no que rompem, no que ressignificam. E aqui vale uma citação longa de Wach (1988, p. 24 - grifo nosso):

Digamos, por exemplo, que temos diante de nós um sistema teológico criado por uma religião ou igreja em particular, um conjunto completo de declarações e afirmações sobre “verdades” religiosas. Como cientistas da religião, *separamos todos os significados desse sistema e consideramos como a expressão de uma determinada religião*. Ou digamos que observamos uma certa espécie de forma cultural, *talvez para fazer comparações*. Cada representante da espécie está diante de nós com um suporte que contém suas reivindicações específicas. Da mesma forma, quando chegamos a conhecer uma comunidade religiosa, nós descobrimos o que a une, *mas não nos tornamos parte dessa comunidade*. Quando aprendemos que uma oração tem sido eficaz, em qualquer comunidade que seja falada e a qualquer divindade a que se dirige - isto é, *não quando percebemos visivelmente a eficácia de uma oração, mas quando ouvimos que foi eficaz*, como em um relatório de uma cura - *quando ouvimos sobre a experiência de sermos elevados, fortalecidos ou alegres como resultado da oração, então, como estudiosos das religiões, notamos*. Mas não construiremos teorias de auto-hipnose com base em tais relatórios, *nem consideraremos o “efeito visível” como confirmando a realidade da divindade invocada*. Nós não discutimos tais tópicos, pois eles estão além de nossa competência. Se os cientistas da religião discutissem tais tópicos, eles iriam infringir os limites da teologia e a filosofia da religião.

O que Wach destaca é que o objeto da CR é o produto da crença (e seu potencial efeito) e não o referente à que ela se destina. Isso não é validar a crença, mas considerar o que ela expressa como significativo para aquela determinada experiência. Contudo, não é uma compreensão puramente objetiva, mas busca a compreensão do fenômeno como um todo, os atos religiosos e a intenção, “o ato mais o ‘conteúdo’: a doutrina e seu significado, o culto e seu sentido” (WACH,

1988, p. 27), tendo a “expressão da vida religiosa” como “uma ponte para sua compreensão” (WACH, 1988, p. 29), o que difere dos objetivos da filosofia e da sociologia, por exemplo. E aqui é interessante marcar essa ênfase característica da primeira fase de Wach que se remodelou, em alguma medida, em sua segunda fase, sempre preocupado em marcar as diferenças entre as áreas, com intuito de dizer o que de fato é a CR e sua relevância.

A ciência da religião não se preocupa em examinar os princípios que governam as relações entre religião e cultura. Isso é um problema para a filosofia da religião. Tampouco se preocupa com as relações concebíveis entre religião e sociedade. Esse é um tema para a sociologia. *A ciência da religião preocupa-se com as influências reais que determinados sistemas culturais, como a ciência, a arte e a lei, têm exercido sobre as várias religiões* (WACH, 1988, p. 28 - grifo nosso).

Todavia, para essa compreensão de fato acontecer, não se pode depender inteiramente da razão como norma superior, dada a especificidade da religião. Para Wach, “quem compreende compreende com todo o seu coração” (WACH, 1988, p. 25). A compreensão acadêmica não precisa ser “fria e insensível”, até porque a religião não está morta, mas viva, ela vive e se expressa nos seres humanos, então, por isso, para compreensão integral da experiência religiosa, é necessário envolver um elemento humano por parte do(a) estudioso(a) — uma abordagem compreensiva que ele chamou de Compreensão Empática. Sobre essa hermenêutica específica da experiência religiosa para a CR, falarei posteriormente. Vale comentar, ainda com respeito à citação acima, que “as relações concebíveis entre religião e sociedade”, embora não estivessem no horizonte da CR à época, pelo menos nessa fase do pensamento de Wach, posteriormente, assumem lugar de maior protagonismo, algo que de fato interessa na revisão de Wach, especialmente porque nessas relações é que se inscrevem a educação.

Dito isso, Wach dedica a primeira metade de sua vida acadêmica na Alemanha a enfatizar a natureza empírico-científica da CR, contrapondo com as outras áreas e apontando os erros de seus predecessores que atribuíam tarefa normativa à CR inadvertidamente.

Sua carreira acadêmica na Europa foi repentinamente interrompida no dia 10 de abril de 1935, quando o governo da Saxônia, sob pressão nazista, encerrou a nomeação de Wach na Universidade Leipzig em face de sua ascendência judia. Essa experiência dolorosa de deixar sua terra natal, estar distante de sua família — a qual sofria sob a tirania nazista —, perder inclusive toda fortuna de sua família e ver o seu país sucumbir política, social e educacionalmente, influenciou também em sua religiosidade. Como indica Kitagawa (1968, p. xi), “Wach passou a

apreciar os recursos da Igreja Cristã como a força mais persistente para a integração e preservação da cultura e da sociedade”. Graças a um velho amigo que havia o convidado para os Estados Unidos alguns dias antes, Wach começou a lecionar na *Brown University* em Providence, Rhode Island – Estados Unidos, onde permaneceu até 1945. Exilado em solo norte-americano, teve boa adaptação, mesmo com todos os pesares, conseguiu se inserir em vários setores da sociedade, atuou como intérprete para europeus que visitavam o país e tão logo se tornou comunicante ativo da Igreja Episcopal.

Como professor, para além das atividades exigidas, Wach cumpria, por vezes, um papel de capelania, aconselhando seus/suas discentes. Mesmo atuando em uma universidade não confessional, preocupou-se com “o lugar da religião nas instituições americanas de ensino superior”, uma vez que percebeu que havia um interesse entre os/as jovens de receber “instruções sobre as realidades da religião e sua aplicação na vida cotidiana”. Ele aprovava a oferta de “instruções no campo da religião, como um passo importante para a integração dos ideais educacionais” tanto em atividades curriculares como extracurriculares (KITAGAWA, 1968, p. xi).

Durante seu período na Brown University, Wach publicou, em 1944, seu primeiro livro em língua inglesa, *Sociology of Religion* (traduzido para o português em 1990 com o título *Sociologia da Religião*). Essa pode ser considerada a segunda fase do pensamento do autor (1935~1944), quando procurou articular os aspectos sistemáticos da Ciência da Religião, especialmente sua relação com a antropologia, mas especificamente com a sociologia, recebendo grande influência de Wilhelm Dütthey, Max Scheler, Ernst Troeltsch e Max Weber. Como dito anteriormente, na primeira fase Wach desaprovou um propósito especulativo na CR, mas postulou que os dados deveriam ser compreendidos, não apenas descritos, captando também os seus sentidos e significados dentro da própria estrutura. E, aqui, a relação com a sociologia ganha um novo significado, pois a tarefa sistemática da CR é legatária dos aportes sociológicos.

Na visão de Wach, a tarefa sistemática/sociológica da Ciência da Religião tinha dois focos principais: (1) a inter-relação entre religião e sociedade, que requer um exame, primeiro, das raízes e funções sociológicas dos mitos, doutrinas, cultos e associações; e, segundo, da função e do efeito sociologicamente significativos da religião na sociedade; e (2) o estudo de grupos religiosos. Como afirmou em sua *Sociologia da Religião*, estava convencido da necessidade de desenvolver uma relação mais próxima entre Ciência da Religião e outras disciplinas, especialmente com as ciências sociais e humanas (WACH, 1990). Se, na primeira fase, Wach enfatiza que a tarefa da CR era

somente compreender as influências que as outras esferas tinham na religião, aqui, ele também indica ser tarefa da CR compreender a influência da religião na sociedade.

A sua Sociologia da Religião foi uma tentativa de “construir uma ponte sobre o abismo que ainda existe entre o estudo da religião e as ciências sociais” (WACH, 1990, p. 7). No entanto, o objetivo final de seu estudo sociológico (sistemático) da religião era “obter novos insights sobre as relações entre as várias formas de expressão da experiência religiosa e, eventualmente, compreender melhor os vários aspectos da própria experiência religiosa” (WACH, 1990, p. 15). Como ele mesmo afirma ainda no prefácio da obra: “A experiência pessoal ajudou o autor na compreensão da vital importância e significado da religião como fator de *integração* na sociedade humana e para *compreender a sua função* na crise contemporânea das civilizações do Oriente e do Ocidente” (WACH, 1990, p. 7). Nesse ponto reside mais uma contribuição significativa de Wach para o ER que será evidenciada com mais detalhes nos próximos capítulos, a relação da religião com a sociedade. Nos termos de uma educação que se pretende transformadora da sociedade, o ER deve, mais do que descrever as variadas expressões religiosas e seus sentidos interiores, fazer entendidos para os(as) estudantes as influências da religião na sociedade, bem como os efeitos que os discursos religiosos produzem nas condutas sociais, individuais e/ou coletivas. Se quisermos compreender a sociedade em que vivemos e transformá-la em prol de uma democracia forte, devemos entender os efeitos potentes da religião na mesma e fazer dessa compreensão um instrumento de mudança.

Para a CR, a segunda fase de Wach também foi extremamente importante. Ela dá o “tom” dos estudos de religião justamente porque destaca a importância de se compreender a religião como uma totalidade que atravessa as distintas dimensões da vida social e, conseqüentemente, constitui repertório importante para a sua compreensão — o que evidencia a relevância social da CR, especialmente nos dias atuais nos quais presenciamos, por exemplo, os limites e fronteiras borradas entre religião e política. Compreender os sentidos e significados da experiência religiosa auxilia na compreensão das atitudes e ações dos sujeitos religiosos na esfera social, o que ajuda na forma de lidar com esses sujeitos, até porque, ao entender a religião, entende-se o ser humano religioso e a sua atuação na sociedade.

Em 1945, Wach foi convidado a lecionar na *Federated Theological Faculty* (Faculdade Teológica Federada), hoje *Divinity School* da Universidade de Chicago, onde atuou como professor

e presidente do campo de História das Religiões. Ali, ele foi tido como um elo natural entre a faculdade teológica e as outras disciplinas das ciências humanas e sociais.

Enquanto professor nos EUA, Wach dedicou grande parte de seu esforço ao estabelecimento da Ciência da Religião. Ele acreditava que as universidades americanas tinham grande potencial de agregar a “cooperação de estudiosos que cruzavam linhas nacionais, culturais e religiosas” (KITAGAWA, 1968, p. viii) que seriam primordiais para a formação da disciplina.

Em seus últimos dez anos em Chicago, que podem ser considerados como sua terceira fase (1945~1955), é possível perceber a confluência de alguns fatores, como um senso de comprometimento maior com a religião cristã⁸, o que pode ser explicado pelo fato de estar alocado em uma faculdade de teologia com grande expressividade. A preocupação dele por uma compreensão integral dos vários aspectos da experiência religiosa e das suas expressões levou-o a reavaliar não só a relação da Ciência da Religião com as ciências sociais, mas também sua relação com disciplinas normativas como a filosofia da religião e as várias teologias. Depois de sua viagem à Índia, onde ministrou palestras em várias universidades (1952), essa preocupação tornou-se mais pronunciada (WACH, 1968, p. 125). Wach então começou a defender que a Ciência da Religião deveria ser ensinada tanto na faculdade de humanidades como na de teologia.

⁸ Wach fez questão de destacar sua pertença religiosa, principalmente em sua terceira fase, e relacioná-la com os estudos da CR. Então, quando faço isso na tese, não é com a má intenção de julgar o autor, mas de colocá-lo como ele mesmo se colocava como uma forma de honestidade com aqueles que o ouviam. Colocarei aqui um exemplo de uma de suas falas em sua passagem pela Índia, na qual ele tem a intenção de expor o que é a CR: “Se hoje sou cristão, não é porque nasci e cresci como tal. Houve um tempo em que me senti altamente crítico e estava procurando orientação e edificação em outro lugar. *Mas, ao olhar em volta e aprofundar o estudo das variedades da experiência religiosa*, me convenci de que Jesus Cristo era meu Senhor e meu Salvador, a luz do mundo. *Longe de as pesquisas e estudos me afastarem, essa percepção me ajudou e me encorajou imensamente*. Também não significava que agora eu acharia o cristianismo totalmente correto e as religiões não-cristãs todas erradas. O contraste entre o que o cristianismo deveria ser e o que — em todas as suas formas, sem exceção — ele realmente é, tem sido muito vívido em minha mente desde que conscientemente o adotei como minha norma. Inversamente, fiquei profundamente convencido de que havia tanta semelhança com Cristo, tanto pensamento e feito no espírito de Cristo, nas religiões não-cristãs, que as pinturas em preto e branco nunca tiveram qualquer apelo para mim. Impressionou cada vez mais em minha alma e mente o entendimento de que é o pecado capital moderno desesperar da verdade, abraçar com os cétricos a dúvida de que qualquer coisa possa ser provada como melhor ou mais confiável do que qualquer outra. Somos feitos e chamados, todos nós, a buscar a verdade e a receber tanto quanto é acessível aos seres humanos. A verdade é uma opção universal. Nenhum país, nenhum povo, nenhum indivíduo tem um monopólio — e nenhum está isento de sua reivindicação obrigatória. Quer eu tenha nascido na Europa, na Índia, na América ou na África, a mesma verdade é verdade, e será necessário um tremendo esforço cooperativo por parte de todos para fazer justiça a ela. Foi um erro absurdo acreditar, como fez o Ocidente, que a compreensão de Cristo e da mensagem cristã poderia ser compreendida sem a contribuição de todos os povos e todas as raças do mundo. A noção de um Cristo visto com olhos africanos ou em trajes asiáticos exerce grande fascínio sobre mim. Em nenhum caso até agora achei difícil discernir o espírito de Cristo no que li e ouvi de cristãos indianos (WACH, 1968, p. 144).

Como o seu grande esforço e sonho acadêmico se tornou estabelecer a CR nos Estados Unidos, produzindo reflexões a partir de uma instituição teológica, fazia muito sentido Wach defender e apontar as inter-relações das duas áreas com mais veemência. Então, se na primeira fase de seu pensamento é possível enxergar um Wach que rigorosa e cautelosamente define os objetivos práticos da CR totalmente distintos da teologia, aqui é possível perceber uma inclinação mais fluida a essa relação, acentuando os “benefícios” práticos da CR para teologia e vice-versa, com uma cooperação mais próxima. Por exemplo:

É significativo para missões; eles têm tanto direito de fazer uso do trabalho da Ciência da Religião (Religionswissenschaft) quanto esta sempre aceitará com gratidão para estudar – e isso não dispensa críticas – os resultados de relatórios missionários sobre outras religiões. Por uma questão de contato (Anknüpfung), será muito importante reconhecer as forças motivadoras primárias da religiosidade com a qual se confronta. Essas forças definitivamente nem sempre são expressas nas ideias e crenças da doutrina oficial primária. É importante identificá-los, determinar onde e para que exterior uma religião está viva e tem poder para viver. É importante determinar onde estão os pontos negativos e sensíveis que requerem cuidados atenciosos e determinar onde aparecem os valores positivos, cuja admiração é necessária para que ocorra o contato e a comunicação.

[...]

O missionário achará valioso ter elaborado por si mesmo escalas do tipo sugerido aqui. Do seu ponto de vista, ele conhecerá bem a religião da nação ou tribo com a qual lida principalmente. Mas, ele de bom grado, além disso, também irá gostar de adquirir o maior pano de fundo com o qual ele pode entender ainda mais profundamente esta religião.

[...]

... que por trás do motivo religioso todos os outros motivos devem recuar para segundo plano, e que as pessoas a quem missionamos devem ser conduzidas a uma religiosidade adequada a si mesmos e à sua singularidade. Assim, o estudo aprofundado de sua singularidade torna-se uma tarefa cada vez mais importante; para isso, também, a Ciência da Religião (Religionswissenschaft) pode contribuir com sua parte (WACH, 1968, p. 130, 140).

Entretanto, essa aplicação para teologia e/ou missiologia é feita pelo autor sem se olvidar de destacar aquilo que é o objetivo específico da CR,

Quantitativa e qualitativamente, a Ciência da Religião (Religionswissenschaft) tem, assim, um campo de estudo distinto do da teologia: não a nossa própria religião, mas as religiões estrangeiras em toda a sua multiplicidade são o seu assunto. Não faz a pergunta “em que devo acreditar?” mas “o que há que se acredita?” [...]

Por mais que o trabalho da Ciência da Religião (Religionswissenschaft), como pesquisa, seja sempre cuidadoso com os particulares [...] o objetivo da

Religionswissenschaft permanece compreender e apresentar como totalidades vivas as religiões estudadas. Depois de divulgadas e estudadas, seu desejo será sempre colocar as crenças e ideias individuais, os costumes e modos comunais, naquele contexto em que vivem sozinhos; conectá-los e mostrá-los junto com o espírito de toda a religião, com a intenção básica que os anima e com a intuição religiosa criadora em sua fonte. [...]

Pelo que foi discutido, deve ficar claro que a preocupação central da Ciência da Religião (Religionswissenschaft) deve ser a compreensão de outras religiões (WACH, 1968, p. 126, 129, 130).

Contudo, a “utilidade” da CR não está apenas vinculada à teologia; há uma prática específica da CR, até porque Wach faz questão de se afastar, em qualquer fase de seu pensamento, de um intelectualismo fechado em si mesmo. Por isso é sempre claro em afirmar que todas as ciências devem ter intenções práticas:

Para nós, isso significa que se Religionswissenschaft é apenas uma questão esteticamente interessante ou puramente acadêmica, então, de fato, ela não tem o direito de existir hoje. A curiosidade não é suficiente para existir uma ciência. Não é uma busca só erudita, não é só historicismo e nem intelectualismo [...]. Felizmente, pelo menos entre nós, ela se libertou do pathos do positivismo otimista [...]

Qual é então o significado prático da Religionswissenschaft? Amplia e aprofunda o *sensus numinis*, o sentimento e a compreensão religiosos; prepara para uma concepção mais profunda da própria fé; permite uma experiência nova e abrangente do que a religião é e significa. Isso é tão verdadeiro para a experiência religiosa como tal quanto para o aspecto doutrinário e dogmático da religião, de sua prática no culto e da organização da congregação [...]

Observar a multiplicidade da vida religiosa e da expressão religiosa, descobrir semelhanças e relações, não precisa, como alguns temem, ter um efeito sóbrio ou paralisante sobre a própria religiosidade. Pelo contrário, poderia tornar-se um suporte e uma ajuda na batalha contra os poderes ímpios e alienados; deve levar ao exame e à preservação da própria fé religiosa. O valor e o significado disso podem ser reconhecidos mais claramente através do que é relacionado, mas não idêntico. Como cristãos, não temos nenhuma razão para evitar a comparação - pelo menos, não no que diz respeito à ideia e ao impulso de nossa religião, embora mais, talvez, no que diz respeito à prática. Mas aí, precisamente, os resultados da Religionswissenschaft podem ter efeitos muito animadores e encorajadores. Precisamente porque o jovem de nosso tempo muitas vezes tem muito pouco conhecimento vivo das experiências religiosas finais e decisivas, o desvio por exemplos e analogias de outras religiões pode servir a muitos propósitos [...]

Pessoalmente, tenho visto muitas vezes estudantes jovens e de mente aberta, no estudo dos grandes assuntos da Religionswissenschaft, alcançar, para sua própria surpresa, uma nova compreensão dos fundamentos de sua própria fé. O estudo de nossos vários credos - não como uma enumeração seca de várias opiniões doutrinárias, mas como introduções reais na piedade de determinados movimentos cristãos - pode realizar algo novo. Por exemplo, ao compreender o significado das expressões culturais do catolicismo, podemos efetuar um desdobramento mais rico e vigoroso de nossa própria vida religiosa. Como exemplo da história geral das

religiões, a compreensão do imenso papel que o aspecto ético desempenha na vida dos budistas levará, na teoria e na prática, a um desdobramento cada vez mais intenso dos motivos contidos no imperativo da ética cristã. Fora da vida e para a vida – embora deva ser entendida no sentido acima descrito – é o lema de toda disciplina científica e, conseqüentemente, também da Religionswissenschaft (WACH, 1968, p. 126- 130).

Sendo assim, para o autor, a prática da CR está circunscrita ao desenvolvimento religioso do(a) próprio(a) pesquisador(a). Aqui se mostra a importância de contextualizar o pensamento de Wach. Ele está alocado em uma faculdade privada de teologia, marcadamente cristã. Então, pensar em objetivos práticos específicos para CR com foco no desenvolvimento religioso pessoal do(a) pesquisador(a) é aceitável em alguma medida — realidade completamente distante do que temos hoje no Brasil, onde existem cursos de CR alocados em universidades públicas e/ou financiados pelo Estado. Nesse sentido, no interior dessas IES, um curso de CR que promova qualquer tipo de religiosidade fere os princípios da laicidade brasileira e da liberdade religiosa. Essa é a razão pela qual a CR hoje, enquanto da área de conhecimento que integra o rol de outras áreas junto à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), busca ter a sua prática voltada para o desenvolvimento da sociedade em prol da manutenção da democracia — algo bem evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018). De igual modo, o ER faz parte desse objetivo, de desenvolvimento social democrático, ao ensinar sobre a variedade da experiência religiosa de forma empática nas escolas, cooperando com a manutenção da laicidade e assegurando “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1997). Falarei mais a esse respeito no próximo capítulo.

Retomando a preocupação com a investigação sistemática da CR em sua segunda fase, que o levou a sua “sociologia da religião”, é possível perceber uma espiral em seus estudos, pois Wach é obrigado a repensar os seus pressupostos iniciais. Wach reconheceu que o seu esforço sistemático, i.e., sua sociologia da religião se limitou ao exame sociológico de grupos religiosos. No entanto, ele insistiu que esse fato “não precisa ser interpretado como aceitação de que devam permanecer sem resposta os problemas teológicos, filosóficos e metafísicos bem como as questões decorrentes de semelhante estudo da sociedade. A esses problemas e questões pode-se e deve-se responder” (WACH, 1900, p. 448). Kitagawa (1988, p. xxix, xxx) nos mostra que Wach recorreu a uma formulação de “cooperação” entre vários modos de investigação

cada um com seus próprios objetivos e métodos, bem como limitações - por exemplo, sociologia da religião, filosofia da sociedade e teologia empírica - para a tarefa comum de "compreensão" ou a re-cognição sistemática e re-produção de conhecimento sobre vários aspectos da realidade, mesmo que tal "cooperação" de vários modos de inquérito deve ocorrer dentro de um e o mesmo inquérito. Sendo assim, durante a terceira fase de sua vida, entretanto, Wach sente a necessidade de "interpenetração" entre vários modos de investigação, de preferência dentro de cada pesquisador, para alcançar "compreensão integral". Nesse sentido, sua busca por "compreensão integral" coincidiu com sua busca por uma "pessoa integrada". Ambos o levaram a reexaminar a relação entre a Ciência da Religião e teologia, seguindo o exemplo de Rudolf Otto.

Da percepção que o entendimento das religiões não poderia ser dado apenas a partir de um horizonte teórico-metodológico, o sociológico, então, Wach passa a postular que uma "compreensão integral" do objeto religião dependeria de uma "cooperação" entre disciplinas que permitissem uma visão mais ampla do fenômeno religioso.

Esse esforço do autor, por mais elevado que tenha sido, não foi aplicado plenamente na Universidade de Chicago. Independente disso, "Wach trabalhou com entusiasmo para estabelecer a disciplina da Ciência da Religião no contexto do currículo teológico de Chicago, e tentou esclarecer a natureza da cooperação adequada entre a Ciência da Religião e a teologia" (KITAGAWA, 1968, p. xiii). Para Wach, na interpretação de Kitagawa, a relação entre a Ciência da Religião e teologia deve ser uma via de mão dupla:

Por exemplo, o estudo do Antigo e do Novo Testamento deve pressupor alguma familiaridade com o *ethos* religioso das antigas religiões semíticas, greco-romanas e orientais do norte. A história do cristianismo, especialmente em sua fase anterior, está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento do gnosticismo, maniqueísmo e islamismo. A sociedade moderna não pode ser entendida se a influência do mundo não-cristão nos últimos dois séculos não for levada em consideração. A discriminação e o julgamento sobre questões morais e sociais na vida cotidiana são amplamente auxiliados por uma comparação de padrões e práticas de leste a oeste. A natureza psicológica do homem foi analisada pelos sábios orientais de uma maneira que a psicologia moderna não pode ignorar. Quanto à cultura e ao crescimento espiritual, muito pode ser aprendido nas fontes orientais. No que diz respeito à comunidade e suas funções, é indispensável uma comparação com a ascensão, crescimento, integração e desintegração de grupos religiosos e instituições religiosas fora do rebanho cristão. Além disso, a religião em sua relação com a cultura deve ser estudada em uma base comparativa (KITAGAWA, 1968, p. xvi).

Não era simplesmente a adição de dados e fatos à teologia. Wach defendeu uma reorientação básica da teologia cristã e, como cientista da religião e cristão comprometido, "esperava desempenhar um papel significativo e reexaminar as fontes religiosas disponibilizadas

pela disciplina da Ciência da Religião” (KITAGAWA, 1968, p. xvii). Infelizmente, não viveu tempo suficiente para desenvolver esse tema da interpenetração da teologia e da CR. O livro *The comparative study of religions* foi, “na melhor das hipóteses, não mais do que os prolegômenos a esse respeito” (KITAGAWA, 1988, p. xxxiii).

No final de sua vida, Joachim Wach foi surpreendido com um convite do governo de Hesse, Alemanha, para que ocupasse a cadeira de teologia sistemática em Marburg, posição que também foi ocupada por Rudolf Otto. Esse convite foi considerado por amigos próximos como uma reviravolta e um ato reparatório pelo que o governo nazista tinha feito com a ciência e com inúmeros cientistas alemães que tiveram que abandonar seu país natal. Foi uma decisão difícil para Wach, uma vez que ele ocupava uma posição também importante nos EUA. Nesse sentido, ainda com grande gratidão, o professor recusou o convite de Marburg e permaneceu em Chicago.

No início de 1955, participou do Sétimo Congresso da Associação Internacional de História das Religiões, em Roma, e foi para Orselia, na Suíça, a fim de passar um tempo com sua mãe e sua irmã. Lá esperava terminar o manuscrito do livro *The comparative study of religions* e depois retornar para os Estados Unidos. Infelizmente, sofreu um infarto que o levou ao óbito em 27 de agosto de 1955 sem findar sua obra. Mesmo depois de sua morte, Wach foi reconhecido em sua cidade natal, em 1955, pelo Conselho da Fundação Klopstock em Hamburgo que lhe concedeu um prêmio póstumo por sua importante contribuição à Ciência da Religião e à teologia (KITAGAWA, 1958, p. xxii).

Além da obra *The comparative study of religions* (1959), que, como indiquei, foi concluída por Kitagawa e a irmã de Wach, outros livros também foram lançados postumamente, todos eles editados por Joseph Kitagawa em parceria com outros autores: *Understanding and Believing: Essays by Joachim Wach* (1968), *Introduction to the history of religion* (1988), *Essays in the History of Religions* (1988). Essas obras póstumas contêm artigos não publicados, traduções de escritos em alemão e ensaios de aulas ministradas por Joachim Wach.

Isto posto, após perscrutar a sua vida e a síntese de seus pensamentos a respeito da CR, passarei ao exame dos principais conceitos de Wach que guiarão este trabalho. Darei enfoque às questões que me auxiliarão na aplicação desses conceitos no ensino religioso nas escolas públicas. Primeiramente, tratarei especificamente do conceito de “experiência religiosa”, utilizado amplamente por Wach em toda a sua obra, seguido da noção de “compreensão empática” utilizada como abordagem adequada para compreensão da experiência religiosa e suas expressões. A CR se

tornou a ciência de referência para o ER, ou seja, o(a) professor(a) que deseja lecionar o componente curricular precisa portar a licenciatura nesta área para ocupar o cargo. Nesse sentido, ele deve ser, antes de tudo, um(a) cientista da religião. Sendo assim, nas explicitações que se seguem, quando estiver abordando sobre a atuação do(a) pesquisador(a) na CR, estarei me referindo diretamente ao(a) professor(a) de ER, dado que os passos que serão expostos precisam ser feitos por ele(a) antes de entrar na sala de aula.

2.2 A EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E SUA EXPRESSÃO

O ponto de partida do argumento de Wach para demarcar um conceito de religião/experiência religiosa se baseia na afirmação de que essa conceituação não se fundamenta na concretude da realidade religiosa enquanto uma verdade factual. Ele não está preocupado se o solo onde a religião se estabelece é verdadeiro ou não. Não obstante, seu conceito é fruto de pesquisa acadêmica, em suas palavras a “compreensão da natureza da experiência religiosa e suas formas de expressão não é um ato de fé, mas um resultado de observação e investigação empírica, enquanto nossa fé, seja ela cristã, muçulmana ou hindu, é baseada em uma afirmação da realidade que não pode ser fornecida pelo estudo fenomenológico das religiões” (WACH, 1968, p. 148). Mesmo que a religião tenha como pressuposto o sobrenatural não observável empiricamente, nada impede que as pesquisas sobre a religião sejam realizadas. Numa perspectiva fenomenológica, é possível ter acesso à experiência religiosa a partir daquilo que se manifesta da própria experiência, de suas expressões.

É preciso destacar que Wach faz o uso indiscriminado dos termos “religião” e “experiência religiosa” como se fossem análogos. Como bem pontua Frick (1973, p. 120, 121) na leitura que faz de Wach, o conceito de experiência religiosa possui uma ambiguidade: é tanto um estado a ser compreendido quanto os seus símbolos; seria “um conceito e seu conteúdo”. Somente o contexto pode permitir ao leitor captar a perspectiva do uso do termo, se refere-se ao conceito, ou à religião em si.

Wach direciona suas críticas às definições do conceito de religião formuladas por autores cristãos, que acabam por reduzir a compreensão da morfologia da religião às caracterizações de tradições monoteístas (cristianismo, judaísmo, hinduísmo, etc.). Além disso, não concorda com o condicionamento da religião a fatores econômicos e sociológicos, que ocultariam o caráter *sui*

generis da religião e lhe atribuíam importância apenas pela função que exerceria junto às sociedades. Neste ponto, Wach critica nominalmente Wilfred Smith e a escola funcionalista da antropologia, em especial, representada por nomes como Malinowski, Radcliffe-Brown e Evans-Pritchard (WACH, 1958, p. 27).

O que se pretende não é separar a religião das demais experiências e atividades de um indivíduo ou sociedade. Entretanto, defende que “para sermos capazes de avaliar a inter-relação e interpenetração dos vários interesses, atitudes e atividades do homem, temos que examinar muito cuidadosamente a natureza de suas propensões, estímulos, impulsos, ações e reações” (WACH, 1951, p. 31). A religião não pode ser encarada simplesmente como uma esfera da vida humana da qual o indivíduo se distancia quando entra em outra esfera. A religião é uma experiência que se relaciona, interfere e condiciona outras experiências, assim como recebe suas interferências. Nesse ponto, William James — autor no qual Wach se baseia muito para amparar seu raciocínio — auxilia no argumento. Em seu livro *As variedades da experiência religiosa*, diz que “a essência das experiências religiosas, a coisa pela qual teremos finalmente de julgá-las, será o seu elemento ou qualidade que não encontramos em nenhum outro lugar” (JAMES, 1991, p. 39, 40). Ou seja, contrapondo a tendência de derivar a experiência religiosa de outras experiências sociais ou individuais, é possível defender que a religião possui algo que só é possível encontrar nela, distinguindo-a de outras experiências. Daí afirmar que a experiência possui qualidades que a definem e a distinguem de outras; ela é um fenômeno *sui generis*.

Para isso, não se faz necessário uma busca por uma essência da experiência religiosa pelas vias especulativas, mas a partir daquilo que se manifesta, que se expressa. Em sua busca por aquilo de específico da experiência religiosa, isto é, de sua natureza, Wach preza por uma abordagem empírica, afinal, para ele, a realidade a ser observada não deve ser negada. A experiência do “Sagrado” é importante, pois, assim como em qualquer outro ato mental, a intencionalidade⁹

⁹ Wach atribui esse pensamento aos fenomenólogos desde Brentano da escolástica. De acordo com o Dicionário de Filosofia de Abbagnano, “...no séc. XIX que Brentano redescobriu a noção de Intencionalidade para torná-la como característica dos fenômenos psíquicos. Estes podem ser classificados, segundo as características de sua Intencionalidade, de sua referência ao objeto, em representação (o objeto está simplesmente presente), em juízo (é afirmado ou negado), em sentimento (é amado ou odiado). Esses três atos se referem a um ‘objeto imanente’ e são atos intencionais, mas sua Intencionalidade, ou seja, sua referência ao objeto, é diferente para cada um deles. Inicialmente Brentano julgou que o objeto da Intencionalidade pudesse ser indiferentemente real ou irreal; depois, em *Klassifikation der psychischen Phänomene*, afirmou que o objeto da Intencionalidade é sempre real e que a referência a um objeto irreal é indireta, ocorrendo através de um sujeito que afirme ou negue o objeto [...]. Seja como for, no âmbito da fenomenologia a Intencionalidade era assumida como característica fundamental da consciência, e como tal ficou em

caracteriza o ato religioso; tal intenção “deve ser considerada e não negligenciada em favor de circunstâncias ou características psicológicas do ato” (WACH, 1958, p. 29).

Como sugere o autor, a partir de uma perspectiva empírica, dando foco àquilo que se expressa das experiências, e tendo em mente a questão da intencionalidade, pode-se preservar a natureza da experiência religiosa e fazer diferenciação de outros tipos de experiência, mesmo que intimamente relacionadas. Esse pressuposto de Wach é devedor das ideias de Paul Tillich, o qual assevera que “as experiências religiosas estão inseridas nas experiências gerais. Elas são distintas, mas não separadas” (TILLICH, 1951, p. 157 apud WACH, 1958, p. 30). Com isso, Tillich assegura que as experiências religiosas ocorrem dentro de contextos que não podem ser negligenciados. Por causa desses contextos, as experiências são condicionadas, não separadas; mas, concomitante a esse traço, as experiências religiosas são distintas porque referem-se a algo que excede a materialidade da história e que, no escopo da religião, entende-se como sagrado.

Wach situa a busca pela natureza da experiência religiosa sob quatro vertentes, sendo a última a que ele segue. Primeiro, há uma vertente defendida por psicólogos, sociólogos e filósofos, segundo a qual não existe uma natureza da experiência religiosa, que é uma ilusão. A segunda, atribuída por Wach a Dewey e Wieman, permite conceber a existência da experiência religiosa genuína, mas pressupõe que ela não pode ser isolada porque é idêntica à experiência geral. A terceira, defendida pelas comunidades religiosas, identifica completamente uma forma histórica de religião com a experiência religiosa. E a quarta afirma que a experiência religiosa genuína pode ser conceituada, e o faz a partir de quatro critérios definidos. Esses critérios podem ser aplicados em suas expressões, sejam elas quais forem — argumento que o autor sempre tem o cuidado de exemplificar com o máximo de expressões de variadas tradições religiosas (WACH, 1958, p. 30).

Wach não concorda com os argumentos que afirmam que a religião é somente como “um segmento da existência interior do homem: sentir, desejar ou cogitar”, ao passo que também não fica satisfeito somente com definições que abarcam apenas as “emoções e afetos e as respectivas expressões nas quais se manifestaram”. Por isso, Wach elabora quatro critérios para identificar uma experiência religiosa: (1) “A experiência religiosa é uma resposta ao que é experimentado como Realidade Última”; (2) “A experiência religiosa é uma resposta total do ser total ao que é apreendido como Realidade Última”; (3) “A experiência religiosa é a experiência mais intensa da

boa parte na filosofia contemporânea, especialmente na fenomenologia e no existencialismo” (ABBAGNANO, 2007, p. 576, 577).

qual o homem é capaz”; (4) “A experiência religiosa é prática, isto é, envolve um imperativo, um compromisso que impele o homem a agir” (WACH, 1951, p. 32, 33; WACH, 1958, p. 30-36).

A respeito do primeiro critério, “A experiência religiosa é uma resposta ao que é experimentado como Realidade Última¹⁰”, Wach complementa que em experiências religiosas o ser humano reage “não a um fenômeno único ou finito, material ou não”, mas àquilo que o ser humano percebe como suporte e condicionamento de tudo o que constitui o seu mundo de experiências. Neste ponto, baseia-se¹¹ no pensamento do Paul Tillich de *ultimate concern*¹², ou preocupação última, ao afirmar que a base da experiência religiosa é a “presença do elemento de *ultimacy* na estrutura de nossa existência” (TILLICH, 1947, p. 23). Essa *ultimacy* refere-se à condição de preocupação última com a qual toda pessoa em alguma medida se depararia. Uma preocupação, uma realidade última, que tanto poderia “destruir” quanto “curar” alguém, em razão de como se impõe à existência humana e da qual não se poderia escapar, como afirma Tillich (1985) em “A dinâmica da fé”.

Na explicação de James (1991, p. 47), essa realidade última seria um “senso de presença objetiva, uma percepção do que podemos chamar de ‘alguma coisa ali’, mais profunda e mais geral do que qualquer um dos sentidos especiais e particulares pelos quais a psicologia atual supõe que as realidades existentes sejam originalmente reveladas”. Esse entendimento se completa com Wach (1951, p. 32) quando afirma que seria uma “resposta a estímulos que representam uma realidade vista como divina, ou como criativa de valores”. Noutras palavras, pode-se compreender que a

¹⁰ As definições apresentadas nesse momento do que seja a Realidade Última são próximas e em muito baseadas no que Tillich concebe como preocupação última ou preocupação suprema (*ultimate concern*) e estão relacionadas a uma compreensão antropológica do fenômeno religioso. Por outro lado, como bem pontua Georgia (1980, p. 11) em sua tese doutoral, é possível também perceber um outro uso de Wach para o termo Realidade Última, agora designando notadamente as divindades, como pode ser visto nesses trechos: “A experiência religiosa, então, é o aspecto interior da relação de uma pessoa e da mente humana com *Deus*. Por que as experiências religiosas diferem tanto quanto diferem, se a realidade última é Uma?” (WACH, 1958, p. 41, grifo nosso); “O primeiro e mais fundamental tema em qualquer declaração de fé diz respeito à natureza da Realidade Última. Aquilo que é vivo e vívido na experiência religiosa se expressa em algum conceito da natureza da *divindade*” (WACH, 1958, p. 76, grifo nosso); “A primeira e mais importante de todas as perguntas a fazer [...] é: como a *realidade última*, como *Deus* é compreendido?” (WACH, 1954, p. 88, grifo nosso). Ou seja, assim como no uso da expressão “experiência religiosa”, Wach assume o símbolo como se fosse a própria Realidade Última. É plenamente compreensível essa tentativa de substanciar a Realidade Última, haja vista a complexidade que o termo carrega em seu sentido lato enquanto uma preocupação, um sentido último, ou seja, apontando para uma dimensão interior humana. Assim, numa explicação feuerbachiana, Wach projeta, como as religiões o fazem, aquilo que é anterior; transforma o elemento antropológico em manifestação de fé, concedendo-lhe uma “concretude” observável. Entretanto, é também possível, utilizando recursos hermenêuticos, realizar o caminho inverso e compreender “Deus” ou a “Realidade Última”, em Wach, como expressão simbólica dessa preocupação última, que é anterior, como na expressão de tillichiana (1985, p. 33): “Deus é símbolo para Deus”.

¹¹ Cf. WACH, 1951, p. 32; WACH, 1958, p. 30.

¹² Mais sobre esse conceito de Paul Tillich: Cf. “Dinâmica da fé” (1985), “Teologia da cultura” (2009).

experiência religiosa não é somente subjetiva. Trata-se de uma resposta objetiva a algo, a alguém e às circunstâncias da vida, ou seja, ela pressupõe interlocutores e reage às situações objetivas.

Como uma resposta à *realidade última*, a experiência envolve quatro elementos: (a) a consciência, ou seja, a capacidade de apreensão, concepção e outros aspectos que envolvem a consciência; (b) a resposta, considerada como parte de um encontro¹³; (c) um relacionamento dinâmico entre o experimentador e o experimentado — conquanto os referentes se modificam de acordo com as crenças —, ou seja, a religião genuína não é estática, ela é contínua, e, mesmo que marcada por intermitências, não consiste em “emoções” desconectadas; e (d) o caráter situacional da experiência, ou seja, ela se dá em um contexto. Assim,

quando vistas histórica, cultural, sociologicamente e religiosamente”, a experiência e suas formas de expressão estão sempre condicionadas. Uma experiência religiosa absolutamente espontânea é tão inconcebível quanto sua contraparte, uma experiência absolutamente determinada (WACH, 1958, p. 31).

Ter esses elementos em mente configura um aporte ou recurso metodológico que, dentre outras finalidades, serve para não deixar que a experiência religiosa do(a) pesquisador(a) se torne um absoluto para compreender a experiência religiosa de outrem (WACH, 1958, p. 32).

Para além disso, esses elementos demonstram como a experiência religiosa, enquanto objeto da Ciência da Religião, é uma ferramenta importante para se compreender a relação entre religiosos(as) e suas tradições religiosas, sobretudo porque se deve, ao utilizar essa categoria, situá-la entre as dimensões da vida social, em outros termos: (a) a da consciência, (b) a do encontro entre as partes (de um lado, o(a) crente, do outro, o transcendente), (c) a da relação dinâmica entre essas partes, e (d) a do condicionamento (histórico, social, cultural, econômico, sexual e ontológico) a que essa experiência religiosa está referida.

O segundo critério — “a experiência religiosa é uma resposta total do ser total ao que é apreendido como realidade última” — significa que na religião o ser humano está integralmente envolvido; não se trata, portanto, somente de suas emoções ou vontade. Há outras experiências parciais que preenchem somente uma área da vida da pessoa, porém a religião envolve o ser humano como um todo, não só nos aspectos descritivos, mas também nos aspectos normativos da

¹³ O entendimento de Wach sobre esse encontro é muito próximo ao que Tillich compreende: “O pressuposto da teologia é que exista um encontro especial com a realidade ou uma maneira especial pela qual a realidade se impõe a nós - que normalmente é chamada de “religiosa” [...] “ter um encontro religioso com a realidade” significa “estar finalmente preocupado com a realidade” (TILLICH, 1947, p. 17).

vida humana. É o ser total que confronta a realidade última na experiência religiosa. Para Wach, o Oriente está à frente nessa discussão em relação ao Ocidente, uma vez que, naquele, a antropologia já foi considerada intimamente relacionada à cosmologia e à teologia. Nesse sentido, a ciência da religião pode auxiliar as outras disciplinas nessa questão, ao afirmar que:

A filosofia e as ciências do homem (antropologia, psicologia, psicopatologia) precisam da correção da ciência da religião. Na experiência religiosa, o homem total está envolvido, em contraste com a busca filosófica que preocupa principalmente com sua mente ou a estética, o que tem a ver com as emoções dele. É necessária uma palavra de cautela. Recentemente, a psicologia ocidental e a antropologia filosófica têm se preocupado muito com o que é conhecido como a integração da personalidade humana. Deve-se entender que essa integração não deve ser vista como um “propósito” da religião; por um lado, deve ser encarado como uma pré-condição e, por outro, como resultado da experiência religiosa. Não é a função, mas a natureza da experiência religiosa que nos interessa aqui (WACH, 1958, p. 34, 35).

Pode-se entender, com isso, que a CR tem a compreensão de que a religião envolve o ser humano como um todo, ela não é um fragmento da vida do indivíduo, mas algo existencial. Noutras palavras, é um fato que se impõe à existência humana. Nesse sentido, o pesquisador(a) deve ter em mente que esse aspecto, segundo Wach, é uma “pré-condição”, ou seja, ao se pesquisar a religião deve-se entender em primeira mão que ela envolverá o ser humano por completo, assim como é um “resultado” pois o indivíduo que se entrega à religião será envolvido como um todo a ela.

Nessa lógica, Wach faz uma crítica ao pensamento moderno que classifica a vida humana em várias esferas semi-independentes. Segundo o autor, a experiência religiosa age em todas as esferas do ser humano e “confronta um *poder* maior que qualquer poder que ele controla por sua inteligência ou força”. Isso não quer dizer que a religião seja um tipo de ciência ou filosofia subdesenvolvida, uma vez que esse encontro não é uma questão de inferência intelectual ou de raciocínio especulativo. A religião é uma “consciência de apreensão, não faltando um aspecto cognitivo, mas não definido por ele, uma reação a algo que é percebido ou apreendido como poderoso”, um *sensus numinis* como queria Rudolf Otto¹⁴. A experiência religiosa mais frequentemente vem como um *bolt from the blue*¹⁵, ou seja, surge do nada, com uma espontaneidade. Por isso, a preferência do autor em dizer que “existe uma propensão, um *nisus*

¹⁴ Cf. “O Sagrado” de Rudolf Otto (2007).

¹⁵ Expressão que poderia ser traduzida como “um raio que vem de um céu azul, sem nuvens”, ou seja, algo inesperado.

[esforço em busca de um objetivo] ou *sensus numinis* [uma capacidade de experimentar sentimentos numinosos] que é ativado na experiência religiosa propriamente dita” (WACH, 1951, p. 35). Retomarei essa questão do *sensus numinis* nos tópicos seguintes, em especial quando tratar sobre a abordagem da Compreensão Empática.

Esse poder indica o ponto de contato entre a realidade última que se confronta na experiência religiosa e a vida no mundo cotidiano, podendo ser denominado como imanência da transcendência. Existem variações nas diferentes tradições religiosas de como esse poder se manifesta, mas de modo geral ele se revela de forma “experienciável”. O objeto de admiração do homem é um poder que o transcende e “é apreendido como uma força elementar que ultrapassa qualificações morais ou estéticas”, é misterioso. Como elabora Otto, *mysterium tremendum*¹⁶. Para Wach, esse foi um grande *insight*, pois captou a dupla ideia de temor e fascínio desse poder, “embora seus papéis e relacionamentos naturais sejam concebidos diferentemente em diferentes religiões, esses dois aspectos do poder são universalmente reconhecidos” (WACH, 1951, p. 36).

A apreensão desse poder *numinoso* pode gerar no homem: (1) uma submissão — que seria o caminho religioso que conduz “ao ato religioso mais elevado”, a adoração; ou (2) uma tentativa de manipulação e controle das forças misteriosas de que ele se tornou consciente — que seria o caminho da magia, para “conquistar e se apropriar do poder que lhe renderá”. Esse caminho não é cronológico ou evolutivo, mas é como algo simultâneo. O mágico sempre está presente e a “presença de uma resposta genuinamente religiosa ao *numinoso*” não pode ser negada. É somente a intenção inerente que distingue o ato mágico do ato religioso (WACH, 1951, p. 36), lembrando que o colocar-se do ser humano em relação à realidade última não pressupõe que essa realidade seja algo que possui concretude.

O terceiro critério advogado por Wach é que a experiência religiosa é intensa, a mais intensa que o ser humano é capaz de vivenciar. Mesmo que nem todas as expressões da experiência evidenciem essa intensidade, potencialmente ela possui essa natureza. É profunda e com seriedade que implica lealdade. É tão intensa que se torna algo existencial (Cf. WACH, 1958, p. 35, 36; WACH, 1951, p. 32)¹⁷.

¹⁶ Cf. “The idea of Holy: an inquiry into the non-rational factor in the idea of the divine and its relation to the rational” (1936) e “O Sagrado” (2007) de Rudolf Otto.

¹⁷ Wach cita exemplos para ilustrar essa intensidade: “No judaísmo, ao longo dos tempos de sua história, as expressões comoventes do zelo pela casa do Senhor, que denominaram os profetas, inspiraram os rabinos e incitaram os mais velhos e mais novos Hasidim a louvar a Deus. No Islã, o entusiasmo ardente pela causa de Alá que despediu o Profeta é ecoado por tradicionalistas como Ibn Hanbal, pensadores como al-Halladj, al-Bistami e Rabi'a, reformadores como

E o último e quarto critério que designa a experiência religiosa é que ela é prática, materializada em ação, envolve um imperativo, “um compromisso que impele o homem a agir”. São ações decorrentes da resposta à realidade última. Parafraseando James (1991, p. 25), é a prática que revela que o homem é genuinamente religioso.

A experiência religiosa genuína apresenta todos os critérios apresentados acima. Existem, contudo, as experiências pseudo-religiosas/semi-religiosas. São experiências que representam a utilização dissimulada das formas de expressão peculiares da religião e podem apresentar o segundo, o terceiro e o quarto critério. Entretanto, não se referem à realidade última; são direcionadas para valores finitos, como “‘adorar’ uma pessoa amada, sua raça, seu grupo social ou seu estado [...] são idólatras e não religiosos” (WACH, 1951, p. 33). A discussão quanto à especificidade dessa caracterização em Wach não é central para a finalidade deste texto, mas vale destacar que o autor considera que elas não se referem à realidade última porque não apresentam uma “solução satisfatória” para aquilo que motiva a busca pela religião ou pela experiência da religião, a saber: “a teológica, a cosmológica e a antropológica”, conforme discuto em nota¹⁸.

Ibn Taymiyah, al-Wahhab e al-Afghani. Quem poderia combinar os rishis e bhaktas do hinduísmo em intensidade religiosa e devocional? Encontramos essa intensidade nos alvars, os cantores do Vishnuism, e mais tarde em Chaitanya e Tulasi Das. Encontramos isso nos bardos do Shaivism, como poetas dos *devaram*, e especialmente em Manikka Vasagar. Também o encontramos nos *acharyas* - os professores - em ambas as denominações e em santos modernos como Sri Ramakrishna ou Maharshi. Muitos líderes religiosos cristãos devotos de São Paulo ilustram a intensidade da paixão religiosa que temos em mente. Agostinho, Bernard, Bonaventura, Lutero, John Donne, Wesley e William Booth são apenas alguns. No Ocidente moderno, grande parte da paixão religiosa é revelada na música, de Palestrina a Bach, Bruckner e Vaughan William; na pintura, de Rembrandt e El Greco às ilustrações de Chagall do Antigo Testamento e a Rouault; e na literatura, de Milton e Bunyan, através de Blake e Dostoiévski, até Melville e Rilke - e nenhum desses era um teólogo” (WACH, 1958, p. 35, 36).

¹⁸ Essas duas classificações de experiência pseudo-religiosa e semi-religiosa são vistas no livro “Types of Religious Experience” (1951). No entanto, no livro “Comparative Study of Religions” (1958), só vemos a classificação de pseudo-religiosa que abarca ambas as classificações, à qual o autor dá inclusive exemplos concretos. Eis a explicação do autor: “A pseudo-religião pode exibir características da religião genuína, mas nela o homem se relaciona não com a realidade última, mas com alguma realidade finita. Atualmente, existem quatro tipos principais de pseudo-religião. O primeiro é o marxismo. Dos dois elementos principais no marxismo, quiliasmo e teoria econômica, é o primeiro que lhe dá a aparência de religião. É sabido que o comunismo é pelo menos uma pseudo-religião, pois transcende um mero credo materialista com seus livros sagrados, dogmas, rituais e comunhão, insistência na criação de um ‘novo homem’, posse de um senso impressionante de justiça e vontade de sacrificar. No entanto, não apenas seus métodos, mas também seus princípios, mostram que não é uma religião genuína. A diferença básica é a falta de uma solução satisfatória para os três tipos de busca centrais à religião genuína — a teológica, a cosmológica e a antropológica. Como o homem é central, não há reconhecimento de seu *numinoso indigno* (pecado) e da necessidade de uma libertação econômica mais humana do homem e da sociedade. O segundo tipo de pseudo-religião é o biologismo - o culto à vida enquanto tal ou ao impulso sexual - do qual Nietzsche, D. H. Lawrence e Huysmans foram os profetas. O terceiro é o populismo ou o racismo, no qual o caráter divino é atribuído a um grupo étnico, político ou cultural, e não ao seu criador. Exemplos de racismo podem ser encontrados na Europa, América, África e Ásia. Finalmente, há o estatismo, a glorificação do Estado, seja na versão alemã, americana, russa, japonesa, chinesa ou indiana. De fato, o bem-estar físico ou econômico de indivíduos ou grupos é um bem. Mas é um bem finito que deve ser visto em perspectiva e não igualado a uma

Após analisar os aspectos relativos à natureza da religião, Wach se preocupa em esclarecer sobre o contexto da experiência religiosa, o caráter situacional da religião. A experiência ocorre em uma situação concreta, seja ela em um contexto temporal, espacial, histórico, sociológico, cultural, psicológico e/ou religioso. O homem é um ser “meio animal, meio espiritual” que vive condicionado ao espaço e ao tempo, e mesmo assim é “capaz da adoração consciente da realidade que transcende o espaço e o tempo” (WACH, 1958, p. 54). Esse condicionamento ocorre segundo contextos específicos, os quais são: físico, histórico, cultural e social¹⁹.

Para uma compreensão adequada da experiência religiosa, cabe olhar para o contexto em que ela se estabelece, o qual pode influenciar a forma como os indivíduos vivem a religião e é, por isso, elemento importante para a CR e conseqüentemente para o ER. Deve-se considerar o contexto daqueles(as) que vivenciam a experiência religiosa.

Seguindo o argumento, Wach enfatiza que a experiência religiosa não habita somente o campo das ideias e conceitos, ela não é somente analisada em termos subjetivos. Segundo o próprio autor, “todos quantos tentaram analisar a religião subjetiva defrontaram-se com este ‘círculo vicioso’, onde a compreensão da experiência interior chega somente através da interpretação da expressão objetiva; contudo, uma interpretação adequada está subordinada a uma prévia penetração dentro da experiência interna” (WACH, 1990, p. 26). Nesse sentido, aquilo que pode ser denominado experiência religiosa genuína, autêntica, tende a expressar-se ou objetivar-se de

realidade última. Todos os quatro são exemplos do que é conhecido como secularismo. É o secularismo que representa o maior perigo no Ocidente e, cada vez mais, no Oriente” (WACH, 1958, p. 37, 38).

¹⁹ O primeiro contexto é o físico (relativo ao corpo). Mesmo que algumas religiões estimulem um desapego físico, isso não significa que não exista um contexto físico no qual ocorra a experiência religiosa. O autor comenta que inúmeros estudiosos insistem em dizer que existe um relacionamento entre o físico e a vida espiritual, em termos de influência determinante. Entretanto, o que Wach advoga é que existe uma interação. Como exemplo, alguns estudos mostram os efeitos “que o estabelecimento ou restabelecimento da relação religiosa pode ter sobre a restauração do indivíduo à totalidade e à saúde”, alguns sintomas físicos podem desaparecer com a “cura correta da alma” (WACH, 1958, p. 55). O segundo contexto é o histórico, um senso de continuidade com o passado de uma comunidade religiosa. Há uma insistência em dar valor a noções e ritos herdados, “embora a religião seja o meio mais poderoso de integrar cultura e sociedade, da mesma forma, ela pode se tornar uma força obstrutiva e racional que suprime as vitalidades emergentes com o peso da autoridade do passado” (WACH, 1958, p. 56 – tradução nossa). O terceiro contexto é o cultural. Pode ser considerado uma influência do fator histórico. São os costumes, hábitos e convenções tradicionais “com os quais a expressão da experiência religiosa tem sido frequentemente tão intimamente associada” (WACH, 1958, p. 56). E o quarto contexto é o social. Seguindo o pensamento de Weber, Troeltsch e Scheler, Wach caminha para uma compreensão da influência que a motivação religiosa exerce sobre o agrupamento social e que “contrabalança o efeito das condições sociais sobre a vida religiosa”. Deve haver um equilíbrio nessa forma de perceber a relação da religião com o contexto social, para que não se perca nenhum fator importante para as pesquisas. Para análise de qualquer cultura faz-se necessário não só a pesquisa “dos teologúmenos, os mitos ou os ritos como meio de decifrar a atitude religiosa, mas também processo de percepção e exploração da atmosfera própria e estudo cuidadoso das atitudes gerais reveladoras da expressão integral da sua vida” (WACH, 1990, p. 28).

modos variados. Por essa razão, a fim de compreender o pensamento de Joachim Wach sobre a experiência religiosa, trataremos sobre as expressões da experiência religiosa.

A noção de experiência religiosa de Joachim Wach pode ser resumida na relação do homem com aquilo que o homem entende ser a Realidade Última. Entretanto, a religião não é essencialmente de caráter reflexivo, tampouco pode ser identificada como um instinto ou impulso. A experiência religiosa envolve “atitudes definidas e diferentes formas de expressão”, ela tende à expressão, e essa é uma tendência universal (WACH, 1990, p. 31). A questão proposta por Wach é: o que motiva a expressão? Em outros termos, qual é a motivação para expressar o significado daquele confronto com a Realidade Última que chamamos de experiência religiosa?

Em primeiro lugar, há uma qualidade explosiva, ou seja, é preciso dar vazão à alegria ou à dor e isso pode ser visto nos “sentimentos de reverência, medo e júbilo que enchem o coração do fiel”, em expressões jaculatórias de admiração ou devoção. Em segundo, há um motivo comunicativo, o gosto por compartilhar experiências com outros através de sons, gestos, palavras, ações. E, em terceiro, há o propósito missionário ou propagandístico, que não se resume somente em comunicar algo, mas em atrair outros para vivenciar e experimentar as mesmas experiências que foram comunicadas (WACH, 1951, p. 37; WACH, 1958, p. 60). Esse propósito vai resvalar nas formas como o ER é concebido no contexto brasileiro, pois algumas instituições religiosas veem a educação como um campo fértil para propagação de suas ideias.

Wach sugere três formas da expressão da experiência religiosa: teórica (pensamento), prática (ação) e sociológica (comunhão)²⁰. O autor complementa que “em todos os lugares e em todos os momentos o homem sentiu a necessidade de articular sua experiência religiosa dessas três maneiras”. Embora o grau ou o ritmo de desenvolvimento desses elementos possam variar de religião para religião, é inegável a presença deles. Não há hierarquia, nem prioridade entre essas formas: “a história nos ensina que a dinâmica da vida religiosa é composta pela interpenetração

²⁰ Wach distingue a expressão da experiência em dois modos, o modo *endeictic* e o modo discursivo. No primeiro modo, algo é apontado, sugerido ou expresso de forma velada, pela dificuldade que se apresenta de encontrar expressões adequadas que revele o confronto com a Realidade Última, “o que é impossível se dizer em linguagem precisa, pode ser comunicado de formas visíveis”. Em contraste com o modo *endeictic*, ligado aos olhos, há o modo discursivo, articulado e definido, cujo ouvido é o órgão receptor. No modo discursivo, “a linguagem é o veículo principal, se não o exclusivo, pois as palavras permitem a maior precisão possível”. Ambos os modos podem ser espontâneos, assim como padronizados. No Ocidente, o modo discursivo foi considerado por muitos a única forma legítima de expressão da experiência, enquanto no Oriente deu-se mais valor aos meios *endeictics* (WACH, 1958, p. 60, 61 – tradução nossa). Os modos *endeictic* e discursivos desempenham papéis nas três formas de expressão da experiência religiosa teórica, prática e sociológica.

desses três aspectos” (WACH, 1951, p. 33, 34), eles estão “inextricavelmente entrelaçados” (WACH, 1990, p. 31).

Como Wach pontuou, se quisermos entender os sentidos internos da experiência, devemos partir das suas expressões. Essa compreensão é valiosa para CR e para o ER, pois é a partir das expressões que o(a) docente selecionará os conteúdos a serem transmitidos-compreendidos-assimilados. Em linhas gerais, pode-se afirmar que essa tríade será responsável pelo conhecimento sobre religião que cada estudante construirá em seu processo formativo, o qual lhe capacitará para certa tomada de consciência e elaboração de opiniões. Irei analisar essas três formas nos subtópicos a seguir.

2.2.1 Expressão teórica da experiência religiosa

A partir das elaborações de Wach, a primeira expressão da experiência religiosa é a expressão teórica. A experiência religiosa, como confrontação da Realidade Última, já implica um elemento cognitivo, uma expressão teórica, “esta primeira percepção é formulada em declarações teóricas mais ou menos bem definidas e coerentes” (WACH, 1951, p. 38; WACH, 1990, p. 32). É possível analisar as concepções religiosas do ponto de vista da forma (mito, doutrina, dogma) e do conteúdo (deus, mundo e homem).

O que é expresso pela mente como mito é imaginado em termos de doutrina. No mito²¹, existe uma referência aos fenômenos originais da vida espiritual e à realidade. O mito, segundo o autor, é uma categoria *sui generis* e afirma uma verdade fundamental²² (WACH, 1958, p. 65, 66), por exemplo:

Quando Maomé recebeu sua revelação inicial, quando o Buda despertou para a realização da impermanência do mundo fenomenal, quando Laotse tomou

²¹ Wach tem ciência de seus predecessores que também utilizaram o conceito de Mito e explica: “Após uma longa negligência dessa importante categoria de pensamento na era positivista, um grande interesse no mito e na mitologia surgiu há cerca de vinte e cinco anos atrás. Seguindo a liderança de investigações psicológicas (Wundt, Jung) e estudos folclóricos (Lang, Frazer e, mais tarde, Malinowski), filósofos e estudantes de religião (Cassirer, Urban, Langer, Tillich) começaram a explorar o significado do mito. Eles foram influenciados em parte por pensadores anteriores, fascinados por esse problema, especialmente Schelling e Creuzer. A mudança no conceito de mito e na valorização de suas funções é aparente, por exemplo, em um artigo do conhecido aluno de língua Steinthal, com declarações de Urban e Langer” (WACH, 1958, p. 65).

²² “Como o mito é uma afirmação da verdade fundamental, não podemos concordar com o teólogo alemão Bultmann, que apela à ‘desmistologização’ da mensagem cristã com base na alegação de que a linguagem mítica na qual é formulado o torna inteligível ao homem moderno” (WACH, 1958, p. 66).

consciência da natureza inalterável do Tao, essa intuição original ("*Ur-intuition*") em cada caso implicou uma apreensão da realidade última, da relação do visível com o invisível, da natureza do universo e da natureza e do destino do homem que convidavam a uma articulação conceitual adicional. Não sabemos a que intuições os cultos primitivos devem sua existência, mas podemos inferir que gerações de videntes e sacerdotes ajudaram a desenvolver os conceitos míticos em que as experiências numinosas desses povos se manifestaram. Pois o mito é a primeira forma de explicação intelectual das apreensões religiosas (WACH, 1951, p. 39).

Ou seja, o mito é uma forma de articulação conceitual que os seres humanos desenvolveram para explicar a relação entre a realidade material e a Realidade Última, o visível e o invisível. São expressões das experiências com o transcendente. A linguagem mítica carrega uma lógica e padrões próprios, nos quais as questões de tempo, espaço e causa são esclarecidas. O mito faz a “pergunta perene” do porquê, “Por que estamos aqui? De onde nós viemos? Por que agimos da maneira que fazemos? Por que morremos?” são perguntas da “curiosidade intelectual” do ser humano que podem ser respondidas numa linguagem imaginativa e simbólica. Wach complementa: “A razão para a persistência dessa forma de expressão da experiência religiosa deve ser encontrada na própria natureza dessa experiência”, isto é, “transcende a racionalização” (WACH, 1951, p. 39). O mito é narrativo e ultrapassa a noção de ser simplesmente uma história contada, mas se torna uma realidade vivida (WACH, 1958, p. 66). Ele se refere a eventos primordiais de caráter arquetípico, citando Jung, fenômenos do mundo físico que fornecem imagens para os mitos e símbolos. Por ser narrativo, o mito também é constitutivo. Ao construir narrativas sobre os mais variados temas da existência, as pessoas elaboram, isto é, constituem suas próprias identidades.

A partir das definições estabelecidas pelos mitos, é instituída a segunda forma da explicação teórica da expressão da experiência religiosa: a doutrina. Essa se desenvolve por um desejo de coerência, de preservar a pureza dos *insights*, de estabelecer um centro de autoridade, unificar e sistematizar conceitos variantes. Um “sistema mais ou menos unificado de caráter normativo, é assim o substituto de uma variedade de tradições mitológicas independentes, associadas somente por acaso” (WACH, 1990, p. 35). Seria, portanto, a origem da teologia. A substituição da oralidade pela tradição escrita (compilação, redação e codificação contínua) faz surgir, então, os escritos sagrados. A doutrina tem três funções: explicar e articular a fé, regulamentar de forma normativa a vida no culto e no serviço e defender a fé e relacioná-la com outros conhecimentos (WACH, 1958, p. 68), isto é, “a fim de racionalizar as concepções fundamentais que são as expressões de experiências religiosas particulares, os teólogos desenvolvem sistemas normativos da fé

sustentados em defesas apologéticas apropriadas” (WACH, 1990, p. 35). Logo, a doutrina é extremamente significativa para a comunidade dos fiéis.

A doutrina pode passar a ser uma norma mais rígida, transformando-se assim em dogma, a terceira forma da expressão intelectual da expressão da experiência religiosa de acordo com Wach. O dogma é estabelecido quando também há uma autoridade competente estabelecida. Ele tem por objetivo “dar maior certeza e finalidade às convicções das religiões”, podendo gerar rigidez e imobilidade dentro da religião (WACH, 1958, p. 71). Em decorrência da transição da oralidade para a escrita, surge outra forma teórica de expressão da experiência: os livros e contos sagrados, que podem levar a um desenvolvimento literário²³. Os textos sagrados possuem finalidade de educar, ditar leis e normas de vida e divertir. Eles exercem tanta influência que carecem de um outro grupo de livros para que os primeiros sejam interpretados corretamente aos olhos da tradição religiosa (WACH, 1958, p. 72, 73).

Ainda decorrente da doutrina e dos dogmas, as confissões de fé, das quais algumas se tornaram credos, são também formas intelectuais de expressão da experiência religiosa. Produzidos por teólogos, os credos são resumos sucintos das doutrinas e as confissões de fé são reflexões e meditações mais elaboradas que dizem respeito aos conteúdos da fé (WACH, 1990, p. 35). Wach comenta que todos os grandes líderes religiosos do mundo têm breves declarações de fé, assim como as principais religiões do mundo produziram credos.

Após analisar do ponto de vista da forma, Wach passa a analisar os conteúdos da expressão teórica da experiência religiosa: deus (teologia), mundo (cosmologia) e o homem (antropologia) (Cf. WACH, 1958, p. 76-96). O conteúdo da teologia pode ser descrito a partir da natureza, da origem, do crescimento, do caráter, dos atributos da Realidade Última, composta por deus ou deuses e sua relação com o mundo e sua justificação, isto é, a teogonia e a teodiceia. Na cosmologia fala-se da natureza do que não é Último: o cosmos, e dentro dele o mundo, sua origem, fases e destino. E a antropologia (que inclui a soteriologia e a escatologia) destaca um fenômeno dentro

²³ Wach cita exemplos de inúmeros textos sagrados e variadas tradições, tais como: “existem escritos que chamamos clássicos, exemplificados pelas obras de Homero, Edda, Kalevala, Epopéia de Gilgamesh, Mahabharata e Ramayana, clássicos chineses e japoneses, livros de Sybilline, Livro Egípcio dos Mortos e livros sagrados no sentido mais estrito [...] escritos sagrados como as Escrituras Cristãs, o Alcorão, o Avesta, o Veda, o Ginza, o Grath, o Tripitaka, [...]. Algumas dessas obras podem ter uma autoridade semicanônica. Ilustrações de muitas são abundantes: o Talmud e os escritos de Pehlevi, conhecidos como Zand; no Islã, as mísadas de Al Bikhari e Al Muslim. Na Índia, esse tipo de literatura é conhecido como smrti e é representado por escritos como os Vedantas, os smarta-sutras, dharmashastras, bhaktisutras, puranas e tantras, além dos grandes comentários (bhashyas). No protestantismo, por fim, podemos nos referir aos escritos de Lutero e Calvino como exemplos dessa classe” (WACH, 1958, p. 72, 73).

desse mundo, diz respeito à origem, à natureza e ao destino do ser humano (WACH, 1951, p. 40; WACH, 1990, p. 36). De acordo com Wach, teologia, cosmologia e antropologia são assuntos centrais em todo pensamento religioso: “as relações entre a Deidade e o mundo e entre Deus e o homem são de grande importância. Estas apreensões básicas são formuladas em mitos, doutrinas, dogmas, escritos sagrados, confissões de fé e credos. As formulações são duvidosas, atacadas e contestadas à medida que são explicadas, comentadas e defendidas” (WACH, 1958, p. 76, 77).

2.2.2 Expressão prática da experiência religiosa

A expressão prática da experiência religiosa está intimamente ligada com a anterior, uma vez que as formulações da expressão teórica se concretizam em atos inspirados religiosamente. Para determinar se um ato é genuinamente religioso, é necessário examinar a intenção com a qual ele é realizado. Como exemplo, Wach cita, o ato de “se curvar” ou “beijar”, que pode ser realizado somente com a intenção de cumprimentar alguém, mas, “se for executado na presença do *numen*, passa a ser uma expressão de admiração religiosa” ou uma demonstração de “fraternidade espiritual e parte de um padrão ritual” (WACH, 1951, p. 41).

Nesse sentido, pode-se dizer que todas as ações que resultam da experiência religiosa, e por ela são determinadas, devem ser consideradas como expressão prática ou, como denomina Wach, “*cultus*” (culto). O envolvimento integral característico da experiência religiosa exige, portanto, materialização: imagens, sons, gestos, ritos, guildas, organizações. Essas formas tornam realidade o que de outra maneira “poderia permanecer como aspirações subjetivas e individuais” (WACH, 1958, p. 99). Assim, a expressão prática da expressão religiosa, isto é, o culto, é uma reação, uma resposta total do ser total, com toda sua intensidade, à Realidade Última em forma de ação.

Wach destaca que o culto pode ser dividido em duas principais formas, a adoração/devoção e o serviço, e essas formas estão “intimamente relacionadas”. Assim sendo, a Realidade Última é reverenciada em um ato de adoração e é servida como resposta e como uma obrigação para entrar em comunhão com o Sagrado (WACH, 1958, p. 98). Essa adoração e serviço podem ser divididos em: ritos (liturgia), símbolos (imagens), sacramentos (coisas e feitos visíveis) e sacrifícios²⁴.

Wach conceitua a adoração como o ato supremo da vida do ser humano e, como toda experiência, ela é uma resposta, expressa em louvores, gratidão, autojulgamento, penitências. A

²⁴ Classificação oriunda de Underhill (Cf. WACH, 1990, p. 39).

adoração é um ato criativo, um movimento da criatura em direção à Realidade Última, que visa à consagração, isto é, “à transformação de todas as coisas e seres existentes em harmonia com a ordem e vontade divina. Por fim, adoração significa proximidade, união” (WACH, 1958, p. 100). O serviço por sua vez, é um vínculo entre o(a) fiel e a Realidade Última. A finalidade do mesmo pode ser a retribuição a favores recebidos, a realização de ordenamento sagrados como forma de obediência, redenção, propagação da fé, ou ainda para absorver-se na experiência da unidade com o infinito, adquirir conhecimento, ganhar recompensa ou sobrevivência, ser um com o fundamento das coisas, e assim por diante (WACH, 1958, p. 115).

2.2.3 Experiência sociológica da experiência religiosa

Na expressão sociológica/comunhão é que as expressões teóricas e práticas podem alcançar seu verdadeiro significado. Wach explica que o mito, a doutrina e o dogma se referem à articulação a nível teórico do que foi experimentado no confronto da Realidade Última; o culto é a forma prática, isto é, a atuação desse confronto na adoração e no serviço. Posteriormente, “ambos orientam e ‘centralizam’ a comunidade formada por aqueles que estão unidos em uma experiência religiosa específica, enquanto a comunidade cultiva, molda e desenvolve no pensamento e na ação a expressão de sua experiência religiosa” (WACH, 1958, p. 121).

Como foi visto até agora, o ato religioso é algo solitário, o confronto do ser humano em sua individualidade com a Realidade Última. Contudo, como aponta o autor, “o desejo de comunicar, compartilhar, é um motivo poderoso de associação e comunicação entre homens”. Além do motivo de se comunicar, Wach acentua que a comunhão facilita o entendimento entre os indivíduos. A ação do homem esteve indissolavelmente, ao longo da história do pensamento religioso, ligada ao pensamento e à ação do outro (WACH, 1951, p. 45).

Não há religião que não tenha desenvolvido algum tipo de comunhão religiosa. No entanto, “a natureza, intensidade, duração e organização de um grupo religioso” são variadas, isso “depende da maneira pela qual seus membros experimentam Deus, concebem e se comunicam com Ele, e da maneira como experimentam comunhão, concebem e praticam” (WACH, 1945, p. 428). A comunhão religiosa se distingue de outras associações justamente pela sua intenção; porque é orientada, primeiro, pela realidade que é apreendida na experiência religiosa, qual seja a Realidade

Última, e, segundo, pela relação existente entre seus membros. Assim, tal distinção pode ser comprovada em qualquer grupo religioso (WACH, 1958, p. 45, 46).

A comunidade religiosa tem notas específicas, marcas pelas quais desejam ser identificadas. Ela se apresenta “como um microcosmo com leis, perspectivas de vida, atitude e atmosfera próprias” (WACH, 1958, p. 123). A intensidade ou o fervor para com a Realidade Última é um fator que pode variar entre os grupos, assim como a intensidade da relação entre os membros. Entretanto, esta última pode alcançar níveis que nenhuma outra associação consegue. Um vínculo religioso, em algumas tradições, supera o familiar, fazendo em alguns casos que eles aumentem ou sejam cortados (WACH, 1958, p. 126).

A integração de uma comunidade religiosa pode se dar de formas variadas. De acordo com Wach, os “símbolos, mitos, doutrinas, profissões de fé, ritos e práticas constituem e preservam a identidade e integridade da irmandade” (WACH, 1951, p. 46). Alguns grupos religiosos entendem que ter uma maior precisão nas declarações doutrinárias aumenta a coesão do grupo, mas há aqueles guiados por um senso de espontaneidade. Em todo caso, os atos comuns de adoração e serviço são primordiais para o fortalecimento do vínculo existente entre os(as) participantes. Como dito anteriormente, os laços integradores da religião podem destruir outros vínculos sociais, em alguns casos até mesmo os vínculos familiares, isso porque, a fim de “criar uma nova e profunda irmandade espiritual baseada nos princípios enunciados pela nova fé, velhos vínculos precisam ser quebrados”. Outro elemento integrador da comunidade de fé é a linguagem, que se apropria de novos vocabulários e significações ainda que utilize as mesmas expressões do mundo cotidiano (WACH, 1958, p. 127, 128).

Questão também importante para o autor é que todo grupo possui certa estrutura hierárquica, com múltiplas subdivisões a partir das características de natureza religiosa, como os dons, a cura e o ensino, e de natureza extra-religiosa, como idade, habilidade, sexo, entre outras. São essas diferenciações que definirão a função, o nível de autoridade e a participação na comunhão religiosa de integrantes do grupo. Essas estruturas podem seguir a ordem natural consanguínea, na qual a família ou a tribo funcionam como grupo de culto, ou seguir uma ordem própria, independente da natural (WACH, 1958, p. 129).

Na grande maioria dos casos, esses papéis, independentemente do modo de concessão, são justificados pela vontade do divino (WACH, 1958, p. 130). Dentro dessa estrutura existe uma ordem de autoridade e liderança. A partir do contato com o divino, o indivíduo pode se tornar

“porta-voz” dele. Aquele que ocupa um cargo de autoridade o faz por ter uma “visão das verdades que os homens comuns não conseguem compreender”, aquele que possui uma “capacidade de ver toda a vida e ter uma mensagem adequada para ela” (WACH, 1958, p. 135, 136).

Por fim, outra característica importante elencada por Wach a respeito das comunidades de fé é que, em alguns casos, o grupo religioso estabelece regras de como o indivíduo deve proceder no contato com agentes externos, uma vez que, para o indivíduo religioso, “qualquer que seja o clima predominante, a associação religiosa tem precedência sobre todas as outras formas de comunhão. A lealdade religiosa, pelo menos em teoria, supera qualquer outra lealdade em todos os lugares” (WACH, 1958, p. 139).

Vimos, portanto, que Wach compreende a experiência religiosa como a relação do ser humano com aquilo que entende por Realidade Última e que essa experiência acontece no tempo e no espaço expressando-se de forma teórica (através dos mitos, doutrina e dogmas), prática (através da adoração e serviço) e sociológica (através da comunhão entre os fiéis de forma integrada e estruturada). Contudo, como o(a) cientista da religião ou o(a) professor(a) de ER podem fazer uso dessa categoria epistemológica, a experiência religiosa, como instrumento para abordar, no âmbito do ensino religioso, as tradições religiosas, seus discursos e práticas? Em outros termos, como podemos empregar tal objeto para a construção de conhecimento sobre as religiões em suas diversas expressões, ajustando a perspectiva dos estudos de religião ao aparato pedagógico necessário à prática docente?

Essas perguntas servem como orientação para os próximos tópicos e capítulos, na medida em que pretendem aplicar o aporte teórico de Wach ao ER, ou, mais especificamente, ao ensino religioso enquanto componente curricular, preocupado com uma abordagem do fenômeno religioso que valorize a variedade das formas e expressões religiosas. Nesse sentido, nos valeremos de uma apresentação dos caminhos desenvolvidos por Wach, com vistas à compreensão do fenômeno religioso. Considerando a relevância do suporte teórico à prática docente qualificada, considero relevante essa incursão metodológica justificada ainda pela ausência desse tipo de proposta para a aplicação da Ciência da Religião ao campo da Educação.

2.3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A definição de Wach sobre a experiência religiosa influencia a abordagem e os métodos necessários para a compreensão da experiência religiosa. Em especial, em duas obras o autor se debruça sobre essa questão: *Introduction to the history of religions* (1988)²⁵ e *Comparative study of religions* (1958)²⁶. Algumas outras ideias aparecem fragmentadas em artigos²⁷.

Como venho apontando no decorrer deste capítulo, os passos para a compreensão adequada da experiência religiosa devem ser realizados pelo(a) professor(a), enquanto cientista da religião, antes de chegar à sala de aula. Contudo, a abordagem metodológica de Wach também será aplicada mais a frente ao ER em si, sendo entendida como uma metodologia dialética, na qual o(a) estudante aprende da mesma forma que se constrói o conhecimento. Por ora, me concentrarei no pesquisador(a) (professor(a)) pois este é o enfoque do Wach na elaboração da abordagem adequada para a compreensão da experiência religiosa na CR.

É importante ressaltar que a discussão, ainda em voga, a respeito de abordagens descritivas *versus* abordagens normativas na Ciência da Religião²⁸ foi também realizada por Wach. Nesse sentido, ele criticou autores como Tiele, por exemplo, que pensava a CR como disciplina filosófica e pouco empírica, enquanto elogiava os estudos de Max Scheler sobre a “fenomenologia das essências”, que investigava a natureza do divino, da revelação e do ato religioso. Tal deferência se dava porque, Scheler, permitia que os dados religiosos falassem por si mesmos, ao invés de forçá-los a qualquer esquema pré-concebido. O mesmo apreço existia em relação a Rudolf Otto e sua análise fenomenológica da experiência do Sagrado (WACH, 1988, p. 83, 92). Isso significa que, embora assegurasse a necessidade dos dados empíricos para a compreensão do fenômeno religioso, Wach reconhecia que esses dados necessitavam ser interpretados — razão pela qual Wach se preocupou com os procedimentos da CR para explicação e compreensão da experiência religiosa, os quais irei destacar neste tópico e nos subsequentes.

2.3.1 Compreensão Empática

²⁵ Originalmente publicada em alemão como: *Religionswissenschaft: Prolegomena zu ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlegung* em 1924.

²⁶ Publicada postumamente por Joaseph Kitagawa e pela irmã de Joachim Wach, Frao Susi Heigl-Wach.

²⁷ Cf. “Sinn und Aufgabe der Religionswissenschaft” traduzido para o inglês como “The Meaning and Task of the History of Religions” – esse artigo foi publicado como capítulo nos livros “Understanding and Believing” (1968), “On Understanding” (1946) e “On Teaching History of Religions” (1950).

²⁸ Cf. HUFF JR.; CALVANI, 2021; PIEPER, 2019.

Wach chega à sua abordagem, *Compreensão Empática*, seguido de algumas questões que surgem quando se intenta compreender a religião, justamente por ser um objeto que envolve a complexidade dos seus aspectos subjetivos, internos, intencionais. Sendo assim, em primeiro lugar, ele procura responder a questão da aproximação ou objetividade do(a) pesquisador(a) em relação ao objeto. Poderia um(a) cientista da religião pesquisar uma religião que não a sua? Quais os limites e vantagens? É necessário algum tipo de distanciamento?

As primeiras questões que o autor levanta giram em torno do(a) pesquisador(a) que deseja estudar uma religião que não é a sua. Será que de fato conseguiria estudar efetivamente de um ponto de vista externo? Se sim, seria o ponto de vista externo o local mais confiável de se realizar a pesquisa, dado que não existe nenhum envolvimento com a religião? O(a) pesquisador(a), nesse caso, poderia perceber o fenômeno religioso mais objetivamente, sem preconceitos ou convicções pré-estabelecidas? Isso significaria que um(a) pesquisador(a) religioso(a) não poderia estudar sobre sua própria religião dado que ele correria o risco de impor ou formular conclusões teológicas sobre sua pesquisa? (WACH, 1988, p. 100, 101). Por outro lado, há quem questione a impossibilidade de alguém estranho a uma comunidade de fé estudá-la.

Nesse sentido, para ilustrar as inconsistências das questões levantadas, Wach propõe que pensemos na questão do distanciamento religioso em relação ao objeto de pesquisa quando colocamos em pauta as religiões mortas. Isso porque nunca foi um problema, por exemplo, para as disciplinas humanísticas, um(a) historiador(a) tentar compreender as religiões mortas; disciplinas das artes estudarem a arte na Idade Média; no direito, estudarem as leis do império romano; ou na economia estudarem a situação monetária do período feudal. Logo, “as realizações dessas disciplinas falam da possibilidade de apreciação de alguém de fora e, conseqüentemente, justificam a tentativa de fazê-lo” (WACH, 1988, p. 102). Ainda assim, as questões permanecem:

Mas quem pode garantir-nos que não interpretamos mal essas religiões mortas, que, por faltar a possibilidade de controle, simplesmente falhamos em reconhecer nossos próprios erros e conclusões arbitrárias? A persuasão das imagens que recebemos das religiões estrangeiras garante a verdade? A consistência de tudo o que aprendemos sobre elas garante a verdade? Os erros podem não parecer convincentes e verdadeiros? (WACH, 1988, p. 102)

De fato, as pesquisas do passado podem revelar erros. Contudo, pode-se distinguir dois problemas diferentes. Por um lado, “temos a inescotabilidade e incompreensibilidade fundamentais dos indivíduos — fenômenos e personalidades — isto é, a natureza irracional de tudo o que é

histórico e individual”, e, por outro, existem características históricas específicas incompreendidas devido ao nosso próprio ponto de vista situado. Wach concorda que toda geração e toda época têm seu próprio modo de ver o mundo e escrever a história, fomentando a necessidade de que, de tempos em tempos, a história passada seja reescrita, ou (re)compreendida. Então, a fim de se ter uma boa compreensão de eventos do passado, é necessário que esteja claro para o(a) pesquisador(a) os padrões de sua própria época, ou seja, que ele(a) tenha pleno entendimento de si e que compare suas pesquisas com cientistas que também estão “envolvidos em estudo consciente e histórico” (WACH, 1988, p. 104).

Essa defesa de Wach pela possibilidade de um estudo do fenômeno religioso se dá principalmente pelo fato de concordar que todo o envolvimento apaixonado pode “destruir a capacidade do investigador de fazer um julgamento justo e objetivo a respeito”. Por essa razão, exige-se do pesquisador um distanciamento em prol da objetividade. Destarte, o que seria essa objetividade? Mesmo Wach não consegue perceber na ciência uma noção estabelecida do que seria essa objetividade. Para uns significa que o(a) pesquisador(a) precisaria colocar de lado suas posições políticas, preconceitos pessoais; outros diriam que é necessário renunciar a todos os pontos de vista pessoais, ou ainda “reduzir os estudiosos à humanidade supostamente pura, pela qual eles devem tentar transcender as limitações da individualidade e tornar-se, por assim dizer, sujeitos ‘puros’” (WACH, 1988, p. 108)²⁹.

Entretanto, há fatores que dificultam a objetividade e que podem interromper o processo de descoberta e tornar os resultados falsos. Isso pode levantar outras questões: “Quais fatores positivos contribuem para a objetividade de um estudioso? Qual a relação adequada com o objeto de estudo e que distância é exigida ao estudioso?”. Posta desse modo, Wach questiona a possibilidade de uma objetividade pura. Para ele, esse distanciamento total “revelaria pouca experiência de vida, pouco conhecimento da humanidade e pouco entendimento dos fatos”, pois “se alguém realmente insistisse em que os(as) estudiosos(as) renunciem completamente aos pontos de vista e simpatia pessoais, ou que obliterem sua própria individualidade pessoal”, não haveria nenhuma relação do(a) estudioso(a) com o assunto estudado e, assim, não se “alcançará nenhuma compreensão e *insights* profundos”. Se não houver crítica na pesquisa, aí, sim, deve-se haver suspeitas (WACH, 1988, p. 108).

²⁹ Mais sobre essa questão de distanciamento pode ser encontrado em: KRISTENSEN, 1971; MÜLLER, 1893; TIELE, 1897; entre outros.

Essas são questões bastante pertinentes quando se pensa sobre o ER, uma vez que temos uma realidade de professores e professoras de ER que são religiosos(as), o que de fato levantaria suspeitas sobre um ensino isento. Se o(a) docente professa determinada religião, ele(a) será proselitista em suas aulas? Conseguirá tratar com respeito as outras tradições religiosas? De que forma ele(a) poderia lidar com a variedade de expressões da experiência religiosa para compreendê-las integralmente e ensiná-las de forma a captar os seus sentidos interiores, possibilitando um ensino livre de premissas religiosas? O(a) professor(a) precisaria deixar de ser religioso(a) para dar conta desse ensino? Somente um(a) professor(a) não religioso conseguiria ministrar as aulas de ER? Wach oferece o caminho a partir da abordagem que será delineada a seguir.

Retomando, ao invés de um afastamento estrito da experiência religiosa, o que se pretende é um *interesse*, uma afinidade, uma relação entre o(a) pesquisador(a) e a experiência que se realiza nos sujeitos religiosos. É condição *sine qua non* para a CR (e conseqüentemente para o ER) que exista uma espécie de *interesse*, uma inter-relação, visto que a indiferença não permitiria uma real penetração no sujeito. O *interesse* conduz à curiosidade e à investigação.

Se na CR esse interesse é importante para superar a distância dos fenômenos religiosos distintos (*foreign*), é também justificativa para o seu estudo. É preciso haver um impulso “que primeiro produz contato e impulsiona os esforços do acadêmico” (e docente). Essa conjuntura explica por que não é possível compreender tudo, uma vez que uma “pessoa realmente entenderá apenas um número limitado de fenômenos e pessoas, a saber, aqueles com quem essa pessoa tem afinidade, com quem pode se comunicar. Pode-se aspirar a mais, mas o melhor trabalho sempre será realizado dentro desses limites”. O interesse pode ser positivo ou negativo, um estranhamento. No entanto, quando há uma reflexão sobre o *interesse*, essa reflexão se torna isenta “no sentido de que possui dimensões positivas e negativas ou uma mistura de ambas”, e essas tendências se neutralizam (WACH, 1988, p. 109). Por isso Wach incentiva os(as) pesquisadores(as) a serem honestos(as) em suas pesquisas, sempre comunicando suas motivações e de onde estão partindo, para auxiliar a eximirem suas tendências e agirem no sentido de não imputar os seus próprios valores nas pesquisas. Esse processo é importante para a qualidade da pesquisa, para os(as) leitores(as) e para o próprio percurso do(a) pesquisador(a). E pode ser uma boa saída para aqueles(as) que pretendem lecionar o ER ser honestos(as) consigo mesmos(as) e com os(as) estudantes para os(as) quais se dirigem.

Esse tipo de participação na pesquisa (a “capacidade de permitir-se ser profundamente tocado por fenômenos e problemas”) requer individualidade ou *carácter* (*character*) humano. Onde quer que esse carácter esteja presente, é possível estabelecer uma relação entre o(a) observador(a) e o objeto de estudo. E é essa relação que permitirá compreender e interpretar, mesmo não sendo possível pertencer a um grupo, comunidade, ordem ou outra organização, permitindo, assim, ao(a) pesquisador(a)/docente “apreciar um objeto que se origina em um mundo estrangeiro e que ele próprio nunca poderia ter criado”. Desse modo, *interesse* e *carácter* não têm a ver com a condição de “objetividade” da relação do estudioso com o assunto. Nesse caso, “um cientista da religião que não é cristão pode realmente reconhecer e entender a natureza do cristianismo melhor sob certas circunstâncias do que um cristão, talvez ainda melhor do que um teólogo cristão. Para apreciar um fenômeno, não é necessário adotar uma posição positiva em relação a ele” (WACH, 1988, p. 110)³⁰.

Esse carácter humano é entendido por Wach como um senso religioso que o ser humano possui. Para ele, a humanidade, por natureza, está em sintonia com a religião. “Mesmo que a necessidade de religião seja atrofiada e suprimida, ela está sempre presente, apesar das aparências em contrário” (WACH, 1988, p. 115). Sendo assim, toda pessoa é capaz de entender a religião. Destarte, toda pessoa por natureza é capaz de entender a religião e se envolver na Ciência da Religião. Essa capacidade pode variar assim como o cultivo do sentido religioso (WACH, 1988, p. 115).

Aqui é preciso abrir um parêntese: essa noção de Wach está arraigada, como observado anteriormente em sua conceituação de experiência religiosa, na noção de que existe na natureza humana “um *sensus numinis* [uma capacidade de experimentar sentimentos numinosos] que é ativado na experiência religiosa propriamente dita” (WACH, 1951, p. 35), i.e., todo ser humano possui esse *a priori* religioso que o possibilita ser religioso, assim como o conceito de Realidade Última. A utilização dessa ideia tem sido extensamente debatida ao longo das décadas. Não é nosso objetivo neste trabalho entrar nessa discussão. Entretanto, relegá-la não seria produtivo, dado que esta é uma questão importante para o pressuposto metodológico de Wach.

Nesse sentido, utilizaremos o argumento crítico de Pals sobre a utilização dessa ideia. Ele não nega que a religião seja *sui generis*, mas a forma como ele defende é distinta da de Otto e

³⁰ Esse *interesse* e essa *carácter* aos quais Wach se refere estão intimamente ligados ao conceito de “compreensão prévia” e “encontro existencial” de Rudolf Bultmann. Cf. BULTMANN, 2001, p. 363-371.

consequentemente da de Wach. Para Pals, essa abordagem axiomática³¹ especulativa da religião, interessada no apelo às crenças, intenções e aos sentimentos humanos, como querem Otto e Eliade, depende de suposições ambiciosas sobre a psique humana que não são possíveis à comprovação: “é um esforço arriscado. Ele vive a uma distância considerável dos dados” (PALS, 1987, p. 267). Por outro lado, ele propõe uma abordagem humanista axiomática do princípio *sui generis*, menos especulativa “do que várias teorias baseadas em noções como o ‘numinoso’ de Otto e o ‘transconsciente’ de Eliade”, ou seja, o interesse do(a) pesquisador(a) da CR e do professor(a) de ER não seria as questões especulativas, “mas um compromisso duradouro com a explicação intencional do agente” (PALS, 1991, p. 705)³².

Sendo assim, ainda é possível manter o caráter *sui generis* da religião sem precisar recorrer a categorias especulativas, entendendo-a como fenômeno humano. Nesse caso, não estaria em questão a agência do sagrado, mas sim a do ser humano. A partir desse entendimento Pals (1990, p. 9, 10) faz duas alegações:

(1) Nenhuma explicação de um fenômeno religioso é adequada até que ela recorra a categorias humanísticas; isto é, até que apele aos pensamentos, ações e sentimentos humanos, sejam eles expressos nas escolhas específicas dos indivíduos ou nas tradições herdadas das comunidades. (2) Nenhuma explicação humanística deste tipo é adequada até que recorra especificamente àqueles pensamentos, ações e sentimentos humanos (coletivos ou individuais) que são

³¹ Entendemos “axioma” da mesma forma que Martins (2020, p. 43) como “um consenso inicial que garanta a operacionalidade da pesquisa, uma premissa fundamental”.

³² Pals destrincha melhor essa questão nesse trecho: “Apresentei uma versão humanista do princípio *sui generis* em bases que são 1) históricas e 2) conceituais. Historicamente, um apelo às crenças, intenções e sentimentos humanos parece ser a premissa compartilhada que não apenas uma multidão de nomes menores do passado e do presente, mas também as principais figuras de Müller e Otto a Eliade e Bleeker endossaram implicitamente como o *seno qua non* de qualquer explicação religiosa adequada. Certamente, algumas dessas figuras chegaram a essa convicção raciocinando a partir de outras premissas - a ‘faculdade da fé’ de Müller e o ‘transconsciente’ de Eliade - que eram especulativas e idiossincráticas. Poucos colegas acadêmicos os endossaram no passado; menos ainda fariam isso agora. Mas seja como for - seja por causa de seus pontos de vista mais peculiares ou apenas ao lado deles -, essas figuras endossam uma abordagem fundamentalmente humanista de seus dados. Essa posição é a que eu gostaria de recomendar à mais ampla gama de acadêmicos atuais no campo, como uma articulação do princípio que realmente está por trás de sua prática. A vantagem de desvincular essa premissa estritamente humanista dos fundamentos mais ambiciosos que Otto, Eliade e outros colocaram por trás dela definitivamente não deve ser encontrada em qualquer fuga do dogmatismo, mas apenas em mostrar que, como um princípio de pesquisa, ela pode subsistir sozinho. Historicamente, forneceu ao campo sua base teórica comum. O que o estudante típico de religião de hoje compartilha com seus predecessores mais especulativos obviamente não é algum interesse permanente no ‘transconsciente’ ou no ‘numinoso’, mas um compromisso duradouro com a explicação intencional do agente. Ao longo da tradição, o laço que une foi humanístico. A base conceitual que busquei avançar para a religião *sui generis* era igualmente direta. Afirmei que, uma vez que a religião é um fenômeno humano em vez de, digamos, algo puramente vegetal ou animal, é perfeitamente legítimo insistir que ela seja explicada por meio do recurso a ideias, sentimentos e intenções humanas. Dizer isso não é pedir privilégios especiais para a religião, mas colocar o estudo dela no mesmo plano que aquele ocupado pelo historiador, filósofo e estudante de literatura” (PALS, 1991, p. 705).

reconhecíveis como religiosos. Em suma, nenhum fenômeno religioso é adequadamente explicado sem referência geral a categorias de pensamento e ação humanos, e especificamente aos pensamentos e ações humanos que são identificáveis como religiosos.

Com isso, o que estou tentando dizer é que não concordo com Wach quando este diz que todos conseguem entender a religião, pois são fundamentalmente religiosos, uma vez que todos possuem esse *sensu numinis*, mas, sim, que todos são humanos e, por isso, podem ser religiosos, não dependendo dessa categoria especulativa. O fato de o fenômeno religioso ser algo humano é o que possibilita aos seres humanos serem religiosos. E, por isso, podem compreender a experiência religiosa, senão por terem vivido-a, por ouvirem relatos a respeito e por compreenderem que ela é fundante e central para muitas pessoas religiosas.

Se tomarmos como certo o argumento de Wach, teríamos que assumir então que o conhecimento a respeito do outro só seria possível devido a inúmeras naturezas: um senso heroico, um senso religioso, um senso feminino etc. Ou seja, para cada grupo ou indivíduo a ser compreendido seria preciso despertar dentro do(a) próprio(a) pesquisador(a) uma natureza idêntica que permitisse a apreensão do objeto de estudo. Assim, a capacidade de compreender cada diferença do outro só seria possível graças a infinitas naturezas essenciais? Pelo contrário, sugiro que não é necessário partir da universalidade dessas naturezas comuns, mas, sim, do entendimento de que esse *carácter humano* universal se constitui muito mais como uma capacidade de construir horizontes interpretativos de sentido, do que como um *sensus numinis*, como propõe Wach.

Retomando a construção de Wach, a partir dessas considerações sobre a necessidade do *carácter humano*, indispensável para compreender a experiência religiosa, Wach lança ainda uma outra questão relacionada à primeira, que tematiza a metodologia para se pesquisar e ensinar religião: “é necessário experiência pessoal para compreender um ser humano, um fenômeno espiritual ou intelectual e, se for, até que ponto é necessário? Ou seja, é preciso ser César para compreender César?” (WACH, 1988, p. 111). Essa é uma questão bem relevante, considerando especialmente que no Brasil contemporâneo tem se perguntado muito pelo “lugar de fala”, que certos agentes sociais assumem ao se pronunciarem sobre determinados temas. Tal expressão evoca uma discussão sobre a legitimidade do discurso, se é realizado por alguém que experimenta a situação sobre a qual fala ou se é alguém que fala sobre a situação de uma perspectiva externa. Neste ponto, retomamos Wach a fim de verificar que caminhos o pensador propôs não exatamente

em relação à questão do “lugar de fala”, mas a outra similar: a experiência de quem pesquisa e leciona sobre o fenômeno religioso.

Para responder a essa última pergunta, Wach propõe aquilo que chamou de teoria da congenialidade (*congeniality*)³³ ou compreensão empática (*sympathetic understanding*)³⁴³⁵. Mas o que significa? Quais são os seus limites? Novamente estamos orbitando na discussão quanto ao interesse do(a) estudioso(a) em relação ao sujeito de estudo, exemplificando:

Mas como um homem pequeno, fraco e miserável pode alcançar um relacionamento interno com um herói, cujo ser inteiro (*Wesen*), pensamento, sentimento e atuação devem ser totalmente estranhos para ele? É realmente o caso, como pensam os teóricos mais importantes, de que ele se coloca no lugar do herói, de que ele tem empatia com a maneira de agir do herói? (WACH, 1988, p. 111).

É importante ressaltar que na visão de Wach a compreensão empática (*sympathetic understanding*) não pode ser confundida com simpatia (*sympathy*) ou experiência imitativa (*imitative experience*). A primeira trata de um ato totalmente espontâneo e produtivo, e não de uma recorrência à condição psicológica do sujeito a ser estudado; e a segunda, do ato de imitar na própria experiência os eventos importantes do inconsciente do sujeito. Como então o “interessar-se por algo” deve ser compreendido? Além das experiências externas que os indivíduos vivenciam, há uma experiência interna que as antecede (e isso faz com que uma pessoa que não está apaixonada

³³ Termo também utilizado por Otto (2007, p. 101, 194) em *O Sagrado* para se referir à uma abordagem similar.

³⁴ Expressão utilizada por Wach em seus livros, principalmente em “Sociology of Religion” (1947, p. 10) que foi traduzido para o português como compreensão solidária (WACH, 1990, p. 21). Simpatético não é uma palavra portuguesa, ela vem do grego *sympatheticus*, mas encontramos seu uso em outros idiomas, como inglês, espanhol, italiano. Seu significado remete a sentimentos afins, complacente, ou como a tradução italiana coloca: “Que está em perfeita harmonia com a maneira de pensar e sentir, o caráter e inclinações de uma pessoa” (Cf. <<https://www.treccani.it/vocabolario/simpatetico/>>). Nesse caso, em português a palavra que carrega o mesmo significado e sentido que são expressos por Wach é empatia. Por esse motivo, optei por traduzir como compreensão empática e não solidária, como quer a tradução que deram em português, pois a palavra solidária pode trazer outros sentidos que fogem ao que Wach quer expressar.

³⁵ É interessante pontuar a utilização do termo “empatia”, para designar uma abordagem para CR, feita pelo autor Ninian Smart (1927 – 2001), que em muito foi influenciado por Joachim Wach. Ao invés de se utilizar da fenomenologia da religião, Smart (1995, p.16) prefere a ideia de “empatia estruturada”. Como bem traduziu Huff Jr. e Calvani (2021): [...] o termo ‘fenomenologia’ (o estudo do que aparece) tem sido usado de uma maneira menos técnica pelos historiadores da religião. O que emprestam de Husserl é a ideia de que o mundo dos fiéis pode ser descrito sem introduzir as suposições e o ponto de vista do pesquisador. Por várias razões penso que é melhor não usar o termo ‘fenomenologia’, mas a expressão ‘empatia estruturada’. Empatia significa literalmente ‘sentir em’; é tentar sentir o que está lá dentro de uma pessoa ou de um grupo de pessoas. Não é a mesma coisa que simpatia, ‘sentir com’ [...] porque simpatia significa concordar com o outro. Mesmo que eu não concorde com uma outra pessoa, ainda posso, mesmo assim, ter empatia. [...] a empatia nos ajuda a entender melhor os fatos - porque os fatos incluem os modos que a pessoa sente e pensa o mundo. Por isso, também, a empatia precisa ser estruturada. Devemos compreender a estrutura de um outro mundo; e, de modo geral, tentar entender as estruturas de crença presentes na mente do fiel (SMART, 1995, p. 14-15).

compreenda um apaixonado), como os poetas que falam sobre coisas das quais muitas vezes não vivenciaram (WACH, 1988, p. 111, 112).

À experiência interna antecessora (*interesse* mais *carácter humano*), Wach irá atrelar o poder interior da *imaginação*, pois, “em um grau surpreendente, a imaginação pode complementar as experiências e até mesmo substituí-las”. Citando Dilthey e Thomas Mann, argumenta que a imaginação é a “criatividade nascida da plenitude de poderes internos, independente da vida comum e de seus objetivos, e necessariamente seguindo suas próprias leis” e que o “poder motivador final da imaginação poética é saudade ou anseio (*Sehnsucht*)”. Esse anseio significa “a capacidade interna e a prontidão da alma de transcender a si mesma; também aponta para aquela outra vida em direção a qual o relacionamento produtivo se desdobra”, nesse caso a “imaginação permite apreender ideias, sentir sentimentos e percorrer os domínios da alma que a experiência real (*Erfahrung*) nunca poderia ensinar ao poeta” (WACH, 1988, p. 113). No caso do(a) pesquisador(a),

Dada a afinidade interna discutida acima, a pessoa que deseja compreender entra em uma comunicação misteriosa com o objeto de estudo que lhe permite penetrar em seu núcleo. Um lado de seu ser (*Wesen*) é tocado. A antecipação da vida relacionada o impulsiona. O desejo de aprender mais, de penetrar mais profundamente o que se esforça por expressar, de entender com mais precisão desperta poderosamente e dá asas à imaginação (WACH, 1988, p. 113).

Não quer dizer que o(a) pesquisador(a) ganha a realidade; em termos metafóricos, o pesquisador não se torna o César, mesmo que estude César em todos os aspectos possíveis. Na verdade, as possibilidades elencadas acima favorecem o local de trabalho da imaginação. Para Wach, esses são os pré-requisitos para a compreensão, ela possui “poder necessário para penetrar nas profundezas, pois é nutrido por dentro”. Dessa forma, toda a experiência e toda a expressão da experiência podem ser compreendidas (WACH, 1988, p. 114).

Logo, a compreensão empática da experiência religiosa pressupõe um *interesse* genuíno por parte do(a) pesquisador(a)/docente sobre aquilo que se pretende estudar. Essa afinidade requer a constatação de um *carácter humano*, uma característica humana, presente no(a) pesquisador(a) e na expressão da experiência religiosa vivenciada pelo indivíduo religioso. Essa característica se refere à capacidade humana de construção de horizontes de sentido, uma capacidade que todos os seres humanos possuem de significar, interpretar o mundo e as coisas. Esse *carácter* possibilita que o(a) pesquisador(a) consiga compreender a experiência do sujeito religioso, dado que a religião também é uma experiência de sentido. Assim, a partir do poder da *imaginação*, é possível que o(a)

estudioso(a) penetre no mundo religioso e compreenda os seus sentidos interiores, pois a *imaginação* permite que o ser humano transcenda seu mundo de experiências e aponte em direção da vida em que está relacionada, isto é, tal como acontece com a empatia, o(a) pesquisador(a) consegue se colocar no lugar do outro e compreendê-lo.

Aqui podemos perceber brevemente o quão potente pode ser a compreensão empática para os(as) estudantes no ER. Ela não é somente uma forma de aprender sobre outra religião, ela é uma postura frente ao outro que envolve um *interesse* genuíno, uma curiosidade que move a investigação sobre o assunto; a constatação de que todos os seres humanos atribuem sentidos à sua existência de forma religiosa ou não, e, por isso, é possível compreender as suas escolhas e ações. A partir da *imaginação*, são capazes de se colocar no lugar do outro para compreendê-lo integralmente, com base em sua própria experiência. Assim, os sentidos interiores da religião são compreendidos pelos(as) discentes a partir das suas expressões. No entanto, não é um processo de apenas assimilar, mas de compreender empaticamente — processo que desenvolverei no terceiro capítulo da tese.

Retomando o argumento de Wach, ao(à) pesquisador(a)/docente, não é permitido escolher indiscriminadamente seu objeto de estudo. É necessária uma delimitação cuidadosa de suas escolhas. Mesmo que não saiba justificar plenamente por que fez aquela escolha, “um estudioso decide estudar um fenômeno em particular porque sabe que pode entendê-lo. Ele coloca o outro de lado, porque sabe ou sente que não pode entendê-lo”. Quem deseja estudar profundamente algo sempre pode encontrar “dicas de relacionamento” dentro do próprio assunto (WACH, 1988, p. 116). Em síntese, afirma Wach:

Quando o estudioso tiver conseguido criar esse relacionamento interno que é tanto uma disposição inata e interna quanto um produto de dedicação, concentração e reflexão — aquele relacionamento interno sobre o qual eu já falei tanto aqui — *surgirão [...] os métodos necessários para entender a fala de outra alma, mesmo que suas palavras sejam fracas, confusas e apenas gaguejadas* (WACH, 1988, p. 120, grifo nosso).

Em outras palavras, ao tecer essa afirmação, Wach propõe que o envolvimento com a experiência religiosa — em termos de objeto de estudo e instrumento para se conhecer e compreender o fenômeno religioso, não importando se pessoal ou resultado de dedicação acadêmica disciplinada — proporcionará ao(à) cientista da religião os métodos necessários para a

construção de um entendimento e certa compreensão do que significam as narrativas de experiência religiosa, assim como vividas nas tradições religiosas.

2.3.2 Tipologia e Clássicos

Como dito anteriormente, Wach pensa a CR como disciplina empírica, baseada na descrição acurada do fenômeno e numa interpretação posterior. Para essa empreitada, o(a) cientista deve se cercar da maior quantidade possível de materiais para análise. Entretanto, “quanto mais ampla for a órbita dos fenômenos que interessam ao cientista da religião, mais necessário será encontrar princípios de ordem, articulação e apreciação que permitam uma organização da quantidade infinita de material descoberto por estudos comparativos durante os décimo nono e vigésimo séculos” (WACH, 1951, p. 48). Nisso, as diversas disciplinas humanísticas oferecem um rico aparato metodológico ao(a) cientista da religião, mas é preciso destacar que elas sempre deixam de lado algum aspecto do objeto de estudos da CR.

Nesse sentido, Wach reconhece a tipologia como uma ponte entre a investigação empírica e a normativa, que auxilia a organização da variedade de fenômenos que as disciplinas humanas fornecem. Ela é uma “espécie de meio caminho entre o historicismo indiscriminado [...] e a limitação estreita a uma só fé” (WACH, 1990, p. 20). A construção de tipos se destina a uma melhor compreensão da história “do ponto de vista da vida”. Nesse sentido, podem ser concebidos tipos de mitos, teologias, adoração, assim como tipos de agrupamento religioso, autoridades religiosas e de líderes religiosos “cuja composição intelectual e emocional foi investigada por psicólogos e cujo papel social foi explorado por sociólogos”. Segundo o autor, pesquisadores de diferentes áreas como William James, Wilhelm Dilthey, Max Weber e Becker utilizaram com maestria esse método; por conseguinte essa tipologia também pode ser utilizada para caracterização das religiões como um todo. O próprio Wach utiliza esse método tipológico em *Sociologia da Religião* com o intuito de perceber as relações da religião com a sociedade, a natureza e o desenvolvimento dos grupos religiosos e a variedade de formas em que a comunhão religiosa se manifesta (Cf. WACH, 1990; WACH, 1944).

Contudo, a tipologia precisa ser empregada com diligência para que os fenômenos não sejam reduzidos a algo de ordem inferior (aquilo é meramente um “tabu” de alguém, por exemplo). A tipologia é um processo justificado que prepara os(as) pesquisadores(as) para o reconhecimento

e a seleção dos fenômenos “clássicos” (WACH, 1951, p. 57), categoria que embora normativa, trata-se de uma norma relativa “que não precisa agir com violência contra fenômenos heterogêneos de um ponto de vista preconcebido”. Para iluminar o que significa a noção de clássicos, Wach exemplifica:

Há, para dar exemplos, entre os líderes religiosos da humanidade, certas figuras que se destacam como fundadoras clássicas; das divindades de vegetação que conhecemos de várias regiões da antiga Ásia Ocidental, podemos destacar alguns como representantes “clássicos”; o número aparentemente infinito de místicos de todos os tempos e lugares é reduzido pela escolha de figuras “clássicas”. Existem formas clássicas de instituição do sacerdócio e padrões clássicos de sacrifício e oração (WACH, 1951, p. 51).

Os clássicos, então, não são simplesmente os fenômenos que se apresentam de forma familiar, ou que atraem a atenção; antes, representam algo típico, transmitem algo da vida religiosa e da experiência mais do que seria transmitido por uma instância individual. Essa noção não mostra apenas o caráter representativo do fenômeno, mas implica uma norma. Segundo Wach, “da multidão de personalidades históricas, movimentos e eventos, pensamentos e ações, alguns são escolhidos porque consideramos possível atribuir-lhes, potencialmente, um efeito paradigmático, edificante e esclarecedor, pelo qual eles podem influenciar nossa própria vida religiosa” (WACH, 1951, p. 51, 52).

A noção de clássico deve ser concebida elasticamente, porque “não se pretende estabelecer um cânone fechado de formas, mas sim permitir um aumento constante de nossa consciência de novos fenômenos históricos e sua avaliação sistemática”. Deve-se perceber também o caráter relativo desse uso, uma vez que ele é um conceito “heurístico, aberto a revisão e correção no tempo”, e não arbitrário. Independente do período histórico ou da comunidade a que o(a) estudioso(a) pertença, um determinado fenômeno (independente do período histórico ou se é distinto (*foreign*)) terá um significado clássico, “ou seja, uma tradição não perde o seu significado mesmo se há alguma dúvida de sua existência ou valor” (WACH, 1951, p. 56, 57).

Como veremos mais à frente, a tipologia também auxilia o(a) professor(a) de ER enquanto uma metodologia na elaboração das aulas. Ela auxilia na comparação dos tipos religiosos que podem facilitar a assimilação dos(as) estudantes ao compararem com as suas próprias experiências, sendo um solo fértil para a compreensão empática.

Dessa forma, concluo este capítulo recapitulando brevemente os conceitos chaves para Joachim Wach em sua *Ciência da Religião* e oferecendo o conceito de experiência religiosa que seguiremos no decorrer do trabalho. A experiência religiosa é uma resposta do indivíduo ao que este entende como Realidade Última. Essa resposta possui um caráter existencial e a é mais intensa que o ser humano pode experimentar, uma vez que mobiliza toda a vida do sujeito religioso.

Para além do aspecto subjetivo da experiência religiosa, há o aspecto prático, i.e., a experiência religiosa impele o ser humano a agir. Por essa razão a experiência também se constitui através de suas expressões: teóricas (mitos, doutrinas e dogmas), práticas (adoração ou culto e serviço) e sociológicas (comunhão). Tendo em mente os componentes da experiência religiosa e suas expressões, faz-se necessária uma abordagem que a compreenda em sua totalidade. Wach sugere que o(a) pesquisador(a) utilize a abordagem da compreensão empática, que vai muito além de ter uma simples simpatia pelo que está sendo estudado, exige uma conexão interna que pressupõe o *interesse* e a noção de *carácter humano* — característica essa que não defendemos ser um a priori religioso ou um *sensus numinis* como advoga Wach de maneira especulativa, mas uma capacidade imaginativa do ser humano, uma capacidade de construir horizontes de sentido para a existência.

Desse modo, pode-se somar o *interesse*, o *carácter humano* à *imaginação* para que o(a) pesquisador(a) apreenda ideias, experimente sentimentos e de fato compreenda o fenômeno que está sendo estudado, independentemente de ser o(a) pesquisador(a) da mesma pertença religiosa ou do mesmo período histórico do que está sendo pesquisado. Essa é a abordagem da compreensão empática, uma capacidade de se colocar no lugar do outro e compreendê-lo em sua totalidade. A partir dessa abordagem, o(a) cientista da religião pode aplicar os diversos métodos das ciências humanas, tendo Wach predileção pelo método tipológico, com especial atenção à noção de “clássicos”. Dessa maneira, a CR cumpre a sua tarefa, que, segundo Joachim Wach, é estudar as religiões de uma maneira descritiva e interpretativa (WACH, 1951, p. 49).

Como pontuei ao longo do capítulo, a conceituação de Wach sobre a CR, seu objeto, sua abordagem e seu método fornece um aparato epistemológico sólido para a prática do ER. Por esse motivo, também procurei, sempre que foi possível, associar a postura do(a) pesquisador(a), estudioso(a), ao(a) professor(a) de ER, dado que parto do pressuposto de que o(a) docente não deixa de ser pesquisador(a) ao entrar na sala de aula. Antes, sua prática docente requer que as suas pesquisas sobre a experiência religiosa, suas expressões e inter-relações sociais continuem, a fim

de oferecer sempre aos(às) discentes um conteúdo atualizado e contextualizado. Afinal, lidamos com um objeto de pesquisa, usando as palavras de Wach, vivo, dinâmico, histórico, circunscrito na temporalidade. Contudo, a contribuição das elaborações de Wach não terminam na prática docente, elas se mostram bastante produtivas no processo de ensino-aprendizagem do ER. O entendimento da experiência religiosa, enquanto um fenômeno humano, existencial, constituidor de sentidos, assim como a compreensão empática da experiência religiosa, colocam-se como um instrumento de construção do conhecimento religioso que será transmitido-assimilado no ER. Ou seja, Wach oferece uma forma de acessar o conteúdo e um método para sua transmissão e assimilação. Todavia, as concepções de Wach são para a CR, e o ER se dá em um outro ambiente, na educação escolar, no ensino fundamental das escolas do Brasil. Isto posto, após perscrutar as ideias de Wach para a CR, passarei para a aplicação das mesmas ao ER, observando as especificidades da educação escolar e da realidade brasileira em que estamos inseridos.

3 A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

No capítulo anterior, os conceitos e métodos de Joachim Wach foram apresentados, situados e criticados com finalidade de apropriá-los como subsídios para uma proposta de Ensino Religioso que seja significativo para realidade educacional brasileira. Eles possibilitam pensar a experiência como um fenômeno humano passível de investigação científica, o que possibilita o seu estudo no ER. Isto posto, no presente capítulo, objetiva-se aplicar a forma como Joachim Wach concebe a experiência religiosa à educação, mais precisamente ao Ensino Religioso³⁶. O terceiro capítulo será específico para a aplicação da abordagem da compreensão empática da experiência religiosa.

Agora, se as elaborações de Wach são para a Ciência da Religião, como, pois, aplicá-las para a educação básica? Entendendo a CR enquanto uma área de estudos acadêmicos que possui objetivos, métodos e público-alvo específicos, e o ER enquanto um componente curricular que, por estar inserido na educação básica, também possui objetivos, métodos pedagógicos e público-alvo específicos.

Primeiro, é necessário situar os objetivos daquilo que se espera da Ciência da Religião como uma área acadêmica e daquilo que se espera do Ensino Religioso enquanto parte da educação básica formal. Como visto anteriormente, Wach compreende e demarca em seus textos as diferenças entre seus próprios trabalhos, ora teológicos, ora situados na Ciência da Religião. Essa distinção marca também algumas fases de seu pensamento. Em vista disso, Wach defende a Ciência da Religião quase sempre como disciplina parceira de outras das ciências humanas. Em sua primeira fase se avizinha com a filosofia, na segunda com a sociologia e na terceira com a teologia³⁷. Ou seja, ele defende a CR a partir de seu imperativo prático. A interpretação e a compreensão da experiência religiosa, tarefas do(a) cientista da religião, sempre têm uma aplicabilidade. E esse não é dever exclusivo da Ciência da Religião; para Wach (1968, p. 127, 129), esse deve ser o mote de todas as ciências.

³⁶ Relacionar as concepções de Wach ao Ensino Religioso é o esforço que realizo nessa tese, entendo ser a minha contribuição, visto que, Wach não dedicou-se à reflexão educacional escolar específica, muito mais considerando o contexto atual brasileiro. Portanto, há de se pensar tendo clareza às possíveis lacunas que o autor oferece no que tange o nosso campo religioso em geral e às diferenças específicas do ensino escolar brasileiro contemporâneo.

³⁷ Importante pontuar que no Brasil a CR também teve suas alianças, processo que pode ser visto em GROSS, 2012.

Nesse sentido, toda ciência serve a algum propósito. O próprio Wach é contrário à hipótese de uma pesquisa neutra, livre de premissas. Aponta com precisão que os pressupostos e intenções do(a) pesquisador(a) devem ser apresentados antes de se inicializar a pesquisa, garantindo a honestidade na condução do estudo e a possibilidade de um debate sem camuflagens³⁸.

Rubem Alves concordaria com Wach. Para ele, não existe uma ciência humana desinteressada, pois toda teoria social é também uma teoria pessoal, que pulsa a vida naquele(a) que a produz, “pensar a vida divorciada de elementos libidinais é uma impossibilidade, pois a vida é preconceituosamente seletiva e embaraçosamente parcial em suas estruturações. A ausência de desejo, como centro da consciência, talvez marque o momento da própria morte” (ALVES, 1986, p. 31, 32). Portanto, é necessário dizer, *a priori*, de onde partimos, nossa trajetória e nossos objetivos, para que fiquem claras nossas razões, pois, ainda segundo Alves (1986, p. 72),

Todo ato de pesquisa é um ato político. O conhecimento que produz será usado por alguém num projeto específico de controle e manipulação. Na medida em que o pesquisador se engana a si mesmo, pretendendo estar produzindo conhecimento puro, ele se presta a ser manipulado mais dócil e ingenuamente.

Assim, enquanto sujeitos conscientes, devemos reconhecer os limites, as possibilidades e os possíveis usos e instrumentalizações que o conhecimento produzido academicamente pode gerar.

Voltando a Wach, percebemos em sua terceira fase do pensamento, principalmente nos textos em que se posiciona claramente como teólogo cristão, uma ênfase na aplicabilidade dos resultados da CR para a teologia. Wach elenca aplicabilidades pessoais para o(a) próprio(a) pesquisador(a) religioso(a) ou para a comunidade de fé da qual faz parte. Wach (1968, p. 148) em dado momento, ao falar sobre a questão da verdade e da pretensão de universalização da religião, afirma que a CR, justamente “por não ser um ato de fé, mas um resultado de observação e investigação empírica”, favorece uma compreensão da religião que possibilita e pode gerar um diálogo entre as religiões de uma forma respeitosa. Como foi visto no primeiro capítulo, Wach quer defender a Ciência da Religião enquanto área autônoma, demarcando os limites e avanços da área em relação a outras áreas das ciências humanas. Entretanto, para além de objetivos religiosos,

³⁸ Um bom exemplo são os textos que escreveu para as palestras que ministrou na Índia. Ele faz questão de situar os seus ouvintes sobre o seu ponto de partida para que todos saibam de seus condicionantes e propósitos (Cf. WACH, 1968, p. 142).

Wach entende que a Ciência da Religião possui uma finalidade social. A partir da compreensão empática, é possível compreender o significado da experiência religiosa “com uma percepção crítica da sua relevância para a vida e os problemas modernos” (WACH, 1990, p. 17). Ou seja, compreender a experiência religiosa a partir da Ciência da Religião significa compreender o ser humano e os problemas sociais ao seu redor, que se relacionam à experiência religiosa de alguma maneira. Compreender que a experiência religiosa atravessa a vida das pessoas, noutras palavras, pode nos permitir tanto compreender parte dos “problemas modernos”, quanto formular respostas para tais problemas que permitam processos de mudança e transformação social.

Nos tempos atuais, não interessa mais à Ciência da Religião se justificar mediante a sua aplicabilidade em relação às outras disciplinas das Ciências Humanas; ela se justifica justamente por dar à experiência religiosa um tratamento específico, ignorado pelas outras ciências. Se em Wach havia um compromisso de se mostrar um bom vizinho, para nós, as aplicações da Ciência da Religião residem em um outro nível. A pergunta é sobre a serventia dos conhecimentos derivados da CR para o âmbito social. Em que agregam esses conhecimentos para as transformações sociais, para além das análises? A CR serve somente para o acúmulo do saber em si mesmo? Nesses termos, o Ensino Religioso mostra uma função fundamental: uma possibilidade de aplicação dos conhecimentos oriundos da CR visando à transformação social a partir da educação básica.

Por isso, é preocupação deste trabalho fornecer os instrumentais para essa empreitada, até porque trata-se de objetivos diferentes, públicos diferentes, e metodologias que precisam ser de algum modo adaptadas para as finalidades pedagógicas. Em um trabalho anterior, quando esboço a aplicação dos conteúdos da CR para o ER, lembro a fala do educador Rubem Alves (ALVES, 1986, p. 42) em seu livreto “Conversas para quem gosta de ensinar” e assim parafraseio: “os(as) pesquisadores(as) estudam sobre as pedras e as estrelas, enquanto educadores e educadoras falam para as pessoas. Assim, para que educandos e educandas entendam sobre pedras e estrelas devemos usar os símbolos que os circundam. Não só para que compreendam os conteúdos, mas para que esses conteúdos façam sentido para suas vidas” (SOUSA MARTINS, 2020, p. 30). Também o educador Demerval Saviani (SAVIANI, 2011b, p. 65 – grifo nosso) auxilia nessa distinção quando diz:

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o

crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. Nesse sentido, eu afirmava num texto de 1971, incluído no meu livro de 1980 - Educação: do senso comum à consciência filosófica -, que o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história; ou o melhor literato, o melhor escritor, não será necessariamente o melhor professor de português. E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: *para que serve ensinar* uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? *Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?* Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

Nessa acepção, cabem as perguntas: para que serve ensinar uma disciplina como o Ensino Religioso? Em que o Ensino Religioso é relevante para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento dos(as) estudantes? Aqui se revelam as intenções, propósitos e finalidades do(a) educador(a) frente ao ER. Como aponto em um artigo anterior (MARTINS, SOUSA MARTINS, 2021), nos trabalhos sobre o Ensino Religioso é comum ver pesquisadores(as) repetirem o paradigma da neutralidade científica, porém, mesmo sendo importante em algumas etapas da pesquisa, a pretensão de neutralidade nem sempre alcançada pode tornar-se justificativa para que o(a) pesquisador(a) se esquive da exposição de suas motivações subjetivas. “Logo, ao reflexionar sobre a educação, os cientistas se veem obrigados a esconder seus julgamentos valorativos, delimitando a discussão às análises histórico-descritivas. Consequentemente, em muitos casos os problemas são expostos sem que haja de fato alguma proposição para superá-los” (MARTINS, SOUSA MARTINS, 2021, p. 555). Não estou dizendo com isso que o(a) professor(a) de ER poderá utilizar o espaço da sala de aula para a propaganda de seus próprios valores religiosos, como veremos posteriormente.

Com a finalidade de apontar os objetivos que proponho para o Ensino Religioso enquanto um componente curricular da escola básica, faz-se necessário entender os objetivos da educação no território brasileiro: como tem sido desenvolvida, para quais propósitos tem servido, para, então, alinhar aquilo que entendo ser a compreensão da experiência religiosa de Wach para a Ciência da Religião com os pressupostos da educação. Esse esforço se faz importante dado que os teóricos

que elaboram as teorias da educação ou ignoram a religião, ou sugerem que ela deve ficar restrita ao âmbito do privado, o que é passível de crítica pois, por se tratar de uma experiência fundamental para o indivíduo, a experiência religiosa deve ser também discutida na educação escolar. Veremos então, no primeiro tópico deste capítulo, os objetivos e intenções da educação escolar, que podem ser divididos em três noções: 1) educação como redenção social, 2) educação como reprodução social e 3) educação como transformação social.

Para cada um dos modelos educacionais, procuro problematizar a inserção do Ensino Religioso, pensando pressupostos e finalidades educacionais, verificando a possibilidade de manutenção desse ensino religioso tendo em mente a realidade brasileira atual, sem olvidar os autores e autoras que já escreveram sobre o ER no Brasil. Nesse sentido, a questão do conhecimento científico que se pretende transmitir e assimilar na educação será evidenciada, sendo colocada como um contraponto ao conhecimento religioso que é abordado no Ensino Religioso.

Como os autores que normalmente pensam a educação básica não refletem sobre o conhecimento religioso e as suas particularidades, proponho, no segundo tópico do capítulo, entender, a partir dos aportes teóricos de Wach, como a experiência religiosa foi instrumentalizada na educação para servir a interesses religiosos e políticos — o que gerou determinados tipos de Ensino Religioso cujos fundamentos e objetivos são político-religiosos, exclusivistas e intolerantes, e que, portanto, não são adequados para uma sociedade democrática.

Sendo assim, no terceiro tópico, busco evidenciar que, a depender da forma como se mobiliza a experiência religiosa, seja instrumentalizando-a ou entendo-a como objeto de estudos, são gerados tipos de ER distintos, os quais podem ser classificados como proselitista, confessional, descritivista, “religioso”, laicista e humanizador. Cada qual servindo a determinados interesses e objetivos, sejam político-religiosos ou democráticos, que se entrelaçam com os objetivos e intenções da educação escolar.

Ao final do capítulo, quero indicar que a conceituação de Wach sobre a experiência religiosa só é passível de aplicação em uma noção de educação transformadora da sociedade, produzindo, assim, um Ensino Religioso humanizador que não pretenda instrumentalizar a experiência religiosa para determinados objetivos proselitistas, confessionais, religiosos ou laicistas, mas que busque fornecer aos(às) estudantes os instrumentais para a transformação de suas realidades e experiências, inclusive religiosas, a partir de um fundamento ético-democrático. A

finalidade desse ER então é a formação do ser humano, a formação de cidadãos e cidadãs aptos(as) para transformar a sociedade em que vivem.

Para isso, tomo como base autores que pensam e classificam as filosofias de educação que subsidiam as concepções pedagógicas presentes na realidade educacional brasileira, como Demerval Saviani (1987, 2011a, 2011b, 2012, 2020) e Cipriano Luckesi (1994), dentre outros(as) autores(as) que defendem uma concepção pedagógica específica; autores(as) que sistematizam as particularidades do conhecimento religioso como o próprio Joachim Wach (1954, 1951), Júlio Zabatiero (2019) e Rubem Alves (2005); autores que concebem o ER no território brasileiro como João Décio Passos (2007), Elisa Rodrigues (2021), Arnaldo Érico Huff Júnior (2020) e Élcio Cecchetti (2019); e demais autores(as) que contribuem para a construção do argumento que serão devidamente citados ao longo do capítulo.

3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR

Mas o que é específico da educação escolar? Enquanto um componente curricular inserido na grade das escolas de educação básica, quais os parâmetros educacionais que o ER deve seguir? O que significa educar no ER?

A educação, de uma forma geral, pode ser entendida como um fenômeno humano. Como tal, atua no processo de produção da própria existência humana enquanto parte do processo do trabalho — trabalho aqui entendido como a construção do mundo humano, da cultura; o processo de transformação da natureza realizado pelo ser humano com a intenção de adaptá-la para si e produzir sua existência. Como os saberes/conhecimentos necessários para garantia da sobrevivência humana não são passados por “herança” (como nos animais), é necessária a educação para a perpetuação desses saberes, para a perpetuação da existência da humanidade. Assim, a educação é parte da produção da existência humana. Pensada nesses termos, é considerada um trabalho não material, uma vez que ela não produz bens materiais, mas produz o saber sobre o conjunto da produção humana, sobre a natureza, sobre a cultura. Tem a ver com a produção de valores, símbolos, ideias, habilidades, conceitos; um trabalho não material em que o produto não se separa do produtor, o produto não se separa do ato de produção; uma atividade na qual a produção e o consumo estão justapostos. Podemos usar como exemplo o ensino na sala de aula. Mesmo entendendo que a educação não se reduz ao ensino, é notório que o ensino é uma forma

importante de educação, e é uma atividade que necessita da participação do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) para acontecer. A aula não se separa da produção do ato e nem de seu consumo³⁹.

Nesse sentido, o conhecimento necessita ser assimilado pelos seres humanos a fim de constituírem a sua própria natureza, construída historicamente pelos próprios seres humanos. Em suma,

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011b, p. 13).

Assim sendo, a educação não se interessa pela produção dos conhecimentos por si mesmos, mas por como é preciso que os seres humanos os assimilem.

Não podemos resumir a educação à escola, mas a escola pode ser entendida como a institucionalização da educação. Nela há a socialização do saber sistematizado. É o lugar onde ocorre a transmissão-assimilação dos conhecimentos necessários à constituição humana. A escola tem um papel, por assim dizer, humanizador. Entretanto, o que justifica a existência da escola não é a transmissão-assimilação de um saber optativo do senso comum, nem uma sabedoria baseada em uma longa experiência de vida, mas um saber sistematizado. Os(as) estudantes não necessitam da escola para aprender esses outros saberes. A escola se justifica na medida em que possibilita a aquisição do instrumental que viabiliza o acesso ao saber elaborado pela ciência e ao fundamento do saber. Nem sequer o saber sistematizado em si mesmo justifica a necessidade da escola, mas ela se constitui como um local onde há viabilização das condições de transmissão e assimilação desse conhecimento numa perspectiva humanizadora com potencial de construção colaborativa e coletiva, o que pode não ser alcançado se realizado individualmente em espaços privados. Consequentemente, “implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de ‘saber escolar’” (SAVIANI, 2011b, p. 17). Esse saber escolar

³⁹ Para mais sobre a relação do trabalho com a educação, cf. SAVIANI, 2011b; SAVIANI, 2019b.

corresponde ao entendimento de saber sistematizado, que no âmbito do Ensino Religioso, como aponte, tem sido feito pela CR. A CR, noutras palavras, organiza, sistematiza e viabiliza condições para a transmissão e a assimilação do conhecimento religioso nativo. Esse conhecimento que é a matéria por excelência do componente curricular Ensino Religioso. Isso ficará demonstrado com mais clareza adiante, mas tal relação é já importante porque faculta-nos entender o saber escolar como um saber humanizador, que pressupõe um ideal de ser humano pretendido no processo de transmissão-assimilação de conhecimentos. Além disso, ressalta a pergunta a respeito de quais conhecimentos são necessários para alcançar esse ideal humano que atuará na sociedade.

Para Saviani (2020, p.154), são ideais de ser humano e de sociedade o que se espera alcançar na transmissão-assimilação de saberes. As variadas concepções pedagógicas, isto é, as formas com as quais a educação é “compreendida, teorizada e praticada”, — que são sistematizadas nos níveis da filosofia da educação⁴⁰, da teoria da educação ou da pedagogia⁴¹ e da prática pedagógica⁴² —, possuem objetivos específicos para a educação no que diz respeito ao ser humano e, conseqüentemente, à sociedade que pretendem formar. Essas noções se transformaram ao longo dos séculos de acordo com os interesses daqueles que possuem o domínio da educação. Normalmente, aqueles que detêm o poder são as classes hegemônicas: as elites e os governos. Então, não é estranho perceber historicamente as nuances na educação brasileira em cada novo governo que se estabeleceu, justamente pelos ideais de país que se quer constituir, o que envolve uma série de fatores políticos, sociais e econômicos⁴³, haja vista que uma das formas mais eficazes de perpetuar determinadas noções e práticas é através da educação. Ou seja, cada concepção pedagógica é constituída por um arcabouço teórico que conduz os elementos envolvidos na prática pedagógica, o papel da escola, as questões de aprendizagem, a relação professor(a)-aluno(a), as técnicas pedagógicas, a didática, etc. Mesmo que alguns(as) docentes sejam orientados(as) por

⁴⁰ Saviani (2020, p. 154) concebe filosofia da educação como um dos níveis que constituem as concepções pedagógicas. A filosofia da educação, “sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo”.

⁴¹ O segundo nível dentro da noção de concepção pedagógica é “o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo que garanta sua eficácia” (SAVIANI, 2020, p. 154, 155).

⁴² O terceiro nível da compreensão de concepção pedagógica é o “da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo” (SAVIANI, 2020, p. 155).

⁴³ Para saber mais sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, cf. SAVIANI, 2011b, SAVIANI 2020.

concepções do senso comum e não saibam nominar porque fazem o que fazem, essas concepções derivam de algum lugar e produzem efeitos determinados⁴⁴.

Como mencionei acima, as filosofias da educação podem ser classificadas em três tendências⁴⁵ em relação aos objetivos da educação para a sociedade: educação como redenção social, educação como reprodução social e educação como transformação social.

No decorrer da história, houve variações nas compreensões sobre o sentido da educação na (e para a) sociedade. Não que esses entendimentos tenham se cessado por completo, pelo contrário, hoje encontramos essas compreensões permeando as pedagogias de inúmeros educadores(as). Sendo assim, delinerei brevemente algumas das concepções mais marcantes na educação brasileira. Me aterei ao nível da filosofia da educação, ou seja, aos valores que expressam uma visão de ser humano/sociedade que vão orientar a compreensão do fenômeno educativo, e apontarei aquela noção que nos auxilia a embasar o ER, levando em conta o contexto educacional e religioso atual da sociedade brasileira. As questões pedagógicas precisam ser entrelaçadas com as questões específicas das experiências religiosas para postular uma eficácia do ato educativo no ER.

É importante destacar que o Ensino Religioso, enquanto um componente curricular nas escolas públicas, por mais que possua pontos de contato com as concepções pedagógicas que denominaremos a seguir, até meados da década de 1990, foi um instrumento de instituições religiosas, precisamente cristãs e mais fortemente católico-romanas, fundamentado nas ideias e metodologias pedagógicas religiosas prosélicas e/ou ecumênicas. Nesse sentido, o ER não acompanhou precisamente as mudanças pedagógicas que emergiram no solo brasileiro e em certa medida permanece sendo estabelecido a partir de disputas e acordos políticos entre o Estado e a Igreja, com fins de instrumentalizar a experiência religiosa para determinados fins. Não houve, por parte dos educadores e educadoras que estruturavam a educação brasileira, uma preocupação ou intenção educacional em relação ao ER nas escolas, porque não se estabeleceu claramente a natureza do ER fora do paradigma catequizador e confessional. Razão pela qual, as discussões sobre o ER giraram durante décadas em torno, de um lado, da laicidade do Estado e da liberdade de crenças dos indivíduos, e por outro, da garantia da continuidade do poder das instituições cristãs

⁴⁴ O próprio caso do ER, que irei pormenorizar mais a frente, cabe aqui como exemplo. O ER foi mobilizado pelo catolicismo romano como meio de perpetuar o domínio religioso católico sobre o povo brasileiro. Estratégia que esteve à serviço do Império e que após a Proclamação da República permaneceu ainda, justificado por, supostamente não haver profissionais da área da educação formados fora da Igreja.

⁴⁵ Classificação oriunda da Filosofia da Educação de Cipriano Luckesi (1994).

(católicas em sua maioria, mas também protestantes) nas escolas enquanto aliadas políticas e para as finalidades prosélicas das mesmas. Veremos sobre essa instrumentalização da religião no ER com mais detalhes nos próximos tópicos do capítulo. Entretanto, como proponho uma epistemologia/pedagogia para o ER neste trabalho, faz-se necessário fundamentá-lo também pedagogicamente, pensá-lo como um todo na educação. Por isso este recuo às filosofias da educação, para repensar os objetivos e as intenções educacionais do ER, se faz importante.

As filosofias da educação podem ser classificadas em três tendências⁴⁶ em relação aos objetivos da educação para sociedade: educação como redenção social, educação como reprodução social e educação como transformação social. No decorrer da história, houve variações nas compreensões sobre o sentido da educação na (e para) a sociedade. Exporei, a seguir, três tendências indicadas acima, as noções sobre as quais estão assentadas e como elas se manifestaram (ou não) em termos de concepções pedagógicas, i.e., teorias que pressupõem uma prática pedagógica. Darei enfoque não tanto aos métodos de cada concepção, mas nos pressupostos que as fundamentam, principalmente, nos ideais de ser humano e sociedade que almejam. Para tanto, contarei especialmente com o auxílio das definições dos autores e educadores Cipriano Luckesi (1994) e Demerval Saviani (1987, 2011a, 2011b, 2012, 2020).

3.1.1 Educação como redenção da sociedade

Na tendência redentora, tem-se a compreensão de que a sociedade é uma totalidade orgânica e harmoniosa, na qual podem ser vistos desvios de pessoas ou grupos que acabam por ficar à margem do todo. Uma vez que a sociedade já é completa em si mesma, naturalmente, é necessário integrar os elementos que estão à margem do todo a fim de manter e conservar a sociedade. A educação, nesse sentido, é uma instância social, que atua de forma exterior à sociedade contribuindo para seu ordenamento e equilíbrio permanentes. Está direcionada à “formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem que fazer do que se estabelecer como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente”

⁴⁶ Classificação oriunda da Filosofia da Educação de Cipriano Luckesi (1994).

(LUCKESI, 1994, p. 38). A educação, nessa visão, interfere de forma absoluta nos destinos do corpo social, sem receber interferências, oferecendo a cura para suas mazelas⁴⁷.

A noção de educação como redenção da sociedade está na base de concepções pedagógicas que nasceram no seio da modernidade nas sociedades capitalistas liberais. Em prol da manutenção desse *status quo* é mobilizada a noção de educação como redentora da sociedade, justamente por permitir que as coisas continuem como estão. Ela busca preparar os(as) discentes para desempenhar os papéis sociais a partir de suas aptidões individuais, aprendendo a se “*adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade* de classes através do desenvolvimento da cultura individual” (LUCKESI, 1994, p. 54 - grifo nosso). Essa é precisamente a noção liberal, que justifica o sistema capitalista, visando à preeminência da liberdade e dos interesses individuais, baseada na propriedade privada dos meios de produção e na sociedade de classes.

Assim, ao difundir a noção da igualdade de oportunidades, camufla a realidade da diferença de classes e não considera a desigualdade de condições. Nas concepções pedagógicas que possuem a visão da educação como redentora da sociedade, falta a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. Nesse sentido, elas podem ser consideradas como ingênuas e não críticas, uma vez que o posicionamento crítico já se subentende condicionado. São não críticas por se considerarem superiores aos fatos, crendo que podem alterá-los por si mesmas, e supondo que são capazes de determiná-los. Ou seja, enquanto redentoras da sociedade, entendem que podem modificar a sociedade através da educação. Nas palavras de Saviani (2012, p. 64), essas tendências

caem na armadilha da ‘inversão idealista’, já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido.

Essa noção, ainda predominante no Brasil, foi hegemônica até a década de 1960 quando despontam críticas e, assim, outras filosofias da educação. Não que essa visão tenha se dissipado, pelo contrário, continua sendo hegemônica, porém não é mais a única. As principais concepções

⁴⁷ O modelo clássico da noção de educação como redenção da sociedade é baseado numa cosmologia cristã — tendo como precursor Iohannis Amos Comenius (João A. Comênio), datado no século XVII —, na qual o mundo e o ser humano foram criados por Deus com uma ordem perfeita e harmoniosa. Em razão do pecado da desobediência do ser humano, ocorre um desequilíbrio nessa ordem sendo necessário que Deus envie seu filho, Jesus, para ordenar o caos e instaurar harmonia. Todavia, como os seres humanos continuam com seus desvios, é necessária a educação para recuperar essa harmonia perdida (Cf. COMENIUS, 2001). Essa percepção se perpetuou por educadores de gerações seguintes considerando a sociedade como “um todo orgânico que deve ser mantido e restaurado através da educação” (LUCKESI, p. 1994, p. 41).

pedagógicas que se baseiam nessa noção são a tradicional (religiosa e moderna), renovada (diretiva e não-diretiva), tecnicista e neotecnicista (ou neoprodutivista). Elas foram expoentes em determinados períodos da história da educação brasileira. Contudo, ainda que criticadas, continuam a influenciar o ideário e as práticas dos(as) educadores no Brasil. É possível dizer, inclusive, que atualmente a concepção pedagógica em vigor no sistema de educação brasileiro é a neotecnicista ou neoprodutivista, como veremos com mais detalhes à frente. Mesmo que essas tendências pareçam díspares por completo, elas têm como finalidade a manutenção do *status quo* social. Independentemente de como entendem o ser humano, seja com foco em sua essência, existência ou produtividade, é sempre com a intenção de adequá-lo à realidade social existente, corroborando com a ideia da educação como redenção da sociedade⁴⁸. Vejamos brevemente as nuances das concepções pedagógicas que compreendem a educação como redenção social, principalmente as noções antropológicas que cada uma mobiliza.

Autores como Saviani (2020, p. 156, 157) dividem a pedagogia tradicional em duas vertentes: a tradicional religiosa, desenvolvida sobretudo pela Igreja Católica Romana que acompanhava os processos colonizadores portugueses através dos jesuítas, com intuito de aculturar os colonizados aos valores e tradições dos colonizadores, através de uma educação catequética, como foi o caso do Brasil no período colonial e imperial; e a vertente moderna, que possui grande influência religiosa, porém incorpora os valores da modernidade. Nesta, a educação serve aos interesses da burguesia enquanto classe dominante, para consolidação do seu poder e perpetuação de sua visão de mundo liberal. Assim, a escola se torna o local onde se realizam as ideias liberais e conforma os(as) estudantes aos valores e tradições do Estado moderno.

No que diz respeito à noção de ser humano envolta na tendência tradicional, há que se voltar o olhar para a noção de essência humana, já que ela parte de uma concepção humanista. Na Grécia, o ser humano era considerado como homem livre e a essência humana se realizava nos homens livres (não escravos). Já na Idade Média essa discussão toma outro rumo, uma vez que a essência humana está relacionada com a criação divina. Os seres humanos, enquanto criação, têm uma essência predeterminada. Assim, as diferenças sociais entre senhores e servos já estavam marcadas, pois a essência humana justificava as diferenças. Já na Modernidade, com a ascensão da burguesia, a filosofia das essências vai ser utilizada para legitimar a igualdade entre todos os homens e

⁴⁸ Essas noções não são rígidas, são modelos para entendermos a realidade brasileira e são as que mais acontecem no cenário brasileiro.

justificar as críticas à nobreza e ao clero, como diferenças não naturais, mas sim sociais e históricas e, portanto, injustas. E nessa ideia de igualdade entre todos os homens se funda a ideia de liberdade.

Na sociedade moderna, o direito natural foi substituído pelo contrato social. Todos os homens são essencialmente iguais e conseqüentemente livres em sua relação com outros homens, podendo fazer contratos, nos quais podem fazer concessões ou não. As relações de produção se modificam, o(a) trabalhador(a) agora vende sua força de trabalho por meio de contratos. Os donos dos meios de produção são livres para aceitar ou não a oferta de mão de obra, assim como “quem possui a força de trabalho é livre para vendê-la ou não, para vendê-la a este ou aquele, para vender a quem quiser” (SAVIANI, 2012, p. 40). É a partir desses pressupostos que se baseia a pedagogia tradicional. A educação tem o papel de moldar o(a) estudante à “essência universal e ideal que o define enquanto ser humano” (SAVIANI, 2005, p. 4). Para que os homens tomem consciência de sua liberdade e igualdade, devem todos ter o mesmo tipo de educação. Nesse sentido, na escola, os servos se tornam cidadãos partícipes da política e da ordem democrática, os(as) discentes são preparados para desempenhar papéis sociais a partir de suas aptidões individuais. Ou seja, a educação é redentora da sociedade na medida em que mantém e conserva a sociedade ao integrar os cidadãos ao todo social. Assim sendo, a escola assume o papel de consolidar a ordem democrática e conseqüentemente o poder burguês.

Em termos históricos, a gênese da pedagogia tradicional se aloca em meados do século XIX, período em que se estruturam os sistemas nacionais de ensino e uma proposta de escolarização para todos, de forma universal, gratuita, obrigatória e laica. Seguindo esse pressuposto de que a escola possui o papel de preparar intelectual e moralmente os(as) estudantes para assumirem suas posições na sociedade, a partir de um ideal essencial de ser humano imutável, não importam os problemas sociais, importa apenas um compromisso com a cultura, e esse caminho cultural do saber é o mesmo para todos(as). Basta o esforço pessoal para alcançá-lo; e, caso não se consiga, deve-se tentar um caminho mais profissionalizante e menos “intelectual”. Os conteúdos de ensino da tendência pedagógica tradicional são descolados das experiências dos(as) discentes, assim como da realidade social. Os conhecimentos e valores acumulados pelas gerações adultas são repassados a eles(as) como verdade, prezando-se por um conteúdo puramente intelectual. Por esse motivo a pedagogia tradicional é chamada de intelectualista ou enciclopédica. Como consequência desses pressupostos, entende-se que a capacidade de assimilação dos conteúdos das crianças é a semelhante a dos adultos, porém menos desenvolvida, logo, os

conteúdos devem ser transmitidos numa progressão lógica do conhecimento cumulativo, desconsiderando, por vezes, a capacidade de assimilação por faixa etária. O método usual, na tendência tradicional, é a exposição dos conteúdos pelo(a) docente. Ao(À) discente cabe, a partir das atividades, repetir os conceitos ou fórmulas, a fim de memorizá-los, disciplinando a mente e formando hábitos. O(a) professor(a), nesse caso, é um(a) transmissor(a) de conteúdos (verdades), a autoridade máxima na sala de aula, não possibilitando um diálogo entre professor(a) e estudante. Para isso, é aplicada uma rígida disciplina a fim de que se tenha atenção e silêncio por parte dos(as) discentes.

Entretanto, surgem falhas e críticas à tendência tradicional. Outra concepção pedagógica que se torna preponderante, tendo por norte a noção da educação como redentora da sociedade, é a tendência renovada (seja nas suas versões progressivista diretiva ou não diretivas)⁴⁹, que, no Brasil,

⁴⁹ Na tendência renovada progressivista, o papel da escola é “adequar as necessidades individuais ao meio social”. Diferente da anterior, essa vertente é mais voltada para a existência do que para uma essência humana. Parte-se do pressuposto que todo ser humano possui internamente “mecanismos de adaptação progressiva ao meio” que influenciam em seu comportamento. Isso ocorre por meio de uma integração de “experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do [a] aluno [a] e as exigências sociais”. A escola, nesse processo, supre as experiências do(a) discente, permitindo a este(a) educar-se, “num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (LUCKESI, 1994, p. 58). Nesta, a educação é mais centrada na criança, compreendendo o ritmo vital que é variado, “determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos” (SAVIANI, 1987, p. 26). Os conteúdos de ensino da tendência renovada progressivista partem das experiências que os(as) estudantes vivenciam diante de “desafios cognitivos e situações problemáticas”. Nesse caso, os processos mentais e habilidades cognitivas possuem maior relevância do que os conteúdos organizados racionalmente, ou seja, “é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito”, um “aprender a aprender” (LUCKESI, 1994, p. 58). Os métodos de ensino são adequados às etapas do desenvolvimento da criança-adolescente, priorizando os trabalhos em grupo, voltados para as “tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas”; para resolver problemas com intuito de prover utilidade para a vida prática. Aprender se transforma em uma atividade de descoberta, uma “auto-aprendizagem”. O(a) professor(a) tem papel de auxiliar no desenvolvimento discente, intervindo apenas para formar o seu raciocínio. A disciplina é forjada dentro dos limites da vida em grupo, sendo o(a) estudante disciplinado(a) aquele(a) que expressa com solidariedade, participação e respeito às regras do grupo, tal qual o jogo democrático que se pretende viver em sociedade. Luckesi salienta que essa perspectiva tem sido bastante difundida nos cursos de pedagogia, porém sua prática é reduzida pois se choca com a tendência tradicional. Escolas que aplicam os métodos da vertente pedagógica renovada progressivista (tais como: Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet, entre outros) por vezes podem ser denominadas como experimentais, comunitárias (LUCKESI, 1994, p. 59). A tendência liberal renovada não diretiva deposita mais sua preocupação nas questões psicológicas de formação de atitudes, do que nas questões sociais ou pedagógicas. É prevista “uma adequação pessoal às solicitações do ambiente” através de uma mudança interna do indivíduo. Busca-se, nesse sentido, autodesenvolvimento e realização pessoal, não pondo tanta ênfase na transmissão de conteúdos ou nas relações em grupo. O(a) professor(a) é visto(a) como um(a) facilitador(a), “sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças”. A educação nessa vertente é centrada no(a) aluno(a), sendo que qualquer tipo de intervenção é tido como ameaçadora, portanto cabe ao(à) professor(a) se ausentar para garantir a autenticidade plena do(a) discente. O pressuposto da aprendizagem inerente à visão não diretiva parte da “adequação pessoal na busca da auto-realização”. Com isso, a aprendizagem ocorre através da modificação das próprias percepções do indivíduo, “se aprende o que estiver significativamente relacionando com essas percepções”. O grande inspirador dessa tendência é o psicólogo Carl Rogers, que tem influenciado orientadores(as) educacionais, psicólogos(as) escolares e pessoas que lidam com aconselhamento escolar (LUCKESI, 1994, p. 60).

ficou conhecida pelo movimento da Escola Nova. A pretensão de universalidade da educação da tendência tradicional não foi alcançada, pois nem todos tinham acesso, e os que tinham não alcançavam o ideário da proposta dessa pedagogia. Em vista disso, não conseguiam se ajustar ao tipo de sociedade que se pretendia. Podemos dizer que a priorização na transmissão de conhecimentos, isto é, de conteúdos culturais, marca das pedagogias centradas no ideal da essência humana, possui um caráter revolucionário, uma vez que, para que se alcance a igualdade real, é necessária a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Entretanto, é necessário ter em mente que esses conteúdos culturais estão inscritos na história. Sendo assim, os conteúdos formais, fixos e abstratos precisam ser transformados em conteúdos reais, dinâmicos e concretos para que a igualdade não seja apenas formal, mas real. E é justamente nesse ponto, ou seja, na formulação de um conteúdo desatualizado, mecânico e artificial que reside a crítica da concepção pedagógica nova ou renovada à escola tradicional.

Essa crítica é assertiva pois, como explica Saviani (2012, p. 65), “ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola, o movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa”. Dito de outro modo, a burguesia subordina as aspirações das classes populares aos seus interesses, colocando-se como a principal interessada na reforma da escola, que viria a ser o interesse de toda a sociedade. Passa para segundo plano a transmissão de conteúdos, priorizando uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos. Por conseguinte, ocorre uma mudança de interesses. Socialmente, a participação política das massas contraria os interesses da burguesia. A burguesia já está consolidada no poder, não quer mais a transformação da sociedade, mas sua perpetuação. A educação tradicional, com o foco na essência humana, já não é mais proveitosa para a burguesia. Ela precisa propor uma nova pedagogia, a da existência, fundamentada numa concepção humanista moderna, demarcada pelo reconhecimento de que os seres humanos são essencialmente diferentes, diversidade esta que deveria ser respeitada. Aqui a existência precede a essência, a natureza humana é mutável e determinada pela existência. O foco que antes estava no adulto, enquanto ser humano já completo, sendo a educação centrada no(a) educador(a) enquanto detentor do conhecimento intelectual, agora passa para a criança, o(a) educando(a). Há uma mudança no entendimento antropológico, agora “considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer”, nesse caso o adulto não pode se constituir em modelo (SAVIANI, 1980, p. 18).

Nesse sentido, tendo em mente os princípios da educação como redenção da sociedade que busca integrar os que estão à margem ao todo social, corrigindo a marginalidade e equalizando a sociedade, — diferente da escola tradicional que procura fazer isso através do conhecimento intelectual ao entender a marginalidade como a ignorância, — no movimento da escola nova, aqueles que estão à margem são os rejeitados, não só ignorantes, dando foco para aqueles considerados como “anormais” (anormalidades biológicas, disfunções neurológicas e anormalidades psíquicas). Sendo assim, essa pedagogia é criada tendo em vista as diferenças individuais. As diferenças estão para além das questões de classes, raças e credos; referem-se sobretudo ao desempenho cognitivo. Os marginalizados, ou seja, os “anormais” são os desajustados e inadaptados a todos os quesitos. Como a anormalidade é um fenômeno também normal, cabe à escola, como corretora da marginalidade, fazer com que os indivíduos sejam ajustados, adaptados à sociedade, nutrindo neles um sentimento de aceitação dos e pelos demais. A educação é um instrumento de aceitação das diferenças individuais e de respeito mútuo. A centralidade agora já não é mais a lógica, mas o sentimento, não o racional, mas o psicológico, não o(a) professor(a), mas o(a) discente. O importante já não era o aprender, mas o aprender a aprender. Assim, mesmo com o foco nas diferenças, a intenção da educação é adequar essas diferenças para uma equalização social; ajustar as diferenças dos seres humanos para que estes se encaixem ao todo social. Ou seja, ainda se está falando de uma educação que está fora da sociedade e precisa ajustar os indivíduos a ela.

O movimento Escola Nova⁵⁰, para sua plena efetivação, necessitava além de reformas teóricas, de reformas físicas nos ambientes escolares, nos materiais e recursos didáticos. Entretanto, por demandar um alto custo, a Escola Nova não obteve aplicação nos sistemas de ensino, mas se implementou em escolas experimentais. Fato é que a pedagogia nova ficou concentrada em poucas escolas de elites, o que aprimorou o nível de educação da classe dominante. Contudo, influenciou o ideário pedagógico das escolas públicas que se encontravam sob condições tradicionais, o que ocasionou o afrouxamento da disciplina, a secundarização da transmissão do conhecimento, melhor dizendo, a desorganização do ensino, rebaixando o nível da educação das camadas populares.

Nesse sentido, foram empreendidos movimentos de uma Escola Nova Popular, sendo o mais conhecido no Brasil o “movimento Paulo Freire de educação”, baseado em uma concepção

⁵⁰ A Escola Nova se torna proeminente no Brasil, principalmente após o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

humanista moderna da filosofia da educação, sob o viés personalista existencialista cristão. Ele faz crítica à pedagogia tradicional, chamada de bancária, e propõe uma pedagogia centrada na relação dialógica, nas iniciativas dos(as) estudantes, na troca de conhecimentos; uma pedagogia ativa. Paulo Freire coloca a pedagogia nova a serviço dos interesses populares, com foco na alfabetização de adultos(as). Darei um maior enfoque ao modelo de Paulo Freire quando tratarei das perspectivas que entendem a educação como transformação social.

E é justamente quando começam os questionamentos e tentativas de ampliar e generalizar a Escola Nova para as camadas populares, levando seus métodos sofisticados para aqueles(as) que de fato precisam, juntamente com o “avanço do capitalismo monopolista” (SAVIANI, 1980, p. 25), que novos mecanismos de recomposição da hegemonia aparecem: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino. Inicia-se a preocupação metodológica da pedagogia renovada, voltada para a eficiência instrumental, para as ideias relativas à organização racional do trabalho (noções oriundas do taylorismo e do fordismo), para o enfoque sistêmico e para o controle do comportamento (baseado no behaviorismo), que na educação concebeu a concepção pedagógica tecnicista⁵¹.

A pedagogia tecnicista, baseada na teoria do capital humano, demonstrando o valor econômico da educação, parte do pressuposto da neutralidade científica, arraigado em uma noção funcionalista, positivista, visando sobretudo à eficiência e à produtividade. Enxerga o fazer pedagógico como produtivo e operacional. A educação passa a ser entendida como um bem de produção importante para o desenvolvimento econômico, muito próximo ao trabalho fabril, onde

⁵¹ Na tendência tecnicista, a escola tem o papel de modelar o comportamento do ser humano por meio de técnicas específicas. O objetivo é produzir pessoas para o mercado de trabalho, transmitindo o conhecimento técnico de forma precisa, rápida e objetiva. A escola opera para aperfeiçoar a “ordem social do sistema vigente” (capitalista), “articulando-se diretamente com o sistema produtivo”. A objetividade escolar é garantida por meio da pesquisa científica, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento que asseguram conteúdos resultantes da “aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam”. Nesse sentido os conteúdos de ensino são de caráter informativo, tendo por base os princípios científicos objetivos e as leis ordenados em uma “sequência lógica e psicológica por especialistas”. É removido desse conteúdo qualquer traço de subjetividade, sendo sistematizado em livros didáticos, manuais, módulos de ensino e assim por diante (LUCKESI, 1994, p. 61). A relação entre docente e discente na vertente tecnicista possui papéis bem definidos. O(a) professor(a) é transmissor(a) da matéria, o elo entre a verdade científica e o(a) discente, sendo este(a) o(a) receptor(a) que precisa fixar as informações, “ambos são espectadores frente à verdade objetiva”. Os autores que contribuem para esse tipo de aprendizagem, tais como Skinner, Gagné, Bloom e Mager, partem do pressuposto de que o aprender é uma questão de mudança de desempenho: ao entrar na escola o(a) estudante necessita passar por um processo de melhora da aprendizagem. Para isso é necessário um controle do comportamento de cada indivíduo em busca da realização de objetivos predeterminados. A tendência tecnicista ganhou forças em solo brasileiro no período da ditadura militar, a partir da década de 1960. Aconteceu, a partir de então, uma grande reorganização no sistema educacional, visando a um controle dos indivíduos e a uma adequação às orientações político-econômicas desse regime, a fim de “inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista” (LUCKESI, 1994, p. 63).

o(a) trabalhador(a) ocupa seu posto na linha de montagem e cumpre sua função a fim de ter um resultado esperado: produzir um objeto.

O intuito dessa pedagogia é mecanizar os processos, eliminar os traços de subjetividade, operacionalizar os objetivos, voltada para o ensino mais técnico. Houve então a padronização dos sistemas de ensino, das disciplinas e práticas pedagógicas. Na pedagogia tradicional, o foco estava no professor, na pedagogia renovada, no aluno, já na tecnicista, professor e aluno ocupam lugar secundário, de executores de um projeto. A organização racional dos meios é a protagonista. O projeto é pensado por especialistas “isentos” e “objetivos”. A organização do processo é garantia de eficiência. O processo é quem define o(a) que professor(a) e aluno(a) farão. O marginalizado, outrora ignorante e posteriormente diferente, aqui recebe a alcunha de incompetente. A educação, para acabar com a marginalidade, precisa formar indivíduos produtivos para a sociedade. A equalização social é feita a partir de um equilíbrio no sistema:

Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que essas diferentes funções são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema; então, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social (SAVIANI, 2011a, p. 383).

Ou seja, reforça a noção da educação como redentora da sociedade, uma instância exterior que contribui para o ordenamento e o equilíbrio permanente do todo social, através da produtividade dos indivíduos favorecendo o desenvolvimento econômico. A educação se torna funcional ao sistema capitalista liberal e é compatível às demandas do mercado. Mais uma vez, a educação auxilia na manutenção do *status quo*, não alterando a sociedade, mas adequando os indivíduos a ela⁵².

As ideias tecnicistas persistem na educação brasileira até os dias de hoje, mas com nuances decorrentes das transformações sociais, políticas e econômicas que o Brasil encara: se podemos de algum modo demarcar uma passagem entre modernidade e pós-modernidade, percebemos, por um lado, a valorização dos símbolos ao invés dos objetos, ao passo que o capitalismo atinge sua

⁵² Adotado no Brasil principalmente na ditadura militar, por volta dos anos 70.

mutação neoliberal⁵³. Essa realidade gera, em termos de pesquisa e ensino, uma lógica do desempenho de competências e assume o discurso da incapacidade do Estado em gerir a educação, advogando assim a primazia do ensino privado. Saviani (2011a, p. 428) vai nos dizer que é difícil achar um núcleo que caracterize as ideias pedagógicas que emergem nesse contexto; as referências se encontram nos movimentos antecedentes: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo se misturam e formam em mosaicos a face da atual educação brasileira. Assim como na concepção tecnicista, o foco não está em uma noção sólida de ser humano, mas no processo produtivo que este necessita desempenhar.

A característica neoprodutivista que perpassa a educação pode ser percebida pela adoção de novos processos produtivos tendo por base o taylorismo, o qual se caracteriza por utilizar uma “tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques” (SAVIANI, 2011a, p. 429). Sendo assim, demanda que os(as) trabalhadores(as) disputem por melhores posições no trabalho e se comprometam com os valores da empresa para elevar sua produtividade. A educação, nesses termos, é responsável pela formação desses(as) trabalhadores(as), flexíveis, que dominem conceitos gerais, com um preparo polivalente, para contribuir para o progresso econômico-produtivo.

Se antes a educação preparava o indivíduo para o mercado de trabalho, agora a educação forma o indivíduo para ser competitivo no mercado de trabalho, não tendo garantia de acesso ao emprego, mas ao “*status* de empregabilidade”, uma vez que não há vagas para todos. Assim, a educação é entendida “como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2011a, p. 430). Para a economia, a falta de emprego não aparece como um problema, pois é possível que haja crescimento nesse setor mesmo com taxas elevadas de desemprego. Nesse sentido, pode-se dizer que na educação perpetua-se uma lógica de exclusão neoprodutivista, uma vez que o galgar dos graus de escolaridade não é garantia de trabalho formal, é somente a possibilidade de empregabilidade para o indivíduo. Essa “pedagogia da exclusão” introjeta nos indivíduos a necessidade de constante capacitação com

⁵³ Que ataca a regulação estatal, defende “a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa” (SAVIANI, 2011a, p. 428).

cursos e diversas formações para escaparem da condição de excluídos (marginalizados) e, caso não consigam, recai-lhes a culpa do próprio fracasso. Com a não possibilidade de um emprego formal, tornam-se opções, então, o microempreendedorismo, o trabalho informal, o trabalho por conta própria, os empregos terceirizados, o voluntariado, etc. Se ainda nessas condições não conseguirem ser incluídos, a responsabilização recai sobre o próprio indivíduo e suas limitações.

Em matéria didático-pedagógica, o neoescolanovismo reformula o “aprender a aprender”, lema do escolanovismo, tendo em vista o panorama neoprodutivista excludente e propaga o “aprender a aprender e reaprender”, pois, no neoescolanovismo, trata-se da demanda de contínua atualização necessária para aumentar a alçada de empregabilidade. Os(as) trabalhadores(as) devem ser capazes de se adaptar a fim de terem sucesso em suas carreiras, uma vez que as ofertas de emprego são mais escassas, exigindo mais qualidade e preparo.

Nesses termos, o “aprender a aprender e reaprender” se revela uma pedagogia das competências, isto é, uma aquisição e atualização de competências para alcançar objetivos específicos e realizar operações decorrentes. Essa perspectiva se alia ao novo entendimento do construtivismo, o neoconstrutivismo, cujo foco está não no processo de construção ou explicação dos conhecimentos, mas no fim prático a ser atingido. Acentuam-se as realidades, os sinais motores, os índices perceptivos, deixando de lado os signos, símbolos, “os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações” (SAVIANI, 2011a, p. 436). Para adaptação ao meio natural, material e social, são necessárias competências cognitivas e afetivo-emocionais com a finalidade de munir os indivíduos de comportamentos flexíveis, permitindo-lhes o ajuste a uma sociedade na qual não são garantidas as necessidades de sua própria sobrevivência. Não é aventado um compromisso coletivo, mas individualista em que as pessoas são subjugadas à “mão invisível do mercado”. É possível, assim, ver nitidamente os valores de uma educação voltada para redenção social, na qual os indivíduos precisam se adaptar à realidade social como está e mantê-la, perpetuando o *status quo*.

Essa concepção pedagógica alinhada com os interesses neoliberais é a que está em vigor no sistema de educação brasileiro. Foi essa orientação que guiou a construção da LDB de 1996⁵⁴ e que subsidia a Base Nacional Comum Curricular, recém-criada em 2018⁵⁵. É perceptível que existe

⁵⁴ Cf. FREITA; FIGUEIRA, 2020; ALVES, CUSTÓDIO, 2011; LOPES, CAPRIO, 2008; ANGELO, MEDEIROS, 2020; SAVIANI, 2019a.

⁵⁵ Trechos da BNCC que ressaltam essa perspectiva: “Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o *desenvolvimento de competências*. Por meio da indicação clara do que os

um intervalo temporal grande entre os dois documentos (22 anos), no qual houve a passagem de um governo neoliberal, com o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), para governos neodesenvolvimentistas, com os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e da presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016), que alteraram o curso da educação do país no período de suas legislaturas. Após o golpe de Estado que resultou no impedimento da presidenta Dilma, colocando na presidência seu vice Michel Temer (2016 – 2018), e posteriormente com a vitória do atual presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 – dias atuais), houve a retomada da política econômica neoliberal, agora com características conservadoras cristãs no que diz respeito aos costumes e normas éticas. A BNCC começou a ser redigida no governo da presidenta Dilma sob a perspectiva de que os objetivos da educação eram desenvolver direitos de aprendizagem⁵⁶, mas foi homologada somente no governo transitório de Michel Temer, cuja orientação então foi modificada para a lógica de competências e habilidades⁵⁷.

alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “*saber fazer*” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso). “No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. *Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso). Outros autores também ressaltam em seus textos os pressupostos e o viés neoliberal da BNCC tais como: RORIZ, 2020; REIS, LOPES, MARQUES, VIEIRA, 2021; BORGES, 2020; VASCONCELOS, MAGALHÃES, MARTINELLI, 2021; ESQUINSANI, SOBRINHO, 2020; ALVES, NASCIMENTO, ALVES, ARAÚJO, 2020.

⁵⁶ Trecho da primeira versão da BNCC (2015, p. 10): “No presente texto preliminar, que será submetido em escala nacional à apreciação crítica para ser revisto, complementado, modificado, os direitos de aprendizagem anteriormente apresentados fundamentam as articulações entre as áreas do conhecimento e etapas de escolarização na definição dos objetivos da educação básica. Assim, na estrutura do documento preliminar da BNC cada uma das áreas de conhecimento apresenta os componentes curriculares que as constituem em cada etapa da educação básica e os objetivos de aprendizagem relacionados a esses componentes. A definição dos objetivos de aprendizagem se faz, portanto, pela articulação entre a singularidade das áreas do conhecimento e de seus componentes e as especificidades dos estudantes ao longo da educação básica”. Trecho da segunda versão revisada da BNCC (2016, p. 33): “Em conformidade com o PNE (2014-2024), à Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Na BNCC, as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular”.

⁵⁷ Segundo a própria BNCC: “Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o *desenvolvimento de competências*. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso). “No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural,

Assim sendo, é um documento que legitima o *status quo* neoliberal, ratificando as desigualdades estruturais no nosso país: de classe, gênero, cor, orientação sexual e religião, salvaguardando os privilégios de uma elite econômica masculina, branca, heterossexual e cristã. Mesmo que em alguma medida sejam aventados direitos para todos e todas sem distinção, a estrutura social e econômica do país dificulta que esses direitos de fato cheguem a todos e todas. E a educação nesses termos auxilia o Estado e as elites econômicas na manutenção dessa realidade desigual, justamente por estar constituída por essa lógica neoprodutivista de redenção social. Em síntese, explica Saviani (2012, p. 15):

O primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por essa razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de “teorias não críticas”.

Logo, se for levar em conta os pressupostos da educação como redenção social para nossa proposta de ER, estaríamos sugerindo, então, um ER corretor de marginalidade, que coopera com a adaptação do indivíduo ao todo social, perpetuando ideias hegemônicas e legitimando o *status quo*. Em termos práticos, estaríamos falando de um ER pautado na experiência religiosa hegemônica e historicamente atrelada aos ideais neoliberais, ou seja, o cristianismo. Não seria em nada diferente dos modelos convencionais de ER que já operam em solo brasileiro há séculos: o proselitista, associado à concepção pedagógica tradicional; o confessional, associado à concepção pedagógica nova; e um ER voltado para o ensino de valores morais e “éticos” (educação moral e cívica) que poderia auxiliar uma perspectiva tecnicista ou neotecnicista. Essas relações já foram feitas e criticadas por outros autores que estudam o ER, como Passos (2007), Lemos (2004), Junqueira (2002), entre outros. Para além disso, estaria propondo um ER “ingênuo, não crítico”, utilizando as expressões de Saviani, que não percebe os condicionantes histórico-sociais do próprio

comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. *Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

componente curricular, que sempre permitiu que a experiência religiosa fosse instrumentalizada para outros fins, especialmente políticos (como veremos com mais detalhes nos tópicos seguintes).

Em termos de conteúdo, até poderia considerar um ER seguindo a tendência tradicional moderna que contemplasse a diversidade religiosa brasileira, sem proselitismo e sem confessionalidade. Entretanto, as críticas às questões metodológicas dessa tendência já estão dadas. Seria um ER de característica enciclopédica, despejando nos(as) discentes informações diversas sobre as religiões de forma descritivista, objetivando o saber pelo saber, sem ao menos considerar suas experiências, o que provocaria somente o acúmulo de conhecimento pelo conhecimento. Seria um ensino sobre a(s) religião(ões) sem nenhum tipo de reflexão ou finalidades práticas/sociais; um ensino religioso “bancário”, que não consideraria as tensões, nuances, desigualdades no cenário religioso brasileiro; um ensino que se diz neutro, mas que pode servir aos mais diversos interesses.

Se penso em termos neotecnicistas, também poderia propor um ER que resultaria em características próximas ao tradicional moderno, expondo a diversidade religiosa na escola e destacando as diferenças entre as tradições religiosas, porém sem levar em conta os processos de aquisição do conhecimento, sem explicitar os símbolos, os sentidos por detrás das realidades, ou seja, um ensino descritivista. Falar da diversidade religiosa, das diferentes expressões da experiência religiosa nesses termos, não feriria o direito à liberdade religiosa, seria em certo sentido democrático por dar espaço a todas as tradições religiosas e não a apenas uma e estaria de acordo com o Estado laico. Entretanto, por ser apenas descritivo, o ER seria legitimador do poder vigente, que reforça as desigualdades e não as questiona⁵⁸.

Poderia advogar um ER renovado ao considerar as diferenças religiosas dos(as) discentes e partir delas com vistas a não ser proselitista. Entretanto, ao considerar as diferenças dos(as) estudantes, poderia cair em um ER de modelo confessional, no qual, respeitando cada diferença, os(as) discentes seriam ensinados somente sobre suas tradições religiosas. Contudo, como já fora

⁵⁸ Poderia ser questionado se o ER atual, proposto pela BNCC, estaria em conformidade com essa tendência já que o documento segue essa linha neotecnicista. Entretanto, através tanto da forma como está escrito, quanto das considerações dos autores especialistas que escreveram a parte do ER na BNCC, pode-se perceber que o componente curricular vai em uma direção oposta. Nas palavras de Cecchetti (2021), a BNCC é sim um “documento contraditório fruto de uma síntese de disputas”. Contudo, dentro do universo das seis competências específicas do ER na BNCC, “ele tem um papel importantíssimo. Ele não é um ER ‘dócil’, não é um ER que legitima o *status quo*, que legitima os discursos hegemônicos, ele está para que ao final das contas, que os alunos conheçam, compreendam, reconheçam, cuidem, convivam, analisem, debatam, problematizem e posicionem-se”. Isso não significa que o texto não seja passível de críticas. Freitas (2018) e principalmente Ribeiro (2020) apontam elementos ambíguos e insuficientes no texto do ER na BNCC, contudo, tais elementos não invalidam o documento, pelo contrário, reforçam sua importância no contexto atual.

criticado por mim (SOUSA MARTINS, 2018) e por outros autores (PASSOS, 2007; JUNQUEIRA, 2002, 2007), um ensino religioso confessional pode induzir a uma catequese mesmo que disfarçada, uma vez que os seus objetivos são teológicos, no sentido de reforçar uma tradição religiosa no(a) discente. Seria mais uma vez um ER que instrumentaliza a experiência religiosa discente para finalidades religiosas. Para isso, não seria mais coerente que esse ensino fosse ministrado nas próprias instalações das próprias tradições religiosas? Fora as questões logísticas que já foram apontadas sobre a tendência renovada que não são possíveis de realizar nas escolas de fato: Como haveria tantos professores e professoras de diversas tradições religiosas distintas para lecionar sobre cada uma delas em turmas distintas para os(as) discentes? Quantas salas de aula precisariam estar disponíveis? Correria o risco de estudantes pertencentes de outras tradições religiosas participarem de aulas que não fossem da sua tradição, sendo de fato um ER catequético, principalmente se considerássemos estudantes de tradições minoritárias... Ou seja, inviável.

Sendo assim, pensar a religião ou a experiência religiosa nas escolas nos termos da educação enquanto redentora da sociedade é pensar a perpetuação da hegemonia, em termos econômicos/sociais: capitalista, neoliberal, democrática ou ditatorial; e em termos religiosos: cristã, católica e protestante.

A noção de educação como redenção social, ainda hegemônica no Brasil, foi duramente criticada, principalmente em sua vertente tecnicista em meados dos anos 1960 – 1980, dando origem assim a outras filosofias da educação, às críticas, tanto as chamadas crítico-reprodutivistas que entendem a educação como reprodução social, quanto àquelas que entendem a educação como transformação social. Darei enfoque agora às noções que compreendem a educação como reprodução social.

3.1.2 Educação como reprodução da sociedade

Diferente da compreensão da educação como redenção social, a educação como reprodução da sociedade entende a educação como uma instância social que está dentro da sociedade, faz parte dela integralmente, é definida por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos e está a seu serviço. Aqui, a educação reproduz o modelo vigente da sociedade e o perpetua. Essa pode ser considerada uma teoria crítica, visto que nela só é possível compreender a educação a partir de seus condicionantes sociais. Contudo, também é reprodutivista porque entende que o destino da

educação está fadado somente a reproduzir os seus determinantes. Essa tendência emergiu por volta dos anos 1970 no Brasil⁵⁹, justamente para denunciar sistematicamente a vertente tecnicista de educação que havia sido implementada no sistema nacional de ensino e desmistificar a crença de que a educação poderia ser autônoma no que diz respeito às relações sociais⁶⁰.

Há pelo menos duas vertentes⁶¹ da noção da educação como reprodução social, porém elas não se configuraram em concepções pedagógicas completas, uma vez que não se materializaram em práticas pedagógicas. São teorias *sobre* a educação e não necessariamente teorias *da* educação, justamente por se limitarem a descrever a atuação da educação e a relação com seus condicionantes sociais. Todavia, não se preocuparam em elaborar-se enquanto um modo de agir para educação, não demonstraram como a educação deve atuar. Verei brevemente a teoria dos sistemas de ensino como violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992) e a teoria da escola como aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER, 1970).

Na primeira teoria, o sistema de ensino é definido como uma modalidade de violência simbólica ao lado de outras. Os autores que defendem essa teoria argumentam que as sociedades são estruturadas como um sistema de relações de força material entre grupos e classes, dominantes e dominados. A fim de reforçar, via dissimulação, as relações de força material e sua determinação, funda-se um sistema de relações de força simbólica. Então, a violência simbólica é um reforço da violência material dos dominantes sobre os dominados, na qual se produz e reproduz a constatação da dominação e se legitima, através do desconhecimento, a dissimulação de violência explícita. A violência simbólica através dos sistemas de ensino se constitui através da ação pedagógica. A ação pedagógica é uma imposição arbitrária da cultura dos grupos e classes dominantes para os grupos e classes dominados. Essa imposição é feita através da autoridade pedagógica que se torna legítima justamente pelo desconhecimento de que é impositivo. Essa autoridade pedagógica realiza o trabalho pedagógico, um trabalho de inculcação que produz um *habitus* que se perpetua mesmo quando cessa a ação pedagógica; um *habitus* que perpetua em ação os princípios arbitrários. Assim, a escola, através da ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo as relações de

⁵⁹ Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista (Saviani, 2011 a, p. 58).

⁶⁰ Para mais Cf. LUCKESI, 1994, p. 41-48; SAVIANI, 2012, p. 15-29.

⁶¹ Irei abordar apenas duas enquanto expressões mais proeminentes. Entretanto, outros autores se dedicaram a analisar a educação como reprodução social, como: Bowies e Gintis, no livro *Escola Capitalista na América*; e Baudelot, C. e Establet, R. em *Escola capitalista na França*;

força em uma sociedade na qual o sistema de ensino dominante garante o monopólio da violência simbólica legítima.

Já a outra teoria da educação como reprodução social compreende que a escola, enquanto uma instância social, é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)⁶², na qual se veicula sua ideologia dominante e a reproduz. Sucintamente, tem como pressuposto as ideias marxistas da reprodução dos meios de produção, i.e., a produção de bens materiais só é possível se houver reprodução das condições materiais da sua produção. Para esse processo ocorrer, é necessária a força de trabalho, os(as) operários(as). E, como qualquer outro elemento dessa cadeia, se carece de sua reprodução para perpetuação do trabalho. A reprodução do(a) operário(a) pode ocorrer de duas maneiras: biológica (filhos/filhas) e cultural (formação profissional) — a última, delegada à escola. Nessa análise, a escola ensina os saberes técnicos e as regras morais e dos “bons costumes”. Para os(as) operários(as), são ensinados os saberes técnicos para reprodução da força de trabalho e as regras de submissão à ordem da classe dominante; para os agentes de exploração, os saberes técnicos para reprodução da condução do trabalho e as regras para assegurar a dominação da classe dominante. A escola, nesses termos, é o instrumental mais completo para reproduzir as relações de produção capitalista, uma vez que, nela, a todas as crianças de todas as classes sociais, durante anos, são ensinados os saberes práticos que asseguram os interesses da ideologia dominante. Sendo assim, é um Aparelho Ideológico do Estado que funciona através da ideologia que leva à repressão. Nesses termos, a escola é um local de formação, de padronização dos(as) estudantes, atuando nas diversas faixas etárias do ser humano, para manter uma sociedade determinada.

A grande problemática que se coloca com relação às teorias que entendem a escola como reprodução social é não oferecer soluções para essa quebra do ciclo de dominação. À luz da teoria do sistema de ensino como violência simbólica, não há margem para que surjam movimentos que tentem quebrar esse ciclo de violência, uma vez que qualquer tentativa reforçará a estrutura de violência. Há um poder absoluto da classe dominante que inviabiliza toda e qualquer reação da classe dominada, resultando na impossibilidade da luta de classes. Com relação à teoria da escola enquanto um aparelho ideológico do Estado, esta enxerga a possibilidade da luta de classes, porém conclui que o poder dominante é tão forte que a luta de classes é diluída sem chance alguma de êxito. Essas noções acabaram por gerar um pensamento deveras derrotista e pessimista ao indicar

⁶² Louis Althusser desenvolve a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado no livro “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1970).

que não há possibilidade de a escola trabalhar para sua transformação. Não importa a luta dos professores e professoras por melhoras em suas práticas docentes, métodos e matérias; sempre será uma luta em vão, pois sempre estarão a serviço do poder dominante, reproduzindo-o.

Ou seja, se, na ideia da escola como redenção social, a escola age como elemento externo à sociedade com vias de equalização social, curando a sociedade de suas mazelas, eliminando a marginalidade, depois das análises da educação como reprodução social, esse intento se mostra impossível, porque a escola está na sociedade, é determinada por seus condicionantes sociais e reproduz a lógica da dominação e da exploração, reforçando a marginalidade. Saviani, ao analisar essas filosofias da educação, afirma que ambas as perspectivas da educação como redenção social (não críticas) e as perspectivas da educação como reprodução social (crítico-reprodutivistas) sacrificam a história. Em suas palavras: “No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SAVIANI, 2012, p. 29, 30).

Mesmo que essa noção de educação como reprodução social não tenha se formulado em termos de uma concepção pedagógica, ela influenciou e influencia o ideário dos educadores no Brasil. No que se refere ao ER, o posicionamento contrário a um modelo catequético, ecumênico, cristão é devedor de argumentações críticas como essas, somadas às discussões sobre a laicidade do Estado. Se pudesse separar a discussão em dois lados, dos autores que criticam um ensino religioso cristão nas escolas públicas, poderíamos colocar de um lado aqueles que conseguiram reformular o ER e pensá-lo de uma forma plural, a partir da CR, não sendo catequético, nem confessional, e com uma proposta pedagógica sólida; e, de outro, aqueles que defendem abolir o ER das escolas públicas, sem conseguir pensar na possibilidade de uma proposta de ER diferente da cristã. Para esses, o ER sempre será reprodução dessa lógica de dominação e exploração, no caso do cristianismo sobre as religiões minoritárias (CURY, 2004; CUNHA, 2006, 2016, 2014; FISCHMANN⁶³, 2006)⁶⁴.

⁶³ Em entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo, publicada em 05/03/2011, Roseli Fischmann declara: “O lugar do ensino religioso não é na escola pública, mas na família e nas comunidades religiosas, para quem assim o quiser. Por ser ligado ao direito à liberdade de consciência, de crença e de culto, o ensino religioso depende de ser buscado, não de ser oferecido sob a égide do Estado, por ser matéria íntima, de escolha, segundo a consciência de cada pessoa”. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0503201107.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

⁶⁴ O Observatório da Laicidade da Educação (OLE) também tem se colocado contrário ao ER nas escolas públicas a partir desses argumentos críticos reprodutivistas e por uma concepção de laicidade estatal que não consegue conceber nenhuma alternativa de ER nas escolas. Cf. <<http://ole.uff.br/>> Acesso em 10 mar. 2022.

Ora, posso pegar o exemplo do pesquisador Luiz Antônio Cunha (2006, 2014, 2016) que é um exímio pesquisador na educação. Ele escreve arbitrariamente contra o ER nas escolas públicas⁶⁵. Ao se referir à proposta do ER na BNCC ele diz:

Como, então, supor, como faz a proposta, que o estudo dos conhecimentos religiosos visa “assegurar a promoção e a defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2015b, p. 282)? Ora, o que os estudos historiográficos e sociológicos mostram é que a religião foi e é um elemento importante de dominação, discriminação e alienação. Reconheço que não foi nem é só isso, mas afirmo que não se pode tratar desses efeitos deletérios em notas de rodapé, apenas como eventuais erros de percurso. [...]

No que diz respeito ao componente curricular ER, a BNCC é incorrigível. Não basta modificar dosagens, elenco dos eixos, nem objetivos de aprendizagem. Se eu precisasse de apenas uma palavra para qualificá-la, seria impertinente (CUNHA, 2016, p. 276, 282).

Ou seja, o ER, segundo Cunha, não seria capaz de transformar as mazelas produzidas pela religião: a instrumentalização da mesma para fins não democráticos e, em especial, a intolerância religiosa. Entretanto, ele não é pessimista em relação à educação, da qual ele também é crítico. Pelo contrário, ele defende a educação como um elemento de transformação social (perspectiva que abordaremos a seguir). Assim, soa um tanto incoerente que esse autor consiga enxergar a ambiguidade da educação, que pode ser ora reprodutora, ora transformadora, mas não consiga perceber a mesma ambiguidade no ER, que também pode possuir essas duas facetas de reprodução e de transformação social. A questão é como esses elementos, educação e religião, são instrumentalizados, e para quais finalidades são utilizados. Assim, se consideramos somente a faceta reprodutora do ER e colocarmos como solução a exclusão desse componente curricular da escola, a mesma lógica se encaixaria para a educação escolar de uma forma geral: se esta só serve para reprodução, logo não deveria existir.

Fica, então, a questão, é possível transformar a escola, de forma intencional, pela ação humana, entendendo-a como uma realidade histórica? A partir daí surgem concepções pedagógicas que também são críticas, que objetivam não apenas modificar a educação, mas que entendem a educação como mediadora de transformação social.

⁶⁵ Em entrevista concedida ao jornal Globo, publicada no dia 16/06/2015, Cunha afirma: “Sou contrário a todo ensino religioso na escola pública brasileira”. Cf. <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/luiz-antonio-cunhasou-contrario-todo-ensino-religioso-na-escola-publica-brasileira-16454852>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

3.1.3 Educação como transformação da sociedade

Uma terceira tendência de compreensão da educação entende-a como meio de transformação da sociedade. Diferindo das anteriores, ela não pretende redimir a sociedade, tampouco reproduzi-la; antes, a educação é entendida como mediação de um projeto social. Ela está dentro da sociedade, com seus fatores condicionantes e determinantes, porém adiciona a viabilidade de laborar pela sua democratização. Pode ser chamada de teoria crítica da educação, uma vez que supera tanto a ingenuidade e o otimismo de uma visão redentora, como a impotência e o pessimismo de uma visão reprodutora. Assim, a educação é entendida como uma instância social, que determina e é determinada, e por isso pode agir estrategicamente, já que age a partir dos próprios condicionantes, tendo em vista a transformação social. A luta contra a marginalidade, que na tendência redentora se faz através da adaptação do indivíduo, na tendência transformadora se faz mediante o esforço pela garantia de um ensino de qualidade para os(as) trabalhadores(as) levando em conta as condições históricas atuais. Nesse sentido, pensar criticamente a educação, nos termos transformadores, significa dar concretude a essa luta por meio da qualidade da educação para os(as) trabalhadores(as), a fim de que ela não seja “apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2012, p. 31) e caia no ciclo de reprodução como assinala na tendência acima. Assim dizendo, essa perspectiva busca uma democratização real da sociedade abrangendo as dimensões políticas, sociais e econômicas.

A tendência da educação como transformação social, em termos de sua compreensão de ser humano, advoga uma filosofia dialética, afastando-se de uma visão humanista tradicional (pedagogia tradicional) ou humanista moderna (pedagogia renovada), como advogam na tendência redentora da sociedade. Há uma recusa em colocar como ponto de partida uma determinada visão de ser humano, pois o que interessa na visão transformadora é o ser humano concreto, o ser humano como “síntese de múltiplas determinações”; o ser humano que não está apenas no mundo, mas também com o mundo, isto é, não está à mercê da realidade sem inferir nela, por pressupor uma determinação essencial, que o torna mero sujeito. Ele encara a realidade como

essencialmente dinâmica, não vê necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção “humanista tradicional”) nem de negar a essência para admitir o caráter dinâmico do real (concepção “humanista moderna”). O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes

que o constituem, como pela contraposição das partes entre si (SAVIANI, 1987, p. 27).

Esse movimento dinâmico da realidade pode e deve ser conhecido pelo ser humano, uma vez que segue leis objetivas. A filosofia dialética, nesse caso, compreende historicamente os problemas educacionais, as contradições sociais envolvidas e propõe que o papel da educação é se colocar a serviço de uma “nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante” (SAVIANI, 1987, p. 28). Esse percurso é desafiador tendo em vista que o sistema dominante possui mecanismos de adaptação para que a sociedade não se modifique, mantendo o sistema vigente.

A noção de educação como transformação da sociedade, enquanto uma filosofia da educação, subsidiou concepções pedagógicas. Sendo assim, não ficou somente no terreno de uma teoria *sobre* educação, produziu também teorias *de* educação, pedagogias. É possível considerar como concepções pedagógicas que têm por fundamento a noção de educação como transformação social: a pedagogia libertadora, a pedagogia libertária, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

É importante considerar o despontar das concepções pedagógicas que buscam uma transformação social no Brasil. Elas emergem entre um período de transição, no fim da ditadura militar, período no qual efervesciam propostas de (re)democratização no solo brasileiro, período de transição democrática. Nesse sentido, pensar em educação naquele período era pensar em uma educação que buscasse um ideal de democracia. Em termos políticos e sociais, a democracia que foi instituída não foi pensada a partir das classes populares, do povo, no sentido de libertação de sua condição de dominados(as). A democracia instituída foi pensada pelas classes dominantes para preservação dos privilégios da burguesia e consentimento das classes dominadas, a fim de garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Não espanta que o modelo de educação adotado no sistema nacional de ensino fora o da redenção social na transição de uma concepção pedagógica tecnicista/producionista para neo-producionista, como visto no subtópico anterior. Entretanto, (re)aflorem⁶⁶ concepções pedagógicas contra-hegemônicas, que intentam uma democracia real pensada pela e para as classes dominadas, tendo em vista uma transformação social.

⁶⁶ Re-afloram, pois a concepção pedagógica libertadora, que veremos brevemente à frente, é legatária de Paulo Freire, que propôs e executou sua pedagogia em projetos para alfabetização de adultos antes da ditadura militar, mas, por conta desse regime político, foi suplantado. Contudo, ao findar esse momento de repressão, suas ideias retornam ao

As concepções pedagógicas que entendem a educação como mediadora de um projeto transformador da sociedade, tendo em vista sua democratização, podem ser enquadradas em duas modalidades: De um lado, pedagogias que se centram no “saber do povo e na autonomia de suas organizações”, ou seja, dando protagonismo a uma educação autônoma, e pensam a escola como um espaço de manifestação das ideias populares. Aqui, podemos alocar a pedagogia libertadora e a pedagogia libertária. Ao lado, estão pedagogias que se pautam na “centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (SAVIANI, 2011a, p. 414, 415), como a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

Um caso especial e significativo foi Paulo Freire. Ainda que esteja alicerçado em uma concepção humanista moderna de filosofia da educação, uma corrente personalista (existencialismo cristão)⁶⁷, podemos ver em sua obra perspectivas dialéticas. Freire é dialético por considerar a concreticidade do ser humano, seu contexto histórico, seus condicionantes e suas contradições. A grande diferença da pedagogia de Freire para o movimento da escola nova (que também parte da concepção humanista moderna) é justamente seu empenho para que essa perspectiva pedagógica estivesse a serviço das camadas populares.

A tendência libertadora visa à transformação social por meio da educação não formal. A sua prática pedagógica foi desenvolvida para alfabetização de adultos fora do ambiente escolar. Ela possui um caráter marcadamente político, que para ser colocada em prática sistematicamente nas instituições de ensino precisaria que estas fossem transformadas primeiro. Mesmo com tais características, os pressupostos dessa tendência podem engajar educadores e educadoras do ensino escolar. Nessa vertente, professor(a) e estudante são mediados pela realidade, da qual são extraídos os conteúdos, e podem tomar consciência dessa realidade com a finalidade de atuarem nela para transformá-la.

Dissemelhantemente da educação tradicional, chamada de bancária por Paulo Freire, na qual os(as) estudantes são tidos como depósitos de informação vindas de fora da realidade vivida por eles(elas), na tendência libertadora, os “temas geradores”, produzidos a partir do contexto dos(das) discentes, serão capazes de gerar neles(as) reflexão para que tenham um engajamento

cenário educacional brasileiro, ao lado de outras concepções pedagógicas, inspirando educadores(as) a transformar indivíduos para transformar a sociedade e garantir efetiva democratização.

⁶⁷ Citações como a seguinte evidenciam o caráter existencialista cristão de Freire: “Por isso mesmo que existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 1967, p. 59).

social, político e cultural. O principal, nesse sentido, não é a transmissão de conteúdos, mas a consciência da possibilidade de viver as experiências de forma diferente, a capacidade de imaginar novos horizontes. Assim, em decorrência dos temas geradores, situações existenciais típicas são criadas e levam à confrontação da realidade com a finalidade de gerar diálogo, organização da ação e conseqüentemente transformação. O diálogo se torna um método de ensino eficaz, o que permite que educador(a) e discente sejam sujeitos partícipes no processo de educar e aprender, ambos(as) investigadores(as) dos conteúdos a serem apreendidos. Nesse processo, educador(a) e educando(a) se humanizam. O processo educativo acontece no grupo de discussão, no qual o(a) educador(a) caminha junto com os(as) estudantes, intervindo o mínimo possível apenas para prover alguma informação mais sistematizada. O processo de aprendizagem, então, parte da compreensão do que é vivido, até alcançar um nível de maior criticidade do conhecimento da sua realidade, da razão de ser dos fatos, através da troca de experiências, num processo de compreensão, reflexão e crítica. Nesse processo o(a) discente é capaz de fornecer respostas às situações de opressão, em busca da sua libertação, gerando um engajamento na militância política. A tendência libertadora protagonizada por Paulo Freire, mesmo tendo sido pensada para a alfabetização de adultos, tem inspirado os movimentos de educação popular e pode servir de pressuposto para a educação formal (Cf. FREIRE, 1967, 1994, 1996, 1997).

Seguindo a mesma modalidade de uma educação centrada no saber do povo, encontra-se a pedagogia libertária, que tem como pressuposto a autogestão. Ela visa a uma mudança na instituição escolar, a partir dos níveis subalternos. Por esse motivo, a escola se constitui a partir de grupos, conselhos, assembleias, etc., com princípios autogestionários. A autogestão é o conteúdo e o método dessa tendência, uma vez que nesses grupos os indivíduos também são levados a pensar e agir no sentido da autogestão. Sendo assim, ela busca transformar a sociedade resistindo a todo tipo de burocracia, esta entendida como instrumento de dominação do Estado, o qual controla tudo e retira a autonomia. Entendendo que a sociedade capitalista estimula e incentiva a competitividade, essa perspectiva busca superar a competição, desenvolvendo formas de solidariedade. Como indica Maurício Tragtenberg (1980, p. 58), um dos divulgadores da pedagogia libertária, a educação autogestionária funda-se

prioritariamente não na competição e sim na solidariedade, ser uma educação crítica permanente das próprias formas educativas; antiautoritária, preocupando-se em desenvolver as potencialidades de cada um, eis que o indivíduo não vale

tanto pelo que sabe quanto pelas pré-condições que tenha para saber mais; seja globalizante, não restrita ao taylorismo intelectual. Esses objetivos aliam-se à autogestão do ensino, onde tenham poder decisório os envolvidos diretamente com o ensino (alunos, professores, pais).

Os conteúdos de ensino da tendência libertária são resultantes das experiências dos(das) discentes, vivenciadas pelo grupo via participação crítica. Eles partem do descobrimento de resoluções de necessidades e exigências da vida social. O método, como dito acima, é autogestão nos grupos, ou seja, os(as) estudantes são responsáveis por grande parte da organização e das atividades da escola. O processo de autonomia se dá num “crescendo”, no qual os(as) discentes aprimoram as suas relações e discussões até executarem os trabalhos. O(a) docente é um(a) orientador(a) e catalisador(a) que se integra ao grupo a fim de uma reflexão comum, retirando qualquer traço de autoridade. O foco está em uma aprendizagem informal, através dos grupos, negando toda forma de repressão, favorecendo o desenvolver de pessoas livres⁶⁸.

Por último, as outras duas modalidades de uma educação transformadora estão centradas propriamente no saber escolar, viabilizando o acesso das camadas populares ao saber sistematizado: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. A primeira é defendida, por exemplo, por José Carlos Libâneo, principalmente em seu livro “Democratização da escola pública” (1998); a segunda é desenvolvida especialmente por Demerval Saviani em publicações como “Escola e Democracia” (2012) e “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações” (2011b). É interessante pontuar que ambos os autores possuem uma relação acadêmica estreita, dado que Libâneo foi orientado por Saviani em seu doutorado na época de suas elaborações pedagógicas. O próprio Libâneo atribui as ideias da pedagogia crítico social dos conteúdos a Saviani⁶⁹, mesmo que Saviani faça questão de distingui-las (Cf. SAVIANI, 2011a, p. 418-424). Dito isso, é possível ver aproximações entre as concepções, justamente por defenderem a educação escolar como uma forma de apropriação-assimilação pelas camadas populares dos conteúdos sistematizados pela ciência, sempre a partir de suas vivências e, fundamentalmente, a

⁶⁸ Para saber mais sobre essa pedagogia cf. LUCKESI, 1994, 68, 69.

⁶⁹ Cf. LIBÂNEO, 1998, p. 35: “Dentro das linhas gerais expostas aqui, podemos citar a experiência pioneira, mas mais remota, do educador e escritor russo, Makarenko. Entre os autores atuais citamos B. Charlot, Suchodolski, Manacorda e, de maneira especial, G. Skyders, além dos autores brasileiros que vêm desenvolvendo investigações relevantes, destacando-se Dermeval Saviani. Representam também as propostas aqui apresentadas os inúmeros professores da rede escolar pública que se ocupam, competentemente, de uma pedagogia de conteúdos articulada com a adoção de métodos que garantam a participação do aluno que, muitas vezes sem saber, avançam na democratização efetiva do ensino para as camadas populares”.

partir de suas práticas sociais. A exposição da pedagogia crítico-social dos conteúdos ficou praticamente exclusiva à obra de Libâneo “Democratização da escola pública”, não tendo uma continuidade explícita, mesmo que o autor tenha prosseguido em seus estudos sobre educação e didática — diferente da pedagogia histórico-crítica de Saviani que ainda repercute em publicações recentes (SAVIANI, 2011a, 2019, 2020).

Tanto Libâneo quanto Saviani partem da noção de que existe uma igualdade essencial entre os seres humanos, que precisa ser resgatada através de um processo revolucionário que tem na educação um instrumento para a busca por uma sociedade realmente igualitária. Para tanto, a transmissão dos conhecimentos de modo vivo e atualizado é tarefa primordial do processo educativo e da escola em particular. Saviani (2012, p. 65, 66) propõe como novidade a superação da crença tanto na autonomia quanto na dependência absoluta da educação em face das condições sociais experienciadas. Desse modo,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica do conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012, p. 69, 70)

Sobre a pedagogia crítico social dos conteúdos, cabe pontuar que é legatária de Georges Snyders (1978, 2005), autor marxista. Nesse sentido, os horizontes pedagógicos de Libâneo também são fundamentalmente marxistas. Nessa concepção pedagógica, o foco está na difusão de conteúdos integralmente relacionados à realidade social dos(das) discentes e em sua socialização. A escola, enquanto instrumento de apropriação do saber, parte do todo social em prol da transformação da sociedade, visando a participação ativa dos(das) estudantes na democratização da sociedade. Nesse sentido é uma pedagogia crítica, pois faz mediação da realidade concreta, tendo em mente os condicionantes histórico-sociais. Ela serve aos interesses populares, uma vez que garante um ensino de qualidade através da “apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos” (LIBÂNEO, 1998, p. 29, 30).

Os conteúdos culturais universais que se estabeleceram como domínios de conhecimento de forma relativamente autônoma e foram incorporados pela humanidade sendo reavaliados em frente às realidades sociais são os conteúdos de ensino dessa tendência pedagógica. Estes devem ser ensinados de forma que se conectem indissociavelmente à sua significação humana e social. Esse conteúdo é suscetível à crítica num movimento de continuidade e ruptura: “trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele — a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante — é a ruptura” (LIBÂNEO, 1998, p. 31). Isto posto, há a possibilidade de uma passagem do saber ao engajamento político⁷⁰.

O método de ensino consiste no confronto dos conteúdos trazidos pelo(a) professor(a) com a prática vivida pelos(as) estudantes (ruptura), a fim de levá-los a uma participação ativa. Primeiro traz à luz a prática real; depois, o referimento da prática ao conteúdo proposto, no confronto entre experiência e explicação, “vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre teoria e prática” (LIBÂNEO, 1998, p. 34). O(a) docente, nesse caso, é um(a) mediador(a), que provê condições de colaboração entre ele(a) e os(as) estudantes. Sendo assim, cabe ao(à) docente se envolver com o estilo de vida dos(as) discentes, levando em conta também, os contrastes entre sua cultura e a deles(as). O processo de aprendizagem da tendência crítico-social dos conteúdos pressupõe o reconhecimento dos(as) discentes nos conteúdos e modelos sociais trazidos por eles(as), possibilitando a ampliação de suas experiências, a partir do apoio em uma estrutura cognitiva que o(a) discente já possui, ou, se não possui, que o(a) docente proverá. Parte-se de uma aprendizagem significativa, i.e., da verificação daquilo que o(a) estudante já sabe, até chegar à síntese, “quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora” (LIBÂNEO, 1998, p. 34).

Também balizada nos ideais marxistas, a pedagogia histórico-crítica de Saviani problematiza “as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma

⁷⁰ O autor comenta que o processo contrário não deve ocorrer, pois, uma vez acontecendo, pode abrir margem para “pedagogia ideológica”, que pode “afetar a própria especificidade do saber”. Considero essa proposição um tanto quanto contraditória, pois considerar negativo que a passagem do engajamento político para o saber se torna ideológico impossibilita a prática de qualquer tendência pedagógica, porque ter como objetivo a democratização da sociedade (como o caso da tendência crítico-social dos conteúdos) é um engajamento político. Tudo que se propõe em qualquer viés da educação (ou da vida), como o próprio autor defende, tem um valor por trás, e esse valor em alguma medida é político, seja para manter o *status quo*, seja para transformá-lo.

da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2011a, p. 422). Compreende a educação tendo por premissa o desdobramento histórico objetivo, entendendo a “história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011a, p. 76). Ela não pretende ser uma transposição das ideias marxistas, até porque os autores que versam sobre o marxismo não criaram uma pedagogia. Entretanto, essa concepção pedagógica procura estar em conformidade com as concepções de mundo e de ser humano que são próprias do materialismo histórico, assim como está em consonância com as noções de psicologia da escola histórico-cultural de Vygotsky.

Na pedagogia histórico-crítica, a educação é compreendida como o ato de produzir a humanidade nos seres humanos de forma direta e intencional, ou seja, a humanidade é produzida de forma histórica e coletiva pelos próprios seres humanos em seu conjunto. Sendo assim, a educação atua como mediadora no interior da “prática social global”. Portanto, na prática educativa, a prática social se torna ponto de chegada e ponto de partida. O ponto de partida, então, é a prática social na qual professor(a) e discente se encontram, ocupando posições distintas, uma vez que são agentes sociais distintos. Em termos pedagógicos, professor(a) e estudante possuem níveis de compreensão também diferentes que envolvem conhecimentos e experiências da prática social diferentes. No ponto de partida, o(a) professor(a) possui uma compreensão “sintética precária” e o(a) estudante possui uma compreensão “sincrética”. A do(a) professor(a) é sintética pois já se considera uma articulação dos conhecimentos e experiências da prática social. Entretanto, é precária, pois sua prática pedagógica (que é parte de sua prática social) pressupõe o que será feito com os(as) discentes, dos(as) quais ele(a) desconhece os níveis de compreensão no ponto de partida, ou seja, há um conhecimento precário. A compreensão dos(as) estudantes é sincrética, pois, por mais que eles(elas) possuam conhecimentos e experiências, não há uma articulação com a experiência pedagógica em sua prática social no ponto de partida (SAVIANI, 2012, p. 70, 71).

Entre a prática social inicial sincrética ou sintética precária (ponto de partida) e a prática social final sintética (ponto de chegada), há a parte “teórica”, que são os momentos de problematização, instrumentalização e catarse. Na fase da problematização, são levantadas e identificadas as questões/os problemas suscitados e colocados pela prática social. É o momento no qual são identificados quais questões necessitam de resolução no contexto da prática social e, conseqüentemente, quais conhecimentos precisam ser dominados. Na próxima fase, da instrumentalização, acontece a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para compreender

e equacionar os problemas que foram identificados na prática social. Cabe ao(à) professor(a) nessa etapa transmitir aos(às) estudantes direta ou indiretamente⁷¹ esses instrumentais que “são produzidos socialmente e preservados historicamente” (SAVIANI, 2012, p. 71). Segundo Saviani, essa é a fase em que é possível que as camadas populares se apropriem das ferramentas culturais necessárias à luta social, travada diariamente, com a finalidade de se libertarem das condições de opressão e exploração em que vivem. A fase seguinte, a última dessa parte teórica, é a catarse, na qual é viabilizada a incorporação dos instrumentos teóricos e práticos como “elementos integrantes da própria vida dos alunos” (SAVIANI, 2011a, p. 422). Alunos e alunas podem incorporar esses instrumentos culturais que, nesse momento, foram transformados em componentes ativos de transformação social. Em uma perspectiva didática, como elaborou Gasparin (2012), aqui é o momento da avaliação formal, em que pode ser avaliada pelo(a) professor(a) e demonstrada pelo(a) estudante, em níveis teóricos, a passagem da síncrese à síntese: a manifestação da transformação e da compreensão dos conteúdos sistematizados pela ciência para a prática social.

Para o(a) discente, há então um retorno à prática social, agora instrumentalizada por uma compreensão sintética, o que para o(a) professor(a) representa uma redução da precariedade, sendo uma compreensão mais orgânica. Há uma elevação do nível dos(as) discentes para o nível do(a) professor(a), uma passagem de uma “heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 2012, p. 72). Em termos da prática didática, nesse momento, professor(a) e estudante são levados à ação, à elaboração de planos de ação para praticarem aquilo que foi apreendido, à manifestação na prática social da transformação de compreensão sincrética para sintética.

Nos termos da pedagogia histórico-crítica, a escola, então, é o lugar onde o povo tem acesso ao saber erudito, sistematizado, e pode expressar os seus interesses de forma elaborada. Por consequência, o saber que se diz erudito já não é mais exclusividade das elites, torna-se popularizado. Isso não significa que o saber popular não tem importância. No processo pedagógico ele é da maior importância como ponto de partida. A necessidade da escola para o povo reside no “acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 2011b, p. 60). A escola é o local onde os trabalhadores e trabalhadoras têm acesso ao instrumental

⁷¹ “Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar” (SAVIANI, 2012, p. 71).

de elaboração e sistematização do saber, porque produtores de saber, eles e elas já o são, uma vez que o saber é produzido socialmente. Nesse sentido, a escola se faz importante, posto que permite o acesso aos instrumentos da elaboração do saber, não de um saber estático, acabado, mas de um saber passível de transformação, que possibilita a ascensão dos trabalhadores e trabalhadoras (SAVIANI, 2011b, p. 67). É o local de socialização do saber. Entretanto, para que haja transformação, é necessário que os(as) agentes sociais tenham domínio desse saber, e por esse motivo, é imperativo que se tenha acesso a ele.

Como vimos, as concepções pedagógicas que compreendem a educação como mediadora de um projeto de transformação social partem da realidade concreta, das experiências, das práticas sociais dos e das discentes; tomam os conteúdos das suas realidades como importantes, como pontos de partida, com intuito de que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo. Não é algo imposto de cima para baixo sem relação com o cotidiano, mas um processo interessado em suas experiências como produtoras de sentido, que responda a questões e problemas oriundos de suas experiências e realidades a partir do confronto com o saber sistematizado pela ciência. Assim, a apreensão desse saber elaborado não necessariamente é um abandono total de seus saberes prévios, mas uma reflexão, análise, modificação, um redirecionamento desses saberes para uma prática transformadora da sociedade. Outro ponto de contato entre essas concepções é o imperativo prático. Elas não param na apreensão do saber em nível teórico. Essa apreensão impele, conduz a uma ação. É esperado e incentivado que os(as) discentes saiam da sala de aula dispostos(as) a mudarem suas práticas e condutas. A prática social se torna extensão da sala de aula. Essa prática transformada se torna um elemento avaliativo de que o processo de ensino-aprendizagem se completou. As concepções pedagógicas transformadoras, em termos de sociedade, procuram por justiça social, por uma democracia real, pensada pelo povo e para o povo, na qual ele possa ser livre de sua situação de injustiça, opressão e exploração. Poderia dizer, assim, que a educação parte daquilo que é imanente (do material, concreto, real) em busca de uma transcendência (alcançar aquilo que não existe ainda).

Levar em conta os pressupostos dessas concepções pedagógicas transformadoras, mesmo que contextualizados em determinado período histórico, mostra-se relevante, uma vez que, hoje, lidamos como uma proposta democrática pensada pelas classes dominantes, em um sistema capitalista neoliberal, no qual são reforçadas diária e estruturalmente desigualdades que nos fazem questionar se de fato vivemos em uma ordem democrática. Se levo em conta o contexto religioso

dos dias atuais, em que estão em evidência grupos fundamentalistas e conservadores, faz-se mais relevante ainda pensar em pressupostos transformadores para o Ensino Religioso, uma vez que as experiências religiosas fundamentalistas e conservadoras geram práticas excludentes, violentas, não dialógicas e que em muito contribuem para uma sociedade injusta e desigual. Desse modo, um ER fundamentado em uma filosofia de educação transformadora possibilitaria que os indivíduos adquirissem instrumentos para a transformação de sua experiência religiosa, pois, ao partirmos das experiências e práticas religiosas dos(as) discentes, que por ora podem ser fundamentalistas, e as confrontarmos com os saberes sistematizados pela Ciência da Religião, é possível conduzir essa prática/experiência (sincrética segundo Saviani) a uma prática/experiência (sintética) respeitosa, inclusiva, plural, dialógica, que contribui para a formação cidadã e, assim, para uma sociedade justa, equânime e democrática de fato.

Faz-se necessário pontuar que esse não é um processo simples, dado a especificidade do conhecimento produzido pela experiência religiosa; um conhecimento gerado e fundamentado a partir de uma revelação sobrenatural, alicerçado também em emoções e sentimentos, como bem pontuou Wach (1958, p. 32), apresentado no primeiro capítulo.

Os teóricos que pensam a educação escolar como mediadora de um projeto transformador, ao elaborarem suas concepções pedagógicas, principalmente aqueles que pensam na educação escolar (como Libâneo e Saviani), não consideraram em suas análises a experiência religiosa, tampouco o Ensino Religioso⁷². Consequentemente, não levaram em conta como é produzido o conhecimento religioso, gerado nas experiências religiosas dos(as) discentes, e, portanto, ignoraram problemas fundamentais oriundos da contraposição entre conhecimento científico e conhecimento religioso. Sendo assim, no tópico a seguir, abordaremos especificamente a relação entre a experiência religiosa e a produção do conhecimento.

Antes de seguir para o tópico seguinte, gostaria de pontuar uma crítica à utilização do termo “instrumentalização” feito por Saviani. Em suas argumentações ele usa o conceito como sinônimo de “instrumentar”, ou seja, fornecer os instrumentos para que os(as) estudantes tenham acesso ao saber que transformará suas práticas, ao invés do uso adequado da palavra “instrumentalizar”, que traz a ideia de se servir de algo como instrumento, como meio para atingir determinado fim. Essa distinção é de extrema importância para o argumento da tese, pois exporei no tópico a seguir como a experiência religiosa foi instrumentalizada para alcançar determinados fins, e como o ER pode

⁷² O ER que o Saviani sempre descreve em sua história da educação é o ER confessional.

instrumentar (oferecer o instrumental) os(as) estudantes com os saberes necessários para a transformação das suas experiências e, conseqüentemente, da sociedade.

3.2 EXPERIÊNCIA RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO

Como dito no tópico anterior, o conhecimento que é transmitido e assimilado na escola não é o conhecimento do senso comum, nem aquele advindo das experiências pessoais de longa data. O saber escolar é o saber elaborado pela ciência, sendo dosado e sequenciado para ser transmitido e assimilado em determinado período de tempo pelos(as) estudantes. Entretanto, quando se fala em Ensino Religioso, lida-se também com o conhecimento religioso, o qual tem-se colocado, em muitos casos, em lados opostos ao saber científico. Isso porque ambos podem ser entendidos como discursos constituintes⁷³, isto é, que apontam para a normatividade, que atuam como “portadores de ‘verdade’ e ‘legitimidade’, doadores, então, de sentido e identidade para seus praticantes e usuários” (ZABATIERO, 2019, p. 4). Sendo assim, a existência desses discursos num mesmo contexto social sempre será marcada por disputas e conflitos, e em alguns casos por complementaridade, em busca de uma hegemonia discursiva. Isso ocorre justamente por conta da natureza desses discursos, pois cada um deles se vê como “auto constituídos e constituintes” e enxergam os demais como “hetero constituídos e não-constituintes” (ZABATIERO, 2019, p. 6). A grande diferença entre esses discursos está na sua origem: enquanto a ciência parte da experimentação/observação factual, a religião desperta da revelação supranatural.

Deriva disso a percepção de que o conhecimento religioso, que forma as identidades a partir da circulação de significados e sentidos, torna-se fundamentalmente mais constituinte do que o conhecimento científico. Isso porque esse processo tem estrita relação com o fato de que, na maioria dos casos, a pedagogia religiosa para transmissão desses saberes obedece ao primado da práxis, já que, “inicialmente, o aprendizado das crenças religiosas assenta-se num envolvimento prático do sujeito, que o leva a transformar-se internamente, mais do que num mero entendimento teórico de tais crenças” (ALBUQUERQUE; BARBOSA, 2016, p. 132). Ou seja, a formação do indivíduo não se dá por processos teórico-abstratos, mas pela inserção prática do fiel nas transformações hermenêuticas que a visão de mundo religiosa promove.

⁷³ Cf. ZABATIERO, 2019.

Como indica Wach, o conhecimento religioso — o conjunto de saberes oriundos da experiência religiosa, aquilo que podemos chamar de expressão teórica da experiência religiosa (mitos, doutrinas, dogmas que têm por conteúdo deus, mundo e homem) — é gerado por meio de uma revelação. Revelação é aqui entendida como uma experiência específica que origina uma religião, um evento, como uma aparição, visão ou iluminação daquilo que é transcendente/último ao ser humano, normalmente fundador daquela religião. Nas palavras de Wach:

A nova religião começa a partir de uma experiência específica - visões, como as conhecemos da vida de Jesus, Maomé, Zoroastro, o Buda - uma intuição ou revelação que se envolve nos ensinamentos nucleares do fundador. À medida que esses ensinamentos são desenvolvidos em um corpo de doutrinas, a comunhão do círculo inicial cria formas definidas de adoração e começa a se organizar de acordo com um novo padrão. O primeiro tópico da nova doutrina é a natureza do Incondicionado, do Eterno, da Divindade, sua relação com o universo visível e com o homem (teologia); a segunda diz respeito ao universo, origem e destino do mundo (cosmologia); o terceiro tópico é a natureza e o destino do homem (antropologia). A soteriologia e a escatologia são geralmente desenvolvidas a partir desses três temas básicos (WACH, 1951, p. 64).

Ou seja, todo fundamento e ordenamento da experiência religiosa são originários dessa revelação inicial, revelação esta que escapa a qualquer tipo de comprovação científica, sendo apreendida como verdade pelos sujeitos religiosos por meio da fé/crença. Wach (1954, p. 86) sustenta ainda que a experiência religiosa genuína é caracterizada pela apreensão dessa revelação onde quer que ela ocorra, dentro de qualquer contexto étnico, cultural, social ou religioso, demarcando, inclusive, que a experiência religiosa não é um mero produto da cultura, mas que depende da revelação. Wach (1951, p. 19), usando as palavras de Hocking, explica que a revelação é o elemento empírico no conhecimento religioso que está para além do pensamento, mas não o exclui; é uma forma pela qual, segundo a crença, o transcendente/último se torna perceptível por meio da experiência no tempo.

Em outras palavras, todo saber, todo conhecimento que parte da religião é proveniente não da experimentação, isto é, de fatos comprovados a nível científico, mas de um evento revelacional daquilo que é entendido como transcendente ou Último aos seres humanos e que posteriormente é sustentado pela crença/fé dos fiéis e transmitido oralmente e/ou expresso em textos sagrados. Nesse sentido, esse evento é sustentado pela memória que, mesclada com a institucionalização da religião, torna-se portadora do direito do discurso. Como bem salienta Wach, uma questão fundamental da experiência religiosa é a autoridade religiosa que assegura e determina as diretrizes de acesso à

matéria doutrinária e institucional. Essa autoridade (líderes e/ou instituição) que fala em nome da religião é, então, considerada autêntica pela comunidade de fiéis. Assim, via de regra, a forma como as autoridades religiosas instrumentalizam o discurso religioso conduzem a experiência religiosa dos fiéis para determinados fins, justamente por enxergarem essas lideranças como porta-vozes das verdades do transcendente ou do próprio transcendente em si. Ou ainda, nas palavras de Zabatieiro (2019, p. 8):

a formação do conhecimento religioso não segue os ritmos da formação do conhecimento científico, nem é realizada pelo exercício ativo da pesquisa. Ao contrário, segue os ritmos da experiência estésica, em que a temporalidade é acelerada, e se dá mediante a relação passiva do sujeito com o objeto que lhe doa conhecimento; não se trata de ausência de ação, mas de domínio da recepção e da situação do ser afetado pelo objeto. No discurso religioso prioriza-se o evento, e não o acontecimento; a imprevisibilidade, e não a previsibilidade; o incausado, e não a causalidade.

Por isso, a importante constatação de Rubem Alves (2005), ao analisar que o conhecimento religioso, enquanto um discurso constituinte de sentido, que se coloca como verdade, alinha-se à obsessão do(a) religioso(a) pela verdade e à sua necessidade emocional e psíquica de estruturar seu mundo. Os seus comportamentos não podem ser organizados se antes de tudo os palpites não forem afirmados como verdade. O sujeito religioso vê na experiência religiosa uma forma de estruturar o seu mundo a partir das verdades ali pregadas, assume os conhecimentos daquela religião como absolutos e cristaliza a forma como vê o mundo e as coisas (até porque a experiência religiosa, conforme Wach, é existencial). No instante em que alguém pressupõe ter a verdade, o seu pensamento reduplica o real. Nesse sentido, aquilo que é real não pode, no futuro, se revelar como sendo diferente da forma como se vê agora:

Minha visão do real, como conhecimento absoluto, exige que todas as experiências possíveis a confirmem. Meu conhecimento absoluto proíbe que o real me surpreenda, revelando-se de forma diferente. A experiência não é o critério do meu pensar. Ao contrário, o meu pensar se constitui no critério de todas as experiências possíveis. Minha linguagem não se subordina a uma realidade imprevisível e misteriosa. Ao contrário, a realidade deve subordinar-se à minha linguagem (ALVES, 2005, p. 113).

Desse modo, todo e qualquer pensamento ou atitude que venha a contrariar os preceitos da experiência religiosa do sujeito é considerado como errôneo e necessita ser combatido, a fim de que esteja de acordo com o que orienta a sua tradição religiosa. Isso explica, por exemplo, os

embates entre religião e ciência. Como o discurso religioso é um discurso constituinte de sentido que se coloca como verdade, nada mais coerente do que os(as) fiéis que se sintam representados(as) por esse discurso seguirem as autoridades e/ou pessoas que se utilizam desse discurso, que legitimam inúmeras das suas ações no campo social. Por conseguinte, são legitimados pela religião: guerras, escravidão, regimes autoritários, racismos, violências, assim como movimentos libertadores, projetos de desenvolvimento comunitário, artes, literatura, música, movimentos contra-hegemônicos promotores de respeito e igualdade. Ou seja, a experiência religiosa pode ser instrumentalizada para o desenvolvimento dos mais variados projetos humano-sociais.

Nesse sentido, é possível estabelecer um paralelo entre religião e educação, entendendo a religião também como um processo educativo, uma forma de educar os seres humanos, uma forma de mobilizar saberes para alcançar horizontes. A experiência religiosa possui um conhecimento que precisa ser transmitido e assimilado pelos(as) fiéis como parte importante de sua constituição enquanto seres humanos religiosos e, através de processos pedagógicos próprios, a experiência religiosa é capaz de formar as identidades dos sujeitos religiosos, transformar e conduzir as suas práticas, os seus modos de ser no mundo. Sendo assim, tal qual a educação, a religião também pode ser empregada a serviço de diversos interesses, de diversos projetos de poder, sejam eles de redenção, reprodução ou transformação.

O importante neste momento é destacar que educação e religião, como detentoras do potencial formativo dos seres humanos, e portadoras de discursos constituintes de sentido e verdade, — os saberes da ciência de um lado, e os saberes da revelação do outro — têm sido instrumentalizadas, em alguns momentos separadas e em outros juntas, para legitimar determinados projetos de ser humano e sociedade. Isso fica ainda mais evidente quando é tratado, portanto, do ER, no qual os dois elementos são enredados. Como indica Passos (2007, p. 85):

O ER é anterior à própria escola. A rigor, tem a idade das religiões, quando fez parte daquele núcleo de representações simbólicas propagadas pelas gerações, antes mesmo que as sociedades civilizadas se estabelecessem com suas instituições, até mesmo as escolas. A transmissão da tradição e, no seu bojo, dos valores e crenças, produziu métodos de ensino, relações assimétricas de saber e conteúdos mais ou menos fixos cuja função era instruir as gerações sobre as verdades referentes à existência do mundo e do ser humano. Os mitos, e, por consequência, as ações rituais formaram os códigos mais elementares difundidos pelas culturas a seus membros de um modo geral e, de maneira um tanto específica, às suas gerações jovens. Em todos os casos, há um saber a ser transmitido como explicação da realidade ou como solução de problemas concretos que afligem a existência. A figura do sábio e mesmo do feiticeiro

guarda certos conhecimentos produzidos aos membros do grupo, sendo que as condições de mestre e iniciado já aparecem nas tradições mais antigas como uma diferenciação social elementar, desencadeando processos rituais e pedagógicos de ensino-aprendizagem. É possível, portanto, já percebermos, nesse processo de reprodução do saber, sujeitos objetos, métodos e resultados específicos. A tarefa de perpetuar a tradição às gerações é, quase sempre, atribuída ao ancião, detentor privilegiado dos conhecimentos advindo das origens – *in illo tempore* – que garantem a ordem do grupo e do próprio mundo. O ensino tem, portanto, uma função integradora para o grupo com seus membros e com a própria natureza. Ensinar e aprender é uma atividade prática que visa conservar os fundamentos do mundo e do grupo.

Assim, ao voltar os olhos para a realidade da educação brasileira é possível ver esse movimento: os poderes políticos se aproveitam do elemento religioso para perpetuarem seus projetos de poder através da escola, e instrumentalizam a experiência religiosa para legitimar um ideal de sociedade e de ser humano na educação formal. Por outro lado, as instituições religiosas também instrumentalizam a experiência religiosa na educação formal para fins políticos, para perpetuar sua influência e seu poder na sociedade, legitimados pelo discurso religioso. E essa atuação religiosa na educação é legitimada pelo afoito missionário que compõe uma característica da experiência religiosa. No caso do Brasil, há a presença marcante das tradições religiosas cristãs (católica e protestante) atuando de forma significativa na educação.

A Igreja Católica Romana, que por muito tempo foi a reguladora da educação nacional e a portadora e divulgadora de uma tendência pedagógica tradicional religiosa, hoje se vê adequada às novas tendências educacionais em seus colégios particulares. Contudo, ela não abandona as suas intenções proselitistas religiosas. O mesmo ocorre nas escolas confessionais protestantes. É possível compreender, através de Wach, que a experiência religiosa, em alguns casos, carrega um profundo desejo missionário, ou propagandístico, ou seja, não se limita em apenas comunicar algo, mas é movida a atrair outros para vivenciar e experimentar as mesmas experiências que foram comunicadas (WACH, 1951, p. 37; WACH, 1958, p. 60). A educação se tornou então, para as religiões cristãs, solo fértil para seu proselitismo. Como mostra Wach (1951, p. 64), no caso das religiões cristãs, a fundamentação para tais práticas está contida no elemento revelacional da tradição, ou seja, em seu texto sagrado, e como afirma Zabatiero (2019, p. 8):

o texto religioso se caracteriza primariamente pela relação afetiva entre sujeito e objeto, remetendo para segundo plano o componente cognitivo; o sensível prepondera sobre o inteligível, sem que haja um dualismo subjacente. Não se trata, portanto, de uma linguagem “não-significativa” ou “não-cognitiva”, mas de uma

linguagem em que a significação deve dar conta da fusão entre sujeito e objeto, fazendo do discurso religioso um discurso mais subjetivo do que objetivo, no qual predomina a intersubjetividade, ao invés da objetividade de outros tipos de discurso constituinte⁷⁴.

Associado a esse afã proselitista, a Igreja Católica justifica seu interesse educacional na compreensão de que somente ela é capaz de educar o ser humano integralmente, pois alia o âmbito natural e o sobrenatural, agindo no plano físico (natureza), intelectual (ideias) e no plano moral e religioso (deveres) (Cf. BENTO XVI, 2009). O Papa Bento XVI (2009) reforçou essa integralidade da educação da pessoa e complementou dizendo que as “crianças e os adolescentes têm direito de serem estimulados a estimar retamente os valores morais e a abraçá-los pessoalmente, bem como a conhecer e a amar Deus mais perfeitamente”. Esse seria um sagrado direito que deve ser seguido por todos aqueles que governam ou orientam a educação.

Por outro lado, as igrejas protestantes que se estabeleceram no Brasil com uma veia missionária marcante, conhecidas como protestantes de missão⁷⁵, com forte apego à Bíblia⁷⁶, viam

⁷⁴ Podemos inferir que, em um primeiro momento, esse ímpeto proselitista das igrejas cristãs na educação se deu justamente na intenção de cumprimento do mandamento de Jesus expresso na Bíblia, através de versículos como o de Mateus 28:19 e 20: “Jesus aproximou-se deles e lhes dirigiu estas palavras: ‘Toda a autoridade me foi dada no céu e sobre a terra. Ide, pois; de todas as nações fazei discípulos, batizando-as em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo, ensinando-as a guardar tudo o que vos ordenei...’” (BÍBLIA, 1994, p. 1917). Ou seja, há uma preocupação religiosa de se espalhar, levar a mensagem cristã para os outros não cristãos e levá-los à conversão, seja por imposição ou escolha pessoal do indivíduo. Assim, as escolas se tornam um “campo missionário”, na qual as crianças podem ser educadas para serem cristãs. Relacionado ao mito do “Ide de Jesus” exposto acima, para a Igreja Católica é muito importante a percepção de que ela é a única igreja criada por Jesus Cristo. Jesus, teria estabelecido a Igreja a partir do Apóstolo Pedro, e os bispos seriam seus sucessores. Essa noção é justificada pela narrativa mítica bíblica expressa no livro de Mateus, capítulo 16, versículos 13 a 20 (BÍBLIA, 1994, p. 1890, 1891). Para estabelecer e fazer crescer a sua igreja em todo mundo, Jesus convoca seu povo a “fiel pregação do evangelho, administração dos sacramentos e governo amoroso dos Apóstolos e dos seus sucessores os Bispos, com a sua cabeça, o sucessor de Pedro, sob a ação do Espírito Santo; e vai aperfeiçoando a sua comunhão na unidade: na confissão duma só fé, na comum celebração do culto divino e na fraterna concórdia da família de Deus” (PAPA PAULO VI, 1964). Nesse sentido, faz-se necessário a pregação como um dos elementos que garantem o estabelecimento e o crescimento da Igreja de Cristo.

⁷⁵ Os protestantes que chegaram ao Brasil podem ser classificados em dois grupos: o protestantismo de imigração, que se fixou com os imigrantes que vieram da Europa para trabalharem nas lavouras de café; e o protestantismo de missão, que veio por meio dos missionários britânicos e predominantemente norte-americanos dos Estados Unidos, com finalidade proselitista. Mais sobre a identidade dos protestantes que se fixaram no Brasil pode ser visto em: “Rostos do Protestantismo Latino-Americano” escrito por José Míguez Bonino (2002).

⁷⁶ As igrejas protestantes, por sua vez, possuem um apego forte ao texto bíblico, uma característica vinda desde Lutero que, ao elaborar suas 95 teses contra a questão da cobrança de indulgências pela Igreja Católica, criticou a forma como o texto era interpretado e gerava essa prática injusta e herege. Por esse motivo, Lutero, que acreditava que cada crença e experiência precisavam ser testadas através da autoridade das Escrituras Sagradas, fez o esforço de traduzir a Bíblia para o alemão, o idioma de sua localidade, para que todos pudessem ter acesso ao texto bíblico. A partir da reforma protestante, que resultou em reformas sociais, Lutero incentivou a alfabetização da população e a criação de escolas, para que todos e todas pudessem ter acesso ao texto bíblico e compreensão por si só dele. Para uma plena compreensão das Escrituras Sagradas, era necessário o entendimento das línguas e das artes e assim os cristãos poderiam anunciar

a educação como um caminho para uma decisão religiosa. A partir do contato do(a) estudante com a educação em uma escola evangélica, a conversão se daria como um desenvolvimento do crescimento integral do(a) discente. Bonino (2002, p. 22, grifo nosso), autor que reflete sobre as faces do protestantismo na América Latina, afirma que a educação, para os(as) protestantes, era um propósito missionário que visava à “*redenção do povo*” e à “*construção de um novo futuro para as nações latino-americanas*”. Nota-se que esse propósito está totalmente aliado com a noção da educação como redenção da sociedade, que é trazida e endossada pelos protestantes através de uma pedagogia moderna. Inclusive, a chegada de protestantes, com suas escolas e métodos modernos, foi um ponto de extrema resistência da igreja católica e seu método tradicional religioso, que aos poucos precisou se adequar.

Esses pressupostos missionários persistem e justificam, em alguma medida, a atuação das igrejas cristãs na educação, com suas escolas privadas, no endosso da manutenção de um ensino religioso proselitista e/ou confessional nas escolas públicas⁷⁷; na defesa de leis e projetos de leis federais, estaduais e municipais, com intenções proselitistas⁷⁸; nas iniciativas de instituições religiosas de evangelização nas escolas e distribuição de bíblias⁷⁹; em projetos como o “Escola sem partido”⁸⁰; dentre outros empreendimentos. Nesses projetos religiosos de atuação na educação há normalmente uma tentativa de integrar o conhecimento religioso e o conhecimento científico, com fins de justificar e legitimar a ação religiosa por meio de conceitos “científicos” e/ou “propostas pedagógicas”. Dessa forma, as tradições religiosas têm a possibilidade de suplantar, em alguns casos, os conhecimentos científicos das humanidades que apontam para um ideal de democracia e humanização, a fim de privilegiar e fortalecer o conhecimento religioso que, politicamente, dá-lhes poder e autoridade. Ou seja, o espaço escolar é utilizado como um ambiente onde o conhecimento

o evangelho a todas as nações. Foi elaborada, a partir de então, toda uma noção de educação sob justificativa teológica que entendia que a educação servia à salvação e por isso deveria estar ao alcance de todos (Cf. LUTERO, 1995a, b).

⁷⁷ Como no caso do Rio de Janeiro que possui um decreto assinado pelo então governador evangélico Antony Garotinho, que determina um ER confessional nas escolas públicas (Cf. RIO DE JANEIRO, 2000); assim como o acordo entre o Brasil Santa Sé, assinado pelo então presidente Lula, e o Vaticano, no qual recomenda-se o ER católico e de outras confissões religiosas (Cf. BRASIL, 2010).

⁷⁸ Fazemos uma análise de projetos de leis no município de Juiz de Fora (MG) que trazem claras intenções de perpetuação cristã para as escolas municipais. Cf. SOUSA MARTINS e OLIVEIRA (no prelo).

⁷⁹ Instituições como os “Gideões Internacionais no Brasil” atuam na distribuição gratuita de exemplares do Novo Testamento em vários espaços. De acordo com o seu website: “As Escrituras são distribuídas uma a uma pelos membros de Os Gideões Internacionais a estes grupos: • Estudantes da 4a. Série (5º ano) e acima. • Presidiários e funcionários da polícia, bombeiros, área de saúde e militares. • A qualquer outra pessoa para quem os Gideões testemunhem individualmente”. Disponível em: <<http://www.gideoes.org.br/>>. Acesso em: 08 set. 2021.

⁸⁰ Souza (2020), em artigo, analisa a relação entre a religião cristã e o projeto “Escola sem partido”.

religioso pode ser instrumentalizado e colocado como conhecimento científico para ideias políticas e proselitistas, ao passo que os(as) discentes são privados(as) de conhecimentos instrumentais que os permitiriam construir uma experiência religiosa democrática.

Por essa razão, independentemente da tendência pedagógica que as instituições religiosas adotem em sua atuação nas escolas, do ponto de vista religioso, o conhecimento terá esse caráter proselitista, pois isso está na base da experiência religiosa. Entretanto, concomitantemente aos interesses propagandísticos próprios da experiência religiosa, a instrumentalização política da experiência religiosa e os interesses políticos das instituições religiosas também são fatores decisivos para a atuação das mesmas na educação, como é o caso de alguns tipos de Ensino Religioso abordados no tópico a seguir.

Essa instrumentalização pode ser uma das causas para o afastamento do ER dos olhares dos pesquisadores da educação por muito tempo. A forma como sempre foi mobilizada não mostrava uma outra alternativa. Contudo, as ciências humanas, em particular a CR, mobilizam a experiência religiosa de uma outra maneira, como foi possível perceber no primeiro capítulo a partir da abordagem de Wach. Mesmo compreendendo todo caráter revelacional da experiência, para a CR, os dados sobrenaturais são considerados como manifestação, expressão da experiência religiosa dos sujeitos religiosos. Ou seja, os fenômenos transcendentais não são tomados pela CR como expressão da realidade concreta, mas são tomados como relevantes enquanto expressão de sentido e significado para aqueles(as) que acreditam. Retomando a citação de Wach (1988, p. 25), “é possível se preocupar em entender a intenção de cada sistema [religioso] sem levantar a questão de saber se eles são verdadeiros”. Para a CR, não é objetivo atestar a veracidade das experiências dos sujeitos religiosos. No entanto, enquanto um fenômeno humano, cabe levar em conta aquilo que os indivíduos religiosos expressam sobre suas próprias experiências. Nos termos de Wach, o objeto da CR não é a realidade última, mas sim a experiência religiosa como uma manifestação dos indivíduos religiosos da sua relação com aquilo que compreendem como realidade última. É importante perceber como essa experiência influencia os indivíduos religiosos em todas as instâncias de suas vidas por ser uma experiência existencial, um horizonte de interpretação de significação do mundo.

É justamente por se tratar de um fenômeno humano, que se manifesta histórica e socialmente, condicionando e sendo condicionado por outras esferas sociais, que a experiência religiosa precisa ser abordada na escola. Se a função da educação escolar é a humanização, o lugar

de transmissão-assimilação dos saberes sistematizados pela ciência que constituem o mundo humano, a religião deve estar presente. O ER fundamentado pela CR deve ser esse espaço. Sendo assim, no ER serão oferecidos os instrumentais de acesso ao saber sistematizado sobre a experiência religiosa.

Desse modo, no próximo tópico tentarei demonstrar que, a depender da forma como a experiência religiosa é entendida e “educada”, diferentes tipos de ER podem ser empregados. Isso significa pensar também nos objetivos propostos para a educação e nos interesses político-sociais envolvidos no processo.

3.3 ENSINO RELIGIOSO

Não é minha intenção aqui fazer uma digressão histórica sobre o ER no Brasil — esse trabalho já foi realizado por inúmeros(as) pesquisadores(as) da área⁸¹. Entretanto, quero trazer alguns exemplos pontuais que iluminam o argumento da instrumentalização da experiência religiosa no ER, à luz das tendências pedagógicas que foram abordadas no tópico anterior, assim como, o argumento da instrumentação dos indivíduos com os saberes para transformação de suas experiências religiosas. O intuito é mostrar que a experiência religiosa pode ser instrumentalizada para fins proselitistas e/ou confessionais, consolidando um projeto pedagógico de redenção social, assim como pode ser instrumentalizada para fins democráticos e de justiça social, potencializando um projeto pedagógico de transformação social. Entretanto, ambas as formas de instrumentalização partem de um pressuposto revelacional da experiência religiosa, ou seja, possuem também objetivos religiosos. É possível classificar os modelos de ER que têm esses pressupostos e objetivos como: Ensino Religioso proselitista, Ensino Religioso confessional e Ensino Religioso “religioso”. Tratarei das especificidades de cada um deles mais adiante.

Por outro lado, procuro mostrar também que ao partir de um pressuposto não revelacional, entendendo a experiência religiosa como um fenômeno humano, constituinte, que influencia as práticas e os modos de ser e viver dos indivíduos em sociedade, o ER pode oferecer os instrumentais para os(as) estudantes religiosos(as) transformarem suas experiências religiosas a

⁸¹ Para mais sobre a história do ER no Brasil, cf. JUNQUEIRA, CORRÊA, HOLANDA, 2007; PASSOS, 2007; JUNQUEIRA, BRANDENBURG, KLEIN, 2017; JUNQUEIRA, 2002; OLIVEIRA, JUNQUEIRA, ALVES, KEIM, 2007; JUNQUEIRA, 2015;

partir dos saberes elaborados pela ciência em prol de uma sociedade justa e democrática. E para aqueles(as) que não são religiosos(as), pode oferecer os instrumentais para lidarem com a experiência religiosa na sociedade de forma respeitosa, favorecendo a democracia. Partindo desses pressupostos, e tendo em vista esses objetivos, proponho classificar ainda dois tipos de ER: Ensino Religioso laicista e Ensino Religioso humanizador.

É importante pontuar que essas classificações não são rígidas, isto é, há modelos que se encaixam em ambas as possibilidades de instrumentalização da experiência religiosa; também não são puras, ou seja, é possível observar na prática a mescla de um modelo sobre o outro; e, ainda, que esses modelos não se esgotam em um determinado período histórico, quer dizer, foram implementados no passado, suplantados teórica e legalmente, porém não se extinguíram do cenário educacional. É possível observar a interação dos modelos nas práticas atuais dos(as) educadores(as), mesmo tendo a BNCC como um marco regulatório do ER.

3.3.1 Ensino Religioso proselitista

O Ensino Religioso proselitista parte da crença na revelação como uma verdade factual e está ligado a uma tradição religiosa específica. O objetivo dele é a conversão dos(as) estudantes à sua tradição religiosa, daqueles(as) que não tem uma religião ou que possuem uma religião diferente, com a finalidade de uma uniformidade religiosa.

Esse modelo pode ser ilustrado com o ensino da religião no período colonial e imperial do Brasil. A educação formal brasileira era baseada no ensino da religião cristã católica, na qualidade de missão civilizadora. Todo o sistema educacional tinha uma justificativa religiosa. A Igreja, através da ordem jesuíta, possuía todo um aparato metodológico para a educação, com seus manuais que descreviam todo o funcionamento educacional, desde as responsabilidades dos reitores até os critérios avaliativos dos(as) alunos(as). O objetivo da educação colonial e imperial era religioso: catequizar os(as) indígenas e, posteriormente, os(as) negros(as) escravizados(as), e convertê-los(as) à fé cristã, assim como instruir os filhos dos colonos — uma imposição do cristianismo, sem diferenciar cultura e religião, colocando a teologia a serviço da legitimação da escravidão de indígenas e negros. Esse era um mecanismo de aculturação ou unificação cultural, como parte do processo de colonização para transmissão dos valores e tradições dos colonizadores europeus e católicos. Havia nesse período uma simbiose entre catequese e educação.

Mesmo com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, a instrução nas escolas continuava sob influência religiosa, uma vez que os jesuítas foram substituídos por outras ordens católicas, as quais ficaram responsáveis pela formação dos(as) professores. A orientação legal determinava que os(as) professores, além de alfabetizar e ensinar os princípios básicos da matemática, deveriam ensinar os princípios da moral cristã e da doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana⁸². Aqui é possível ver claramente a noção da educação enquanto redenção da sociedade. Existia um ideal social, cultural e religioso a ser transmitido: europeu e católico. Os indígenas e os escravizados que tinham uma outra bagagem religiosa e cultural deveriam ser educados a esse novo modelo de sociedade e de ser humano. A educação, em conjunto com a religião, realizava esse papel aculturador de forma que não era possível distinguir as duas instâncias.

Percebe-se assim o motivo religioso, missionário e expansionista da religião agindo na educação, uma vez que a Igreja Católica precisava se expandir e via nas colônias um campo missionário para “salvar” os nativos e aumentar seus adeptos. Em contrapartida, a religião servia aos interesses do poder monárquico e imperial como legitimadora do processo de colonização europeia no Brasil, atuando na educação para “domesticação”, aculturação e unificação cultural dos “selvagens” nativos indígenas e negros escravizados.

Em vista disso, a única noção de religião ou de experiência religiosa “verdadeira”, defendida a partir de uma perspectiva tradicional religiosa de educação é aquela de quem tem hegemonia na sociedade, neste caso, a cristã católica. Não importam as experiências religiosas dos nativos, estas eram vistas como pecaminosas, sendo necessária a conversão ao cristianismo católico. Nesse sentido, a estrutura teológica do catolicismo favorecia a implantação de um regime político monárquico.

3.3.2 Ensino Religioso confessional

O Ensino Religioso confessional, assim como o proselitista, parte da crença na revelação como uma verdade factual e está ligado a uma tradição religiosa específica. Contudo, o

⁸² LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827. Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

confessional tem por objetivo aprofundar os elementos da fé de quem já possui determinada experiência religiosa. Esse modelo começa a ser instaurado na república, quando o ER foi instaurado nas escolas como um componente curricular, assegurado pelas leis vigentes⁸³.

Com a Proclamação da República e a separação entre Igreja e Estado, houve consequentemente reformas na educação. O ideal tradicional moderno é trazido para a educação brasileira, tendo como princípio a laicidade, a liberdade e a gratuidade, pensadas sob o viés humanista que vimos anteriormente. A religião e a educação agora são entendidas como instâncias distintas. Nesse sentido, ela sai da tutela da Igreja e cabe ao Estado prover instrução para os cidadãos. Teoricamente a religião se torna domínio do privado, das escolhas individuais. A educação agora passa a “ajustar os membros da classe trabalhadora ao projeto de nação construído pela oligarquia brasileira e depois repassado ao poder burguês capitalista” (MOTA, 2015, p. 81). Perpetua-se, então, o ideal da educação como redenção social.

As reformas estatais na educação sempre tiveram o embate da igreja católica⁸⁴, que não aceitava perder sua hegemonia nos espaços educacionais. Esses embates, em um primeiro momento, tinham as igrejas protestantes ao lado do Estado, afirmando e apoiando a laicidade. Essa colaboração começou por convergência de interesses, muito mais que por uma semelhança de ideias, pois, por um lado, as igrejas protestantes carregavam um afã missionário que precisaria de uma abertura no território brasileiro através da liberdade de consciência e de culto para se

⁸³ Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931 - “Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião. [...]. Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas. Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores. Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado. [...] Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados. Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, afim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais. Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saude Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar. Rio de Janeiro, 30 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República. GETÚLIO VARGAS”; CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934): “Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”; LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961: “Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”.

⁸⁴ Autores como Cunha (2017) e Cury (2001) trabalham essas questões referentes à laicidade na educação e embates com a Igreja Católica.

concretizar, já que enfrentava constantes conflitos com a igreja católica e sua pretensão de homogeneidade; por outro, os dirigentes estatais viam nessa aliança uma contribuição para seu enfrentamento contra a oposição do clero às reformas que intentavam instaurar. Nesse sentido, em um ponto, as igrejas protestantes se diferenciaram da igreja católica, elas não queriam o monopólio e a responsabilidade pela educação nacional. Entretanto, também enxergavam a educação como uma forma de propagar sua mensagem e conquistar mais adeptos(as), e por isso investiram na edificação de escolas particulares.

Um outro período histórico que permite visualizar a instrumentalização do ER para fins confessionais é o do Estado Novo. O regime político do Estado Novo se consolidou com a referência ideológica do fascismo: um autoritarismo que procura obter o consentimento das massas também a partir da educação, com a difusão de ideias anticomunistas, nacionalistas, morais e cívicas. Esse período, que coincide com a ampla divulgação da pedagogia renovada, culminou no movimento da Escola Nova no Brasil. As ideias escolanovistas que invadiram os ideários dos(as) educadores(as) do Brasil buscavam romper com os modelos tradicionais, mesmo que, na realidade, ambas as tendências pedagógicas coexistiram nas ideias e práticas educacionais.

Os pensadores escolanovistas brasileiros entendiam que a escola, enquanto uma réplica da sociedade em que está inserida, necessitava mudar, para que acompanhasse os avanços da civilização, e preparar sua mentalidade, para que se ajustasse moral e espiritualmente com a ordem presente das coisas. Isto posto, o objetivo ainda continuava a ser a redenção social a um ideal de sociedade. Nesse sentido, a religião seguia auxiliando na manutenção desse ideal, agora não só na formação de professores, que ainda seguiam sob influência da Igreja católica até a chegada dos cursos de magistério, licenciaturas e pedagogia, como também no Ensino Religioso.

É intencionando mudanças político-sociais que então se estabelece o Ensino Religioso nas escolas públicas, ora como Educação Moral e Cívica, ora como uma disciplina à parte. Enquanto um instrumento político do Estado Novo, o ensino da religião era entendido como um “antídoto contra a desordem social e política” (CUNHA, 2009, p. 126), assim como uma forma de perpetuação da ação e do poder, principalmente da Igreja Católica. Nesse momento, há inclusive uma predileção pelo ER em detrimento da Educação Moral e Cívica, pois os valores que se

pretendiam transmitir só adquiriram sentido com base na experiência vivida pelos alunos, qual seja a transmissão dos valores cívicos, nacionalista e anticomunistas⁸⁵ através da experiência religiosa.

O discurso nacionalista e anticomunista é apropriado pela maioria das igrejas cristãs e se torna muito útil para os interesses do Estado, que busca legitimação, poder e controle social. Assim, se por um lado a Igreja Católica quer retomar os seus espaços de poder e de propagação missionária, como a escola, por outro, o Estado e as elites econômicas instrumentalizam esse discurso religioso para homogeneização de suas ideias e controle social. Nesse sentido, o Ensino Religioso nas escolas públicas se torna peça importante dessa engrenagem, pois a partir dele é possível transmitir os valores morais, nacionalistas e consequentemente capitalistas e anticomunistas, conformando as experiências religiosas para esses objetivos. Esse movimento, como vimos anteriormente, é possível pois a experiência religiosa é uma experiência profunda, existencial e de sentido para a vida do indivíduo religioso. Se há um fundamento religioso para as aspirações políticas, os sujeitos religiosos se veem impelidos a segui-las.

O Ensino Religioso segue sob comando das autoridades religiosas cristãs católicas e, apesar da queda do Estado Novo e da retomada republicana, a Igreja se mantém influente na elaboração da Constituinte e consegue a permanência do ER sob a tutela das instituições religiosas. Sendo assim, o ER não acompanha as mudanças pedagógicas que emergem no solo brasileiro; ele é

⁸⁵ Faço um parêntese para destacar o peso da religião (cristã protestante e católica) na divulgação das ideias anticomunistas no Brasil. Esse discurso, em alguns momentos, é mobilizado com mais ênfase do que em outros, como é possível ver com muita expressividade nos dias de hoje. Motta (2000, p. 16), autor que estuda sobre o discurso anticomunista no Brasil, explica que essas ideias se consolidam no Brasil através de elementos endógenos e exógenos à realidade brasileira. Primeiro destaca a importação que as elites brasileiras costumam fazer, tanto de bens de consumo quanto de concepções de países centrais, ora de países europeus, ora dos Estados Unidos (este com predominância). Posto isto, aquilo que se entendia como comunismo e a possível ameaça que implicava à ordem social, assim como as táticas para combatê-lo, foram reproduzidos de modelos estrangeiros. Por outro lado, a própria dinâmica política brasileira auxiliou nesse imaginário anticomunista, como no caso do levante armado de 1935, conhecido como a “Intentona Comunista”, que subsidiou grande parte das propagandas utilizadas pelos anticomunistas no Brasil. O autor salienta que este evento favoreceu “o estabelecimento de uma celebração anticomunista ritualizada e sistemática. Outrossim, contribuiu para solidificar o comprometimento da elite militar com a causa anticomunista, por via da exploração da sensibilidade corporativa do grupo” (MOTTA, 2000, p. 18). É interessante o destaque que Motta dá à questão religiosa, uma vez que ele diz que no Brasil os argumentos anticomunistas vindo dos Estados Unidos de inspiração liberal encontraram menos acolhida do que aqueles imiscuídos aos valores religiosos, especialmente católico. Estes se constituíram como base para mobilização desse ideal anticomunista. “A ofensiva político-ideológica dos norte-americanos tendeu a concentrar-se, então, nos setores mais receptivos e tradicionalmente comprometidos com o anticomunismo, como as forças armadas e policiais, os religiosos e os políticos conservadores” (MOTTA, 2000, p. 19). Entretanto, o autor não cita a influência protestante nesse processo, a qual se faz relevante. Mesmo que a Igreja Católica possuísse a hegemonia religiosa e os interesses políticos latentes, os protestantes ainda lutavam por uma real separação entre Igreja e Estado, em busca das garantias de liberdade para a sua atuação religiosa em solo brasileiro. Portanto, para entendermos minimamente a realidade brasileira hoje, faz-se necessário esse olhar para os fundamentos religiosos que legitimaram e ainda legitimam tais ideias sociais, políticos e econômicos.

estabelecido a partir de disputas e acordos políticos entre o Estado e a Igreja. Não houve preocupação ou intenção educacional ao se permitir a permanência do ER nas escolas. As discussões sobre o ER giravam em torno da laicidade do Estado e da liberdade de crenças dos indivíduos de um lado, e da garantia da continuidade do poder católico nas escolas enquanto uma aliada política, de outro. Nesse sentido, o ER fica permitido, porém de forma facultativa e de acordo com a confissão religiosa do(a) discente. Contudo, esse ER confessional acabava privilegiando a tradição cristã, por ser hegemônica, sendo ofertado para católicos e protestantes, como acontecia por exemplo no estado do Espírito Santo, conforme relatado em minha dissertação de mestrado (SOUSA MARTINS, 2018, p. 18), o que gerava um clima de animosidade e competitividade entre os(as) estudantes dessas tradições nas escolas.

O ER confessional, tal qual o proselitista, estava sob responsabilidade das autoridades religiosas, o que significa que tanto os(as) professores(as) que lecionavam a disciplina, como os conteúdos e as formas como esses conteúdos eram transmitidos eram decididos por essas instituições. Se por um lado parece haver uma influência da tendência pedagógica renovada ou da escola nova ao priorizar a escolha do estudante à sua confissão religiosa, na prática, não houve qualquer influência pedagógica na forma como esse ensino iria ocorrer. Uma vez a cargo das instituições religiosas, o ER confessional reproduz o modelo tradicional de educação, de transmissão dos conteúdos principais da fé, centrado no conhecimento dos adultos, i.e., na experiência religiosa do(a) professor(a), que vai ser transmitida de forma autoritária aos(as) estudantes.

Há uma diferença teórica entre o ER proselitista, que pretende fazer novos(as) adeptos(as), e o ER confessional, que pretende dar continuidade aos ensinamentos para aqueles(as) que já são adeptos(as). E essa é uma das justificativas, por exemplo, dada hoje pelos(as) defensores(as) do ER confessional no estado do Rio de Janeiro⁸⁶, partindo dos argumentos dos ministros do STF que julgaram favorável a possibilidade de aplicação dessa modalidade de ER no Brasil⁸⁷ sem ferir a constituição, ou seja, sem ser proselitista. Entretanto, na realidade das escolas públicas, onde outras

⁸⁶ Lei nº 3.459 de 14 de Setembro de 2000. DISPÕE SOBRE ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. “Art. 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na Educação Básica, sendo disponível na forma confessional de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 anos, inclusive, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

⁸⁷ Ação Direta De Inconstitucionalidade 4.439 Distrito Federal - Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>>. Acesso em 02 ago. 2022.

práticas religiosas são invisibilizadas e estudantes de outras tradições participam das aulas, há proselitismo, um proselitismo disfarçado de humanismo, que fere a laicidade. Nesse sentido, esse ER se torna um contrassenso: mesmo sendo facultativo e de acordo com a escolha dos(as) estudantes, ele se torna unirreligioso, i.e., os(as) discentes são expostos(as) a apenas uma religião e isso ocorre com a subvenção do Estado, o que é inconstitucional.

Um outro momento significativo para observarmos o ER confessional é durante a Ditadura Militar no Brasil. Nesse período, a tendência pedagógica que estava em vigor era a tecnicista. Essa tendência pedagógica casa perfeitamente com as condições político-sociais que o Brasil enfrentava na década de 1960. Mais uma vez o Brasil passava por um regime com um forte sentimento nacionalista, travando uma luta ideológica contra o “comunismo” e procurando perpetuar o sistema capitalista liberal com grandes influências dos EUA. Nesse sentido, a proposta de uma educação mecânica, minimizando as interferências subjetivas e críticas, parecia perfeita. Como o governo militar investiu na eliminação dos pensamentos dissidentes, que subvertiam a ordem proposta por eles, a educação voltada para a manutenção do *status quo* serviria aos interesses políticos, para formar mão de obra e consolidar ou implantar “o que se entendia como sendo as pré-condições para uma ordem democrática estável, livre da ameaça ‘comunista’” (CUNHA, 2009, p. 131) através do ensino dos valores morais desse regime. Como esperado, as massas cristãs católicas e protestantes foram cooptadas e forneceram apoio maciço a esse regime. Isto posto, a educação ainda continuava sendo entendida como redentora da sociedade, visto que pretendia adequar os indivíduos a ela, ou seja, os indivíduos precisavam se integrar ao todo social existente. Na escola, então, a experiência religiosa era utilizada para controle e conformação dos comportamentos e ideias, através das disciplinas da Educação Moral e Cívica e do ER. Existia, assim, uma fusão sólida do “pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional” (CUNHA, 2009, p. 131). A moral a ser ensinada tinha por base a religião.

Olhando por um contexto maior, nesse mesmo período acontece o concílio do Vaticano II que reorienta a prática do ER nas escolas não católicas para uma perspectiva não tão catequética, mas com um viés teológico, voltado para uma formação religiosa com base na noção de liberdade religiosa, entendendo a religião de uma forma universal, enquanto uma dimensão do ser humano, um valor a ser ensinado. Há uma busca de diálogo com outras denominações cristãs com finalidade ecumênica. O ER, assim pensado, não é voltado para a catequese, enquanto a transmissão dos

princípios e da doutrina da fé cristã, mas para o ensino dos valores ético-morais que guiassem a vida dos seres humanos a partir da religião cristã.

A grande questão nesse período histórico reside no fato de o ER ser relegado ainda às instituições religiosas. Mesmo que voltado para o ensino de valores morais, há sempre uma intenção de uma catequese, ainda que disfarçada⁸⁸, uma vez que as instituições religiosas, como indiquei anteriormente, não deixam de lado os seus objetivos missionários e propagandísticos. Vale lembrar que essa noção de ER como ensino de valores morais perdura até hoje, o que é problemático uma vez que os valores morais (no ER) partem de algum fundamento religioso, trazendo o risco do proselitismo e da confessionalidade, o que não condiz com uma sociedade plural, laica e democrática⁸⁹.

Aqui cabe pontuar que, ainda nesse período da Ditadura, houve um outro movimento de instrumentalização da experiência religiosa, porém minoritário: uma instrumentalização da religião como forma de resistência à Ditadura Militar. Foi o caso de igrejas católicas e protestantes que, influenciadas pela Teologia da Libertação, entendiam que as bases do cristianismo fundamentavam práticas de libertação dos(as) oprimidos(as) de suas situações de opressões e injustiças sociais. Segundo essa interpretação, não era possível legitimar, teologicamente, um regime autoritário e opressivo como o da Ditadura. Nesse sentido, foram aplicadas práticas de ER com um caráter mais social e político, contrárias ao regime militar, muito influenciadas também pela pedagogia libertadora de Paulo Freire. Os (as) professores(as) de ER, guiados(as) por essa orientação de um ensino mais voltado para valores, ensinavam os valores éticos cristãos não como conformação ao sistema vigente, mas em busca de sua transformação. Entretanto, os seus objetivos ainda continuavam sendo religiosos: educar a experiência religiosa para uma religiosidade libertadora, através de valores éticos plurais oriundos de uma perspectiva ecumênica cristã, como se pode observar em várias regiões do Brasil, como no caso do Espírito Santo (SOUSA MARTINS, 2018, p. 19-22).

Como foi visto, o ER confessional possibilita as duas formas de instrumentalização da experiência religiosa. Partindo da crença em uma revelação como verdade factual, pode ser direcionado a dois objetivos, um religioso, aprofundando as crenças dos indivíduos religiosos, e outro democrático, instrumentalizando a experiência religiosa para a transformação social. Essa

⁸⁸ Passos trabalha a questão da catequese disfarçada em *Ensino Religioso: Construção de uma proposta* (2007).

⁸⁹ Uma crítica contundente a esse modelo de ER é feita por Ribeiro (2014) em seu artigo ““Não se justifica moralmente”. Uma crítica ao modelo de Ensino Religioso como educação moral”.

poderia ser uma possibilidade para as escolas privadas confessionais no Brasil, como propõe Huff Jr. (2017) em relação às escolas luteranas. Contudo, o ER conforme está na BNCC, que rege tanto as escolas públicas como as privadas, não deixa brechas para o modelo confessional (indicarei com mais detalhes adiante).

3.3.3 Ensino Religioso “religioso”

Este modelo de ER instrumentaliza a experiência religiosa para fins democráticos e de justiça social, potencializando um projeto pedagógico de transformação da sociedade. Chamei-o de Ensino Religioso “religioso”, porque, para mim, esse modelo é o que de fato corresponde à nomenclatura Ensino Religioso, uma vez que compreende a religião como uma forma de educação. Ou seja, o ensino é religioso. Ele compreende que a experiência religiosa possui processos pedagógicos específicos, que são operados nas tradições religiosas, mas que são passíveis de serem aplicados na educação escolar. Esse modelo diz respeito à uma compreensão da educação de uma forma geral, como também à uma compreensão do componente curricular.

O Ensino Religioso “religioso” tem como pressuposto fundamentos religiosos específicos, parte da crença em uma revelação como verdade factual, mas seus objetivos educacionais estão para além dos objetivos religiosos propriamente ditos, os objetivos pedagógicos são “seculares”. No caso do exemplo a seguir, busca-se romper com uma lógica colonial, tradicional, bancária, que reforça preconceitos, racismo e desigualdades. Seus objetivos estão voltados para diversidade, pluralidade, cidadania e democracia. Além disso, ele pode ser percebido de dois modos: quanto à metodologia — quando se aproveita de um método próprio de ensino utilizado nas tradições religiosas —, ou quanto a seus aspectos teóricos.

Um exemplo do primeiro caso é a proposta decolonial da “pedagogia das encruzilhadas”, um “projeto político/epistemológico/ético que tem Exu como fundamento teórico/metodológico”. Essa prática se propõe como emancipatória, e problematiza a educação como está dada, que reforça o colonialismo, o racismo e práticas desiguais. Nesse sentido, a virada epistemológica, partindo dos saberes religiosos afro-brasileiros, possibilita a valorização desses saberes e o enfrentamento dos efeitos do colonialismo (Cf. RUFINO, 2017; 2019).

O fundamento dessa educação é Exu, como aquele que mobiliza o axé (energia vital), dono dos caminhos e estradas que viabiliza “o princípio esférico de uma energia infinita que dinamiza

os sistemas humanos” (JESUS; JÚNIOR, 2020, p. 3). Essa lógica circular demonstra uma outra perspectiva das dinâmicas da educação, na qual “a roda importa mais que as filas, e os corpos são os centros das pedagogias, não apenas os apêndices esvaziados de sentidos, culturas e saberes. Nas encruzilhadas da educação!” (JESUS; JÚNIOR, 2020, p. 4). O(a) professor(a) se transforma em Exu, enquanto dinamizador do movimento, e a sala de aula, em uma encruzilhada, isto é, num território de novas possibilidades. Dentro dessa dinâmica os(as) estudantes são agentes de transformação social promovendo “seu próprio conhecimento, assumindo os papéis de autores/as e autores/as das suas próprias epistemologias” (JESUS; JÚNIOR, 2020, p. 6). Exu, enquanto encarnação da brincadeira, da gargalhada, é transgressor da educação tradicional, transformando esse processo em dialógico, crítico e reflexivo. É promovido então um ébo epistemológico, um alargamento da noção de conhecimento, que reivindica uma transformação radical nas relações de saber e poder. Vale destacar, portanto, que o Ensino Religioso “religioso” toma por base a tradição da religião, naquilo que é seu fundamento, seu conjunto de mitos fundantes e seus rituais, a fim de esclarecer, para quem estuda essa experiência ou forma da religião e a partir dos próprios termos da religião, o que é essa religião e que tipo de religiosidade permite a quem torna-se seu adepto.

Nesse exemplo de modelo de Ensino Religioso “religioso”, a lógica da experiência religiosa ultrapassa o ambiente do terreiro e é aplicada na educação escolar. Ou seja, a religião é o fundamento da educação.

Compreendo que a proposta é decolonial e é uma proposta de reparação histórica. Entretanto, cabem alguns questionamentos quando se propõe a sua aplicação na escola como um todo. Em que medida uma proposta que possui a experiência religiosa como fundamento não se torna também propaganda religiosa? Como ela parte de uma lógica específica de uma tradição religiosa, para de fato compreender a proposta pedagógica e aplicá-la com eficiência, o(a) professor(a) precisaria ser candomblecista? Em caso de o(a) professor(a) não ser religioso(a), seria a aplicação do método esvaziada de seu sentido mais amplo? Ela alcançaria de fato os seus objetivos? Ouso dizer que uma epistemologia fundamentalmente religiosa e caracterizada exclusivamente por elementos de uma tradição religiosa não seria uma solução coerente para uma construção plural e inclusiva em uma sociedade laica e inclusiva.

O ER “religioso”, enquanto componente curricular, também pode ser caracterizado nos casos em que há uma compreensão fundamental de que as tradições religiosas produzem saberes que devem ser ensinados aos(às) discentes para que estes(as) se tornem pessoas melhores. O que

está em jogo nesse tipo de ER é que, ao “despertar o educando para a percepção do Transcendente, sem fazer proselitismo” (HOLMES; SILVEIRA NETO; BARCELLOS, 2019, p. 152), estaríamos educando o indivíduo para uma vivência democrática, como se o conteúdo do conhecimento religioso em si, ainda que numa perspectiva pluralista, fosse o responsável por despertar no(a) estudante um novo modo de ser e viver no mundo. Ou seja, não se trata de pensar uma ética universal baseada no conhecimento humano, na ciência, mas de utilizar do “conhecimento religioso” como ferramenta de transformação. Isso ficará ainda mais claro no tópico em que trato do ER humanizador.

3.3.4 Ensino Religioso Laicista

O modelo de Ensino Religioso Laicista, ao contrário dos demais, não parte de um fundamento religioso revelacional. Ele compreende a religião como um fenômeno que influencia o ser humano em seus modos de ser e agir no mundo. O Ensino Religioso laicista não busca instrumentalizar a experiência religiosa, ele busca instrumentar os indivíduos, ou seja, fornecer os instrumentos necessários através dos saberes sistematizados pela ciência para transformar sua experiência religiosa, com a finalidade de transformação social, em busca de uma real democracia. Entretanto, para esse modelo, alcança-se a democracia via um processo de laicização excludente, o qual procura limitar a experiência religiosa apenas ao âmbito do privado, colaborando com o processo democrático sem interferir nele.

Essa forma se diferencia daqueles que defendem a exclusão do ER. Excluir o ER significa remover o debate sobre religião da escola, ou diluí-lo nas outras disciplinas das ciências humanas, deixando de lado aquilo que a religião tem de específico. Aqui, defende-se o componente curricular do Ensino Religioso, porém é um ensino “contra” a religião, pensando que a interferência da experiência religiosa no espaço público não coopera com a democratização de fato, e por isso ela deve ser educada para permanecer fora desse debate. Dito de outro modo, a análise social que perpassa esse modelo de ER entende que a experiência religiosa, quando extrapola o âmbito privado, é sempre colocada a serviço da classe dominante, legitimando um *status quo* capitalista, promotor de desigualdades, racismo religioso, injustiças, etc. Nesse sentido, defende um confinamento da religião ao âmbito privado, das práticas individuais, sem participar dos debates públicos, justamente por suas justificativas partirem não dos fatos científicos, mas sim de

experiências revelatórias. Sendo assim, o ER escolar seria o espaço de ensinar sobre a religião voltada para seu enclausuramento.

Apesar de já ter ouvido em palestras e congressos, assim como em falas de colegas da Ciência da Religião, o endosso para esse modelo de ER, ainda não pude encontrar material escrito que defenda explicitamente esse modelo. Todavia, não deixa de ser uma possibilidade, dada a realidade político-social em que o Brasil está envolvido, de um extrapolar da religião para o âmbito das decisões coletivas, borrando as fronteiras da laicidade, mesmo essa sendo entendida como uma laicidade de reconhecimento (Cf. PORTIER, 2011). A experiência religiosa está sendo instrumentalizada para fins políticos e para finalidades de poder religioso, sendo considerada como fundamento para decisões políticas que legitimam um Estado que paulatinamente se mostra antidemocrático.

Entretanto, considero esse modo de pensar o ER um tanto quanto ingênuo, justamente por desconsiderar que, como Wach mostrou, a experiência religiosa é uma experiência profunda, de sentido existencial, que tem um imperativo prático, individual e social. Assim dizendo, a experiência religiosa extrapola o privado, ela molda a identidade dos sujeitos, seus modos de ser e viver, ela impele o ser humano religioso a agir, e isso implica agir em seu meio social. Não importa os esforços para seu enclausuramento, ela não se contenta com esse espaço. Seria um esforço aparentemente nulo, ineficaz. O próprio esforço da modernidade já mostra isso. Não seria mais proveitoso fazer da experiência religiosa uma aliada em prol da democracia, reconhecendo-a como uma instância social ao lado das outras e participe dos movimentos do espaço público? E ao invés de instrumentar os(as) estudantes contra a religião, instrumentá-los(as) com os saberes necessários para essa convivência democrática na sociedade? Esse é o objetivo do próximo modelo de ER.

3.3.5 Ensino Religioso humanizador

Por fim, temos o modelo de Ensino Religioso humanizador, defendido nesta tese, que propõe instrumentar os indivíduos com os saberes oriundos das ciências para que vivenciem experiências religiosas democráticas, pautadas em uma ética universal. Ou seja, não há um pressuposto ou uma justificativa religiosa para o Ensino Religioso, há um pressuposto ético democrático. Ao entender a experiência religiosa como um fenômeno humano, que está dado, que

se realiza nos seres humanos e influencia suas ações e modos de ser na sociedade, é necessário pensar também em características que tornem essa experiência democrática⁹⁰.

Nesses termos, a docência não se limita a ensinar descritivamente as expressões da experiência religiosa, i.e., a pluralidade de conhecimentos religiosos, para que os(as) estudantes assimilem e/ou decorem, como pretendem as pedagogias tradicionais ou neotecnicistas. O intuito é proporcionar uma aprendizagem significativa, em que a reflexão sobre as expressões da experiência religiosa envolva as próprias experiências dos(as) discentes, de suas práticas sociais, de modo que eles(as) se percebam como sujeitos ativos nesse processo; assim como, ensine os instrumentais específicos para compreensão da experiência religiosa, para que, assim, os(as) estudantes sejam capazes de transformar seus saberes, suas experiências e práticas sociais com finalidades transformadoras da sociedade.

O termo “humanizador” se refere ao papel humanizador da educação, da constituição de uma existência civilizatória que inclui o desenvolvimento do saber sobre o conjunto da produção humana, sobre a cultura, sendo a escola o local de apreensão desses saberes necessários aos seres humanos para sua própria constituição, e de provisão dos instrumentais de aquisição desses saberes. Como nosso objetivo é a formação de seres humanos que promovam e saibam conviver como cidadãos em uma sociedade democrática, os conhecimentos específicos de cada área, assim como os instrumentais de aquisição desses conhecimentos, devem ser mobilizados com fins de transformar as práticas sociais dos indivíduos e alcançar o objetivo proposto. O Ensino Religioso humanizador contribui para esse processo, uma vez que entende que a experiência religiosa é um fenômeno humano, histórico-social, que é parte da constituição dos seres humanos religiosos e que influencia significativamente as relações humanas. Nesse sentido, a educação seria incompleta se não incluísse essa parte constituinte do ser humano, pois a experiência religiosa dos indivíduos interfere no ideal de cidadania e democracia que a educação intenta.

Dadas as características da experiência religiosa que foram vistas anteriormente, os sujeitos religiosos tendem a mobilizá-la com finalidades expansionistas, entendendo-a como único discurso possível para regular a sociedade, principalmente no que tange às questões morais. Acontece que o jogo democrático em que estamos inseridos pressupõe a coexistência de discursos contrários na

⁹⁰ No modelo de Ensino Religioso humanizador, há também a possibilidade de partir de uma noção de religião como uma dimensão fundamental do ser humano. Nesse caso, a busca por uma humanização já é a religião em si. Nesses termos o entendimento sobre religião não estaria partindo de uma revelação, dado que a religião é fundamento humano.

esfera pública, isto é, a religião é entendida como uma instância social que, ao lado das outras, movimenta-se no espaço público. Com isso, não se pretende enclausurar a experiência religiosa no âmbito do privado, tratando-a como uma instância inimiga, como querem aqueles(as) que defendem a exclusão do ER das escolas ou a proposta de Ensino Religioso laicista. A proposta é justamente o contrário: por entender que a experiência religiosa não se contenta com esse lugar privado por ser uma experiência de sentido, ela deve ser considerada no debate público.

Para a pesquisadora Chantal Mouffe (2006), uma democracia em bom funcionamento carece de embate intenso de posições políticas, o que demanda que haja entre as instituições um agonismo ao invés de um antagonismo. Isto é, “oferecer canais por meio dos quais às paixões coletivas serão dados mecanismos de expressarem-se sobre questões que, ainda que permitindo possibilidade suficiente de identificação, não construirão o opositor como inimigo, mas como adversário” (MOUFFE, 2006, p. 175). Nesse pluralismo agonístico, a política democrática não deve excluir as paixões da esfera pública, com a finalidade de se alcançar um consenso racional. Na busca por um consenso, a falta de um intenso debate pode gerar apatia ou desapeço pela participação política, ou, ainda, mais perigoso do que isso, “o resultado pode ser a cristalização de paixões coletivas em torno de questões que não podem ser manejadas pelo processo democrático e uma explosão de antagonismo que pode desfiar os próprios fundamentos da civilidade” (MOUFFE, 2006, p. 175). A solução é promover o debate, considerando as paixões e mobilizá-las em “prol de desígnios democráticos” (MOUFFE, 2006, p. 175).

Nesses termos, entendendo a religião como paixão ou, nos termos de Wach, como constituinte da existência humana, a sua exclusão do debate público pode impelir suas discussões também para a esfera privada, ou seja, para seus próprios círculos de identidade, fortalecendo demandas e propostas que são contrárias à civilidade, sendo impossíveis de serem geridas pelo processo democrático. Em certo sentido, esse processo pode ser percebido no contexto atual brasileiro, uma vez que, expelida do debate público, a religião tem se apropriado dos espaços de poder e impondo monocraticamente seus valores. O ideal é que a religião seja trazida ao debate público, mediado pelas regras do jogo constitucional, num claro reconhecimento de que a razão não possui proeminência como atributo de identificação coletiva, mas sim os valores, paixões e crenças.

Esse debate pode ser realizado a partir de um movimento de avanço e recuo na esfera pública. Como sugeri em trabalho anterior a partir de uma discussão com Connolly (2011),

em um regime ideal profundo de pluralismo multidimensional, as demandas e crenças existenciais dos indivíduos são explanadas no espaço público ao mesmo tempo em que os mesmos possuem a capacidade de recuar relacionalmente em suas posições, reconhecendo contestabilidade legítima que seus credos têm aos olhos dos demais. Tal atitude, ao invés de isolar as minorias, possibilita a negociação de acordos e respeito mútuo entre diferentes (SOUSA MARTINS; MARTINS, 2020, p. 121).

Esse autorrecoo é necessário para que diversos públicos possam negociar acordos de respeito mútuo em várias linhas de diferença. A partir desses argumentos, não há possibilidade de se excluir o debate acerca da religião da escola, uma vez que nela se expressam as problemáticas democráticas pluralistas como um microcosmo.

Nesse sentido, ensinar os saberes sobre a experiência religiosa e os instrumentais que permitem autocrítica e autorreflexão desses saberes no Ensino Religioso humanizador significa inserir os(as) discentes nas dinâmicas da esfera pública política. Se a finalidade é a formação humana para a vivência cidadã em uma sociedade democrática, coloca-se como primordial o ensino sobre esses movimentos e a inter-relação da religião na sociedade. É justamente o que propõe uma educação transformadora: entender as determinações sociais em que a educação está envolvida e agir estrategicamente para transformação de seus condicionantes em prol de uma real democracia, ou seja, compreender a experiência religiosa como um desses condicionantes, agir para sua transformação e assim transformar a sociedade. Isso se difere do ER “religioso”, pois esse parte dos condicionantes em prol da transformação social, isto é, instrumentaliza a religião para a transformação social. No ER humanizador os instrumentais são dados aos(às) estudantes para que eles(as) transformem suas próprias experiências, impedindo manifestações de intolerância e manipulação da experiência religiosa dos indivíduos. Por exemplo, há certas expressões da experiência religiosa que são constitutivamente intolerantes, portanto, é impossível imaginar que possam ser usadas para fins democráticos. Nesse sentido, ensinar sobre a relação da experiência religiosa e o processo democrático estimula uma transformação nos indivíduos, convertendo essas práticas religiosas que são, por ora, antidemocráticas.

Sendo assim, o ER humanizador não fere a laicidade de reconhecimento, adotada no Brasil (Cf. PORTIER, 2011), na qual o Estado reconhece a diversidade religiosa, atribui à religião direitos e deveres, porém não toma partido por nenhuma. O ER humanizador parte do pressuposto da experiência religiosa como um fenômeno humano, colocando todas as tradições religiosas no

mesmo patamar, sem predileção por nenhuma. Nesse sentido, o ER se constitui como um colaborador da laicidade estatal ao se apartar de práticas proselitistas e confessionais.

Em uma perspectiva de educação transformadora, a prática social, as experiências são extensão da sala de aula. Nesse sentido, é esperado e incentivado que os(as) estudantes saiam da sala de aula dispostos(as) a mudarem suas práticas e condutas, fazendo da prática transformada um elemento de avaliação que demonstra que o processo de ensino-aprendizagem se completou. Isso não significa o abandono dos saberes prévios dos(as) discentes, mas o processo de reflexão, análise e redirecionamento dos seus saberes a uma prática transformadora da sociedade.

A transformação do indivíduo, no caso do ER, dá-se no campo de sua experiência religiosa e/ou das suas experiências com a religião, pois não há possibilidade de mudança na prática social do indivíduo que é religioso sem passar pelo aspecto subjetivo de sua experiência religiosa, sem alterar algo na sua compreensão de religião, na sua experiência religiosa. Logo, para que as expressões teóricas, práticas e sociais da experiência religiosa dos(as) estudantes, que por vezes são antidemocráticas, transformem-se, há que se transformar a experiência religiosa em seu aspecto subjetivo, pois, como aventou Wach, os aspectos objetivos e subjetivos da experiência são interdependentes. Então, caso seja esperada uma transformação naquilo que se manifesta da experiência, é necessária uma mudança também interna, nas bases, no fundamento da experiência (processo que será mostrado no próximo capítulo).

Retomando, para que o Ensino Religioso humanizador alcance o seu potencial transformador social, é necessário que o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos seja significativo. Isto é, que os(as) estudantes se reconheçam nesse processo, que os conteúdos tenham ressonância em suas vidas. O processo se torna significativo para os(as) estudantes, quando o conteúdo comunicado é ele mesmo significativo. Para tanto, o(a) estudante necessitaria identificar na sua própria realidade, ou numa realidade social próxima, aquilo que se estuda (RODRIGUES, 2021, p. 123-126). Nesse sentido, há que se partir de suas próprias experiências, de suas práticas sociais. Isso não significa tomar as experiências dos(as) estudantes como verdades factuais, mas como experiências que são significativas para eles(as) e, por isso, importantes para compreensão dos(as) mesmos(as). Logo, parte-se de suas experiências e confronta-as com os saberes elaborados pela ciência. A partir dessa confrontação, há uma reelaboração de seus saberes e conseqüentemente de suas experiências religiosas, de suas práticas sociais.

Entretanto, para empreender tal feito com relação à experiência religiosa dos sujeitos — uma experiência existencial, a qual temos acesso imediato somente em suas expressões —, esse processo de confrontação e reelaboração da experiência religiosa só é possível por meio de uma abordagem específica que dê conta da complexidade desse fenômeno. Para tanto, torna-se importante a noção de compreensão empática, proposta por Wach, pois ela permite a compreensão total da experiência religiosa, seus aspectos objetivos e subjetivos. Essa metodologia permite uma pedagogia humanizadora, que não se dá a partir apenas de uma aprendizagem descritivo-racional, mas de uma transformação também nos modos de experienciar, posto que estamos falando de existência e sentido.

Assim sendo, o(a) docente que, teoricamente, tem o domínio do conhecimento religioso nesses termos não é aquele(a) formado(a) em um curso de teologia — que, via de regra, entende a experiência religiosa como um verdade factual, ou, que é especialista somente em uma tradição religiosa e não possui as bases pedagógicas para lecionar —, nem aquele(a) graduado(a) em filosofia, sociologia, antropologia — que compreendem a experiência religiosa como uma via de acesso para compreensão de outros fenômenos —, mas, sim, o(a) licenciado(a) em Ciência da Religião. Como mostrado no primeiro capítulo, este possui uma compreensão fenomenológica da experiência religiosa, entendendo-a em seus próprios termos, com suas particularidades e sentidos interiores, sendo capaz de compreender a inter-relação da religião com outras esferas sociais de uma forma interdisciplinar, além de possuir as bases pedagógicas que o(a) habilita a lecionar essa disciplina nas escolas. O(a) docente, nessa perspectiva de ER humanizador, não é entendido(a) como o(a) detentor(a) de todo saber que repassa aos alunos(as) que nada sabem, mas sim como um(a) mediador(a) entre os saberes elaborados pela ciência e o saber do(a) estudante, numa relação dialógica, na qual o(a) docente está envolvido com o cotidiano dos(as) estudantes — até porque ambos(as), docente e discente, são mediados(as) pela realidade e esta é considerada como fator primário no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ao partir da realidade, o(a) professor(a) é mediador(a) em um diálogo constante com os(as) estudantes, e ambos(as) estão em diálogo com a cultura, numa relação de colaboração mútua.

Os autores contemporâneos que discutem o ER a partir da CR concordam, como exposto por Cecchetti (2019, p. 43), que o objetivo do ER é “disponibilizar conteúdos científicos sobre a diversidade religiosa no currículo escolar, como umas das formas de promover e exercitar a liberdade de concepções e a construção da autonomia e da cidadania, prerrogativas de um estado

laico e democrático”. Também é constante a constatação de que o ER é “um dos responsáveis por assegurar o respeito à diversidade religiosa no cotidiano escolar, através do estudo dos conhecimentos religiosos e da constituição de relações interculturais, inter-religiosas e interpessoais, no constante propósito de promoção dos direitos humanos” (CECCHETI, 2019, p. 45).

Embora esteja nítido na LDB e em toda BNCC que a tarefa de “formação básica do cidadão” seja de todos os conteúdos disciplinares, Passos (2007, p. 84) lembra que a religião “tem a capacidade de justificar as ações dos indivíduos, grupos e poderes com uma autoridade sem par: em nome de Deus e da salvação do ser humano”, o que requereria do Estado um interesse especial em chamar para si a tarefa de educar também essa dimensão dos cidadãos, “ainda que fosse para negá-la ou enfraquecer sua força social e política dentro da sociedade”, principalmente considerando as expressões religiosas antidemocráticas e os “efeitos maléficos do fundamentalismo religioso que em nome de Deus legitima guerras e posturas segregadoras” (PASSOS, 2007, p. 94).

Todavia, ainda que pensando numa tarefa de humanização, alguns autores parecem expressar de forma ambígua a forma como isso deve ser feito no ER. Por um lado, Passos (2007, p. 105, 106) afirma que

A presença ativa da religião na sociedade e, conseqüentemente, na vida pessoal do cidadão em formação exige da escola uma palavra qualificada sobre essa questão, no sentido de oferecer informações corretas e abrangente sobre as tradições religiosas, apresentar ângulos de visão do fato religioso, superando endogenias e proselitismos religiosos e culturais e, ao mesmo tempo, despertar nos estudantes o espírito de curiosidade sobre esse objeto. As tradições religiosas costumam apresentar-se como um campo de verdade constituída. O estudo delas poderá lançar os germes para opções religiosas críticas e maduras. [...] O olhar simbólico sobre a realidade pode receber do ER educação, assim como se educam os olhares racional, estético e ético nas diversas disciplinas do ensino fundamental.

Demonstra, assim, que aquilo que se apresenta como verdade absoluta nas religiões precisa ser provocado, despertando novos pontos de vista, com o objetivo de “educar o olhar simbólico sobre a realidade”, o que se assemelha àquilo que discutirei no capítulo posterior, educar a experiência religiosa do indivíduo. Por outro lado, ao falar especificamente desse elemento que permite a humanização no ER, Passos (2007, p. 108) apresenta justificativas religiosas como se fossem próprias do ER. Vejamos:

As propostas de salvação oferecidas, em última instância, pelas religiões tem-no como sujeito de suas ofertas, ainda que o segregue em sua condição pessoal e relacional. A teologia de Deus é sempre uma teologia do ser humano. O cristianismo, já que estamos no Ocidente, edificou-se como um sistema de valorização humana, superando, inclusive, a separação entre o sagrado e o profano pelo princípio da encarnação de Deus. A educação do ser humano não conflita com as religiões; ao contrário, soma-se a elas na tarefa de conduzir a humanidade para consciência de si mesma e de seu papel dentro da história na sua condição criatural e relacional. No objetivo humanista fundamental da educação escolar, as religiões se encontram com suas teologias da criação e da salvação da humanidade e de toda a criação.

Ou seja, Passos coloca os conteúdos das religiões como elementos necessários para a humanização do ser humano e o faz de forma ainda mais grave ao acentuar, de forma singular, o cristianismo, como se o fato de ser uma tradição religiosa majoritária no ocidente fosse uma justificativa plausível para explorar os aspectos teológicos do cristianismo como fonte de humanização, quando queremos justamente confrontar a revelação como fundamento ético-universal. Em outro trecho, Passos (2007, p. 109, 110) afirma de forma ainda mais direta: “as religiões, além de fornecerem um conjunto de valores sobre as grandes questões da vida humana para os estudantes, podem ajudar na construção de valores mundiais que orientem a vida planetária. A cidadania universal exige conhecimento dos valores próprios das religiões”.

Desse modo, pode-se dizer que ao mesmo tempo em que Passos aponta para um ER humanizador, em alguns momentos ele flerta com um ER “religioso”, como apontado anteriormente, ou seja, ele supõe que os valores religiosos devem ser parâmetros fundamentais na elaboração de um comportamento ético e democrático.

O ER humanizador também pode ser observado na interpretação de Ulrich e Gonçalves, quando afirmam que é necessário deixar claro que o “objeto de estudo do Ensino Religioso não é o Transcendente, nem o estudo das religiões, tampouco o ensino dos valores ético-morais. O novo foco do Ensino Religioso é o estudo do fenômeno religioso, articulando-se a partir da escola, que é um espaço multicultural e multirreligioso”. Mais do que isso, para eles, o objetivo do ER é a ressignificação de saberes (ULRICH; GONÇALVES, 2018, p. 22, 25). Ou seja, não se trata de apresentar os conteúdos religiosos, mas de fomentar uma aprendizagem democrática e cidadã, o que implicará, em muitos casos, a ressignificação de saberes para que a experiência religiosa do(a) discente deixe de ser intolerante.

Como dito anteriormente, o ER, se quiser ser uma ferramenta efetiva na construção de uma sociedade plural e democrática, deve ter como foco principal, além do combate à intolerância religiosa, a formação crítica dos(as) estudantes para que sua experiência religiosa não seja instrumentalizada para fins de controle social. Esse é, inclusive, um dos pontos levantados por Ribeiro (2014, p. 196, 198) quando questiona o uso dos valores religiosos como possibilidade para o ER, pois

o educando não pode ser colocado diante dos valores religiosos como que diante de coisas sagradas, porque se trata essa de uma “ideia” que tende a heteronomizar a espécie, a “encantá-la”, a intoxicá-la, a suprimir-lhe o espírito crítico e, seja como for, é a sociedade quem deve decidir se os valores religiosos são adequados ao jogo social da época, e não os valores religiosos decidir como deve ser esse jogo social. Não se trata de encabrestamento, catequese, inculcação de valores — se trata — se é que se trata! — de educação. Nesse sentido, o educando deve ser colocado programaticamente em posições epistemológicas que lhe empoderem a crítica aos valores, às ideias, aos conceitos. O educando não pode ser apassivado, heteronomizado, “castrado”. Pode? Ele deve aprender de sua relação complexa com as ideias, inclusive religiosas, e reconhecer sua capacidade histórico-social de superar valores, de criá-los, de recriá-los — e também seus riscos de perder-se neles, instrumentalizando-os a serviço de Instituições, e não de pessoas, de religiões e deuses, e não de pessoas, de ontologias e metafísicas desumanizantes, e não de pessoas. [...] O estudante deve ser apresentado às ferramentas, aos conceitos e às ideias que lhe facultem a compreensão histórico-crítica da religião como fenômeno político-social, de modo que ele possa compreender a religião, antes que moldar-se a partir dela — seja de suas ideias, seja de seus valores. Trata-se de educação, de empoderamento crítico — não de “formação moral”.

A citação é longa, mas exprime de forma concisa ideias muito importantes. O(a) estudante deve possuir os instrumentais necessários para, de forma crítica e autônoma, humanizar-se, revestir-se de ideais democráticos. É nesse sentido que deve ser entendida a crítica de Pauly (2014, p. 174) ao discordar da hipótese de que o ensino religioso se justificaria como componente curricular, porque integraria a formação para a cidadania. O que estava em sua mente era a falsa asserção de que os valores religiosos poderiam ser elemento balizador de uma prática cidadã. Ainda segundo o autor, os valores éticos que definem uma formação para a cidadania estão postulados no artigo primeiro da Constituição Federal: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre-iniciativa, e pluralismo político. Ou seja, é o Estado, a partir da soberania popular, que determina os ideais de sociedade, “é ilusão religiosa e ingenuidade ética imaginar que tais valores sejam determinados pela fé religiosa”. Cabe aos(as) professores(as) de

ER e à comunidade escolar “fundamentar uma epistemologia *científica* para o ensino religioso” (PAULY, 2004, p. 181, grifo nosso).

O professor Huff Júnior (2020, p. 13) sugere também que pensar o ER como instrumento de sugestão de valores domestica os(as) discentes, ao invés de abrir-lhes “as janelas para o entendimento inteligente e criativo do mundo, que é o que a educação deveria fazer”. Partindo da compreensão de Tillich — e de certa maneira também de Wach —, de que a religião é o fundamento da existência humana, Huff Júnior afirma que o conhecimento dos símbolos, ritos, mitos, doutrinas, experiências e formas sociais das religiões possibilitam uma abertura de horizontes de entendimento da vida humana.

A compreensão de Huff Júnior implica uma camada anterior. Se entendi bem, não se trata, no caso dele, de utilizar os valores das tradições religiosas para a educação dos(as) estudantes, não se trata do reconhecimento simples de que toda tradição possui valores positivos que podem contribuir para uma sociedade democrática. Para Huff, e confesso que nesse sentido ele está muito mais próximo de Wach do que eu — ou talvez muito mais próximo de Tillich, de quem Wach é legatário —, a religião é anterior a qualquer pergunta sobre o sentido, ela é aquilo que faz pulsar a vida humana e fundamenta todas as outras dimensões da existência: “a religião é um ímpeto de sentido fundamental que move as demais esferas da vida humana, constitui o coração e o centro pulsante da vida e da cultura, aquilo que desejamos mais ardentemente, que anelamos com maior esperança, que sonhamos de modo mais criativo” (HUFF JUNIOR, 2020, p. 14). Assim, quando ele afirma que os saberes religiosos possibilitam horizontes de reconhecimento, não está se referindo aos valores em si, mas a esse fundamento anterior que faz pulsar a vida e produz diferentes expressões simbólicas nas diversas tradições, posto que “as instituições sociais, as práticas culturais, as linguagens mais diversas, as próprias religiões e suas teologias são fruto desta força primeira, que demonstra a capacidade de autotranscendência humana” (HUFF JUNIOR, 2020, p. 14). Consequência disso é que, teoricamente, não existiria uma existência não religiosa.

Nesse ponto nos distanciamos: a religião, nos termos em que mobilizo, não possui esse sentido tão alargado, refere-se aos fenômenos humanos de produção de sentido em que se percebe a crença em algum poder/realidade supranatural. Ou seja, a religião só é religião quando se manifesta em uma relação entre um aspecto subjetivo e sua expressão concreta, relação essa pressuposta por uma crença sobrenatural, logo, uma “experiência religiosa”, como postula Wach.

Assim, em Huff Júnior (2020, p. 18, 19, grifo nosso), o Ensino Religioso humanizador se caracteriza pela dialética entre o indivíduo que percebe o outro não apenas como diferente — em suas diversas expressões da experiência religiosa —, mas como semelhante. Em síntese:

A posição desejável de professores de ER não é catequética, mas humanista, no sentido de mediar, através dos símbolos e tradições religiosas, o contato dos alunos com a sabedoria religiosa acumulada pela humanidade, também sua percepção da religião enquanto fenômeno humano que tem implicações para a vida, apontando suas luzes e suas sombras. Veja-se que o processo aqui não é informativo, ou conteudista, mas interpretativo, hermenêutico, dialógico. *A intenção não é a de criar bons fiéis pela instrução, mas de estimular o crescimento de humanos pensantes e sensíveis em relação ao seu lugar no mundo.* É o que acontece quando conhecemos o universo das religiões, suas diversas manifestações histórico-culturais e seu lugar no coração das pessoas. O ER, assim elaborado, pode promover um processo de humanização e colaborar com as demais disciplinas para dar lugar ao florescimento de pessoas mais inteligentes, mais afetivas, mais críticas, mais criativas.

É preciso destacar com muita ênfase que o que Huff Júnior propõe como educação da experiência religiosa não é a afirmação dos valores religiosos enquanto promotores de humanização, mas a premissa de que esses saberes religiosos são expressões arraigadas naquilo que constitui fundamentalmente o ser humano, e de que esses saberes necessitam ser educados a fim de “estimular o crescimento de humanos pensantes e sensíveis em relação ao seu lugar no mundo”.

Por fim, trago a proposta da professora Elisa Rodrigues (2021) de um Ensino Religioso reflexivo. Rodrigues levanta o importante apontamento de que a experiência religiosa é elemento determinante na existência dos indivíduos, que baliza escolhas e contribui para a formação de um “sistema de disposições dinâmico e constantemente atualizado que terá influência sobre o que a pessoa consumirá ou rejeitará. Sobre sua participação ou não em determinados grupos, ainda, como se expressará e discernirá sobre beleza, bondade e, coerência, justiça, solidariedade e etc.” (RODRIGUES, 2021, p. 157). Falando exclusivamente sobre o ER, Rodrigues (2021, p. 157) afirma que tematizar a experiência religiosa na escola pública é uma possibilidade de se tratar também dos inúmeros temas que lhe são correlatos, lembrando que a escola será, muito provavelmente, um dos poucos lugares onde essa experiência religiosa, que forma “muito dos conceitos pelos quais ele [o indivíduo] interpreta e interage com o mundo ao seu redor”, poderá ser explorada com algum distanciamento.

Tomando como metáfora o pensamento de Heráclito que diz que ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois, quando nele se entra novamente, não se encontram as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou, podemos dizer que, na educação proposta por um ER humanizador, o(a) discente que se defrontar com sua própria experiência religiosa sob um outro ponto de vista, provavelmente, não voltará a ter a mesma experiência religiosa, ou seja, essa experiência será educada para uma existência mais “humanizada” e empática. Assim, ainda de acordo com Rodrigues (2021, p. 170, 171), a construção de conhecimentos se desenvolve na elaboração de pontes entre uma experiência e outra, ou seja, o processo de aprendizagem envolve “quebrar alguns elos. Desconstruir para posteriormente reconstruir pontes. Esse fazimento e desfazimento do processo do conhecimento pode ser doloroso e muitas vezes difícil de enfrentar”. Em suma, a educação humanizadora no ER exige, em tese, a modificação da interpretação simbólica que o próprio sujeito tem de si e, conseqüentemente, do caráter constitutivo da religião, uma transformação da própria experiência religiosa — se antes excludente, opressora, intolerante e antidemocrática, posteriormente ao processo pedagógico, uma experiência igualitária, democrática e respeitosa.

Creio ter ficado claro, a partir dos exemplos acima, o que quero dizer com um ER humanizador: ele toma a religião como elemento constitutivo humano, que, por se tratar de uma experiência que envolve a existência humana, necessita ser tensionado e “educado” para evitar que se manifeste de formas desumanas, antidemocráticas, violentas, etc. A constatação do problema e a afirmação de um objetivo ideal para o ER são apenas parte do percurso, desenvolvido e demonstrado por muitos(as) autores(as), como os supracitados(as). O passo ainda pouco explorado é o “como?” depois desse “por quê?”. Assim, no capítulo posterior, proponho, a partir das ideias de Wach, princípios metodológicos que podem iluminar nosso caminho e funcionar como pontes para uma experiência religiosa mais humana.

4 A EDUCAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: ENSINO RELIGIOSO EMPÁTICO

No caminho para a proposição de uma epistemologia e de uma pedagogia para o Ensino Religioso foi necessário percorrer alguns passos.

No primeiro capítulo, demarquei o objeto de estudos que o componente curricular se propõe a ensinar, baseado em sua área de referência, neste caso, a experiência religiosa entendida pela Ciência da Religião. A delimitação do objeto se deu a partir das elaborações de Joachim Wach, considerado um dos precursores da CR, o qual compreende a experiência religiosa como um fenômeno humano passível de investigação. Entretanto, para sua compreensão total, é necessária uma abordagem que dê conta de sua complexidade e especificidade, uma vez que a experiência religiosa é uma resposta que o ser humano religioso oferece àquilo que entende como uma realidade última, uma realidade criadora de valores. Essa resposta se constitui como uma experiência profunda, intensa, existencial, que oferece sentido ao ser humano, um horizonte com o qual o ser humano religioso pode interpretar o mundo e as coisas. E, para além de ser apenas algo do âmbito subjetivo, essa resposta impele o ser humano religioso a agir. Essa ação é manifesta por meio de expressões teóricas, práticas e sociais da experiência religiosa que se dão dentro do ambiente religioso, assim como fora desse ambiente, no “mundo secular”, por vezes não se distinguindo ambas as realidades. Aquilo que se elabora subjetivamente é manifestado objetivamente por meio de ações que possuem uma identidade, uma linguagem própria que caracteriza e mobiliza os indivíduos religiosos em suas vidas.

Justamente por ter origem em eventos revelacionais, não passíveis de comprovação factual, para que sejam captados todos os sentidos que a experiência religiosa contém, é necessária uma abordagem que dê conta dessa complexidade, até porque a religião não é determinada somente por fatores externos a ela, ela tem algo para dizer sobre si mesma, é um fenômeno *sui generis*. Para Joachim Wach, uma abordagem que parta da fenomenologia pode dar conta de captar os sentidos internos das manifestações externas da religião, visto que a fenomenologia da religião estabelece um vínculo interpretativo entre a manifestação empírica da religião e a sistematização teórica desse fenômeno, localiza-se entre a história e a filosofia (PIEPER 2019, p. 811), tomando como ponto de partida a experiência dos indivíduos. Assim, Wach lança mão da compreensão empática da experiência religiosa, com a qual é possível a compreensão integral do fenômeno, de seus aspectos objetivos e subjetivos, ou seja, a compreensão das expressões e dos sentidos que elas carregam. A

partir dessa compreensão, é possível relacionar a experiência religiosa com outras esferas sociais vivenciadas pelos indivíduos, e entender as relações da religião de uma forma interdisciplinar através de métodos elaborados pelas ciências humanas, dentre os quais ele tem preferência pelo método tipológico. Tendo em mente que a Ciência da Religião é a área que capacita o(a) professor(a) de Ensino Religioso, todos os passos elencados por Wach devem ser feitos pelo(a) docente antes de sua chegada à sala de aula, enquanto um(a) cientista da religião⁹¹.

Entretanto, os objetivos, procedimentos e público-alvo da Ciência da Religião, como uma área de conhecimento, são distintos dos objetivos, procedimentos pedagógicos e público-alvo da educação escolar. Por isso, para elaborar uma proposta de Ensino Religioso, é necessário pensar nos fundamentos da educação que, conjugados com os saberes religiosos oriundos da CR, possam alcançar os objetivos da educação escolar. Contudo, a educação possui vertentes filosóficas distintas que a conceituam e que servem a determinados interesses sociais. Essas mobilizam ideais de ser humano e sociedade que querem alcançar, e o ER pode contribuir para esses objetivos ao lado dos outros componentes curriculares da escola. Nesse sentido, pensando na realidade brasileira que se pretende democrática e laica, que tipo de teoria da educação o ER deve mobilizar como fundamento para sua prática pedagógica? O segundo capítulo da tese pretendeu responder a essa questão. Expus três vertentes educacionais e as possibilidades de aplicação ao ER: educação como redenção social, como reprodução social e como transformação social, sendo que apenas as vertentes de redenção e de transformação se traduziram em pedagogias de fato, teorias que conduzem uma prática.

Acontece que a vertente da educação como redenção social, na maioria dos casos, não permite mobilizarmos o conceito de experiência religiosa de Joachim Wach em sua completude por dois motivos: primeiro porque, como o seu ideal é adequar os(as) estudantes ao *status quo* dominante hegemônico sem alterá-lo, o ER serviria aos interesses da religião que é majoritária ainda no Brasil, a cristã, traduzindo-se nos modelos proselitista ou confessional de ER. Esses modelos, mesmo utilizando metodologias renovadas, partem da concepção de religião como verdade factual, baseada numa revelação, com objetivos claramente religiosos de conversão de neófitos ou aprofundamento de sua própria fé — compreensão essa que se afasta do conceito de

⁹¹ Aproximo a figura do(a) cientista da religião e do(a) professor(a) de ER, com intuito de desmistificar a ideia de que uma “ciência pura” estaria longe da realidade das salas de aula. Os(as) docentes necessitam da ciência na medida em que necessitam do conhecimento elaborado por ela e de certa intimidade com esse conhecimento, a fim de que possa transmiti-los de forma significativa para seus(suas) estudantes.

Wach para a CR. Assim, reforçaria as desigualdades e opressões enfrentadas por séculos em nosso país, especialmente com relação às religiões minoritárias, não garantido, dessa forma, a diversidade religiosa do Brasil, sendo, portanto, totalmente contrária ao ideal de laicidade estabelecido na Constituição Federal; em segundo lugar, mesmo que se derive de uma concepção da experiência religiosa como um fenômeno humano com objetivos plurais, o objetivo educacional de redenção social tradicional, tecnicista ou neotecnicista só permitiria um ensino descritivista, enciclopedista, no qual o(a) discente é um receptáculo do conhecimento sobre características de diversas tradições religiosas sem o mínimo de reflexão sobre como essas diferenças influenciam seu cotidiano. Nesse caso, não se estimula uma compreensão completa da experiência religiosa, como aventa Wach, mas somente dos seus fatores externos.

Em contrapartida, a vertente de educação como transformação social oferece possibilidades de aplicação do conceito de experiência religiosa de Joachim Wach, pois, para que a educação alcance o seu objetivo de transformar a sociedade em prol de uma sociedade justa e democrática, pensada pelas camadas populares e para as camadas populares, é necessário que essa educação seja significativa, isto é, que tenha ressonância na vida dos indivíduos. Por essa razão, é necessário que a educação se atente para as experiências, vivências, práticas sociais dos(as) estudantes como ponto de partida. É justamente aqui que reside a confluência com a noção de experiência religiosa de Wach que mobilizo: para compreender a experiência religiosa e a influência que ela exerce na vida das pessoas e conseqüentemente na sociedade, há que se ouvir o que a própria religião tem a dizer sobre ela; é necessário compreender, numa atitude empática, os sentidos interiores da religião, não apenas as expressões da experiência que se manifestam. E, como a religião, por vezes, colabora com um *status quo* desigual e antidemocrático a partir das ações dos indivíduos religiosos, é necessário munir os(as) estudantes com os saberes e instrumentais de acesso aos saberes que possibilitem a transformação de suas experiências para que saibam agir como cidadãos e cidadãs numa real democracia.

Isso não significa instrumentalizar a experiência religiosa para fins transformadores, isto é, entendê-la como uma verdade factual e, a partir de suas crenças e valores, moldar os indivíduos religiosos para uma prática democrática, como uma perspectiva de ER “religioso”. Esse, inclusive, não deveria ser o papel da escola, e, sim, das instituições religiosas. Também não significa considerar a experiência religiosa como um fenômeno humano e instrumentar os indivíduos com ferramentas para a exclusão da religião da esfera pública, como indica a proposta de ER laicista.

Ambas as proposições fogem do que Wach entende como compreensão da experiência religiosa na CR. Antes, ao entender a experiência religiosa como um fenômeno humano, assimilado pelas pessoas religiosas como fonte de significação para suas existências, faz-se necessário a compreensão total da experiência religiosa alicerçada em uma abordagem empática.

Como mostrarei neste capítulo, os passos para a aplicação da abordagem da compreensão empática de Wach se tornam um método, uma ferramenta, um instrumento de transmissão-assimilação dos conhecimentos religiosos, que possibilitam uma compreensão integral da experiência religiosa, de seus sentidos interiores e exteriores, e, assim, possibilitam o entendimento das relações da experiência religiosa com as demais esferas da vida humana. Essa percepção, para além de gerar somente um acúmulo de saberes sobre a experiência religiosa, disponibiliza aos(as) estudantes o acesso aos instrumentais de construção desses saberes, o que promove uma reflexão crítica e autônoma nos indivíduos que se relacionam com a religião de alguma maneira, sob a mediação do(a) professor(a). Uma reflexão sobre suas práticas religiosas (ou não) frente à realidade social em que vivem. A partir de suas reflexões, os(as) estudantes, sob posse da compreensão empática, são estimulados(as) a mudarem suas práticas sociais/experiências religiosas em prol de uma sociedade justa e democrática. Aqui, há uma instrumentação dos indivíduos com ferramentas para a transformação social, o que difere, significativamente, de uma instrumentalização da experiência religiosa para determinados fins.

Nesse sentido, a divisão deste capítulo se dará conforme os elementos indispensáveis para a compreensão empática nos termos de Wach, sendo o primeiro tópico destinado ao *interesse*, o segundo, ao *carácter humano* e o terceiro, à *imaginação*. A compreensão empática da experiência religiosa é um processo orgânico e simultâneo que envolve esses três elementos, porém, para fins acadêmicos/didáticos, faz-se necessária a sua compartimentação, ou seja, a redução das partes para posterior compreensão do todo. Como pontuei no primeiro capítulo, Wach chega à abordagem da compreensão empática subsidiado pelos estudos hermenêuticos oriundos, fundamentalmente, de Dilthey e de autores que tematizam a hermenêutica nos estudos de religião, como Schleiermacher, Bultmann, Otto, entre outros.

A proposta da compreensão empática aparece como uma resposta à teoria da neutralidade na pesquisa, teoria essa que pressupõe que o(a) pesquisador(a) precisa se despir de todos os seus valores e princípios para realizar a pesquisa; que o(a) cientista da religião precisa realizar um afastamento estrito do seu objeto para poder compreendê-lo. Sendo assim, nos termos da CR, essa

perspectiva inviabilizaria um(a) cientista religioso(a) pesquisar sobre sua religião ou sobre outra religião que não a sua, simplesmente pelo fato de ser religioso(a). Assim, somente os(as) pesquisadores(as) não religiosos(as) seriam capazes de realizar pesquisas mais confiáveis. Acontece que todas as pessoas possuem fundamentos, princípios e valores que influenciam suas vidas e ninguém estaria livre de possuir conceitos e preconceitos sobre as coisas, seja a pessoa religiosa ou não. Portanto, entendo que a questão é não deixar que esses valores e princípios influenciem os resultados da pesquisa, e por esse motivo, inclusive, Wach aconselha que o(a) pesquisador(a) sempre exponha o lugar de onde parte antes realizar a pesquisa, como uma atitude de honestidade diante do objeto e, posteriormente, dos(as) leitores(as).

Por se tratar da experiência religiosa como objeto, a qual se expressa através da vida de pessoas como uma experiência existencial que atribui sentido ao seu mundo, a descrição das manifestações não é suficiente, pois não revela a totalidade da experiência. É necessário o aprofundamento nos sentidos interiores da experiência para captar os seus significados. Isso se dá, conforme Wach, por meio da compreensão empática, uma perspectiva fenomenológica da religião que pressupõe o colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo. Por isso, uma relação hierarquizada de pesquisador e objeto não é adequada, pois ambos, enquanto seres humanos são entendidos como sujeitos de significação, sendo, então, uma relação entre sujeito-sujeito, ou, como aponta Rodrigues (2021, p. 179) inspirada por Velho (1995), ao invés da relação eu-tu ou eu-isso, o melhor seria uma relação isso-isso.

Como apontei no primeiro capítulo, o termo que Wach utiliza para designar o que traduzi como compreensão empática é *sympathetic understanding*, numa tradução literal, “compreensão *simpatética*”. Ocorre que a palavra *simpatética* não se encontra no vocabulário da língua portuguesa, pois é uma palavra de origem grega *sympatheticus* que foi traduzida com grafia semelhante em outros idiomas como inglês (*sympathetic*), italiano (*simpatetico*), espanhol (*simpatético*), e carrega justamente o significado que Wach atribui em seus textos, de sentir sentimentos afins com outros, de estar em harmonia com a forma de pensar e sentir o caráter e as inclinações de uma pessoa. Sendo assim, para trazer o termo para algo mais familiar à nossa realidade, optei pela palavra “empática”, pois em muitos casos há uma correspondência de sentido e significado com *simpatético*. Por exemplo, numa busca simples em dicionários da língua portuguesa, é possível encontrar alguns significados oriundos da psicologia para a palavra empatia, tais como: “habilidade de colocar-se no lugar de outra pessoa; compreensão dos sentimentos,

desejos, ideias e ações de outrem”⁹². Em dicionários de psicologia e psicanálise, é possível encontrar uma acepção também bem próxima, no sentido de uma identificação completa com o outro (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991, p. 227), uma reciprocidade afetiva ou intelectual que conduz à compreensão do outro (MESQUITA; DUARTE, 1996, p. 75), um conhecimento intuitivo do outro a partir da partilha de sentimentos (CHEMAMA, 1995, p. 57).

Compreendo, entretanto, que, no uso comum de empatia, por vezes a palavra pode carregar o sentido de uma experiência imitativa⁹³ do outro, que está longe do que Wach deseja expressar, assim como não é apenas uma “simpatia” pelo outro, ou ser “solidário” ao outro, termos que também poderiam servir como opção de tradução para *simpatético*⁹⁴. Wach fala sobre uma compreensão congenial, uma penetração nas experiências internas do indivíduo, para compreender os sentidos interiores daquilo que se manifesta, nos mesmos termos em que Dilthey (1999, p. 14) elabora a compreensão como “o processo em que, a partir de sinais dados pelos sentidos, nós reconhecemos uma realidade psíquica da qual eles são expressão”. Outro autor, posterior a Wach, que também faz uso da expressão empatia para designar uma abordagem para CR é Ninian Smart, como pontuei em nota no primeiro capítulo. O entendimento dele de “empatia estruturada” (*structured empathy*) carrega um sentido muito próximo ao que Wach propôs, anos antes, em sua *sympathetic understanding*. Smart (1995, p.16), que também foi muito influenciado por Wach, prefere o uso de “empatia estruturada” à fenomenologia da religião. Como bem traduzido por Huff Jr. e Calvani (2021), Smart argumenta que,

por várias razões penso que é melhor não usar o termo ‘fenomenologia’, mas a expressão ‘empatia estruturada’. Empatia significa literalmente ‘sentir em’; é tentar sentir o que está lá dentro de uma pessoa ou de um grupo de pessoas. Não é a mesma coisa que simpatia, ‘sentir com’ [...] porque simpatia significa concordar com o outro. Mesmo que eu não concorde com uma outra pessoa, ainda posso, mesmo assim, ter empatia. [...] a empatia nos ajuda a entender melhor os fatos - porque os fatos incluem os modos que a pessoa sente e pensa o mundo. Por isso, também, a empatia precisa ser estruturada. Devemos compreender a estrutura

⁹² Significado extraído da versão online do Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>>. Acesso em 18 jul. 2022.

⁹³ De acordo com o dicionário de filosofia, em alguns casos a empatia é entendida como uma experiência imitativa: “essa experiência, assim como o conhecimento dos outros eus, ocorreria mediante um ato de imitação e de projeção. A reprodução das manifestações corpóreas alheias (devida ao instinto de imitação) reproduziria em nós mesmos as emoções que costumam acompanhá-las, colocando-nos assim no estado emotivo da pessoa a quem essas manifestações pertencem” (ABBAGNANO, 2007, p. 325).

⁹⁴ Na versão em português do livro *Sociologia da Religião* (WACH, 1990, p. 17, 21), a escolha do tradutor foi pela palavra solidária.

de um outro mundo; e, de modo geral, tentar entender as estruturas de crença presentes na mente do fiel (SMART, 1995, p. 14-15).

Sendo assim, o uso da empatia ou de “compreensão empática” na tese carrega os sentidos que Wach expressa nos termos de “compreensão *simpatética*” que irei pormenorizar neste capítulo.

Retomando, se a compreensão empática é a forma adequada de compreender a experiência religiosa, então, poderia ser aplicada ao ER, pois trata-se tanto de uma forma de adquirir o conhecimento sobre a religião e suas relações quanto de uma postura frente à experiência religiosa. Ou seja, aplicada ao ER, a compreensão empática possibilita a aprendizagem dos saberes sobre a experiência religiosa, assim como a aprendizagem do instrumental de acesso ao saber sobre a experiência religiosa, uma vez que o saber sobre a experiência religiosa se dá mediante a aplicação da compreensão empática — uma compreensão que vai além da simples descrição e memorização dos conhecimentos, mas pressupõe uma postura, uma atitude empática, frente ao outro, seja ele religioso ou não, pois compreender a experiência religiosa é compreender o ser humano em suas múltiplas relações. Nesse sentido, compreender a experiência religiosa gera a compreensão de si mesmo a partir do contato com o outro, pois, numa perspectiva empática, o conhecimento é assimilado através do se colocar no lugar do outro. Ocorre um (re)conhecimento. Nesses termos, no ER, a empatia substitui a revelação como fundamento, até porque, por ser escolar, o ER serve aos interesses da educação e não da religião. Assim sendo, através da empatia o(a) estudante pode desenvolver atitudes altruístas, respeitadas que são esperadas de cidadãos e cidadãs em uma sociedade democrática, o que coincide com os objetivos de uma educação transformadora da sociedade.

Ou seja, a aplicação da compreensão empática no ER remete às bases de uma metodologia dialética, uma vez que se educa da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento (GASPARIN, 2012, p. 4). Como uma metodologia que percorre todo o trabalho do(a) docente e do(a) discente, ela estrutura e desenvolve o processo de construção do conhecimento escolar pois age na forma de estudo e preparo dos conteúdos pelo(a) docente, assim como na elaboração e execução de seu projeto de ensino, como também atua nas ações dos(as) estudantes. Ou seja, ela atua desde o contato do(a) professor(a) com a experiência religiosa, enquanto um(a) cientista da religião, até a ação frente à experiência religiosa que o(a) estudante promoverá após a aquisição dos conhecimentos na escola através do ER. A compreensão empática como uma metodologia para o ER envolve todo o processo pedagógico, fornecendo um direcionamento na (re)construção do

conhecimento, promovendo uma unidade aos elementos do processo educativo escolar como um todo. Relembrando as palavras de Saviani (2012, p. 74), a compreensão empática promove um movimento que vai da “síncrese” à “síntese” pela mediação da “análise”, o que constitui “uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos [...] como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos”. Explicarei essas questões com mais detalhes no decorrer do capítulo.

Não obstante, para aplicar a compreensão empática de Wach no ER, há que se entender o processo de transmissão-assimilação dos conteúdos para crianças e adolescentes na escola. Diante disso, a proposta da compreensão empática como instrumental de acesso ao saber sobre a experiência religiosa virá acompanhada de autores(as) que teorizam sobre o processo de ensino-aprendizagem na educação sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de outros(as) que pensam esse processo na educação brasileira, principalmente na educação escolar numa perspectiva transformadora da sociedade sob o viés da pedagogia histórico-crítica, assim como de autores(as) que pensam o ER numa perspectiva humanizadora, autores(as) estes(as) que têm acompanhado a reflexão da tese até este momento, como Vygotsky (2000), Rubem Alves (1986, 2011), Demerval Saviani (2012), Lilian Anna Wachowicz (1991), João Luiz Gasparin (2012), Geoff Teece (2010), Nigel Fancourt (2010), Michael Grimmitt (1987), Elisa Rodrigues (2021), João Décio Passos (2007), Arnaldo Érico Huff Jr. (2020, 2021), Frederico Pieper (2014), entre outros. Não se trata de tentar enquadrar as concepções de Wach em um esquema pedagógico pré-determinado, o qual os(as) autores(as) supracitados defendem, mas sim trazê-los(as) em uma perspectiva dialógica com Wach.

4.1 O INTERESSE PELA DIVERSIDADE

Antes de falar da compreensão empática da experiência religiosa propriamente, retomo o argumento crítico de Wach no que diz respeito à objetividade estrita do(a) cientista da religião frente à experiência religiosa. No contexto em que estava inserido, de emergência de um pluralismo religioso, ou, como o próprio Wach se referiu, de um “pluralismo de lealdades religiosas”, nas quais as questões relativas às verdades religiosas estavam em voga, o comportamento esperado dos(as) pesquisadores(as) era de um total distanciamento, pois os compromissos religiosos eram encarados com desconfiança. Inclusive, ele argumenta que um pseudodiscurso a favor da tolerância

religiosa era aventado para justificar e incentivar a indiferença do(a) cientista. Contudo, Wach ironizou o(a) cientista da religião, que “só usa palavras fortes quando quer nos convencer de que não tem convicções”, chamando essa atitude de patética (WACH, 1958, p. 8). Pressupunha-se que um interesse voltado apenas a um conhecimento antiquário, ou fruto de curiosidade intelectual, poderia se dizer “neutro” em relação à religião. Wach (1958, p. 8), ancorado pelos argumentos de Nietzsche e Troeltsch, sugere que seria mais apropriado uma hostilidade aberta do que essa atitude evasiva, sem honestidade.

Contudo, sua crítica não tinha como objetivo abandonar o ideal de objetividade, mas reorientar o entendimento do mesmo. Para ele, uma objetividade relativa seria o esperado dos(as) cientistas da religião para a averiguação dos dados significativamente, assim como dos(as) filólogos(as) e historiadores(as). É justamente porque as emoções e paixões desempenham um papel constitutivo na experiência religiosa que não seria possível uma neutralidade frente a esse objeto. Renegar esses atributos não coopera com o objetivo da CR, qual seja discernir, compreender a experiência religiosa, o que está longe de ser um objetivo que gera indiferença (WACH, 1958, p. 9). A compreensão, segundo Wach, está limitada ao reino da vida e das criações humanas. Sendo assim, o sujeito compreensivo não vive no vácuo, ele é influenciado grandemente pelo seu ambiente. Nesse sentido, a compreensão será, em alguma medida, limitada por aquilo que o(a) pesquisador(a)/professor(a) é e pelas condições nas quais ele(a) existe. Logo, duas atitudes extremas devem ser evitadas: “um realismo ingênuo, que espera apreender o objeto ‘como ele é’, e um ceticismo subjetivista, que dissolve o objeto em relações. Não o relativismo, mas o relacionismo deve ser o lema de toda hermenêutica sadia” (WACH, 1946, p. 139).

Sendo assim, diante de uma profusa quantidade de informações sobre a religião, a fim de compreendê-la e extrair dela *insights* profundos, exige-se uma condição emocional adequada, um relacionamento pessoal com o assunto a ser estudado. E, aqui, começa a jornada para delinear os passos da compreensão empática da experiência religiosa, totalmente contrária a uma indiferença. Para compreender a experiência religiosa, é necessário que o(a) pesquisador(a), no nosso caso o(a) professor(a) de ER, possua uma afinidade, uma inter-relação, um real *interesse* pelo que se propõe a estudar. Um *interesse* genuíno, profundo, capaz de superar as distâncias entre suas próprias experiências e as demais experiências religiosas com as quais ele(a) lidará. Um impulso que produz contato e impulsiona a diligência acadêmica/pedagógica. A compreensão empática começa a partir do real *interesse* por aquilo que se tem afinidade, que encoraja a aspirar por mais (WACH, 1988,

p. 109). Não é algo que envolve somente o aspecto racional de quem pesquisa, mas seus sentimentos, seus sentidos, pois se interessar por algo envolve volição, desejo, emoção, e, como bem salientou Wach, uma das formas de mobilização da experiência religiosa é pelo sentimento. Ela não se limita a isso, é algo existencial e, portanto, também passa pela esfera das emoções. Então, em alguma medida, para compreendê-la integralmente, o(a) docente precisará deixar ser tocado emocionalmente pelo objeto, precisará se interessar genuinamente.

Esse interesse também é esperado dos(as) estudantes, uma vez que compreender a experiência religiosa também é a tarefa do ER. Entretanto, até chegar à escola, o(a) discente não sabe que precisa se interessar pelo diferente, ainda mais em se tratando de religião, posto que em muitas tradições religiosas o que se incentiva é o desprezo e/ou a indiferença pelo diferente. Nesse sentido, cabe ao(à) docente cativar, chamar atenção do(a) estudante de alguma forma para que ele(a) se aproxime e se interesse pelo assunto. No caso do(a) professor(a), algo aconteceu que o(a) motivou a estudar a respeito da experiência religiosa, seja um estranhamento, uma fascinação, uma curiosidade. No caso dos(as) estudantes, que, via de regra, estão na escola por obrigação, o ER não deixa de ser apenas mais uma disciplina na qual eles precisam “decorar coisas” para “ganhar nota” e “passar de ano”. Obviamente, essa disposição mental não é produtiva para o ER, pois a experiência religiosa não se processa apenas por meio da razão, mas, também, pelos sentidos, pelos sentimentos. Assim, para compreensão dessa experiência, há que se invocar os sentidos e sentimentos dos(as) discentes.

Mas como mobilizar o interesse dos(as) estudantes? Como Wach salientou, só nos interessamos por algo pelo qual temos afinidade. Então por que não trazer aquilo que é familiar ao(à) discente para a sala de aula, isto é, por que não trazer as próprias experiências religiosas ou experiências com a religião dos(as) estudantes para o início do processo de ensino e aprendizagem? E não é essa a base das pedagogias transformadoras, trazer o universo de experiências, das práticas sociais dos(as) estudantes para dentro da sala de aula como ponto de partida, para que a educação se torne um processo significativo? Para além de simplesmente chamar a atenção dos(as) estudantes para o que o(a) docente tem a dizer, trata-se, de fato, de considerar as suas experiências como relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os, incentivando seu olhar e seu envolvimento em seu próprio processo de construção do conhecimento, ou seja, despertando

um real e genuíno interesse dos(as) estudantes pela compreensão da experiência religiosa, por meio de suas próprias experiências⁹⁵.

O ponto de partida do processo pedagógico deve ser, nos termos de Saviani (2012, p. 70), a prática social inicial do(a) estudante, ou, nas palavras de Vygotsky, aquilo que compreende o seu nível de desenvolvimento atual, isto é, o nível no qual ele(a) age com autonomia, resolvendo as tarefas por si mesmo(a), ou mesmo, nas palavras de Freire (1991, p. 5, 7), a identidade cultural do(a) discente, “‘o aqui e o agora’ perceptivo, histórico e social dos alunos”. Parte-se dos conhecimentos que o(a) estudante já sabe, visto que aquilo que se aprende na escola nunca começa no vazio, sua aprendizagem sempre tem uma pré-história, “sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola” (VYGOTSKY, 2001, p. 476), isto é, no ER, a pré-história que a criança-adolescente possui com a experiência religiosa, seja ela pertencente de uma tradição religiosa ou não. Deve ser trazida para sala de aula a sua realidade situada, a forma como ela convive com a religião, o que reflete não só na forma como o(a) estudante lida com a religião individualmente, mas na forma como ela é expressa no seu grupo social, do qual ele(a) faz parte. Como bem pontuou Wach, o sujeito não vive no vácuo, é condicionado de várias maneiras. A forma como ele enxerga a experiência religiosa não é somente individual, mas reflete a vivência de um grupo social, visto que, no caso do(a) estudante religioso(a), sua própria experiência religiosa também se expressa em termos sociais; aquilo que ele(a) expressa na sala de aula não é só dele, mas a expressão de um todo social religioso.

A exposição dos conhecimentos imediatos sobre a experiência religiosa que os(as) estudantes detêm, assim como de suas experiências mediatas, isto é, que não são individuais, mas fruto das relações com o entorno, cria um “clima de predisposição favorável à aprendizagem” (GASPARIN, 2012, p. 13). Em outros termos, constitui-se em uma forma básica de promover o *interesse* por uma compreensão empática da experiência religiosa, de tal forma que se torna uma aprendizagem significativa por parte do(a) estudante, assim como uma prática significativa do(a) docente. A apreensão e a recriação do conhecimento só de fato acontecem quando de alguma forma se mexe com as preocupações do indivíduo. Do contrário, só há memorização desinteressada dos conhecimentos, quando, de fato, eles deveriam se tornar próprios (apropriados). *A priori*, as

⁹⁵ Outros autores e autoras como Rodrigues (2021), Cordazzo e Dickmann (2019), Feijó (2019), Sousa Martins e Rodrigues (2018), entre outros(as) também partem da mesma compreensão sobre trazer o universo de experiências, os saberes prévios dos(as) estudantes para sala de aula como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem no ER.

experiências religiosas de outrem não são interessantes, o *interesse* não é automático, por isso a necessidade de relacionar às experiências empíricas trazidas pelos(as) estudantes. Sendo assim, cabe ao(a) professor(a) fazer um levantamento, um mapeamento das expressões da experiência religiosa dos(as) estudantes com as quais se relacionam.

O momento da exposição das experiências dos(as) estudantes na sala de aula é extremamente rico e revelador para o(a) docente, porque nesse momento ele se depara com a realidade concreta dos(as) discentes, com a forma como eles(as) lidam com a religião. São evidenciadas as possíveis preocupações, contradições, preconceitos, intolerâncias que estes(as) carregam no contato com a experiência religiosa — elementos que vão servir lá no ponto de chegada do processo, como fator de avaliação, para analisar se as experiências e as práticas sociais dos(as) estudantes frente à religião sofreram transformação mediante a realização da compreensão empática. Esses elementos também vão orientar a mediação dos conteúdos pelo(a) professor(a) de uma forma mais adequada, visto que é evidenciado o nível de conhecimento que os(as) discentes já possuem sobre o assunto, possibilitando uma apropriação mais significativa dos conhecimentos para suas vidas.

Sob essas circunstâncias, de início, professor(a) e estudante partem do mesmo lugar como sujeitos de significação, porém com níveis de compreensão da experiência religiosa diferentes. Parafraseando Saviani (2012, p. 70), o(a) docente parte de uma compreensão “sintética precária” da experiência religiosa. É sintética porque já realizou a compreensão empática da experiência religiosa, e já possui o conhecimento, os dados da experiência religiosa de uma forma geral, o que possibilita programar o seu plano de ensino. Contudo é precária, porque não possui os dados de como os(as) seus(suas) discentes interagem com a experiência religiosa em suas realidades sociais, o que impacta como o(a) docente irá mediar os conteúdos em sala de aula. Já os(as) estudantes partem de uma compreensão “sincrética” da experiência religiosa, caótica, uma percepção única de sua realidade empírica, do senso comum, confusa, na qual tudo soa como natural. É uma expressão de sua visão de mundo, de como compreende e lida com a experiência religiosa de uma forma naturalizada. Eles(as) ainda não fizeram a relação entre a experiência pedagógica, no caso, a compreensão empática e a experiência religiosa em que estão inseridos(as).

Natadze (1977, p. 27) contribui para esse entendimento quando argumenta que, nos estudos sobre a evolução do pensamento conceitual escolar, é mais fácil para a criança assimilar os conceitos empíricos, cotidianos, do que incorporar as propriedades essenciais do conceito, o que

leva mais tempo para acontecer. Nesse sentido, Gasparin (2012, p. 17) complementa dizendo que a “assimilação das características fundamentais de um conceito é muito mais fácil para a criança quando os traços definidores desse conceito se apresentam com as imagens visuais correspondentes”. Os conceitos vivenciais cotidianos, carregados de experiência empírica, são conhecidos pelas crianças antes de serem estudados especificamente na escola. Sendo assim, o estudo dos conceitos científicos na sala de aula deve estar relacionado com a compreensão que as crianças têm sobre eles em seu dia a dia. No caso da experiência religiosa, isso se torna ainda mais fundamental, justamente porque a transmissão dos saberes religiosos, dentro de uma pedagogia religiosa, como foi apresentado no capítulo anterior, obedece ao primado da *práxis*, envolve um envolvimento prático dos sujeitos que leva à sua transformação interna, mais do que aconteceria num entendimento apenas teórico das crenças (ALBUQUERQUE, BARBOSA, 2016). Ou seja, para que haja a compreensão integral da experiência religiosa pelos(as) estudantes, dos aspectos subjetivos e objetivos, há que se fazer referência ao que eles(as) já compreendem dessa experiência. Nesse sentido, a noção de clássicos e a comparação tipológica podem desempenhar importante papel, como veremos mais adiante.

Trazer essa leitura da realidade religiosa dos(as) estudantes para a sala de aula é também um objeto de diálogo entre docente e discente — diálogo que se estabelece não necessariamente pela intersubjetividade de ambos, mas pela relação de ambos com o saber escolar, no caso do ER, com a experiência religiosa. Sendo assim, no início do trabalho escolar, o(a) educador(a) anuncia o conteúdo a ser trabalhado e verifica o que os(as) estudantes já sabem sobre ele, qual domínio eles possuem e como fazem uso dele em seu cotidiano. A atitude de escutar os(as) estudantes por parte do(a) professor(a) faz dele(a) um(a) companheiro(a). Conforme elabora Gasparin (2012, p.20, 21), isso “gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles”. Como bem alertou Rubem Alves (2011, p. 22), ao ouvir as crianças, pode-se saber de seus sonhos que é de onde nascem as suas inteligências, ferramentas do corpo humano que visam a transformar sonhos em realidade. Nesse sentido, ouvir as crianças faz com que sua inteligência germine. Então, sugere Alves aos(às) professores(as) “que, ao lado da sua justa preocupação com o falar claro, tenham também uma justa preocupação com o escutar claro. Amamos não a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A escuta bonita é um bom colo para uma criança se assentar...” (ALVES, 2011, p. 22). Ademais, para que a fala explicativa do(a) professor(a) seja eficaz, é necessário que

ela parta de alguém que seja significativo para a criança, com quem o(a) estudante se importe, porque, segundo Alves (1986, p. 25), essa pessoa será “uma companheira numa mesma habitação, seja casa, seja vila, seja jornada...”. Esse companheirismo se dá, então, por meio da relação dialógica, a qual muda a perspectiva com que professor(a) e estudante se veem nesse processo. Nas palavras de Freire (1987, p. 39), já não é mais educando do educador ou educador do educando, mas uma relação de “educador-educando com educando-educador”, em que os(as) dois(duas), enquanto sujeitos, educam-se juntos(as), pois, baseado em uma compreensão humanizadora da educação, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis”.

A relação de diálogo no ER favorece o *interesse* do(a) estudante pelo processo de compreender empaticamente a experiência religiosa. Quando os(as) discentes percebem o interesse do(a) professor(a) em suas vivências, suas experiências, suas preocupações, sentem-se mais motivados(as) pelo processo de ensino-aprendizagem. Portanto, nesse momento de escuta, não basta ouvir o que eles(as) já sabem sobre o assunto, é importante incentivar que eles(as) digam aquilo pelo que têm curiosidade sobre o assunto, o que eles gostariam de saber a mais sobre a experiência religiosa, quais são suas indagações, dúvidas, desafios da realidade sobre a religião. Esse é um momento de contextualização, no qual o(a) estudante começa a perceber que a experiência religiosa não é somente como ele(a) a entende, começa a perceber que existem nuances nas falas dos(as) outros(as) colegas, outras relações sociais. Esse momento inicial de escuta daquilo que os(as) estudantes já sabem e de suas curiosidades é uma forma de envolvê-los no próprio processo de construção do conhecimento, da compreensão empática da experiência religiosa. Envolvimento significa estar *interessado* genuinamente por algo, a ponto de estar envolvido.

É importante pontuar que os conhecimentos prévios sobre a experiência religiosa e as curiosidades dos(as) estudantes sobre a temática, conforme alerta Gasparin (2012, p. 29), não são definidores dos conteúdos científicos que deverão ser aprendidos. Não são o centro do processo pedagógico, mas o ponto de partida. Caso o(a) docente se mantenha preso nos anseios imediatos dos(as) estudantes, “poderá permanecer na superficialidade”. Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos serão elaborados pela equipe pedagógica e pelo corpo docente, a partir dos conhecimentos produzidos pela CR (área de referência), obedecendo às diretrizes estabelecidas na BNCC. Ainda que esses conhecimentos precisem ser ligados às necessidades dos(as) estudantes e à realidade em que vivem, é o conhecimento científico sistematizado historicamente que dará os

instrumentais necessários para a formação de cidadãos(ãs) conscientes, críticos(as) e participativos(as).

Outra forma de despertar o *interesse* e gerar afinidade com o assunto a ser estudado é fazendo perguntas sobre ele, causando uma curiosidade diferente daquela curiosidade superficial que os próprios estudantes trazem consigo, uma curiosidade construtiva, um desejo por responder perguntas de sentido. O próprio Wach (1958, p. 13) vai dizer que o *interesse* deve ser guiado pela vontade, pelo desejo de lidar adequadamente com a experiência religiosa do outro, uma vontade direcionada para um objetivo construtivo, que não seja apenas uma curiosidade desinteressada, nem um anseio por eliminar aquilo que difere de sua própria posição. Ele diz que “a ignorância, a paixão descontrolada e a falta de direção são inimigos desse estado de espírito que, por si só, promete sucesso no empreendimento da compreensão” (WACH, 1958, p. 13). Nos termos de Freire (2001, p. 55), é necessária uma “curiosidade epistemológica”: “A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade ‘desarmada’ com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente”.

Esse desejo interessado por compreender pode ser motivado pela “problematização”, como classifica Saviani (2012, p. 71). É a criação da necessidade da busca por conhecimento. Esse processo de investigação para resolução de questões sobre o objeto de estudo faz-se um caminho profícuo para o *interesse* do estudante na compreensão empática da experiência religiosa, pois, nesse momento, são levantadas perguntas, “situações-problema que estimulam o raciocínio” (GASPARIN, 2012, p. 33).

O(a) professor(a) deve provocar a inteligência do(a) discente. Conforme diz Rubem Alves (2011, p. 16), no cotidiano, a inteligência funciona como ferramenta para realização de tarefas rotineiras. Entretanto, quando “é provocada pelo desejo, ela cresce e se dispõe a fazer coisas ditas impossíveis”. Ela precisa ser desafiada, dado que todo conhecimento começa com um enigma a ser decifrado. Retomando Kant, Alves (2011, p. 59) argumenta que “o conhecimento se inicia com as perguntas que fazemos à natureza. Mas essas perguntas surgem quando nós, ao contemplarmos a natureza, nos sentimos provocados por seus assombros. O início do pensamento se encontra nos olhos que têm a capacidade de se assombrar com o que veem”. Por isso ele fala que o(a) professor(a) deve ser um(a) professor(a) de espantos. O pensamento surge através do espanto pelas coisas que geram perguntas e a busca por respostas. Em termos platônicos e aristotélicos, um

espanto admirativo nos coloca diante de nossa ignorância e nos leva à indagação sobre o que não sabemos. Essa admiração só renderá conhecimento se levar os indivíduos a questionarem sobre si mesmos e suas práticas. Caso contrário, como alerta Freitas Neto (2017),

se a admiração não servir para ampliar horizontes, através de questionamentos rigorosos, ela pode provocar uma atitude alienante e dogmática, o que é o oposto do que se busca com a reflexão filosófica. Diante do espanto as pessoas podem se render aos encantos e medos, despertando uma admiração ingênua, tornando-as passivas ou figuras amedrontadas que não questionam, não problematizam e, simplesmente, admitem que existem coisas desconhecidas, mas não se atrevem a indagar sobre elas.

Essa atitude é muito próxima ao que ocorre em determinadas tradições religiosas por exemplo. Os questionamentos são encarados com medo, pois eles podem gerar descobertas e conhecimentos que podem desestruturar aquele mundo de sentidos que se coloca como verdade.

Por esse motivo, é no momento da problematização que a realidade religiosa trazida pelo(a) estudante é interrogada, analisada, tendo em mente o conteúdo que deve ser trabalhado, assim como as demandas sociais de aplicação do conhecimento. Já não se lida mais com aquilo que o(a) estudante sabe sobre o conteúdo, mas com aquilo que ele(a) pode saber. Essa etapa faz parte, conforme Vygotski (2000, p. 327), da zona de desenvolvimento imediato da criança, na qual ela lida com problemas que pode resolver, não sozinha, mas em colaboração com outra pessoa. É o momento em que o estudante percebe que a experiência religiosa é constituída por diversos aspectos interligados e que pode ser vista sob múltiplos pontos de vista.

Nesse sentido, são evidenciados a relevância do conteúdo, seus contrastes e sua relação com a prática. É um direcionamento para o plano de ensino do componente curricular. Tendo em mente a sistematização do conteúdo indicado na BNCC, por exemplo, o(a) professor(a) pode levantar com os(as) estudantes os principais problemas, as principais questões envolvidas na prática social relacionadas com a experiência religiosa. Ou seja, para deixar claro, a experiência trazida pelo(a) discente não será um saber qualquer sobre sua tradição religiosa, mas algo que esteja diretamente relacionado com o conteúdo proposto. As aulas de ER devem trabalhar com os grandes questionamentos que desafiam a sociedade, ou seja, com aquilo que causa interesse também na sociedade de modo geral. Nas palavras de Saviani (2012, p. 71), é necessário “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. São questões que devem ser resolvidas não só individualmente, mas pela

sociedade. Ou seja, são conteúdos que os(as) estudantes enquanto cidadãos(ãs) precisam dominar para resolver os problemas e as questões colocadas, assim, despertando nos(as) estudantes, um interesse pelos problemas que são da sociedade.

Nesse sentido, as questões sobre a experiência religiosa no ER não devem girar em torno apenas das próprias estruturas das religiões em si. As questões também devem fomentar uma interdisciplinaridade. Não há alternativa para o ER, dentro dessa perspectiva, a não ser a interdisciplinaridade, dado que as perguntas que envolvem a experiência religiosa são perguntas que também envolvem outras esferas da sociedade. Como bem pontuou Wach (1958, p. 54), a experiência religiosa é sempre situada em determinado contexto histórico-social e se expressa socialmente. Compreender a experiência religiosa, nesse sentido, não se limita a saber os aspectos das próprias religiões, mas como elas influenciam o agir, o dia a dia dos(as) discentes e, conseqüentemente, suas influências na sociedade e vice-versa.

Um exemplo simples e prático dessa metodologia poderia ser uma condução baseada nas seguintes perguntas — ancoradas pela BNCC na Unidade Temática “Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”; objeto de conhecimento “Crenças convicções e atitudes”; habilidades “Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas” e “Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos” para o 8º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 456, 457) — : O que foi o nazismo? O que o nazismo provocou? Qual era a religião majoritária do nazismo? Como essa experiência religiosa foi mobilizada para justificar os atos nazistas? Dentro dessa mesma tradição religiosa existiram pessoas que expressaram de modo diferente a experiência religiosa? Como e por que a mesma tradição religiosa pode produzir experiências religiosas opostas? Essas perguntas podem ser um ponto inicial sobre vários debates possíveis em uma aula de ER, perguntas essas que envolvem inúmeras dimensões do conteúdo: histórica, geográfica, social, biológica, etc. Por certo, o(a) docente terá roteirizado a dinâmica exploratória para ser realizada em sala de aula com apontamentos que lhe orientarão no debate, a fim de destacar pontos da história, da geografia, do contexto social e da biologia que importam enquanto conteúdo. Considerando complexidade da relação religião e nazismo, o debate orientado é uma prática que exigirá preparo prévio.

Neste sentido, o(a) docente pode conduzir uma discussão, uma reflexão conjunta, que introduza melhor o conteúdo. Identificam-se os principais problemas postos pelo próprio conteúdo e pela prática social. Assim, busca-se o entendimento desses problemas, “bem como a necessidade

e/ou validade do conteúdo curricular proposto para solucioná-los ou entendê-los melhor” (GASPARIN, 2012, p. 40), isto é, as razões pelas quais os(as) estudantes devem aprender determinado assunto.

Não é raro nas reuniões de professores(as) de ER serem levantados questionamentos do tipo: por que tenho que ensinar sobre hinduísmo para os(as) estudantes sendo que essa é uma realidade tão distante deles(as) aqui na cidade? Ora, falar sobre o hinduísmo é uma ótima oportunidade de tematizar questões como sistema de castas, que significa explicar sobre estratificação social, que leva ao tema da desigualdade social, e mostrar que, em alguns casos, esta pode ser promovida pela religião, e, conseqüentemente, é possível trazer exemplos desses casos no Brasil, na região, na cidade, na própria religiosidade do(a) discente. Por essas questões já se justifica o ensino sobre o hinduísmo no ER. Numa perspectiva comparada das religiões, peculiar à CR e ao Ensino Religioso, pode-se mesmo investigar que as religiões no Brasil contemporâneo poderiam desenvolver discursos que conduzem à aceitação da divisão da sociedade em classes sociais. Essa seria uma discussão possível, que conduziria à reflexão sobre nós mesmos e nossa sociedade.

Mas, mais do que isso, será mesmo que o hinduísmo é tão distante assim dos(as) estudantes?

Hoje, os desenhos animados, principalmente os animes, e os jogos eletrônicos baseiam-se e difundem muito das culturas asiática e, muitas vezes, os(as) discentes consomem essas mídias sem compreender os seus elementos intrínsecos. Inclusive, esses desenhos e jogos podem ser aproveitados como exemplos na hora da explicação dos conteúdos, como mais uma forma de aproximar o conteúdo da realidade dos(as) discentes, ou seja, de provocar-lhes interesse. E isto porque os conteúdos devem estar intimamente relacionados à realidade social já que ela necessita ser transformada.

Ao elaborar questões junto com os(as) estudantes, estimula-se a busca por respostas que visam à transformação social. Os(as) discentes são estimulados(as) a se apropriarem dos conteúdos através do questionamento. Esses conteúdos são uma construção social histórica, uma vez que vem como resposta às necessidades humanas. Faz-se necessário, então, “dominá-los e atualizá-los em todas as dimensões que respondem aos desafios do tempo presente” (GASPARIN, 2012, p. 43). O(a) discente é levado(a) a interessar-se pela compreensão empática da experiência religiosa e de suas múltiplas relações a partir da problematização. Ele(a) ficará motivado em aprender porque possui perguntas a responder. Não se compreende empaticamente a experiência religiosa apenas

para reproduzir algo, mas para encaminhar soluções para os desafios colocados pela realidade. A consciência crítica se inicia no momento da problematização.

Gasparin (2012, p. 43), em sua proposta didática, indica que, nessa fase, o(a) professor(a) deve elaborar previamente as questões e que estas sejam reformuladas, se necessário, a partir do diálogo com os(as) estudantes na sala de aula. É interessante que as perguntas sejam anotadas e fixadas de modo que em todas as aulas elas estejam presentes como diretrizes do processo pedagógico.

Enfim, como primeiro passo para encaminhar a compreensão empática da experiência religiosa no ER, é preciso contar com o *interesse*, uma afinidade, uma inter-relação com o que se pretende estudar. Como na escola esse interesse não é um *a priori* no(a) estudante, cabe ao(à) docente despertá-lo, ou seja, criar as oportunidades para que o(a) discente se interesse pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Primeiro, há que se trazer as experiências religiosas e as experiências com a religião que os(as) discentes possuem para dentro da sala de aula, para que estes(as) se vejam envolvidos(as) no processo e se motivem a estudar. Esse levantamento não se justifica apenas como um atrativo, mas como um ponto de partida para a apreensão posterior dos conteúdos. Depois, o(a) docente, numa relação dialógica com os(as) estudantes, deve fomentar a curiosidade deles(as) ao elaborar perguntas sobre aquilo que foi trazido por eles(as), com intuito de 1) direcionar a reflexão sobre o assunto para o conteúdo a ser transmitido-assimilado, 2) contextualizá-los(as) sobre a experiência religiosa e suas relações sociais, 3) diagnosticar os problemas e questões que envolvem a religião dentro da temática a ser estudada, 4) motivar os(as) estudantes ao comprometimento com o processo de compreensão da experiência religiosa tendo em vista a busca por soluções para as questões levantadas.

A partir desse momento, o conteúdo deixa de ser apenas algo a ser decorado e passa a pertencer ao(à) estudante. Este(a), nos termos de Wach (1988, p. 110), possui agora “capacidade de permitir-se ser profundamente tocado pelos fenômenos problemas” oriundos da experiência religiosa. A aprendizagem, a compreensão passa a ter, pouco a pouco, um significado, um sentido subjetivo e social para quem aprende. Ou seja, o *interesse* genuíno pela compreensão empática da experiência religiosa foi despertado, disposição mental que, segundo Wach, é *sine qua non* no processo.

Dito isso, prosseguindo para o segundo passo para a compreensão empática da experiência religiosa no ER, é preciso reconhecer que esse tipo de participação na pesquisa, que mobiliza as

emoções, sentimentos, vontade, o *interesse* do(a) pesquisador(a), isto é, do(a) professor(a) e do(a) estudante, requer individualidade, um *carácter humano*.

4.2 O CARÁCTER COMUM NA IDENTIDADE

Retomando a construção do argumento de Wach, contrário às teorias que pregam uma objetividade estrita nas pesquisas das ciências humanas, e defendendo uma objetividade relativa através da compreensão empática, ele afirma que o *interesse*, a afinidade do(a) cientista pela experiência religiosa, se dá mediante a constatação/consciência de um *carácter humano* comum entre ambos, uma característica humana. Aqui se tem em mente que a experiência religiosa não é um objeto frio, material, mas uma expressão-resposta humana àquilo que entende como realidade última, ou seja, o objeto da experiência religiosa é uma relação humana. Por isso, inclusive, é importante retomar a noção já discutida anteriormente nesta tese, segundo a qual a aproximação entre ambos não deve ser hierarquizada, do tipo sujeito-objeto, mas deve ser entendida como sujeito-sujeito, uma vez que estamos falando de seres humanos nos limiares, ambos sujeitos suscetíveis às mesmas condições e determinações. Isso não significa que, para entender os sujeitos religiosos, o(a) cientista da religião deva ser religioso também. É o que indica Wach (1988, p. 111) quando lança a pergunta sobre a necessidade de o pesquisador ter uma experiência pessoal com a religião para entender determinada experiência religiosa: “É preciso ser César para entender César?”.

Entendo que não. Wach parte do pressuposto que deve haver alguma semelhança entre o conhecedor e o conhecido para que haja a compreensão, um *carácter humano*. Como enunciei no primeiro capítulo, porém, aqui tenho um ponto de distanciamento de Wach. Ele fala, de modo ambíguo, que essa unicidade, essa característica humana, é uma sensibilidade religiosa que o(a) cientista precisa ter, no sentido de que somente alguém que já teria experimentado e/ou sentido a religião (qualquer que seja a tradição religiosa) poderia compreender melhor a religião do outro. Conforme dito anteriormente, partindo desse pressuposto, o conhecimento do outro estaria limitado à presença de inúmeros sentidos ou sensos específicos; para cada grupo ou indivíduo a ser compreendido, seria preciso despertar dentro do(a) próprio(a) pesquisador(a) uma natureza idêntica que permitisse a apreensão do objeto de estudo. Assim, sugiro que esse *carácter humano* se constitui muito mais como uma capacidade humana de construir horizontes interpretativos, como

condição de aproximação desse outro que dificilmente será compreendido na sua totalidade. Todavia, a noção de horizontes interpretativos é potente para ajudar docentes e discentes numa espécie de zona comum de entendimento quanto à experiência religiosa, que é uma das formas de interpretar a existência.

Nesse sentido, pesquisador e pesquisado são sujeitos de significação. Então, para compreender, não importa se o pesquisador é ou não religioso. Fato é que ele(ela) dá sentido à sua existência de alguma forma e por isso pode compreender o outro que também atribui sentido a sua vida, religiosamente ou não.

O(a) cientista da religião, no caso, o(a) professor(a) de ER, consegue compreender o outro a partir desse *carácter*, desse elemento comum, pois, como o próprio Wach argumenta, citando Schleiermacher, o domínio do compreensível se estende entre o totalmente estrangeiro e o totalmente familiar (WACH, 1958, p. 18). Para a compreensão do(a) outro(a), do diferente, há que se contar com um elemento comum que estabeleça uma afinidade, um *interesse* pelo outro. Wach vai dizer que a presença desse traço humano comum possibilita

estabelecer uma relação entre o observador (neste caso, o estudioso das religiões) e o objeto de estudo. Essa relação permite ao estudioso entender e interpretar, mesmo quando não há possibilidade de pertencer a um grupo, comunidade, ordem ou outra organização. Assim, é bem possível que um pensador tenha o interesse mais profundo em uma pergunta que nunca ousaria responder a si mesmo e certamente não ousaria responder positivamente. Também é bem possível para ele apreciar um objeto que se origina em um mundo estrangeiro e que ele próprio nunca poderia ter criado. Assim, interesse e carácter não têm nada a ver se a relação do estudioso com o assunto é “objetiva”. Um cientista da religião que não é cristão pode realmente reconhecer e entender a natureza do cristianismo melhor sob certas circunstâncias do que um cristão, talvez ainda melhor do que um teólogo cristão. Para apreciar um fenômeno, não é necessário adotar uma posição positiva em relação a ele. Mas se alguém deseja entender, deve ser algo. Quanto mais profundo e amplo é o ser humano, mais profundo e amplo ele se compreende. É quase inacreditável quão grandes podem ser as tensões dentro de um indivíduo humano no sentido mais elevado. Aparentemente, essa pessoa pode compreender os tempos primordiais em que as pessoas serviam seus deuses de maneiras peculiares; essa pessoa vê o que parecia isolado e intrigante como interconectado e inteligível (WACH, 1988, p. 110, 111).

A questão que se coloca no Ensino Religioso não é, de fato, que o(a) estudante vivencie (compreenda) a experiência religiosa do outro em si, mas que ele(a) seja capaz de compreender que essa experiência se trata também de uma experiência de constituição de sentidos, ou seja, que perceba o traço comum entre ele(a) e o outro, apesar das diferentes formas de expressão. Logo, não

é, para o caso do ER, nem mesmo necessário entrarmos na questão de saber se é possível ou não compreender plenamente uma experiência religiosa outra, pois não é nosso objetivo que o(a) discente vivencie aquela experiência religiosa. Como disse Huff Júnior (2020, p. 17), “perceber o outro não apenas como diferente, mas também como humano, ou seja, semelhante, é um elemento crucial no processo pedagógico que aqui nos interessa. Trata-se da dialética entre identidade e diferença”⁹⁶. A compreensão empática da experiência religiosa possibilita isso (justamente por ser uma experiência humana). O compreender a experiência religiosa do(a) outro(a) e o colocar-se em seu lugar, permitirá que um/uma discente entenda quão significativa e constitutiva é essa experiência para essa outra identidade. E, ao compreender a importância e centralidade disso, pode solidarizar-se ou, nos termos de Wach, chegar a um conhecimento empático que entende esse outro(a) ser humano tal qual ele(ela) mesmo o(a) é. Isto é, um sujeito repleto de significação. Razão pela qual consegue compreender e se aproximar tanto das razões religiosas, quanto das ações e escolhas do outro, que impactam a sociedade.

Agindo empaticamente, o(a) estudante percebe não só o outro, mas nesse processo percebe-se a si mesmo como igual, conseqüentemente, a reflexão não será apenas sobre as atitudes do outro, mas sobre as suas próprias atitudes também. O outro é observado não como quem olha a um espelho, mas como uma reconstrução imaginária de si (o que veremos no tópico posterior). Ele(a) só percebe o outro porque se percebeu como igual. Um processo de (re)conhecimento. Esse (re)conhecimento, esse olhar para dentro de si favorece um olhar marcado pela *outridade*, isto é, ver em si as possibilidades de ser um “si mesmo” diferente, um outro alguém. Huff Júnior (2021) argumenta que para Rubem Alves a *outridade* é possível através da música; e Cherpinski e Libanori (2019) argumentam que para o poeta Leminski esse processo se dá na poesia. Para a compreensão empática, acontece no contato com o outro.

Assim, a escola e conseqüentemente o ER são um espaço de autoconhecimento, de (auto)reflexão e, mais do que isso, de autoconstrução. Ademais, a própria BNCC espera isso. De acordo com o documento, uma das competências da educação é levar os(as) estudantes a “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade

⁹⁶ Para mais a respeito da discussão sobre identidade, diferenças e diversidade no ER, Cf. RISKE-KOCH, 2007, 2022; BRANDENBURG, 2012; CECCHETTI, 2008, CECCHETTI, OLIVEIRA, HARDT, RISKE-KOCH, 2013; VERDUGO, 2017.

para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 10). Quando trata especificamente do ER, o documento elenca como uma das competências a serem desenvolvidas: “reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida” (BRASIL, 2017, p. 437).

Assim, considerando que o ser humano é um ser histórico, a religião não pode somente ser apresentada como história de outros povos, ela se afirma como parte da história do próprio indivíduo. O olhar antropológico para a experiência religiosa não pode ser apenas uma aproximação para conhecimento objetivo de um povo “estranho”, deve ser a autorreflexão sobre as possibilidades do viver humano. A religião enquanto manifestação social é o reconhecimento de que, mais do que moldar comunidades distantes, constitui parte significativa dos hábitos do(a) discente na sociedade em que se insere. Por fim, se tomarmos a noção de cultura como definida por Geertz (2008, p. 66), isto é, um “um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”, não podemos exprimir a cultura religiosa como expressão exótica, extrínseca ao(à) discente, mas como produto da faculdade humana de produzir sentidos e exprimi-los simbolicamente, capacidade comum a todos, enquanto reflexo da existência humana.

Logo, refletir sobre a experiência religiosa é refletir também sobre a própria existência humana. Nesse sentido, é possível perceber os caminhos que se pode tomar para compreender a forma pela qual a capacidade humana de simbolizar e significar pode contribuir no processo de autorreflexão sobre o existir. Para nortear nossa busca, utilizarei a seguir a interpretação que Pieper dá às questões relativas ao “horizonte hermenêutico” apresentadas por Ricoeur, ou como chamei no primeiro capítulo: ao horizonte de interpretação.

Pieper, ao comentar a obra de Ricoeur, elenca o reconhecimento como constitutivo do sujeito baseado na fenomenologia e afirma que o indivíduo “não se constitui como ego sem mundo, em uma razão pura e a-histórica”, na verdade, na relação com o outro, “o si-mesmo se forma”. Seja na base da afirmação ou da negação do outro, “há certa dependência do elemento intersubjetivo na formação da pessoa. Subjetividade é, de algum modo, intersubjetividade”. Quando o indivíduo diz que não é o outro ou o que ele pensa que ele é, há um esforço de demarcação de fronteiras. Desse modo, “mesmo por meio da negação, acaba-se tendo de dialogar e incorporar (nem que seja de maneira inversa, i.e., negando) o outro”. Esse “processo de re-conhecimento está implicado e implica um outro” (PIEPER, 2014, p. 163).

Os estudos sobre as tradições demonstram que os horizontes hermenêuticos, horizontes de sentido, são constituídos historicamente em um processo dialógico. Os horizontes não são a realidade em si, mas interpretações dadas àquilo que constitui o mundo humano. Logo, é impossível alcançar uma apreensão total das determinações que atuam sobre o sujeito, ainda que lhe sejam constituintes, essas determinações nunca serão plenamente percebidas por sua consciência. Se por um lado a tradição é o solo onde é possível toda atribuição de sentidos, este solo não se dá a partir de um fundamento último a-histórico, mas como fundamento apenas hermenêutico, ou seja, uma interpretação. “A partir disso, é razoável supor que certo horizonte de interpretação não pode contemplar a totalidade das coisas, mas deve reconhecer suas limitações, decorrentes da finitude do humano” (PIEPER, 2014, p. 163).

A experiência religiosa, nesse caso, é um horizonte interpretativo que tece a rede de sentido e de significações para o mundo do indivíduo religioso. Contudo, por estar fundada na historicidade de sua tradição, ela deixa escapar aquilo que seria o fundamento último a qual se refere, e, por isso, é abismo. Assim, tendo em mente que a religião é um horizonte interpretativo, o ER pode levar o(a) estudante a se conhecer e conhecer o outro num ciclo de reconhecimento. Por esse motivo, ensinar sobre os mais variados fenômenos religiosos leva à compreensão das razões do outro, bem como mostra a limitação de determinado horizonte interpretativo. “Isto não significa necessariamente assumir os pressupostos do outro, mas adotar uma postura de compreensão de horizontes de constituição de sentido diferentes daquele ao qual se pertence” (PIEPER, 2014, p. 163).

Se, para a compreensão empática ocorrer, é necessária a constatação do *carácter humano comum* a partir do contato com o outro, no processo de ensino-aprendizagem do ER, esse é o momento da exposição das diferenças, das diferentes expressões da experiência religiosa, da exposição dos conteúdos propriamente ditos. Esse é o momento da instrumentação, ou, de acordo com a proposta pedagógica de Saviani (2012, p. 71), da instrumentalização⁹⁷. Junto com a problematização, continua-se a teorização sobre a experiência religiosa. É o momento de refletirem, discutirem e estudarem criticamente o conteúdo. Através do processo de abstração, possibilita-se aos(às) estudantes

⁹⁷ Como já adiantei no capítulo anterior, o termo instrumentação simboliza corretamente o que quero dizer, diferente de instrumentalização. Então, mesmo que Saviani e Gasparin utilizem instrumentalização, utilizarei instrumentação.

a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social. (GASPARIN, 2012, p. 6)

Assim dizendo, no ER, teoriza-se sobre a experiência religiosa, realizando as ligações das expressões da experiência religiosa que foram trazidas pelos(as) estudantes com aquilo que acontece na realidade social. Wach nos auxilia nesse entendimento quando postula que cada compreensão é situada, assim como as experiências religiosas são dadas em determinados contextos históricos e culturais que podem variar. Inclusive, Wach adverte que o(a) pesquisador(a) deve se atentar para as interconexões envolvidas na experiência religiosa, seus personagens e histórias, para captar melhor a multiplicidade de formas de expressão da experiência de maneira mais precisa e profunda. No caso de quem atua em escolas, o princípio também se aplica. Quem ensina deve buscar traçar os nexos de sentido entre a experiência religiosa de seus(suas) estudantes, suas vidas e cotidianos sociais, bem como as relações que desenvolvem nessas redes. Isso porque as mudanças nas formas de expressão indicam em alguma medida mudanças e deslocamentos nos sentidos, nos significados. Como acerta Wach (1988, p. 119), “é sabido que a esfera objetiva da atividade religiosa manifesta mudanças de significado que podem até levar à dissolução completa das formas originais”. Nesse processo, aquilo que era entendido pelos(as) estudantes como única explicação da realidade passa pelos conceitos científicos elaborados pela CR e por juízos universais que possibilitam a compreensão da experiência religiosa em todas as suas dimensões — um processo de apropriação crítica da realidade que se tornará um guia para a ação transformadora, através do confronto de conhecimentos entre estudante e conteúdo, no qual o(a) estudante possa adentrar no objeto de estudos, compreendê-lo nas suas relações internas e externas e assimilar sua essência.

Então, a partir das perguntas elaboradas na fase da problematização, passa-se ao momento da confrontação dos(as) estudantes (sujeitos da aprendizagem) com os conteúdos (objeto sistematizado do conhecimento) — fase em que se constrói o conhecimento científico a partir das ações docentes e discentes. Conforme explica Gasparin (2012, p. 49, 50), “os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento”. Através da mediação docente, estudante e conteúdo

são colocados em relação recíproca. Professor(a), estudante e conteúdo não são neutros nesse processo,

todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm. Por esse motivo, a aprendizagem assume as feições dos sujeitos que aprendem, do objeto de conhecimento apresentado e do professor que ensina (GASPARIN, 2012, p.50).

Mesmo que esse processo aconteça de forma interpessoal, a aprendizagem de fato acontece de forma intrapessoal, pois depende da interação consciente do(a) estudante com o conteúdo e vice-versa. A aprendizagem significativa ocorre quando há a apropriação do objeto do conhecimento, isto é, quando se incorpora esse conteúdo, tornando-o seu, na constante “continuidade e ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico”, que ocorre de forma espiral. Dessa forma, os aspectos do novo conhecimento se juntam aos aspectos do conhecimento anterior sucessivamente. Por meio de aproximações sucessivas, o conhecimento é construído, e, “a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo” (GASPARIN, 2012, p. 50), como salienta Rodrigues (2021, p.174) em sua proposta de ER reflexivo:

Inicialmente, a prática do ER que se volta para à aprendizagem significativa considera a compreensão do ambiente social. Essa compreensão se obtém pelo mapeamento do ambiente social no qual o(a) educando(a) se insere e com o qual mantém relações cotidianas, ao ponto de receber dele influências tanto quanto influenciá-lo. Perceber essa vivência, trazê-la para a sala de aula e tomá-la como material empírico para investigar, comparar e conhecer o fenômeno religioso nas suas diversas facetas é essencial.

Essa fase é chamada de instrumentação, pois é o processo de “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012, p. 71). É o processo em que o conteúdo sistematizado é colocado à disposição para os(as) discentes para que o assimilem, recriem e incorporem, transformando-os em instrumento de construção pessoal e profissional. Segundo Gasparin (2012, p. 51, grifo nosso), isso acontece a partir do momento em que os(as) estudantes elaboram uma “*comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos*, apresentados pelo professor, possibilitando que eles incorporem esses conhecimentos”. O papel do(a) docente é, então, ajudar os(as) discentes a constituírem sua representação mental do objeto do conhecimento.

Esse processo se aproxima daquilo que Wach defende como método para compreensão empática da experiência religiosa, a elaboração de tipos. A tipologia é adequada para compreender a personalidade, pois, segundo o autor, “se queremos entender as ações e reações de uma pessoa, usamos categorias como ‘o herói’, ‘o covarde’, ‘o avarento’, ‘o amante’, para tornar plausíveis sua motivação e escala de valores” (WACH, 1946, p. 140). Assim, o conhecimento e a comparação se tornam profícuos para obter analogias para os fenômenos que se deseja compreender. Colocando lado a lado as experiências religiosas, o(a) estudante é capaz relacioná-las com a sua própria experiência expandindo sua compreensão.

Logo, um estudo comparado das religiões permite uma visão mais completa “do que a experiência religiosa pode significar, que formas sua expressão pode assumir e o que ela pode fazer pelo homem”. O recurso comparativo é central na abordagem de um Ensino Religioso empático. Wach (1958, p. 10) argumenta que, mesmo que alguns digam que isso significa sujeitar a religião “a um julgamento pronunciado em nome de algumas noções generalizadas”, a religião não deixa de ser religião; “mas será que um rubi ou uma esmeralda brilham menos se chamados de joia?”. Há diferenças não só entre tradições religiosas, mas também entre grupos dentro de uma mesma tradição. Por isso, não há problemas em compará-las através de tipologias. Ao contrário, isso deve ser incentivado, pois a compreensão não vem como um ato de adivinhação. É importante apreender os traços dominantes de sua natureza. É importante, por meio da comparação das religiões, a identificação de possíveis similaridades, rupturas, continuidades e ou ressignificações entre as distintas formas da experiência religiosa. A percepção de traços comuns permitirá o desenvolvimento da compreensão quanto ao que nas distintas formas de religião pode ser identificado como igual e, portanto, peculiar da humanidade, que nos atravessa e que na experiência individual é traduzido sob diversas expressões, termos, léxicos, culturas etc.

Adquiridas as ideias das características dominantes da experiência religiosa, é possível enquadrar no contexto principal as características secundárias da experiência e os seus meios de expressão. Essas são totalmente relacionadas ao processo de assimilação dos conhecimentos visto acima, como uma espiral ascendente, na qual, por meio de aproximações sucessivas, vai se construindo o conhecimento, “a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo” (GASPARIN, 2012, p. 50). Assim o é porque, segundo Wach (1945, p. 143), já que não se pode construir toda a estrutura da experiência religiosa, faz-se necessário escolher características

representativas e, então, relacionar o específico com o típico, compreendendo o “todo a partir das partes e, então, novamente compreender as partes a partir do todo” (WACH, 1988, p. 157).

A tipologia apregoada por Wach, estabelece clássicos, fenômenos que se apresentam como familiares, como também representam algo típico, algo da vida religiosa e da experiência, mais do que seria transmitido por uma instância individual. Alguns fenômenos são escolhidos pois é possível atribuir a eles “um efeito paradigmático, edificante e esclarecedor, pelo qual eles podem influenciar nossa própria vida religiosa” (WACH, 1951, p. 51, 52).

Isso conflui com o processo da instrumentação, que consiste na apropriação dos conteúdos que possibilitem a equacionalização e a resolução, mesmo que teoricamente, das questões sociais que desafiam o(a) professor(a), os(as) estudantes e a sociedade. Segundo Saviani (2012, p. 71), é o momento da apreensão “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”, que foram selecionados fundamentalmente na fase anterior, da problematização. Assim, a aprendizagem nunca é neutra pois é direcionada a determinados objetivos. Ela é intencional, “é sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas” (GASPARIN, 2012, p. 104). Se o que se espera com o ER a formação de cidadãos(ãs) para atuarem em uma sociedade democrática, os conteúdos devem seguir, nesse sentido, não somente um acúmulo do saber pelo saber.

Nesse processo, segundo Gasparin (2012, p. 105) “os conceitos científicos descem à realidade empírica, enquanto os espontâneos ascendem buscando sistematização, abstração, generalização. Por isso, a aquisição dos conceitos científicos implica a reconstrução dos conceitos espontâneos na articulação e transformação recíprocas”. Isso significa que o confronto da experiência religiosa do(a) estudante com outras experiências sistematizadas através dos conteúdos modifica a experiência religiosa inicial do(a) discente, não sendo nunca mais a mesma. Como diz Wach, a pessoa que compreendeu “se distingue pela capacidade de renovar e reviver continuamente sua própria experiência” (WACH, 1946, p. 140).

Nesse sentido, o ER não é somente a exposição comparada da diversidade de expressões da experiência religiosa. Utilizando as categorias de Grimmit (1987), não é somente um ensino *sobre* a religião, mas também *a partir* dela. Autores ingleses como Teece (2010) e Fancourt (2010) sintetizam essa situação ao usar uma diferenciação do autor Grimmit sobre o que os(as) discentes devem aprender no ER no contexto inglês. Ele diferencia *learning about religion* de *learning from*

religion que podemos traduzir como *aprendendo sobre a religião e aprendendo a partir da religião*. Esses autores defendem que essas duas vertentes têm de estar unidas no processo de ensino-aprendizagem do ER. O *learning about religion* se refere ao

que os alunos aprendem sobre as crenças, ensinamentos e práticas das grandes tradições religiosas do mundo. Também estou me referindo ao que os alunos aprendem sobre a natureza e as demandas das questões fundamentais, sobre a natureza de uma resposta de 'fê' às questões fundamentais, sobre as visões normativas da condição humana e o que significa ser humano, como expresso em e através de sistemas de crenças tradicionais ou posições para viver de um tipo naturalista (GRIMMITT, 1987, 225-226 apud TEECE, 2010, p. 96).

Ou seja, envolve todo tipo de conhecimento que pode ser extraído da religião como uma forma de conhecimento, não só as características externas da religião como ritos, mitos e práticas, mas também o conteúdo teórico delas, suas questões fundamentais que moldam a vida dos indivíduos. Já o *learning from religion* se refere ao

que os alunos aprendem com seus estudos sobre religião - sobre discernir questões fundamentais e “sinais de transcendência” em sua própria experiência e considerar como eles podem responder a eles. Sugiro que o processo de aprender a partir da religião envolva dois tipos diferentes de avaliação. A avaliação impessoal envolve ser capaz de distinguir e fazer avaliações críticas das reivindicações da verdade, crenças e práticas de diferentes tradições religiosas e da própria religião. A avaliação pessoal começa como uma tentativa de confrontar e avaliar crenças e valores religiosos [e] se torna um processo de auto-avaliação. (GRIMMITT, 1987, 225-226 apud TEECE, 2010, p. 96)

Esse modo está intimamente relacionado ao anterior, porque é a partir do que aprenderam sobre a religião que os(as) discentes podem fazer um esforço de autorreflexão sobre o tipo de religiosidade que estão vivenciando. Sendo assim, o(a) estudante pode avaliar criticamente o modo religioso de outros, assim como o seu próprio. Esses resultados só são possíveis com uma visão de educação que está voltada para o desenvolvimento humano. Para Grimmitt, a religião é um instrumento que possibilita trazer à luz questões sobre o ser humano, a natureza humana, perguntas sobre uma sociedade justa, sobre autorrealização individual, questões éticas, perguntas sobre a natureza da comunidade e perguntas sobre valores. Isto posto, para o autor, o “fator unificador é a experiência humana e não a religião” (TEECE, 2010, p. 96).

Em outros termos, não basta somente expor os(as) discentes à diversidade, pois a diferença em si não produz a compreensão do outro enquanto parte de um todo, de uma sociedade democrática. Somente a partir do entendimento de que há algo em comum entre eles é que os(as) discentes podem se (re)conhecer no diferente. Nesses termos, um ER que une as duas perspectivas pode levar o(a) estudante a lidar consigo mesmo e com o diferente de maneira respeitosa e crítica, como se espera em um espaço civilizatório.

Um processo em que, segundo a Teoria Histórico-cultural, a apreensão do saber se dá na interação dos sujeitos (sociais) entre si e na relação com o todo social difere-se dos métodos tradicionais, escolanovistas e (neo)tecnicistas. Por isso, o conteúdo deve ser apreendido em suas múltiplas interfaces. Aqui, lida-se com o que Vygotsky (2000) intitula de zona de desenvolvimento imediato das crianças, na qual o(a) discente precisa do auxílio do(a) docente para executar ações essenciais à aprendizagem. Professor(a) e estudante desenvolvem ações didático-pedagógicas necessárias à “efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na problematização” (GASPARIN, 2012, p. 52). Juntos(as), executam o processo dialético de construção do conhecimento escolar “que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc” (GASPARIN, 2012, p. 52). A aprendizagem se dá como “autoaprendizagem” e “interaprendizagem”, nas quais os(as) estudantes, enquanto sujeitos ativos e participantes, efetuam sua aprendizagem a partir daquilo que já sabem e na interação com colegas e professor(a) — interação que se constitui enquanto uma corresponsabilidade entre docente e discentes.

Esse processo é sempre atravessado pela “contradição cognoscitiva entre a subjetividade dos alunos e a objetividade do conteúdo a ser aprendido”. Ou seja, nos termos do ER, há um confronto entre a experiência religiosa e/ou experiência com a religião que o(a) estudante traz para escola e a sistematização da experiência religiosa oriunda da CR trazida pelo(a) professor(a). Isso poderia implicar que o discente negasse o(a) primeiro para incorporar o segundo. Contudo, conforme Gasparin (2012, p. 53), “o processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente”. Conforme Wach, a experiência é renovada e revivida continuamente.

Isto posto, o trabalho do(a) docente envolve

trabalhar o conteúdo científico e contrastá-lo com o cotidiano, a fim de que os alunos, ao executarem inicialmente a mesma ação do professor, através das operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar etc., apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada (GASPARIN, 2012, p. 56).

Paulatinamente, os conceitos científicos são construídos. Para isso, é preciso identificar precisamente as características específicas, explicitar consistentemente as dimensões sociais dos conceitos (colocadas na fase da problematização), recorrendo a comparações com outros conceitos que estejam sendo trabalhados. O(a) discente é incitado(a) e instigado(a) a conceber uma própria definição do conceito científico apresentado, tendo por base as características apresentadas. O(a) professor(a) pode fazer perguntas que auxiliem esse processo, sendo as respostas a expressão das noções essenciais dos conceitos. Como explica Vygotski (2000, p. 244):

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto [...] A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema - deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento.

O(a) docente exerce a mediação pedagógica, na qual se coloca como motivador(a), incentivador(a) e facilitador(a) da aprendizagem, sendo uma ponte entre o(a) discente e a aprendizagem — como diz Masseto (2000, p. 144, 145), não uma ponte estática, mas rolante “que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos”. A mediação pode ser desenvolvida utilizando-se das mais diversas técnicas, metodologias convencionais ou ativas, novas tecnologias, desde que possibilitem o contato entre estudantes e conteúdos de forma criativa, cativante, parceira, clara, dialógica, respeitando a faixa etária dos(as) discentes.

Pense, por exemplo, em uma aula de Ensino Religioso no 7º ano, que de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 454, 455) tem como Unidade Temática: “Manifestações Religiosas”; Objeto de Conhecimento: “Místicas e Espiritualidade”; e Habilidade: “Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas”.

Pode-se começar a aula realizando perguntas em relação às tradições religiosas de matriz africana com intuito de trazer a visão dos(as) estudantes para sala de aula: o que sabem sobre o tema?; o que já ouviram falar sobre?; o que é dito sobre essa tradição em sua comunidade religiosa ou vizinhança? Inevitavelmente surgirá, como elemento de tensão, a palavra “macumba”. O(a) educador(a), tendo em mente os objetivos da aula, pode conduzir o questionamento sobre o que eles entendem sobre esse termo.

Ao se considerar a matriz religiosa brasileira e o contexto histórico de intolerância religiosa, é muito provável que a visão dos(as) estudantes sobre a expressão da experiência religiosa de tradições como candomblé e umbanda seja uma visão preconceituosa e desrespeitosa. Nesse momento, o(a) professor(a) pode conduzir a aula explicitando a dimensão na qual o tema será tratado. Abre-se a oportunidade da instrumentação, a partir do conhecimento científico, através da sua mediação. O(a) professor(a) trará aos(às) estudantes todo o contexto histórico e a discussão ética envolvidos. Nesse caso específico, em que se trata da “macumba”, para além de dizer que o significado da palavra remete a um instrumento musical e/ou a uma árvore específica, tem-se a oportunidade de demonstrar ao(às) discentes que o uso dessa palavra como designação de algo semelhante à invocação de “espíritos malignos” para que estes realizem algum tipo de maldade contra alguém está totalmente equivocado e carregado de intencionalidade político-religiosa. Nesse caso, pode-se, por exemplo, trazer exemplos comparativos de rituais de “oferenda” e “sacrifício” em diferentes tradições religiosas, explicando inclusive o significado desses termos – uma vez que o termo “macumba” por vezes é relacionado às oferendas realizadas nas tradições religiosas de matriz africana.

Posteriormente, é possível demonstrar que essa expressão de experiência religiosa é instrumentalizada para produzir sentimentos e atos de intolerância pela coesão social de um grupo opressor a partir da incitação da separação entre uma tradição e outra. Esse tipo de instrumentalização se torna também um modo de reafirmar uma verdade absoluta, que, como vimos anteriormente a partir de Alves, produzirá sempre opressão. É importante nesse momento demonstrar pontos de contato entre a experiência religiosa dessa tradição e a expressão da experiência da tradição dos(as) estudantes, se possível mostrando casos em que a tradição religiosa “deles(as)” sofreu algum tipo de preconceito ou perseguição, mesmo que isso tenha ocorrido em algum contexto distante da sua realidade. Aqui temos o reconhecimento do *carácter humano* comum entre eles, que se torna um elemento visual, palpável, que possibilita a compreensão crítica

dos conceitos e conteúdos abordados. O diálogo pode seguir apoiado em perguntas como: O que vocês entendem agora por macumba? Os significados de agora e o anterior são os mesmos?

Assim se segue dialogicamente até o momento em que os(as) discentes mostrem com certo domínio “as características essenciais de cada um dos novos conceitos”. No caso desse exemplo, é esperado que eles mostrem que sabem não somente o novo significado da palavra “macumba”, mas também as implicações dos usos do termo no cotidiano — num caminho de aproximações sucessivas para a construção do novo saber, até o momento em que elaborem sua nova síntese mental sobre os usos da palavra macumba através de suas implicações, não dependendo tanto de elementos comparativos e visuais.

Esse processo também é apreendido pelo(a) discente. A ação do(a) professor(a) deve também proporcionar a autonomia da aprendizagem por parte dos(as) estudantes, pois a apropriação de conceitos científicos vai continuar ocorrendo no decorrer de suas vidas. O próprio Wach vai dizer que, como a compreensão não é um espelho da realidade, mas um produto final, um resultado, esse processo deve ser realizado novamente em outras épocas e por outros grupos. Por isso, o(a) estudante deve ter autonomia, deve saber manejar os instrumentos de acesso ao saber para que esse processo se repita em sua vida sem a mediação do professor(a). De acordo com Gasparin (2012, p. 118),

O trabalho de todo o processo ensino-aprendizagem apresenta-se como um grande instrumento na transformação de um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo. Se o trabalho pedagógico exige um aluno que se aproprie dos conhecimentos científicos pela mediação do professor, ao término do período escolar pressupõe-se que esse aluno apresente a condição de cidadão crítico e participativo, sem a presença e intermediação do professor. Espera-se que tenha atingido, dessa forma, um novo estágio, um nível mais elevado de seu desenvolvimento atual. De aluno torna-se cidadão, auxiliado pela apreensão dos conceitos científicos que podem ser transpostos para a nova dimensão de sua vida.

Por fim, esse momento pode ser entendido como o momento da instrumentação, no qual os(as) estudantes têm acesso ao saber sistematizado e aos instrumentos de acesso a esse saber; é o momento da teorização, o centro do processo pedagógico, em que se realiza a aprendizagem. Esse processo se realiza a partir da confrontação entre as experiências religiosas trazidas pelos(as) discentes e as experiências sistematizadas pela CR, trazidas pelo(a) professor(a). É o momento no qual as experiências são comparadas, podendo ser utilizado o método tipológico de Wach, que favorece não apenas a comparação das características de uma religião com as de outras, mas uma

comparação que permite ser identificado e, nos termos da compreensão empática, constatado o *carácter humano*, o fator de unicidade entre a experiência inicial do(a) estudante e as outras experiências, um (re)conhecimento, facilitando, assim, a apropriação dos novos conhecimentos como seus.

Os conhecimentos ou conteúdos que são mobilizados não são quaisquer conteúdos, são aqueles que devem ensejar uma prática transformadora. Para isso, eles devem se conectar com os(as) estudantes, com as suas realidades, necessidades e interesses. Rubem Alves (1986, p. 80, 81) ilustra bem essa ideia quando questiona

qual é, entretanto, a relação entre a ideia e a ação? Freud chamou a atenção dos seus leitores para o fato de que não é o *insight* intelectual que decide a batalha terapêutica, mas antes o amor. A “verdade” não tem o poder para moldar o comportamento: o comportamento emerge de emoções, e somente as idéias que sejam “representantes” de emoções podem, de alguma forma, influenciar a ação. [...] Weber, por sua vez, a despeito da acusação de idealismo que frequentemente se faz contra ele, é explícito em afirmar que não é a ideia que gera o comportamento, mas sim o interesse. As idéias nada mais são que trilhos nos quais o interesse ocorre. O problema das novas sínteses não pode, portanto, se resumir na questão da formulação de novas alternativas conceptuais. É necessário que o filósofo trabalhe, com as ideias poderosas para informar a ação. Como o disse Schiller muito bem, “para que a verdade triunfe na luta com a força, ela deve se transformar primeiro numa força e se ligar a algum impulso como seu advogado no reino dos fenômenos; pois os impulsos são as únicas forças geradoras no mundo do sentimento”.

Mesmo que interessados, curiosos, envolvidos, tendo acesso a elementos teóricos que favorecem a comparação entre suas experiências e outras experiências, são precisos ainda mais alguns passos para que de fato a compreensão empática se efetive, para que se conclua o processo de ensino-aprendizagem. Esses passos se dão a partir do elemento da *imaginação*. É ela que possibilita que a empatia, ou o (re)conhecimento, ocorra.

4.3 A IMAGINAÇÃO E A OUTRIDADE

Quando a compreensão se completa? Quando ela de fato se torna empática?

Segundo Wach, para compreender a experiência religiosa, é necessária uma afinidade, um *interesse* por parte do(a) cientista da religião, que o mobilize o esforço hermenêutico, uma disposição mental favorável à compreensão — o que seria oposto à indiferença ou ao afastamento

estrito do objeto de pesquisa. Esse *interesse* parte de um desejo, um impulso, que envolve as emoções do(a) cientista, o que é importante, dado que a experiência religiosa, enquanto objeto de pesquisa, perpassa o reino das emoções dos indivíduos religiosos. Essa afinidade pode ser efetivada mediante a constatação de um *carácter humano* que assemelha o(a) pesquisador(a) ao pesquisado. Esse traço se configura no fato de que ambos são sujeitos de sentido, ambos dão significado ao mundo de determinada maneira, ambos possuem horizontes interpretativos do mundo e das coisas, e somente por essa razão é possível a compreensão. Colocando as experiências lado a lado, a experiência religiosa do(a) pesquisado(a) e a experiência de sentido do(a) cientista da religião, é possível uma identificação, uma compreensão não só dos elementos externos da experiência, como também dos elementos internos.

Entretanto, como essa identificação, esse (re)conhecimento é possível? Seria através de uma experiência imitativa ou de uma representação?

Para Wach (1988, p. 111, 112), a imitação não é um caminho produtivo, porque ela teria que “ignorar todo o reino do inconsciente”, já que não há como uma pessoa imitar, na própria experiência, os eventos importantes do inconsciente do outro. Por outro lado, a representação também não favorece a compreensão, dado que “estamos preocupados, por exemplo, em entender os processos internos de outras pessoas, processos para os quais não podemos invocar nossas próprias experiências”.

Sendo assim, há que se ter uma postura empática, congenial, que consiste em colocar-se no lugar do outro, possibilitando sua compreensão. Conscientes do *carácter humano* que o une às experiências de sentido que moldam suas existências, é possível dar lugar à *imaginação* para que através dela o(a) cientista seja capaz de “transcender os limites de sua experiência pessoal” (WACH, 1945, p. 142). Essa capacidade é comparada a dos poetas, que, mesmo não vivenciando todas as experiências, conseguem admiravelmente escrever sobre elas. Sem a *imaginação* só é possível a descrição das expressões externas. Contudo, o poder da *imaginação* é tamanho que “pode complementar as experiências e até mesmo substituí-las” (WACH, 1988, p. 113). Ela é motivada pela saudade⁹⁸, pelo anseio, e, enquanto uma capacidade de transcendência, também “aponta para a outra vida para a qual o relacionamento produtivo se desdobra”, favorecendo assim

⁹⁸ Saudade aqui pode ser entendida nos termos alvesianos de presença da ausência, “a imaginação é a consciência de uma ausência, a saudade daquilo que ainda não é, a declaração de amor pelas coisas que ainda não nasceram” (ALVES, 1981, p. 51). Para saber mais sobre o conceito de saudade em Rubem Alves, cf. MARTINS, ALMEIDA, 2017.

a compreensão da completude da experiência. Se era possível apenas perceber as expressões, o anseio e o desejo por compreender possibilitam que a *imaginação* complete o entendimento, pois “a imaginação permite apreender ideias, sentir sentimentos e percorrer os domínios da alma que a experiência real nunca poderia ensinar ao poeta” (WACH, 1988, p. 113).

A objetividade gera distanciamento daquilo que está interno, a *imaginação*, porém, possibilita ir além da assimilação daquilo que apenas se manifesta, e viabiliza a compreensão daquilo que falta. Aqui, vale trazer mais uma vez a aplicabilidade que o próprio Wach (1988, p. 113, grifo nosso) faz da *imaginação* quando escreve:

Algo semelhante ocorre no caso do estudioso. Seu *interesse* é estimulado pelo aparecimento de uma grande personalidade, de processos significativos ou de um evento trágico. Dada a *afinidade interna* discutida acima, a pessoa que deseja compreender entra em uma comunicação misteriosa com o objeto de estudo que lhe permite penetrar em seu núcleo. Um lado de seu ser é tocado. A antecipação da vida relacionada o impulsiona. O desejo de aprender mais, de penetrar mais profundamente o que se esforça por expressar, de entender com mais precisão, desperta poderosamente e dá asas à *imaginação*. Ele deseja desenvolver ainda mais as disposições da alma que ainda não foram realizadas. Assim, os limites da personalidade empírica são expandidos. Possibilidades ocultas e imaturas dormem dentro de todo ser humano; eles são despertados pelo encontro com a vida relacionada.

Contudo, isso não significa que o(a) cientista da religião ganhe a realidade, isto é, ele(a) não se torna o sujeito/objeto. A *imaginação* de forma complacente, talentosa e produtiva, permite ao indivíduo colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo. É possível, assim, compreender internamente. A expressão da experiência se torna significativa, pois os sentidos interiores foram desvendados. Como ilustra Alves (1975, p. 22), “a imaginação nos revela as intenções mágicas que habitam os níveis mais profundos da personalidade”. Conforme Wach (1988, p. 114), tudo que está relacionado ao “espírito humano” e à cultura é expressão de um sentido ou de uma atitude interior difícil de interpretar ou compreender. Por isso, é necessário compreender e se relacionar com esse sentido para compreender até mesmo aquelas expressões que parecem desconexas ou independentes.

Como pontuei no início do capítulo, esse processo hermenêutico é um todo orgânico que foi dividido na tese para finalidades pedagógicas. Só é possível compreender os sentidos se existe um *interesse*, uma afinidade, uma participação produzida, induzida pelo *carácter humano comum* entre os sujeitos. O(a) pesquisador(a) não compreende por que algo é conhecido ou próximo a

ele(a), mas porque, de alguma forma, ele(a) participa, ele(a) é interessado. Como complementa Wach (1988, p. 114), “você compreende apenas o que é como você, não mais”.

Dito isso, no ER se carece que o(a) professor(a) incentive a *imaginação* do(a) estudante. Se é por meio da *imaginação* que se estabelecem as conexões entre o(a) discente e o outro, ela deve ser incentivada. *Imaginação* aqui não é sinônimo pejorativo de ilusão, fantasia, de erro que precisa ser corrigido. A *imaginação* nos termos de Wach é uma operação fundamental da consciência humana, a origem da criatividade humana. Como fundamenta Alves (1975, p. 15-17), a “consciência humana é movida pela imaginação”. Temos uma consciência concreta que está envolvida nos dilemas reais da vida e da morte. Portanto, a consciência é “dominada pela emoção e embalada pela imaginação”. Por isso não se pode dizer que a *imaginação* é algo que se opõe ao conhecimento do real, ela é um “dato primário da experiência humana” (ALVES, 1975, p. 18). Rodrigues (2021, p. 173) ao comentar sobre a obra de Madalena Freire (1983), *A paixão de conhecer o mundo*, sinaliza inclusive a “importância de uma prática pedagógica que saiba conjugar a memória, a imaginação e a percepção sensorial (ver, ouvir, tocar, cheirar) como meios para se conhecer a respeito de algo, sem distinção ou sobreposição dos sentimentos/emoções ao pensamento abstrato/racional, ou vice-versa”.

Nesse sentido, em todo o processo de ensino-aprendizagem, a *imaginação* deve ser mobilizada, desde o momento em que os(as) estudantes trazem suas experiências para sala de aula, passando pelos momentos teóricos da problematização — quando é provocada a curiosidade do(a) discente —, chegando à instrumentação, quando ocorrem as sínteses mentais. Neste último momento, a *imaginação* é fundamental, dado que, enquanto estão sendo expostos os conteúdos que realçam as diferenças e similaridades entre a experiência do(a) estudante e a do outro, a *imaginação* está trabalhando. É aqui que as comparações farão sentido.

O desejo, que é motivador da *imaginação*, conforme disse Wach, é alimentado na fase da problematização, onde são colocadas questões sobre o tema a ser estudado. Essas questões estão relacionadas com a prática social, com as dimensões nas quais a experiência religiosa se manifesta. O(a) estudante, assim, é motivado(a) a querer entender mais sobre o assunto a fim de responder às perguntas. Logo, quando o conteúdo é exposto, e as devidas relações e consequências sociais são elaboradas, o(a) discente pode apreender os elementos teóricos, as características das expressões religiosas, e, para além disso, compreender as relações práticas, os efeitos da religião no dia a dia. Assim, por meio da comparação, a *imaginação* ganha asas; o(a) discente é levado(a) a colocar-se

no lugar do outro, pois entende que se trata de uma mesma experiência de sentido, e com isso ele pode compreender com mais facilidade o outro, assim como tecer uma autorreflexão sobre si mesmo, sobre a sua própria experiência religiosa. Como disse Wach, através da *imaginação* foi possível ao(à) discente “apreender ideias, sentir sentimentos e percorrer os domínios da alma que a experiência real nunca poderia ensinar”. O contato com uma outra experiência revela uma possibilidade de ser. Contudo, essa possibilidade só existe na *imaginação*, ou seja, a *imaginação* é consciência de uma saudade, não de uma saudade de algo existente/concreto, mas da saudade da possibilidade de ser de outro modo, uma outridade latente. O(a) estudante adquire consciência de que pode ser diferente. Nos termos de Wach, ele(a) “transcende os limites da sua própria experiência” apontando “para a outra vida para a qual o relacionamento produtivo se desdobra”. Acontece o (re)conhecimento de si e do outro, que possibilita uma nova postura, uma mudança.

Vale aqui trazer as palavras do educador Paulo Freire (1997b, p. 47,48, grifo nosso), que, numa perspectiva muito próxima ao que se desenha nesta tese, sintetiza e ajuda a ilustrar o papel da *imaginação* na educação:

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada. E isto desde o primeiro dia de aula, demonstrando aos alunos a importância da imaginação em nossa vida. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita - é garatuja. Na oralidade, na repetição dos contos *que se reproduzem dentro de sua cultura. A imaginação, que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre.* É preciso estimular a imaginação dos educandos, usá-la no “desenho” da escola com que eles sonham. Por que não pôr em prática, na própria sala, parte da escola com que sonham? Por que, ao discutir a imaginação, os projetos, não sublinhar aos educandos os obstáculos concretos, alguns por enquanto, intransponíveis para a realização da imaginação? Por que não introduzir conhecimentos científicos aos quais direta ou indiretamente se acham ligados retalhos da imaginação? Por que não enfatizar o direito a imaginar, sonhar e brigar pelo sonho? *Porque a imaginação que se entrega ao sonho possível e necessário da liberdade tem de se enfrentar com as forças reacionárias para quem a liberdade lhes pertence como direito exclusivo.* Afinal, é preciso deixar claro que a imaginação não é exercício de gente desligada do real, que vive no ar. *Pelo contrário, ao imaginarmos algo, o fazemos condicionados precisamente pela carência de nosso concreto.* Quando a criança imagina uma escola alegre e livre é porque a sua lhe nega liberdade e alegria.

O processo da compreensão empática chega ao seu ápice com a *imaginação*. É ela que permite a consciência da compreensão dos elementos externos da experiência religiosa, dos conteúdos objetivos, assim como dos elementos internos da experiência, a essência do conteúdo. É através da sua ação que o(a) discente pode fazer a reflexão sobre sua própria experiência face à experiência do outro. Nessa reflexão ele(a) é capaz de responder às perguntas feitas sobre a experiência e a relação com a sua prática social, e consegue perceber a necessidade de transformação. E é nesse momento que o(a) estudante consegue demonstrar sua mudança. Se na fase da instrumentação foi possível realizar a análise, agora ele(a) é capaz de mostrar a síntese. É o momento, na pedagogia histórico-crítica, chamado de *catarse*: a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social. Uma vez realizada a compreensão empática, isto é, a apropriação dos conteúdos e dos processos de sua construção, mesmo que de forma provisória, é chegada a ocasião na qual o(a) estudante é requerido(a) a expor o quanto se “aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão”. O(a) discente, nessa fase, sistematiza e manifesta o que assimilou, ou seja, “que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior” (GASPARIN, 2012, p. 123).

Na *catarse*, o(a) discente pode traduzir de forma oral ou escrita a compreensão que obteve de todo o processo de trabalho. Ele(a) manifesta a sua nova percepção do conteúdo e da prática social. O entendimento está num patamar mais elevado, consciente e estruturado. Gasparin (2012, p. 124) resume momento da *catarse* como

a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. E o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido.

De forma teórica, o(a) discente consegue demonstrar que atingiu um novo grau de entendimento. Se antes seu conhecimento era sincrético sobre o conteúdo, agora ele possui um conhecimento sintético, estruturado, capaz de revelar o quanto incorporou os conteúdos estudados e de mostrar o seu novo nível de aprendizagem. Para além de só evidenciar que decorou a matéria, é possível perceber que o(a) estudante elaborou uma nova visão da realidade para si. Os

instrumentais se transformaram em ativos para a transformação social. É um momento culminante no processo da aprendizagem.

Se no início do processo o(a) estudante enxergava a realidade empírica como natural, normal, sendo a sua experiência naturalizada, cristalizada, na síntese se evidencia que aquilo que era entendido como natural não é totalmente dessa forma, mas é um processo histórico, produzido por ser humanos condicionados e situados, com intencionalidades evidentes ou veladas. Nos termos do ER, por exemplo, se antes o(a) discente chegava à sala de aula entendendo que a sua experiência religiosa era a única capaz de embasar ética e moralmente as ações dos indivíduos na sociedade, sendo todas as demais experiências errôneas e desviantes — uma verdade absoluta—, na síntese, ele entende que a sua experiência é uma possibilidade de significação do mundo, restrita à sua comunidade de fé; que a sua experiência não é uma régua moral para orientar a vida de todos(as), mas apenas daqueles(as) que pertencem à mesma tradição que ele(a); que a experiência religiosa pode ser instrumentalizada para diversos interesses, tanto religiosos como políticos; e que, assim como a sua experiência religiosa tem direito de se expressar, a dos outros também tem.

Expressa-se nessa fase uma visão total integrada ao que antes demonstrava-se um conjunto de partes esparsas, um posicionamento intelectual novo do(a) estudante que consegue situar o conteúdo na totalidade. O conhecimento se mostra de forma diferente. O conteúdo apropriado pelo(a) discente não é algo fornecido pelo(a) professor(a), mas “uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem. Nesse momento, esse conhecimento possui uma função explícita: a transformação social” (GASPARIN, 2012, p. 125,126). Não é um conhecimento neutro, nem natural. O próprio Wach vai dizer que o ser humano sempre quer compreender as coisas, mesmo que nenhuma questão prática esteja envolvida. Contudo, mesmo que valha a pena conhecer tudo, existem prioridades que vão variar “de acordo com o entendimento do indivíduo, o período e o contexto em que ele vive” (WACH, 1945, p. 145). Isso significa que o(a) professor(a) precisa ter princípios fortes que o(a) oriente, objetivos esclarecidos que serão fortalecidos pela aprendizagem. A compreensão, a aprendizagem não acontece por ela mesma, ou seja, não é somente o acúmulo do saber pelo saber, ela é intencional. O conhecimento apreendido e apropriado é um “produto da ação humana, e atende a interesses de classes ou de grupos sociais determinados” (GASPARIN, 2012, p. 125, 126). No ER a religião é um instrumento para responder às questões humanas, visando a um ensino para o desenvolvimento humano.

Se tudo era percebido como empírico no início do processo, agora a realidade é vista como concreta em suas plurideterminações, “o conteúdo empírico torna-se concreto”. (GASPARIN, 2012, p. 126). A aprendizagem gera um conhecimento não focado em si mesmo, mas um conhecimento interdisciplinar que se conecta com a realidade (WACH, 1945, p. 146). Assim, na catarse, o(a) estudante é apto(a) para contextualizar e entender as questões colocadas na problematização e trabalhadas no decorrer do processo, recontextualizando “o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido” (GASPARIN, 2012, p. 126). Não foi a apreensão de um conteúdo qualquer, mas de algo significativo, o que “constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social” (GASPARIN, 2012, p. 126). Muitas vezes as soluções elaboradas pelos(as) estudantes é apenas mental ou intelectual, mas, ainda assim, é uma solução voltada para a prática.

Essa é a última fase teórica do processo de ensino-aprendizagem: a expressão de que o(a) estudante se modificou intelectualmente. E por essa razão é necessário criar condições para que ele(a) demonstre que aprendeu, que a compreensão empática possibilitou a apropriação dos conhecimentos a nível teórico e que ele(a) pode responder às questões colocadas na problematização. Retomados os objetivos propostos lá no início do processo, na prática social inicial, o(a) estudante pode demonstrar para si e para o(a) professor(a) o que aprendeu. “Consiste na comparação entre o que ele sabia no início do processo e os novos elementos que foi adquirindo pelo estudo e análise do conteúdo. Da junção dessas duas percepções é que emerge a nova visão da realidade, o novo conceito” (GASPARIN, 2012, p. 130).

É o momento da avaliação, que não deve ser entendida como a realização de uma prova somente, mas como uma expressão prática de que o(a) estudante “se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social” (GASPARIN, 2012, p. 131). Essa avaliação traduz o crescimento do(a) discente. É uma forma de o(a) professor(a) confirmar, retificar ou ampliar a elaboração do(a) estudante. É claro que a avaliação pode ocorrer no desenrolar das atividades, mas nessa fase ela indica a conclusão teórica do processo.

Os critérios da avaliação devem estar de acordo com os objetivos do plano de ensino, no caso do ER, com as habilidades propostas pela BNCC e pelo currículo da rede de ensino em que está inserido. A modalidade de avaliação pode ser escolhida de acordo com as demandas que o(a) professor(a) enxergar, podendo variar entre avaliações formais e informais — lembrando que não

estamos esperando uma nota do(a) estudante, mas a demonstração de que ele(a) compreendeu empaticamente a experiência religiosa em todas as dimensões trabalhadas. Até porque, se o(a) docente fica preso à nota, pode esbarrar em um “problema” característico do ER, que é a não retenção do(a) estudante. Como o ER não reprova, os(as) estudantes podem ficar resistentes à realização de alguma prova escrita ou algo do tipo. Por isso, como o objetivo não é de fato reter o(a) estudante, mas avaliar a sua aprendizagem, o(a) professor pode variar nos seus métodos avaliativos para chegar ao resultado desejado⁹⁹.

Pense, por exemplo, em uma aula do 9º ano cuja unidade temática é “Crenças religiosas e filosofias de vida”; Objeto do conhecimento: “Vida e morte”; Habilidades: “Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes; Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres”; “Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição)” (BRASIL, 2017, p. 458, 459).

Após apresentar comparativamente os mitos e ritos das diferentes tradições religiosas, correlacionando-os também com os aspectos teológicos envolvidos e demonstrando os sentidos constitutivos a partir dos mesmos, é possível propor uma atividade avaliativa em forma de redação com as seguintes perguntas-tema: Como as crenças religiosas relativas ao pós-morte podem influenciar a vida daqueles que creem? As recompensas e/ou punições podem influenciar no comportamento dos indivíduos? Se os indivíduos religiosos agem baseados nessa crença, como fica uma possível discussão de um princípio ético universal?

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem não termina com as sínteses mentais, com a demonstração intelectual da apropriação dos saberes pelos(as) estudantes. É um processo que se inicia na prática e termina na prática, que se inicia na experiência e termina na experiência, mesmo porque, como Wach indicou, toda compreensão tem uma finalidade prática. Em primeiro lugar, ele diz que se compreende para preservar “aquele que compreende o que é e o que foi, revive e conserva na memória dos homens a soma de sua experiência” (WACH, 1946, p. 146).

Essas são as bases de uma educação transformadora e, conseqüentemente, de um ER humanizador: a perpetuação dos princípios fundamentais para a preservação da humanidade. Em

⁹⁹ Outros autores e autoras como Freitas (2017), Souza (2021), Fancourt (2010), entre outros, também refletem sobre o processo avaliativo no ER.

segundo lugar, compreende-se para orientar e direcionar os próprios pensamentos e ações, é a “educação de nós mesmos e dos outros” (WACH, 1946, p. 146). A aprendizagem empática da experiência religiosa fomenta não só a reflexão teórica sobre si mesmo, mas uma reflexão que direciona as próprias ações, como é aventado nos termos de uma educação transformadora. E em terceiro lugar é objetivo da compreensão “perceber o alcance e a variedade da natureza e personalidade humana, bem como sua expressão em todos os campos da atividade cultural” (WACH, 1946, p. 146).

Ou seja, a prática, o direcionamento dos pensamentos e ações é parte das funções da compreensão. A compreensão, nos termos empáticos, promove uma educação de nós mesmos(as) e dos(as) outros(as). A empatia é capaz de fazer o indivíduo refletir sobre seus próprios conceitos, posturas e práticas, e essa reflexão não é puramente intelectual, ela mobiliza, conduz uma prática transformada. A prática social é o ponto de chegada de todo o processo pedagógico. Já que a experiência religiosa é uma experiência existencial, de sentido, qualquer mudança que aconteça no nível intelectual, no nível subjetivo, é inevitavelmente manifesta em termos da expressão da experiência religiosa.

A prática social final, nos termos de Saviani, é a fase da transposição do teórico para o prático, que coincide com os objetivos do plano de ensino. Saviani (2012, p. 72) vai dizer que a Prática Social Inicial e a Prática Social Final são a mesma, embora não sejam. Elas são as mesmas quando se estabelecem como “o suporte e contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica”. Contudo não são as mesmas se considero que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e, já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática social se alterou qualitativamente.

Se penso nos(as) estudantes religiosos(as), eles(as) continuam com suas experiências religiosas, mas agora transformadas qualitativamente. Não é função do ER atestar se o(a) discente continua religioso(a) ou não, se se tornou um(a) melhor religioso(a) para a tradição religiosa ou não. Os interesses do ER não se constituem religiosamente. Importa constatar se experiência religiosa foi educada para a democracia, para se tornarem cidadãos(ãs) autônomos(as), dialógicos(as) e respeitosos(as) na sociedade democrática. Importa que o ER forneceu os instrumentais para que os(as) próprios(as) estudantes de forma empática, no contato com eles(as) mesmos(as) e com outros, transformaram as suas experiências.

Professor(a) e estudante se transformam de forma intelectual e qualitativa nesse processo, passando de um estágio menor de compreensão para um estágio mais elevado de compreensão dentro da totalidade. A compreensão empática implica uma nova postura e exige uma ação real de quem aprende, uma aplicação. É necessário possibilitar as condições para que a compreensão teórica do(a) estudante se traduza em atos, em uma ação concreta que, a partir do processo teórico, possibilite “análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias”; uma prática que ultrapasse o nível institucional das escolas para se tornar um “fazer prático-teórico no cotidiano extraescolar nas diversas áreas da vida social” (GASPARIN, 2012, p. 140, 141); um processo no qual prática e teoria pedagógicas são trabalhadas conjuntamente como uma unidade indissolúvel.

O objetivo do processo pedagógico é transformar não apenas a escola, mas a sociedade. Como ilustra Saviani, é “transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária”. Pode-se dizer que o(a) estudante sozinho(a) nada pode fazer, e por isso para no momento da catarse, da síntese mental. Contudo, é no momento da prática que se dá a confirmação de que de fato ele(a) se apropriou do conteúdo e por isso sabe aplicá-lo. É a evidência de que aquilo que ele(a) só conseguia fazer com ajuda de outros, agora ele(a) pode fazer sozinho. É a possibilidade de demonstração do agir autônomo do indivíduo. É o testemunho do novo nível de desenvolvimento atual do(a) estudante, daquilo que ele(a) pode realizar sem ajuda. “Em outras palavras, o ensino escolar produz desenvolvimento, superação”.

Em uma perspectiva dialógica, docente e discente definirão estratégias para colocar em prática os novos conceitos aprendidos. O(a) estudante, sob porte da empatia, está predisposto(a) a colocá-los em prática, não mais sob o ponto de vista do cotidiano empírico inicial, mas com “base em suas características essenciais, concretas” (GASPARARIN, 2012, p. 143). Gasparin sugere, em sua proposta didática, que essa fase envolve dois momentos: a manifestação da nova atitude prática que envolve as intenções dos(as) estudantes e a proposta da ação. Se na catarse o(a) estudante manifestou uma atitude teórico-mental, aqui é esperado que ele(a) “assuma uma nova postura prática ante a realidade que acaba de conhecer”. Ele(a) mostra intenções e predisposições de colocar em prática o novo conhecimento. E, no segundo momento, junto com o(a) professor(a), os(as) estudantes elaboram um plano de ação tendo por base os conteúdos trabalhados. Esse plano pode ser desenvolvido individual ou coletivamente, prevendo o que cada um(a) fará dentro e fora do ambiente escolar. É definido o seu compromisso com a prática social: ações exequíveis,

pertinentes, cabíveis, de curto e médio prazo; ações baseadas nas habilidades do ER na BNCC para aquele objeto de conhecimento, dentro da unidade temática. Ou seja, as ações são sua consequência lógica, que podem variar entre ações intelectuais, sociais, manuais, físicas, etc.

Pense, por exemplo, em uma aula do 7º ano cuja unidade temática seja: “Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”; Objeto do conhecimento: “Liderança e Direitos Humanos”; Habilidades: “Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos” e “Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam” (BRASIL, 2017, p. 454, 455). Após um processo de trabalho sobre a questão do racismo religioso contra as religiões de matriz africana, pode-se trazer como exemplos lideranças de outras tradições religiosas que se manifestaram e agiram contra essas práticas, fomentando práticas favoráveis aos direitos humanos, como o caso de Martin Luther King, pastor de tradição protestante que militou contra o racismo nos EUA, liderança essa que inspira e mobiliza outras lideranças ao redor do mundo. Aproximando-se da realidade dos(as) estudantes, o(a) professor(a) pode propor que eles(as) realizem um estudo de caso sobre o episódio quando lideranças religiosas cristãs no estado do Rio de Janeiro levaram sua comunidade, a Igreja Cristã de Ipanema, a reconstruir um terreiro de candomblé que havia sido incendiado por outro grupo cristão fundamentalista¹⁰⁰. A partir dos relatos e resultados trazidos pelos(as) discentes, junto à mediação do(a) professor(a), pode-se elaborar um plano de ação que fomente atitudes antirracistas, tendo como uma das ações a realização de um projeto de conscientização dos(as) estudantes e funcionários(as) da escola sobre essa problemática, levando em conta uma proposta de transformação empática das vivências de todos(as), através de cartazes, vídeos, peças teatrais, etc. O intuito é levar a comunidade a refletir sobre as relações entre o racismo e a religião no Brasil, mostrando também as ações que buscam mitigar tal realidade surgidas a partir das próprias tradições religiosas, ou seja, mostrando que é possível que todos(as), independentemente de sua religião, podem lutar contra o racismo, tendo em mente os direitos humanos.

Com isso, finaliza-se o processo pedagógico escolar. Enquanto um processo dialético, a compreensão empática da experiência religiosa, colocada como instrumental do acesso ao saber no ER, para além de levar à compreensão dos saberes sobre a religião e seus contextos, gera uma

¹⁰⁰ Para saber mais sobre esse caso, cf.: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43879422>>. Acesso em 09 ago. 2022; <<https://www.youtube.com/watch?v=Qco-71blqZ8>>. Acesso em 09 ago. 2022; e <<https://oglobo.globo.com/rio/terreiro-de-candomble-sera-reconstruido-com-doacao-de-igreja-evangelica-no-rio-22066719>>. Acesso em 09 ago. 2022.

postura empática frente à experiência. Esse processo incentiva uma prática transformadora a partir do contato com o outro: a empatia, uma postura de se colocar no lugar do outro para compreender suas razões. Esse processo só pode ocorrer se houver um *interesse* genuíno, uma afinidade mobilizada pela curiosidade, por um espanto admirativo pelo(a) outro(a). Essa afinidade se assevera através da consciência de um elemento de unicidade entre os sujeitos: um caráter humano, qual seja a possibilidade de significação da existência. Então, expõem-se as diferentes expressões da experiência religiosa para o(a) discente, através da mediação dialógica do(a) professor(a). Expostas as experiências do(a) estudante e do outro, compreendendo esse *carácter humano* que faz com que as experiências partam do mesmo lugar, a *imaginação* invade a cena e possibilita que o(a) estudante assemelhe-se com o conteúdo, com a outra experiência, e compreenda os elementos externos e internos, os elementos de sentido. Através da *imaginação*, se dá a empatia: os(as) estudantes podem se colocar no lugar outro e refletir sobre o outro a partir de si mesmos(as), em um movimento de (re)conhecimento. Nessa reflexão sobre si, é possível que o(a) discente vislumbre uma outridade, uma possibilidade de ser um ser diferente. Há, por fim, a catarse, a síntese mental dos conteúdos — conteúdos estes que foram selecionados com intencionalidade, visando à prática, visando à transformação social. Impelidos significativamente e afetivamente, os(as) discentes podem agir de forma a demonstrar a empatia. Se antes as suas expressões da experiência eram discriminatórias, preconceituosas, violentas, agora, agem respeitosa e dialogicamente como cidadãos(ãs) autônomos(as) na sociedade democrática, porque as suas experiências foram transformadas internamente e por isso podem se expressar de forma diferente. As suas experiências foram educadas através da empatia.

5 CONCLUSÃO

A frase, já citada anteriormente, atribuída ao filósofo Heráclito, que diz “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”, pode ser um fio condutor para nossa conclusão. Encerrar uma tese é a inatingível tentativa de entrar no mesmo rio duas vezes. Toda releitura do texto me provocava novas reflexões, que exigiam novas modificações, me mostrando que este rio, que possui nome e outros aspectos demarcatórios, é na verdade um movimento, uma correnteza de ideias que seguiriam seu fluxo. Não consegui de fato entrar no mesmo rio, mas encontrei um remanso seguro onde sinto certo conforto em descansar meu corpo e minha mente.

Das margens onde estamos, enxergamos agora um outro rio, chamado Ensino Religioso, que tem sua nascente em regiões pouco democráticas, hoje inabitáveis. Contudo, do modo como o rio chega a nós, graças aos esforços de muitos elementos, essas águas têm se tornado fonte de irrigação para culturas menos agressivas, mais saudáveis, que produzem vida, humanização. É claro, esse outro rio ainda carrega as marcas do seu nascedouro, marcas que dificilmente serão apagadas.

Eu me encontro aqui, entre os dois rios, junto com vocês, leitores(as), junto com meus(minhas) futuros(as) discentes e os seus(suas) futuros(as) discentes, seres que serão outros, banhados pelos dois rios e transformados pela compreensão empática, produzida pelos nossos próprios reflexos oriundos das águas que nos cercam. Essa experiência de escrever sobre tudo isso é a própria constatação da dificuldade de educar nossa experiência, de educar nosso modo de ser e estar no mundo.

De partida, quantas vezes me peguei pensando ter entendido o que Wach estava dizendo, para logo em seguida reconhecer que não havia ainda compreendido?! Depois, descobri que o próprio Wach havia se modificado ao longo dos seus anos de produção acadêmica, logo, não se tratava de entender Wach, mas de imaginar como ele. Tratava-se de descobrir a partir dele o processo hermenêutico necessário para compreender como ele. Tratava-se de compreender a experiência religiosa, compreender os modos de compreensão dessa experiência e, sobretudo, compreender os mecanismos necessários para educar essa compreensão.

Assim, no primeiro capítulo procurei descrever essa trajetória de Joachim Wach, demonstrando os aspectos biográficos que nos ajudassem no percurso reflexivo do autor. Esse

percurso se inicia com uma demarcação rígida sobre o que é a CR, seu objeto, tarefa, abordagem e método a fim de uma real emancipação da área que ainda se via vinculada à teologia e à filosofia. A CR, para Wach, tinha por tarefa descrever e interpretar os dados religiosos, a partir de sua própria lógica interna, não tendo a necessidade de pressupor a religião enquanto uma verdade factual concreta, mas como uma experiência humana a que se tem acesso a partir de suas expressões dadas empiricamente. Uma experiência que é uma resposta dos seres humanos para aquilo que entendem como uma realidade última, uma resposta existencial, profunda, intensa, que fornece horizontes de significação para suas existências. Essa experiência, então, não fica restrita ao reino do subjetivo, mas se expressa por meios teóricos, práticos e sociais. Enquanto as outras ciências humanas investigam a religião como via de acesso para a compreensão de outros fenômenos que são seus objetos de pesquisa, a CR entende que a experiência religiosa tem algo para falar sobre si, é *sui generis*, e, por isso, devemos olhar para suas expressões para tentar captar os seus sentidos internos.

No entanto, essa investigação deve ser feita por um método que dê conta de assimilar toda a complexidade da experiência, o que envolve uma postura do(a) cientista da religião, que virá a ser docente de ER, frente ao seu objeto, que é vivo, dinâmico, ambíguo. Por esse motivo, Wach lança mão da compreensão empática, que, longe de pressupor uma indiferença do(a) cientista frente a seu objeto, propõe um relacionamento, um *interesse*, uma afinidade. Isso se dá na medida em que se evidencia o *carácter humano*, que interpretei como sendo a possibilidade de o(a) pesquisador(a) e o pesquisado significarem a sua existência, seja em termos religiosos ou não. E, a partir da *imaginação*, o(a) cientista da religião consegue ultrapassar suas próprias experiências e compreender o outro, imaginando como o outro sente e experimenta a sua experiência. Assim, ao colocar-se no seu lugar, o(a) pesquisador(a) pode compreender os sentidos internos de determinada expressão da experiência religiosa. Processo que deverá ser feito pelo(a) docente de ER antes de chegar à sala de aula, enquanto um(a) cientista da religião.

Todavia, a experiência religiosa não é restrita às experiências individuais dos sujeitos religiosos, as suas expressões acontecem no meio social. Logo, para entender a experiência religiosa, faz-se necessário um olhar para suas relações com a sociedade, para as influências recíprocas que uma estabelece sobre a outra. Esse empreendimento, Wach procura desenvolver em sua segunda fase, na qual é evidenciada a tarefa sistemática da CR na relação com as outras ciências humanas, principalmente com as ciências sociais. É interessante notar que o esforço primevo de Wach de emancipação da CR mostrando a relevância da área a partir da particularidade dos seus

estudos, em contraposição com as outras áreas, repete-se em sua terceira fase, mas destacando a relevância da CR a partir dos seus objetivos práticos. Com isso, Wach nunca foge do seu objetivo de demarcar os limites da CR, porém, na sua terceira fase, o faz indicando a aplicação dos seus resultados para a teologia.

A concepção de Wach sobre o que é a CR lança base para pensar o ER, dado que partem do mesmo objeto: a experiência religiosa enquanto um fenômeno humano passível de investigação empírica, que ultrapassa a mera descrição dos dados religiosos para uma interpretação nos seus próprios termos, e a relação das suas influências no contexto social. É por essas vias que desejei aproximar as elaborações de Wach, exclusivas à CR, ao ER, considerando que a aplicabilidade prática de seus enunciados no contexto brasileiro propicia o desenvolvimento da sociedade em prol da manutenção da democracia.

No entanto, esse caminho nos leva a pensar sobre os objetivos da educação, dado que ER e CR se dão em contextos diferentes. Por isso, adentrei o universo das filosofias da educação. Esse empenho se deu com uma dupla finalidade: primeiro, delinear aquela que seria a teoria da educação por trás da minha proposta de ER, principalmente no que diz respeito ao seu papel social, e, segundo apontar que a compreensão da experiência religiosa se assenta em princípios pedagógicos que demarcam claramente uma transformação do indivíduo, de sua existência e de suas vivências, logo, também uma transformação da sociedade. Assim, tentei demonstrar que as elaborações teóricas de Joachim Wach trazem como fundamento e como pressuposto uma educação para a transformação, não sendo possível sua idealização nas tendências pedagógicas que apontam para uma manutenção do *status quo*, olhando sob a perspectiva social. Essa educação também não se adequa ao ER proselitista ou descritivista, sob a ótica da compreensão da experiência religiosa.

Apesar disso, notei que os autores que pensam a educação como transformação social por vezes não consideram a religião, ignorando-a ou relegando-a ao âmbito do privado, o que não é produtor. Uma vez que, como vimos, a experiência religiosa é fundamental para o indivíduo religioso e o interpela em todos os âmbitos, deveria ser também discutida na educação escolar.

O que pode ser visto no contexto brasileiro é que o ER mobilizou historicamente a experiência religiosa dos(as) estudantes de forma a instrumentalizar as suas experiências para fins político-religiosos, fomentando uma atuação social antidemocrática. Entretanto, a via oposta, instrumentalizar a experiência religiosa para fins democráticos, também foge do escopo da minha proposta. Assim como Wach, sugiro que é possível compreender a experiência religiosa sem,

contudo, referendar as verdades que elas buscam expressar. Ou seja, apreende-se o fenômeno religioso como fundamento humano de significação e produção de sentido e, por isso, possibilita-se, no ER, oferecer aos(às) estudantes os instrumentais para a construção de uma experiência religiosa humanizada e humanizadora. O ER humanizador, por assim dizer, não serve a propósitos proselitistas, confessionais ou religiosos, que vão de encontro com os princípios da laicidade brasileira. Em contrapartida, ele ajuda a mantê-la através da formação de cidadãos(as) críticos(as) e autônomos(as), que sabem conviver em uma sociedade democrática, ao dar os instrumentais para a construção dos saberes necessários para a transformação de suas experiências.

A compreensão empática da experiência religiosa é útil para esse propósito, já que, através dela, é possível uma compreensão integral do fenômeno religioso. Tomando como suporte os processos didático-pedagógicos da epistemologia histórico-crítica, tentei demonstrar que a compreensão empática pode ser entendida como um instrumental de construção do saber sistematizado sobre a experiência religiosa, ao qual os(as) discentes têm acesso através do ER. Essa metodologia hermenêutica se desenvolve a partir do *interesse* genuíno dos(as) estudantes em aprender — *interesse* que é cativado e cultivado a partir das experiências religiosas dos(as) discentes, trazidas como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem e problematizada principalmente em sua dimensão social, despertando a curiosidade dos(as) discentes pela apreensão do conteúdo.

A compreensão empática exige também a constatação do *carácter humano*, que se dá por meio do processo de mediação dialógica do(a) professor(a) com o(a) discente. Como demonstrado, é nesse momento que os conteúdos são expressos pelo(a) docente, conduzindo à comparação dos elementos das expressões das experiências religiosas. Aqui se dá a instrumentação, na qual os estudantes têm acesso ao saber e ao instrumental de acesso ao saber sistematizado sobre a religião. Logo, a partir da exposição dos conteúdos, os(as) estudantes conseguem perceber os elementos que são semelhantes entre a sua tradição e a dos demais. São levados a constatar que, da mesma forma como podem significar suas existências, os outros indivíduos também podem, e por isso, dado esse elemento de unicidade, é possível um (re)conhecimento de si através do contato com o outro — processo efetivado pela *imaginação*, pois é a partir dela que a empatia é possível. A *imaginação* permite que o(a) discente expanda suas experiências, colocando-se no lugar do outro para compreendê-lo, possibilitando uma autorreflexão sobre os próprios elementos constitutivos de sua experiência em relação às experiências dos demais. Esse exercício aponta para uma outridade, uma

possibilidade de ser diferente, momento denominado de catarse, no qual o(a) estudante toma consciência de que aprendeu e modificou sua forma de pensar, conseguindo manifestar suas ideias e também suas experiências em níveis teóricos. Logo, o(a) professor(a) pode avaliar que a compreensão empática conseguiu desenvolver uma reflexão e uma mudança nas formas intelectuais de conceber o conteúdo. Contudo, o processo só se finaliza na prática, uma vez que a empatia também é uma postura frente ao outro. Desse modo, o conhecimento produzido pela compreensão empática transforma de modo prático a expressão das experiências religiosas dos(as) discentes.

Nesse sentido, a compreensão empática é uma metodologia dialética, na qual se educa da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento, lançando as bases de um ensino que gera autonomia para os indivíduos continuarem o processo de ensino-aprendizagem por si mesmos, para além da escola. Isto posto, fica evidente que a compreensão empática não é somente uma forma de acesso ao saber, mas, uma postura do(a) estudante frente ao outro, possibilitando o colocar-se em seu lugar para compreendê-lo. A proposta de um ER não se limita apenas à transmissão-assimilação dos saberes, mas fomenta uma prática transformadora dos próprios indivíduos e conseqüentemente da sociedade em que vivem. Por isso, todo conteúdo a ser trabalhado em sala de aula deve ser escolhido tendo em mente o propósito a que se destinam às aulas, qual seja a transformação social em prol de uma real democracia. Sendo assim, teremos um ER empático, no qual a empatia substitui a religião como fundamento.

Quando falo de uma educação para a autonomia, que fomenta uma postura, uma prática transformadora nos(as) estudantes, lembro-me da epígrafe de Rubem Alves (1994), em seu livro “Alegria de Ensinar”: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”. Quando de fato o processo de ensino-aprendizagem termina na escola, ele se inicia, na verdade, na vida cotidiana do(a) estudante. Ele(a) pode levar consigo aqueles ensinamentos para o seu cotidiano, porque ele(a) se transformou em atitudes, fazendo do trabalho docente um trabalho imortal.

O Ensino Religioso empático, então, possibilita a aquisição dos conhecimentos religiosos fundamentais para a humanização, possibilitando a formação de sujeitos críticos, autônomos, respeitosos, dialógicos, que sabem conviver com as diferenças e são capazes de fomentar uma

sociedade plural, igualitária, equânime e democrática. Não são essas as bases de uma formação cidadã?

Acredito que essa proposta não se esgota nos limites desta tese. Os elementos apresentados no primeiro capítulo, por exemplo, sobre as expressões da experiência religiosa, podem ser desenvolvidos de forma pormenorizada em trabalhos subsequentes, a partir da epistemologia apresentada no segundo e no terceiro capítulos. Enfim, voltando-me à questão que moveu este trabalho — como a abordagem da compreensão empática da experiência religiosa pode ser aplicada ao ER, servindo como fundamento epistemológico/pedagógico para o componente curricular? —, creio que, da forma como as ideias foram apresentadas, pude desenhar um plano de fundo epistemológico pedagógico para subsidiar sua aplicação. Não pretendi apresentar um manual, ou uma bula com recomendações sobre “como” fazer o Ensino Religioso empático. Acredito que essa seja uma tarefa que cabe a cada docente em suas práticas e em seus contextos específicos. Assim, mais do que ensinar a como fazer Ensino Religioso empático, realizei o exercício da reflexão sobre o potencial do pensamento de Wach para um ER que supere os modelos proselitistas e confessionais, na direção de um ER que seja transformador, que promova compreensão mútua entre as alteridades religiosas e não-religiosas e sobretudo, seja humanizador. Apresentei pistas, procurei instigar a curiosidade de meus pares e busquei socializar um conhecimento específico da CR, que por vários motivos ainda é pouco conhecido no Brasil, especialmente, entre a classe docente da educação básica. Nesse sentido, acredito que a tese se justifica por sua relevância acadêmica, porque discute um autor importante para a CR brasileira e, por sua relevância social, ao publicizar ideias, conceitos e tipologias para alguns/algumas docentes, ainda, inacessíveis.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; BARBOSA, Rafael Grigório Reis. A religião como educação. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 21(1):127-137, jan./abr., 2016.
- ALVES, Ronaldo Sávio Paes; CUSTODIO, C.M. . Educação, Capital e Neoliberalismo: Cinco Décadas de atuação do Banco. In: *V Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 2011, São Luís - MA. V Jornada Internacional de Políticas Públicas - Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital, 2011.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 16.ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1986.
- ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais* [recurso eletrônico]. Campinas, SP: Verus, 2011.
- ALVES, Rubem. *O enigma da religião*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- ALVES, Rubem. *O que é religião?* São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ANGELO, Denis Fernando Barcellos, MEDEIROS, Tanise Baptista de. Educação e reestruturação produtiva: neoliberalismo, pós-modernidade e o “aprender a aprender”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n. 1, p. 279-290, abr. 2020.
- AUTHESSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial, 1970.
- BENTO XVI. *Carta Circular aos Presidentes das Conferências Episcopais sobre o ensino da religião na escola*. N. 520. 2009. Disponível em: <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_do_c_20090505_circ-insegn-relig_po.html> Acesso em: 08/09/2021.
- BÍBLIA. *Tradução Ecumênica* (TEB). São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- BONINO, José Míguez. Historia y Misión: los estudios históricos del cristianismo em américa latina con referencia. (In.). BONINO, José Míguez; ALVAREZ, Carmelo; CRAIG, Roberto. *Protestantismo y liberalismo na América Latina*. San José, Costa Rica: Coedición del Departamento Ecuménico de Investigaciones y el Seminario Bíblico Latinoamericano, 1983. Disponível em: <<https://archive.org/details/protestantismoyl00migu/mode/2up>>. Acesso em 17/09/2021.
- BONINO, José Míguez. *Rostos do Protestantismo Latino-Americano*. Trad. Luís Marcos Sander - São Leopoldo, RS: Sinodal, 2002.
- BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BRANDENBURG, Laude Erandi. *Práxis Educativa no Ensino Religioso: confluência entre epistemologia e didática*. In. *Dia a dia Educação*. Secretaria de Educação do Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=37&lid=1767>. Acesso em 23 ago 2022.

BRASIL. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439* Distrito Federal. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>>. Acesso em: 04 ago 2022.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil* (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 04 ago 2022.

BRASIL. *Decreto nº 19.941*, de 30 de Abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 04 ago 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.107*, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2010. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm>. Acesso em 04 ago 2022.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 04 ago 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm> . Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 19 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: primeira versão*. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 19 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: segunda versão revisada. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 19 out 2021.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 2.997, de 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD09MAI1997.pdf#page=45>>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 5*, de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>> . Acesso 02 ago 2022.

BULTMANN, Rudolf. Será possível a exegese livre de premissas. (In.). *Crer e Compreender: Ensaio Selecionados*. Sinodal, 2001.

CARON, Lurdes. Ensino Religioso: currículo, programas e formação. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 627-647, maio/ago. 2014.

CECCHETTI, Élcio. *A Laicização do ensino no Brasil (1889-1934)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CECCHETTI, Élcio. *Diversidade cultural religiosa na cultura da escola*. (Dissertação) Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CECCHETTI, Élcio. Ensino Religioso não confessional: uma área de conhecimento. In: CECCHETTI, Élcio; SIMONI, Josiane Crusaro. *Ensino Religioso não confessional: múltiplos olhares*. São Leopoldo: Oikos, 2019.

CECCHETTI, Élcio. *Mesa de Encerramento - Docência em ER no contexto da BNCC: desafios e possibilidades*. Youtube (Canal FONAPER), 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VhQplizZLT8&t=5514s>>. Acesso em: 02 ago 2022.

CECCHETTI, Élcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de.; HARDT, Lúcia Schneider. Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver. (In.). FLEURI, Reinaldo Matias [et al.] (orgs). *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb, 2013.

CHEMAMA, Roland. (org.). *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1995.

CHERPINSKI, Adriane; LIBANORI, Evelyn Vânia. A outridade em Paulo Leminski. (In.). *Let.Hoje*, v.54, n.1, p.3-9, jan.-mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.1.30871>> . Acesso em 22 jul 2022.

CONNOLLY, Willian E. Some theses on secularism. *Cultural Anthropology*, v. 26, n. 4, p. 648-656, 2011.

CORDAZZO, Daisa Pompeo; DICKMANN, Ivo. Contribuições de Paulo Freire para o Ensino Religioso não confessional. (In.). CECCHETTI, Élcio; SIMONI, Josiane Crusaro. *Ensino Religioso não confessional: múltiplos olhares*. São Leopoldo: Oikos, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Educ. Soc., Campinas*, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan.-mar., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/pVYq6dDgwRxYgkcyFq6YNrm/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em 02 ago 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo na educação brasileira - 1931/1997. *Historia Caribe*, vol. V, núm. 15, pp. 123-137, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania republicana e educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DOWELL SJ, João A. Mac. Experiência religiosa e cultura moderna. *Interações - Cultura e Comunidade* / v. 3 n. 4 / p. 17-36 / 2008.

EMPATIA. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da língua portuguesa. Online. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>>. Acesso em: 18 jul 2022.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidinei Cruz. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais – Ifs. *Inter-Ação*. Goiânia, v.45, p.151-168, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v45i1.61630>>. Acesso 23 jun 2022.

FANCOURT, Nigel. ‘I’m less intolerant’: reflexive self-assessment in religious education. (In.). *British Journal of Religious Education*. Pp. 291–305. Vol. 32, No. 3, London: Routledge, September 2010.

FEIJÓ, Natanael. Conhecimentos prévios dos alunos e o Ensino Religioso. In. CECCHETTI, Élcio; SIMONI, Josiane Crusaro. *Ensino Religioso não confessional: múltiplos olhares*. São Leopoldo: Oikos, 2019.

FIGUEIRA, Eulálio Avelino Pereira. A religião na contingência e solidariedade: a experiência humana do sagrado para o fazer ciência da religião — um estudo à luz do pensamento pragmático de Richard Rorty. (In.). *Revista Lusófona De Ciência Das Religiões – Ano IV*, n.º 7/8 – 289-305. 2005.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997b.

FREIRE, Paulo; CAMPOS, Marcio D'olne. Leitura da Palavra...leitura do mundo. (In.). *O correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, vol.19, n.2. pp.4-9. fev. 1991. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2473/3/FPF_OPF_07_080.pdf>. Acesso em 19 jul 2022.

FREITAS NETO, José Alves. O espanto e a capacidade de pensar. (In.). *Jornal da Unicamp*. Campinas: Unicamp, 2017. Disponível em: < <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/o-espanto-e-capacidade-de-pensar>>. Acesso em 08 ago 2022.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Avaliação do processo de ensino aprendizagem no Ensino Religioso. (In.). JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. *Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREITAS, S. C. de.; FIGUEIRA, F. L. G. Neoliberalismo, educação e a lei 9.394/1996. *Holos*, Ano 36, v.7, e10061, 2020.

FRICK, Eugene George. *The meaning of religion in the religionswissenschaft of Joachim Wach, the theology of Paul Tillich, and the theology of Karl Rahner: an inquiry into the possibility of a christian theology of the history of religions*. 1972. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Pós-Graduação da Universidade Marquette, Milwaukee, Wisconsin, 1973.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5.ed.rev., 2. reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GEARON, Liam. Paradigm shift in religious education: a reply to Jackson, or why religious education goes to war. (In.). *Journal of Beliefs & Values*, 2017.

GEORGIA, Robert Thomas. *Joachim Wach and the comparative study of religion: a test of his methodology for the comparative study of religious thought in the context of his general approach to the comparative study of religion*. 1980. Tese (Doutorado em Filosofia) - Escola de Educação, Saúde, Enfermagem e Profissões Artísticas, Universidade de Nova Iorque, Nova Iorque, 1980.

GILHUS, Ingvild Sælid. Hermeneutics. (In.). STAUSBERG, Michael; ENGLER, Steven. *The routledge handbook of research methods in the study of religion*. New York and London: Routledge, 2011.

GRIMMITT, Michael. *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Wakering: McCrimmons, 1987.

GROSS, Eduardo. A ciência da religião no Brasil: teses sobre a sua constituição e seus desafios. (In.). OLIVEIRA, Kathlen Luana de et al. (Orgs.). *Religião, Política, Poder e Cultura na América Latina*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2012.

GROSS, Eduardo. O conceito de religião em Paul Tillich e a ciência da religião. *Revista Eletrônica Correlatio*, v. 12, n. 24 - Dezembro de 2013.

HICK, John. *An interpretation of religion: human responses to the transcendent*. London: Macmillan Press, 1989.

HOLMES, Maria José Torres; SILVEIRA NETO, Harry Carvalho da; BARCELLOS, Lusival Antonio. A identidade pedagógica do ensino religioso: no currículo do ensino fundamental. (In.). *Revista Tempo Amazônico*. v.7 .n.1. p. 150-168. jul-dez de 2019. Disponível em: <https://www.ap.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=2054> Acesso em 26 jul 2022.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. CALVANI, Carlos Eduardo Brandão. Nem criptoteologia nem reducionismo sociológico: contribuições para o debate epistemológico das Ciências da Religião no Brasil. *Estudos de Religião*, v. 35, n. 2. pp. 359-381. maio-ago. 2021. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/1036144>>. Acesso em: 31 jul 2022.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da Religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. (In.). *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 433-456, 2012.

HUFF JÚNIOR. Arnaldo Érico. Religião, música e humanização em Rubem Alves. (In.). *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 24, n.2, p. 67-75, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/36645>> Acesso em 22 jul 2022.

HUFF, JÚNIOR. Arnaldo Érico. Religião e ensino religioso na escola. (In.). *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 23, n.2, p. 9-20, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/32480>>. Acesso em 22 jul 2022.

JAMES, William. *As variedades da experiência religiosa: um estudo sobre a natureza humana*. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

JESUS, Linconly; JÚNIOR, Wilame. (org.). *Exu nas escolas: práticas pedagógicas decoloniais na formação de professores* (e-book). Maracanaú, Ceará, 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio R.A.; CORRÊA, Rosa L. T. HOLANDA, Ângela M.R. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

KITAGAWA, Joseph M. Introduction. (In.). WACH, Joachim. *Understanding and Believing: Essays by Joachim Wach*. pp. vii – xviii. (Ed.). Joseph M. Kitagawa. New York: Harper Torchbooks, 1968.

KITAGAWA, Joseph M. Introduction: The life and thought of Joachim Wach. (In.). WACH, Joachim. *The Comparative Study of Religions*. pp. xiii – xlvi. New York and London: Columbia University Press, 1958.

KITAGAWA, Joseph M. Introduction: Verstehen and Erlösung. (In.). WACH, Joachim. *Introduction to the history of religion. Joachim Wach*. (Ed.). Joseph M. Kitagawa; Gregory D. Alies; Karl W. Luckert. New York: Macmillan Publishing Company; London: Collier Macmillan Publishers. 1988.

KRISTENSEN, W.B. *The meaning of religion*. Trad. John B. Carman. The Hague: Martinus Nijhoff, 1971.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013.

KUENZER, Acácia. "Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFEUCE, José Luis (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. [livro eletrônico] 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LOPES, E. C. P. L. ; CAPRIO, M. . As influências do Modelo Neoliberal na Educação. *Política e gestão educacional (online)*, v. 05, p. 01/05-16, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. (In.). *Obras Seleccionadas*. Vol 5. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995b. p.297- 325.

LUTERO, Martinho. Uma prédica para que se mandem os filhos à escola. (In.) LUTERO, Martinho. *Obras Seleccionadas*. Vol. 5. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995a. p. 326 – 364.

MARTINS, Gustavo Claudiano. *A Presença da Ausência: Contribuições de Rubem Alves para uma Ciência da Religião*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11707>>. Acesso em 09 ago 2022.

MARTINS, Gustavo Claudiano; ALMEIDA, Edson Fernando de. O canto do pássaro encantado: religião como saudade em Rubem Alves. *Estudos de Religião*, v. 31, n. 2, x-xx, maio-ago. 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/7362/5920>> . Acesso em 09 ago 2022.

MARTINS, Gustavo Claudiano; SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de. O Ensino Religioso para além da razão: a crítica de Rubem Alves à neutralidade acadêmica. *Rev. Pistis Prax.*, Teol. Pastor., Curitiba, v. 13, n. 1, p. 553-572, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/27880>> . Acesso em 09 ago 2022.

MASSETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. (In.). MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MESQUITA, Raul; DUARTE, Fernanda. *Dicionário de Psicologia*. Portugal: Plátano Editora, 1996.

MOTA, Raimundo Márcio. O Sistema brasileiro de ensino e o lugar do ensino religioso. (In.). JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org.). *O ensino religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. Tese (Doutorado) – Programa de História Econômica. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2000.

MOUFFE, Chantal. Religião, democracia liberal e cidadania. (In.). BURITY, Joanildo A.; MACHADO, Maria das Dores C. (orgs.). *Os votos de Deus: Evangélicos, política e eleições no Brasil*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006. p. 15-27.

MÜLLER, F. Max. *Introduction to the Science of Religion*. London: Longmans, 1893.

NEVILLE, Robert Cummings. *Defining Religion: Essays in Philosophy of Religion* Albany: State University of New York Press, 2018.

NEVILLE, Robert Cummings. Theory of Religion in a Pragmatic Philosophical Theology. (In). DEUSER, Hermann; JOAS, Hans; JUNG, Matthias; SCHIETTE, Magnus. (eds). *The varieties of transcendence: Pragmatism and the theory of religion*. pp. 270 – 287. New York: Fordham University Press, 2016.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

OTTO, Rudolf. *O Sagrado*. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

OTTO, Rudolf. *The idea of Holy: an inquiry into the non-rational factor in the idea of the divine and its relation to the rational*”. London: Oxford University Press, 1936.

PALS, Daniel. Autonomy, legitimacy, and the Study of Religion - Colloquium: does autonomy entail Theology? *Religion*, v. 20, 1990, pp. 1-16.

PALS, Daniel. Axioms without Dogmas: Response. *Journal of the American Academy of Religion*, Volume LIX, Issue 4, 1 December 1991, Pages 703–709.

PALS, Daniel. Is Religion a sui generis phenomenon? *Journal of the American Academy of Religion*, Volume LV, Issue 2, 1 July 1987, Pages 259–284.

PAPA PAULO VI. Decreto Unitatis Redintegratio. 1964. Disponível em: <https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19641121_unitatis-redintegratio_po.html> Acesso em: 08/09/2021.

PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Espaço Aberto*, n. 27, p. 172-212, 2004.

PIEPER, Frederico. Aspectos históricos e epistemológicos da Ciência da Religião no Brasil: Um estudo de caso. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 21, n2, p. 232-291, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/22159>>. Acesso em: 02 ago 2022.

PIEPER, Frederico. Ciências da Religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios. *Rever*. São Paulo. v. 19. n. 2. mai/ago 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1677-1222.2019vol19i2a3>> Acesso em: 02 ago 2022.

PIEPER, Frederico. Fenomenologia da religião como essencialista e criptoteologia: reconsiderações críticas. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 17, n. 53, p. 801-831, maio/ago. 2019.

Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/20388>>. Acesso em: 31 jul 2022.

PIEPER, Frederico. Laicidade, escola e ensino religioso. Considerações a partir de Paul Ricoeur. *Estudos de Religião*, v. 28, n. 2, 141-168, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15603/2176-1078/er.v28n2p141-168>> . Acesso em 02 ago 2022.

PIO XI. *Carta encíclica “Divinis Redemptoris”*: Sobre o comunismo ateu. Vaticano: Santa Sé, 1937. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19370319_divini-redemptoris.html>. Acesso em 15/09/2021.

POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. (orgs.). *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

REIS, Geovana; LOPES, Gustavo de Faria; MARQUES, José Elias Domingos Costa; VIEIRA, Renato Gomes. Para tempos neoliberais, uma base curricular para o mercado. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.12, p. 115482-115493, dec. 2021.

RIBEIRO, Osvaldo Luiz. “Não se justifica moralmente” – uma crítica ao modelo de ensino religioso como educação moral. (In.). SANTOS, Francisco de Assis Souza; GONÇALVES, José Mário; RIBEIRO, Osvaldo Luiz (Orgs.). *Ciências das religiões aplicadas: interfaces de uma ciência-profissão*. Vitória: Unida, 2014. p. 197

RIBEIRO, Osvaldo Luiz. Ambiguidades e insuficiências: uma análise da área ensino religioso na base nacional comum curricular. *Caminhos*, Goiânia, Especial, v. 18, p. 79-94, 2020.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.459 de 14 de Setembro de 2000. Dispõe Sobre Ensino Religioso Confessional Nas Escolas Da Rede Pública De Ensino Do Estado Do Rio De Janeiro. Disponível: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/12305973/artigo-1-da-lei-n-3459-de-14-de-setembro-de-2000-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 04 ago 2022.

RISKE-KOCH, Simone. *Discurso e Ensino Religioso: Um olhar a partir da diferença*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

RISKE-KOCH, Simone. *Diversidades, educação superior e desenvolvimento: uma mirada a partir da Universidade Regional de Blumenau - FURB e na Universidad Nacional UNA, na Costa Rica*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional). Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Centro de Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. In. *REVER*. Ano 15. nº 02. Jul/Dez 2015.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. In. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, jan./abr. 2020.

RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: uma proposta reflexiva*. Belo Horizonte, MG: Editora Senso, 2021.

RORIZ, Ernani Oliveira Martins. *A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção*. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020.

RUBEM ALVES, O PROFESSOR DE ESPANTOS. Direção: Dulce Queiroz. Produção de João Gollo. Brasília: TV Câmara - Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iyQw5kLu1nU&t=57s>> Acesso em 20 jul 2022.

RUFINO, Luiz. *Exu e a pedagogia das encruzilhadas*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2017.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como educação. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 4, p. 262 - 289, Out/Dez 2019.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: Garcia, Walter (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez; Autores Asssociados, 1980.

SAVIANI, Demerval. *A lei da educação: LDB [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil [livro eletrônico]: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. 1 reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano [livro eletrônico]: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SENA, Luzia. (org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

SMART, Ninian. *Worldviews, crosscultural explorations of human beliefs*. 2ª ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1995.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes* (tradução Leila Prado). — São Paulo: Centauro, 2005.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* 2. ed. Lisboa, Moraes, 1978.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de. *O ensino religioso do Estado do Espírito Santo: Da legislação à sala de aula em escolas estaduais da Região Metropolitana da Grande Vitória*. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião, 2018.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de; MARTINS, Gustavo Claudiano. O ensino religioso como esforço civilizatório: uma análise teórico documental da base nacional comum curricular a partir da noção de laicidade em Paul Ricouer. *Caminhos*. Goiânia. Especial, v. 18, p. 117-131, 2020.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de; OLIVEIRA, Tânia Alice de. *Gênero e sexualidade nas escolas, por onde começar?*. No prelo.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. In. *Revista Caminhando* v. 23, n. 2, p. 137-150, jul./dez. 2018.

SOUZA, A. S. DE. Religião e educação no Brasil: o programa “Escola sem Partido” como um obstáculo ao Ensino Religioso e à formação cidadã. *Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 18, n. 55, p. 122, 30 abr. 2020.

SOUZA, Jacqueline Crepaldi. Avaliação no Ensino Religioso: prática pedagógica do Ensino Básico na pandemia e para além dela. In. *Olhares e Trilhas*. Vol.23. nº2. Uberlândia, abril/junho, 2021.

STAUSBERG, Michael; ENGLER, Steven. *The routledge handbook of research methods in the study of religion*. New York and London: Routledge, 2011.

TIELE, C.P. *Elements of the Science of Religion*. London: William Blackwood and Sons, 1897.

TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1985.

TILLICH, Paul. *Teologia da Cultura*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

TILLICH, Paul. The Problem of Theological method II. (In.). *The Journal of Religion*, 27 (1), pp.16-26. Chicago: University of Chicago Press, 1947.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. A questão da educação na obra de Martinho Lutero. *Acta Scientiarum*. 21(1):129-135, 1999.

TRAGTENBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 53-62, set. 1980.

ULRICH, Claudete Beise; GONÇALVES, José Mário. O estranho caso do ensino religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo v. 58 n. 1 p. 14-27 jan./jun. 2018.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>>. Acesso em 23 jun 2022.

VELHO, Otávio. *Besta-fera: recriação do mundo*. Ensaios críticos de antropologia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

VERDUGO, Marcos Vinícius de Souza. Diversidade e Ensino Religioso. (In.). JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WACH, Joachim. *Essays in the History of Religions*. New York: Macmillan Publishing Company, 1988.

WACH, Joachim. General Revelation and Religions of the World. (In.). *Journal of Bible and Religion*, pp. 83 – 93. Vol. XXII, n. 2. (April). Oxford: Oxford University Press, April, 1954.

WACH, Joachim. *Introduction to the history of religion*. *Joachim Wach*. (Ed.). Joseph M. Kitagawa; Gregory D. Alies; Karl W. Luckert. New York: Macmillan Publishing Company; London: Collier Macmillan Publishers. 1988.

WACH, Joachim. On Teaching History of Religions. (In.). W. J. KOOIMAN; J. M. VAN VEEN. *Pro Regno Pro Sanctuario*. pp. 525 – 532. Nijkerk: G. F. Callenbach N. V. Utgever, 1950.

WACH, Joachim. On Understanding. (In.). A. A. Roback (ed.). *The Albert Schweitzer Jubilee Book*. Pp. 131 – 146. Cambridge: SCI-Art Publishers, 1946.

WACH, Joachim. *Sociologia da Religião*. São Paulo: Paulinas, 1990.

WACH, Joachim. Sociology of Religion. (In.). GURVITCH, Georges; MOORE, Wilbert E. (Ed.). pp. 405 – 437. *Twentieth Century Sociology*. New York: Philosophical Library, 1945.

WACH, Joachim. *Sociology of religion*. Chicago: University of Chicago Press, 1944.

WACH, Joachim. *The Comparative Study of Religions*. New York and London: Columbia University Press, 1958.

WACH, Joachim. *Types of religious experience Christian and Non-Christian*. Chicago: The University of Chicago Press, 1951.

WACH, Joachim. *Understanding and Believing: Essays by Joachim Wach*. (Ed.). Joseph M. Kitagawa. New York: Harper Torchbooks, 1968.

WACHHOLZ, Wilhelm. Identidades Religiosas Brasileiras e seus exclusivismos. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, p. 782-798, out./dez. 2011.

WASSERSTROM, Steven M. The Master-Interpreter: Notes on the German Career of Joachim Wach (1922–1935). (In.). WEDEMEYER, Christian; DONIGER, Wendy. *Hermeneutics, Politics, and the History of Religions: The Contested Legacies of Joachim Wach and Mircea Eliade*. New York: Oxford University Press, Inc. and Oxford Scholarship Online, May 2010.

WEDEMEYER, Christian; DONIGER, Wendy. *Hermeneutics, Politics, and the History of Religions: The Contested Legacies of Joachim Wach and Mircea Eliade*. New York: Oxford University Press, Inc. and Oxford Scholarship Online, May 2010.

WIEBE, Donald. *Religião e Verdade: Rumo a um paradigma alternativo para o estudo da religião*. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

ZABATIERO, Julio Paulo Tavares Mantovani. Linguagem Religiosa: constituição, tensividade, evento. *Reflexão*. Campinas, 42(1):XX-XX, jul./dez., 2017. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reflexao/article/view/4382>>. Acesso em 04 ago 2022.