

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO: O DESAFIO DO  
PLURALISMO RELIGIOSO PARA O ENSINO RELIGIOSO**

**LILIAN ARAÚJO BALEEIRO**

**SÃO BERNARDO DO CAMPO, MARÇO DE 2015**

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO: O DESAFIO DO  
PLURALISMO RELIGIOSO PARA O ENSINO RELIGIOSO**

**LILIAN ARAÚJO BALEEIRO**

Orientadora: Prof. Dra. Lieve Troch

Dissertação apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, para obtenção do grau de Mestre.

**SÃO BERNARDO DO CAMPO, MARÇO DE 2015**

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus filhos Maria Clara e Thiago, que mesmo com tão pouca idade, muitas vezes souberam entender minhas ausências.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder sabedoria e cuidado diário.

Ao meu esposo e amigo, Cleber, pela paciência, companheirismo e pela difícil tarefa de revisar meu texto

À minha orientadora Lieve Troch que acreditou em mim e com muita paciência e serenidade soube compreender meus momentos difíceis nesse percurso.

À minha família pelo apoio e incentivo.

Aos meus amigos, pelo apoio e compreensão, especialmente à amiga Lilian Nunes cuja amizade dura 20 anos e aos amigos mais novos que fiz nesse período Kellen Rodrigues, Célia Roque, Priscila Leite e Wallace Gois.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião que contribuíram com minha formação acadêmica, especialmente ao Prof. Dr. Claudio Ribeiro e Prof Dr. Lauri Wirth, pelas contribuições dadas no meu exame de qualificação.

Aos demais funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, especialmente à Regiane Vitalino, Ana Fonseca e Camila Silva, pela disponibilidade de tempo e atenção sempre que lhes foram solicitadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Ciências da Religião (IEPG), pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

## RESUMO

BALEEIRO, Lilian Araújo. A escola como espaço de diálogo: O desafio do pluralismo religioso para o ensino religioso. 2015. 124 f. (Dissertação de mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

Com a presente dissertação buscamos apresentar o diálogo inter-religioso, a partir do pluralismo religioso brasileiro, como desafio para a discussão sobre o ensino religioso em escolas públicas no Brasil, enquanto Estado laico, possibilitando a superação da intolerância e do exclusivismo religiosos. Para isso, no primeiro capítulo apresentaremos a situação do ensino religioso, com destaque para momentos históricos, sua relação com a laicidade do Estado e a experiência do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). No segundo capítulo analisaremos a pluralidade religiosa brasileira a partir elementos formadores do mapa religioso brasileiro, relacionando com os dados dos últimos censos do IBGE, com a intenção de conhecer o quadro religioso brasileiro e o contexto plural no qual o ensino religioso está inserido. No último capítulo discutiremos a proposta de um ensino religioso como espaço de diálogo entre as diferentes religiões, utilizando para isso alguns elementos da teologia do pluralismo religioso e do diálogo inter-religioso como fundamentos. A prática do ensino religioso enquanto espaço de diálogo é possível e possibilita a tolerância entre os grupos religiosos que estão representados no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** ensino religioso – pluralismo religioso – diálogo inter-religioso – laicidade – educação humanizadora.

## ABSTRACT

BALEEIRO, Lilian Araújo. *The School as a Space for Dialogue: The Challenge of Religious Pluralism for Religious Education*. 2015. 124 f. (Master Degree in Sciences of Religion) – São Paulo Methodist University, São Bernardo do Campo, 2015.

With this thesis we present the inter-religious dialogue, from the Brazilian religious pluralist situation, as a challenge for the discussion of religious education in public schools in the secular state of Brazil, with the purpose to overcome intolerance and religious exclusivism. In the first chapter we will introduce the present situation of religious education, especially in its important historical moments, the relationship with the secular state and the position of the Permanent National Forum of Religious Education (FONAPER). In the second chapter we analyze the Brazilian religious plurality taking into account the elements of the Brazilian religious map, relating it to data from the last census of IBGE, with the intention of knowing the Brazilian religious framework and the plural context in which religious education is inserted. In the last chapter we will discuss a proposal of a religious education as ‘a space of dialogue’ between different religions, making use of the foundational elements of the theology of religious pluralism and interreligious dialogue. The practice of religious education as ‘a space of dialogue’ is brought forward as the option that enables tolerance among religious groups represented in the school environment.

Keywords: religious education - religious pluralism - interreligious dialogue - secularism - humanizing education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>I- AUSÊNCIA DO DIÁLOGO: O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL NO CONTEXTO DA LAICIDADE DO ESTADO</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1. Contextualização histórica do ensino religioso no Brasil</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2 O ensino religioso no contexto da laicidade do Estado</b> .....	<b>23</b>
1.2.1. O conceito de laicidade .....	<b>23</b>
1.2.2. A laicidade e o ensino religioso .....	<b>29</b>
1.2.3. Maneiras de compreensão do ensino religioso .....	<b>31</b>
<b>1.3 A experiência do FONAPER</b> .....	<b>35</b>
<b>II - A NECESSIDADE DO DIÁLOGO: PLURALISMO RELIGIOSO BRASILEIRO</b> .....	<b>44</b>
<b>2.1. Mapa religioso brasileiro</b> .....	<b>45</b>
2.1.1. Formação do quadro religioso brasileiro .....	<b>45</b>
2.1.2. Religiões no Brasil .....	<b>48</b>
<b>2.2. Consequências do pluralismo religioso</b> .....	<b>52</b>
2.2.1. Trânsito religioso .....	<b>52</b>
2.2.2. Sincretismo religioso .....	<b>54</b>
2.2.3. Fundamentalismo .....	<b>56</b>
<b>2.3. Reflexão sobre o censo religioso</b> .....	<b>58</b>
2.3.1. Críticas à metodologia utilizada no Censo .....	<b>58</b>

2.3.2. Pluralidade no cristianismo-----	60
2.3.3. O decréscimo do catolicismo-----	60
2.3.4. Crescimento dos Evangélicos -----	62
2.3.5. Espiritismo kardecista e religiões de matriz africana-----	66
2.3.6. Os sem religião-----	70
2.3.7. Outras religiões -----	72
<b>III. DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO COMO DESAFIO PARA O ENSINO RELIGIOSO-----</b>	<b>78</b>
<b>3.1. Teologia do pluralismo religioso -----</b>	<b>79</b>
3.1.1. Paradigma exclusivista-----	81
3.1.2. Paradigma Inclusivista -----	82
3.1.3. Paradigma pluralista-----	84
<b>3.2. Diálogo inter-religioso -----</b>	<b>87</b>
3.2.1. Diálogo artificial e diálogo autêntico -----	89
<b>3.3. Possibilidades e dificuldades do diálogo no ambiente escolar -----</b>	<b>93</b>
3.3.1. Considerações sobre o diálogo em Paulo Freire -----	94
3.3.2. Limites do diálogo no ambiente escolar-----	99
3.3.3. Educação que valoriza a condição humana -----	102
<b>3.4. Área de conhecimento epistêmico que possibilite o diálogo inter-religioso -----</b>	<b>104</b>
<b>CONCLUSÃO-----</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----</b>	<b>115</b>



## INTRODUÇÃO

Durante algum tempo o ensino religioso (ER) no Brasil se reduziu ao ensino de religião, especialmente ligado à confessionalidade cristã católica. Com a redução da maioria católica na população brasileira, ligada ao crescimento dos grupos evangélicos, de outras religiões e mesmo de pessoas sem vinculação religiosa tal modelo começou a ser questionado. Esse questionamento se intensificou nos últimos anos por conta de preocupações por parte de setores expressivos da sociedade que viam a desvinculação entre religião e Estado como uma necessidade. Em outras palavras, se o Estado é laico a escola não deve ser lugar de se tratar de religião.

Meu interesse pelo tema que estou pesquisando surgiu quando fiz um curso livre de Educação Religiosa no Seminário de Educação Cristã (Recife - PE), de 1999 a 2002. Além das questões relativas à educação no âmbito da igreja, o curso tinha como ênfase o ensino religioso. Desde essa época tenho tentado refletir sobre o tema a partir da minha prática pedagógica e com projetos educacionais com crianças e adolescentes. Em minha prática profissional venho encontrando nos espaços da escola uma diversidade religiosa, característica de nossa sociedade, que muitas vezes gera reações de intolerância tanto por parte dos próprios alunos como por parte dos funcionários da escola. Acredito que o desenvolvimento dessa pesquisa possa ser parte do amadurecimento e desenvolvimento dessas minhas reflexões.

Uma das questões mais discutidas atualmente no que se refere ao ER é: Por que e como tratar de religião em escolas públicas, sendo o Estado brasileiro laico? Essa relação entre Estado laico e religião torna-se tensa principalmente quando temas como os direitos individuais, garantidos minimamente num Estado democrático, são compreendidos pelos grupos religiosos majoritários como opostos a suas crenças. Por outro lado, temos no Brasil confrontos entre os grupos religiosos que se refletem na sociedade civil na forma de intolerância.

A partir disso surge a pergunta principal que norteará nossa pesquisa: De que maneira a reflexão sobre o pluralismo e o diálogo inter-religioso podem contribuir com a discussão

do ensino religioso nas escolas públicas, no intuito de superar a intolerância e o exclusivismo religiosos? Minha suspeita é que a discussão sobre o pluralismo contribuiu com o ensino religioso facilitando o diálogo inter-religioso no âmbito da escola pública, o que não implica em conflito com a laicidade do Estado, antes contribuiu com uma abertura para a tolerância e respeito entre os diversos grupos religiosos existentes no ambiente escolar. Além dessa pergunta principal tentaremos responder às seguintes perguntas secundárias:

- Qual o contexto do ensino religioso no Brasil diante da laicidade do Estado?
- Qual a situação da diversidade religiosa brasileira, a partir de dados históricos e sociais, baseados segundo os censos do IBGE?
- De que forma a reflexão sobre o pluralismo e o diálogo inter-religioso pode contribuir com o Ensino Religioso nas escolas públicas?

O objetivo geral dessa pesquisa é refletir sobre as possíveis contribuições da discussão sobre o pluralismo e o diálogo inter-religioso para um ER nas escolas públicas do Brasil no intuito de indicar caminhos de superação da intolerância e do exclusivismo religioso e que considere o caráter da laicidade do Estado.

Na prática, as aulas de ER ainda sobressaem o ensino confessional, principalmente o cristão, especialmente pelo fato de que quase 90% da população brasileira se declara cristã. A nova perspectiva para o ER como disciplina pedagógica está assegurada por lei na qual enfatiza um ensino plurirreligioso, sem priorizar qualquer religião, mas deve respeitar a pluralidade cultural e religiosa brasileira, na contribuição da formação básica do cidadão. O modelo proselitista de ER tem como consequência, além da falta de sentido da disciplina e do acirramento da intolerância religiosa, preconceito contra a própria disciplina e os educadores envolvidos com ela. O preconceito contra o ER faz com que ele seja considerado muitas vezes como de pouca importância e os educadores do ER como de menor valor.

De um lado encontramos como uma das características mais marcantes da religiosidade brasileira a diversidade. Tal diversidade se manifesta na espiritualidade, nos credos, nos rituais e na maneira de agir no mundo. Tanto historicamente como através dos resultados

dos censos demográficos, podemos constatar a pluralidade religiosa brasileira. Por outro lado, outra característica da religiosidade brasileira é a intolerância e exclusivismo, principalmente por parte dos grupos cristãos majoritários ou em ascensão, o que muitas vezes impede o diálogo e a boa convivência entre os grupos religiosos.

O que parece é que a reflexão sobre o pluralismo religioso, visando o diálogo inter-religioso, é uma possibilidade de estabelecer uma convivência pacífica entre os grupos religiosos que estão representados no ambiente escolar. Porém, o diálogo que acreditamos que tenha efeito é o diálogo autêntico, que diferencia-se do diálogo artificial. O diálogo autêntico implica em transformação e libertação da realidade, enquanto o artificial é um encontro de pessoas com concepções diferentes, onde cada uma tenta impor seu pensamento, não havendo convicção em que o outro tenha algo a contribuir. Nesse sentido, tal reflexão pode colaborar com uma ressignificação do ER, não mais enquanto ensino de religião, mas de uma perspectiva educativa que tem em vista a educação de crianças e adolescentes para uma vivência religiosa pautada em tolerância e abertura para o outro, através de uma educação humanizadora.

Acredito que a prática do diálogo pode contribuir com o problema do ER que, embora tenha um longo histórico, passa por um momento de ressignificação em face das novas condições da religião numa sociedade que se inclina cada vez mais para a superação das desigualdades no trato dos indivíduos e grupos e valorização de suas diferenças. Além disso, acreditamos que se faz cada vez mais necessária a implantação de uma área de conhecimento epistêmico ao ER para que este possa firmar-se como área acadêmica na escola, deixando de ser visto como uma disciplina de menor valor.

Este trabalho está dividido em três partes. No primeiro capítulo procuramos contextualizar historicamente a situação do ER no Brasil. Durante muito tempo o ensino da religião nas escolas era algo comum. Aliás, foi através dele que iniciou o processo educacional no Brasil, com a vinda dos jesuítas, a fim de catequizar os índios. Praticar a catequese implicava em ensinar a ler e escrever. A conotação de um ensino laico tem seu início com a separação entre igreja e Estado, na Constituição de 1889, com o fim da monarquia e o início da república. A partir daí começa toda a discussão sobre o lugar do ER nas escolas públicas. A problemática do ER nas escolas públicas vem tendo diferentes abordagens nas últimas décadas, já que o assunto tem caracterizado algumas polêmicas no que diz respeito à legislação brasileira, bem como à laicidade do Estado e outras discussões, como a relação

entre formação e prática docente. Assim, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER,) formado por um grupo de professores que acreditam na disciplina, tem viabilizado, através da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNERs) a proposta de trabalhar o fenômeno religioso nas escolas, respeitando a pluralidade religiosa brasileira, com intuito de estabelecer um programa pedagógico através de uma área de conhecimento epistêmico ao ER, bem como possibilitar uma formação adequada aos docentes da disciplina.

No segundo capítulo apresentamos a pluralidade religiosa no Brasil. Primeiramente consideramos a formação do mapa religioso brasileiro que iniciou-se no período da colonização, onde houve uma mistura de crenças, a saber, do cristianismo, das religiões indígenas e das religiões africanas. Essa mistura logo foi estendida com as outras crenças que chegaram a partir do advento das imigrações e com as novas religiões que nasceram aqui. Tratamos de algumas consequências do pluralismo religioso, como o trânsito religioso, o sincretismo e fundamentalismo. Por fim, fundamentamos a discussão sobre a diversidade religiosa brasileira através dos dados divulgados pelos últimos censos demográficos, apresentando os números referentes à distribuição da população brasileira quanto às religiões.

Por fim, no terceiro capítulo apresentamos panoramicamente o conceito teológico do pluralismo religioso, a partir de seus paradigmas, exclusivista, inclusivista e pluralista. A reflexão teológica do pluralismo religioso servirá como base para a discussão sobre a prática do diálogo inter-religioso no ambiente escolar, enquanto compreensão de que todas as religiões são autônomas em relação à salvação e tem suas próprias verdades, propondo a valorização e o respeito a todas as religiões. Em seguida apresentaremos os pressupostos do diálogo inter-religioso e a diferença entre os diálogos autêntico e artificial. Para fundamentarmos a possibilidade do diálogo autêntico no ambiente escolar falaremos sobre a concepção de diálogo em Paulo Freire, através de sua proposta de educação humanizadora. Para finalizar retornaremos a discussão sobre a valorização do ER no ambiente escolar, entendendo a necessidade da disciplina em apoiar-se em uma área de conhecimento, porém, sem perder características fundamentais da religião, enquanto estudo do fenômeno religioso como proposta pedagógica e abertura para o diálogo.

## **I- AUSÊNCIA DO DIÁLOGO: O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL NO CONTEXTO DA LAICIDADE DO ESTADO**

### **Introdução**

O ER já foi utilizado para várias finalidades, desde o proselitismo à implantação e manutenção de ideologias. O proselitismo religioso católico, durante muito tempo, não deu abertura ao diálogo e possibilidade para que essa disciplina buscasse a valorização e respeito de outras religiões. Até certo período essa atitude foi compreensível, já que o catolicismo era a religião oficial do Estado e, as outras religiões como as indígenas e as afros eram consideradas inferiores. Porém, outras religiões e confissões cristãs foram chegando no País através do processo de imigração e, ainda assim essas religiões não foram adequadas ao currículo escolar. Atualmente a disciplina procura firmar-se no ambiente escolar de maneira diferenciada da qual foi implantada no país, na busca de uma identidade que a caracterize como uma disciplina que contribua significativamente na formação básica do cidadão, igualmente às outras disciplinas que compõem o currículo pedagógico. Com esse intuito procura aproximar-se cada vez mais da visão pedagógica afastando-se da visão confessional. Não poderia ser diferente diante da pluralidade religiosa que caracteriza nossa sociedade.

No primeiro momento deste capítulo trataremos de maneira panorâmica da história do ER no ambiente escolar desde a colonização até os dias atuais. Tentaremos também situar um pouco da crítica de seus opositores, que acreditam que a disciplina conflita com a ideia de um Estado laico por tratar de religião. Em seguida procuraremos entender o conceito de laicidade abordando dois pontos de vista distintos para tentar situar qual deles mais se aproxima da laicidade brasileira. Ainda quanto à laicidade, apresentaremos duas maneiras de abordagem do ER no ambiente escolar. Gostaríamos de deixar claro que tanto os dois pontos de vista sobre o Estado laico como as duas abordagens do ER são gerais. Dentro de cada um deles há outras concepções mais ou menos restritivas. Para finalizar apresentaremos as propostas e experiências do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), para o ER dentro de um Estado laico.

## 1.1.Contextualização histórica do ensino religioso no Brasil

O ER foi, desde sempre, um método eficaz encontrado pelos portugueses para a conversão dos habitantes do Brasil no período da colonização. Os portugueses consideravam que a Europa era superior em tecnologia, política, cultura e religião diante das nações indígenas que habitavam essas terras. A intenção dos colonizadores era converter ao cristianismo os índios e, posteriormente, os africanos trazidos como escravos, para manter sobre eles um estado religioso que beneficiava diretamente a coroa, impondo sua religião e costumes. Assim, trouxeram consigo os jesuítas que ficaram responsáveis pelo ensino da religião e o ensino em geral. Os primeiros jesuítas chegaram por volta de 1549, sob o comando de Manuel da Nóbrega (WITTMANN, 2008, p. 1). Durante séculos essa situação foi vista com muita naturalidade, já que a igreja e coroa mantinham estreitas ligações políticas. Mesmo não tendo um caráter legal e nem um reconhecimento oficial como disciplina pedagógica, desde o início fez parte do sistema educacional brasileiro. Em seu texto *Trajatória do ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul*, Pedro Ruedell apresenta um documento onde o rei de Portugal determina em 1770, que:

Nas escolas de ler e escrever... se ensine aos meninos por impressos ou manuscritos de diferente natureza, especialmente pelo catecismo pequeno do Bispo de Montpellier, Carlos Joaquim Colbert, mandado traduzir pelo Arcebispo de Évora, para instrução de seus diocesanos, para que por ele vão também aprendendo os Princípios da Religião, em que os Mestres os devem instruir com especial cuidado e preferência a outro qualquer estudo (SILVA apud RUEDELL, 2005, p. 24).

Ruedell analisa vários aspectos do texto sobre o entrelaçamento entre religião e o programa escolar da época e a importância da primeira. O documento de 1770 diz que deve ser utilizado como material didático o catecismo pequeno do Bispo de Montpellier, por servir tanto para o ensino da leitura e escrita dos “meninos” como também para o ensino dos “Princípios da Religião”. Podemos deduzir que o ensino da religião não deveria ser dissociado do ensino geral, ou seja, catecismo servia tanto para o ensino da religião quanto para o letramento e alfabetização. É importante notar que o documento faz referência à prioridade do ensino da religião em relação a “outro qualquer estudo”.

A proclamação da independência política do Brasil, em 1822, resultou em poucas alterações na relação entre Estado e religião, com a continuidade do sistema de governo monárquico e do padroado, o que refletiu significativamente sobre a instrução religiosa

escolar, onde a Constituição de 1824, mantém a igreja católica como religião oficial do Estado<sup>1</sup>. A partir de 1859 alguns elementos políticos e religiosos dão espaço para um novo modo de pensar a religião, iniciando o processo de liberdade religiosa e laicidade do Estado. No primeiro momento do período imperial brasileiro foi decretada a reforma do ensino primário. A Carta Constitucional garantia a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e cabia aos colégios e universidades o ensino das ciências, das belas artes e das letras. Para Ruedell, é importante notar que, apesar de tratar de alguns aspectos do ensino nesta Constituinte, o enfoque não foi suficiente para um marco na educação da época, já que a intenção primordial era a área dos direitos. Ele afirma:

De um lado, como positiva e importante, a inclusão do ensino considerado em diversos níveis e campos no rol dos direitos e, com isto, de modo especial, a afirmação do princípio da gratuidade do ensino primário. Por outro lado, temos que reconhecer que as propostas da Carta Constitucional quanto à educação são vagas e pouco claras; sua formulação restringe-se à área dos direitos (RUEDELL, 2005, p. 34).

Em 1827, havia surgido a primeira lei de ensino em âmbito nacional, que determina algo mais específico e concreto para a educação, como criar escolas nas cidades e vilas do império. Indica conteúdos e metodologias a serem aplicados, trata de assuntos referentes aos professores, entre outros assuntos relacionados ao ensino. Dentre os conteúdos das disciplinas dos programas escolares, encontram-se matérias e instruções religiosas que faziam parte do currículo escolar<sup>2</sup>. Isso significa que “a religião oficial do Estado confere ao ensino religioso não só um caráter religioso cultural católico, mas ainda propõe como seu objeto de estudo, a doutrina católica” (RUEDELL, 2005, p. 36).

A partir de 1859 surgiram questionamentos e debates referentes à relação entre igreja e política, iniciado por pensamentos políticos liberais, o que trazia a público a discussão sobre a abertura religiosa para além da Igreja Católica. Tais debates no ambiente educacional tiveram início com as preocupações por parte da Igreja Católica com a educação religiosa nas escolas, já que muitos adeptos de outras religiões migraram para o Brasil e poderiam ser uma ameaça ao ensino da religião católica. Era necessário a contratação de professores para as colônias de imigrantes. Esses professores deveriam

---

<sup>1</sup> Carta Constitucional de 25 de março de 1824. Art. 5º – A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo.

<sup>2</sup> Lei de 15 de outubro de 1827. Art. 6º – Os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética (...) e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos (...)

conhecer a língua das crianças, mas havia um empasse na contratação de professores estrangeiros pois nem todos eram capacitados para o ensino da religião oficial. Assim, com a lei nº 579/1869 Art. 84, abre-se uma ressalva para a contratação de professores estrangeiros não-católicos caso fosse para ensinar alunos de sua própria confissão religiosa. Essas aberturas no âmbito político contribuíram com a discussão sobre a liberdade religiosa e uma possível separação entre igreja e Estado. (RUEDELL, 2005, p. 46-47).

No período republicano, iniciado em 1889, é notável uma mudança política em relação ao período anterior. A mudança ocorreu desde o sistema de governo, a separação entre igreja e Estado e no âmbito econômico e religioso. Era necessária uma reforma também educacional, já que o sistema educacional privilegiava uma pequena parcela da população com um caráter elitista, enquanto as classes populares não tinham acesso a um ensino gratuito de qualidade, limitado principalmente a alfabetização e a catequização. Os representantes atuantes na constituinte, de corrente liberal, alegavam como principais objetivos da laicização a modernização e o desenvolvimento da sociedade com a valorização das ciências e do avanço tecnológico que marcava o período, além da liberdade de crença, numa concepção pluralista e a implantação de um ensino moderno e progressista (RUEDELL, 2005, p. 71-73).

Romualdo Portela de Oliveira (2008, p. 110), afirma que o período da proclamação da república até a Constituição de 1934 foi determinante para entender os aspectos legais para as discussões sobre a implantação do ER no ambiente escolar. Ou seja, antes desse período os embates sobre a disciplina não eram tão vistos pelo âmbito da legalidade, já que a Igreja Católica era a religião oficial do Estado, mas em torno dos conteúdos que geralmente eram catequéticos e da responsabilidade de quem deveria ministrar as aulas. Com a Proclamação da República o Estado assume para si a responsabilidade do sistema educacional com atenção especial a investimentos apropriados e relevantes ao ensino. Anteriormente, grande parte desses investimentos, tinham sido feitos pela igreja através da arrecadação dos dízimos recolhidos como impostos pelo rei a fim de manter a obra educacional jesuíta, em um acordo feito no período da monarquia e padroado (1549-1759), quando os colonos portugueses reivindicam para seus filhos a educação que até então era dada especialmente aos índios e logo mais aos escravos. “Foi oferecida aos jesuítas, em caráter perpétuo (na linguagem de então), a dotação da redízima de todos os dízimos para manter seu trabalho educacional, amparada pelo Padroado Régio”. (FISCHMANN, 2008, p. 13). Da



arrecadação desses impostos recolhidos da população e administrados pelo rei a décima parte era repassada à igreja para investimentos em educação, fazendo desta plenamente responsável pelo sistema educacional do Brasil. Foi atribuída à igreja tanto a criação de estabelecimento de ensino, como a escolha dos conteúdos que deveriam ser ministrados nas escolas, bem como o ensino da religião que servia tanto para a iniciação religiosa dos alunos como para a alfabetização.

Com o novo cenário, a política encontra-se plenamente influenciada pelas mudanças consequentes das reformas vindas da Europa, especialmente pelos ideais da liberdade religiosa numa concepção francesa positivista. Com o progresso científico, industrial e tecnológico a liberdade de pensamento e ação diante das instituições religiosas vai ganhando espaço e autonomia. Isso também influenciou o processo de modernização do ensino. A educação passa a ser acessível a todos e com caráter laico, a partir da constituição de 1891, que declara que será leigo todo ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

Jamil Cury, no texto *A educação e a primeira constituinte republicana*, entende que o caráter leigo da educação é o que mais marcou a sociedade, expresso por grandes questionamentos e debates. “Pode-se dizer que ela e só ela conteve o germe, ainda que ao contrário de um princípio de direito social” (CURY, 2001, p. 80). Além disso, afirma que esse decreto será “motivo de longas e penosas discussões ao longo de toda a história republicana” (CURY, 2001, p. 77). A população em geral, em sua maioria católica e acostumada ao ensino religioso nas escolas como algo tão comum, se vê diante de um suposto regime totalmente novo, com ar autoritário, porém com uma expectativa de “maior participação popular no destino do país”. Além disso houve variadas reações da Igreja Católica à nova postura do Estado, que foram motivos de longos conflitos sobre o ensino leigo. O debate sobre o tema mobilizou tanto adeptos da Igreja Católica como participantes do governo, de maneira que em 1926 surge no congresso para revisão da Constituição a proposta de emenda para a reintrodução do ER nas escolas públicas. A proposta de emenda “possibilitou a mais envolvente discussão dos congressistas, sendo notável a pressão da sociedade civil, através de telegramas e moções” (CURY, 2001, p. 83). O fato do veredito não ser aprovado por uma diferença de apenas 11 votos, foi decisivo para um posicionamento mais democrático e à favor da reintrodução do ER nas escolas.

Num primeiro momento do período republicano o ER passa a ser excluído completamente do currículo escolar, devido à separação entre Estado e igreja. Porém, muitos ajustes ainda precisavam ser feitos na política com relação à laicidade, pois o novo regime precisava manter-se autônomo diante da insistência da Igreja Católica que era favorável à monarquia e ao padroado, para manter-se firme e elaborar as leis que fortaleciam a laicidade.

Oliveira entende que apesar do texto constitucional ser claro no sentido de uma laicidade do Estado, abre polêmicas quanto a interpretação sobre o sentido e a permissão do ER nas escolas, que podiam ocorrer fora dos horários de aulas. Assim o autor conclui que o texto está mais a favor de uma laicidade americana, que defende um Estado neutro em matéria religiosa do que uma laicidade francesa onde há a ruptura total entre religião e Estado. “A forma como isso se processou foi a de entender que a laicidade estabelecida no texto constitucional aplicar-se-ia ao primeiro sentido do ensino religioso, proibindo-se uma abordagem religiosa no currículo escolar, mas não proibindo uma disciplina do ensino religioso” (OLIVEIRA, 2008 p. 113). Quanto à questão da laicidade francesa trataremos mais adiante quando falarmos sobre o conceito da laicidade do Estado. Por enquanto ficaremos apenas com alguns aspectos históricos, especialmente com o período posterior à Proclamação da República no Brasil.

No decorrer das décadas seguintes muito ainda se questionava sobre a experiência de um ensino laico. Os debates continuavam intensos diante da exclusão do ER nas escolas. Esse novo sistema era entendido pelos seus opositores como afastamento ou exclusão de Deus das escolas, caracterizando-o como ateu. Ruedell apresenta partes de cartas endereçadas aos constituintes, escritas pela oposição, principalmente líderes católicos como bispos e representantes da igreja que mostram afirmar ser essa visão da nova escola laica um tipo de “ateísmo legal” e “irreligião na escola” (RUEDELL, 2005, p. 77).

Porém, apesar desses conflitos, o ER sobrevive nas escolas públicas em alguns estados, já que a lei dizia que o ensino deveria ser laico, mas não proibia que a disciplina fosse ensinada nas escolas pois sua introdução dependia da interpretação que se dava sobre ensino leigo, por isso necessitava de autorização expressa para ser reintroduzido. Um exemplo disso é o do governo de Minas Gerais que em 1915 regularizou o ensino, facultativamente nos horários escolares, para os pais que aceitassem o catecismo católico. O Paraná também aprovou em 1923, um projeto de lei nas escolas públicas que tinha como objetivo o trabalho com menores abandonados que incluía o ER (RUEDELL, 2005, p. 88).

Outros estados também seguiram esse caminho, facultando o ER nas escolas, mesmo que não formalizassem uma lei para isso, argumentando que já que a instrução religiosa poderia ser feita nas escolas fora do horário das aulas não haveria problema em introduzi-lo nos horários das aulas de forma facultativa. Outra maneira pela qual o ER era realizado nas escolas foi através da instrução moral e cívica obrigatória, que previa pela lei de 1897 ser trabalhado com os alunos os “sentimentos de bem e da virtude”<sup>3</sup>, com isso encontravam aberturas de trabalhar o tema da religião através da instrução moral e cívica. “No final do império e durante os primeiros anos da República, quando começa a tomar corpo o debate em torno da laicidade, a questão que se coloca é: pode-se desvincular o ensino da moral do ensino da religião, ou melhor, pode-se ensinar uma moral que não seja fundada na religião?” (HORTA, 2001, p. 145). Alguns adeptos do positivismo acreditavam em uma educação moral a partir das ciências, entendendo que a moral não pode fundamentar-se pela religião. Porém, o debate foi grande nesse sentido, pois muitos entendiam que não teria como desassociar o tema da moral ao da religião.

Apesar da laicização em relação às escolas públicas, não foi impedida a criação de escolas privadas, ou seja, havia liberdade para “abertura de escolas particulares e religiosas” (CURY 2001, p. 73). Diante da liberdade de crença e do ensino confessional as igrejas protestantes foram beneficiadas com essa abertura à pluralidade religiosa investindo na educação através da abertura de escolas confessionais. Até mesmo a Igreja Católica investiu na abertura de novos estabelecimentos educacionais bem como reforçou a qualidade de ensino nas escolas católicas já existentes. Porém, o custo da maioria dessas instituições era alto demais. Essas escolas eram vistas por muitas famílias como uma educação completa e exemplar para seus filhos pois incluíam também a religião. Isso faz nascer, em grande parte da população, um clamor por uma escola pública completa e com qualidade (RUEDELL, 2005, p. 101).

Em 1931 o ER volta ao cenário educacional legal, passa a ser facultativo nas escolas públicas e questionado de diversas maneiras, dentre elas quanto sua manutenção ou não nas escolas, sua legalidade e sobre seus conteúdos e métodos enquanto elemento curricular pedagógico. Porém o ER já não teria a exclusividade da religião católica, seria ministrado de acordo com a formação religiosa do aluno, ou seja, multirreligioso. “O resultado da

---

<sup>3</sup> Decreto n. 89, 1897. Art. 67, § 3º – *Inspirar a seus discípulos o amor ao trabalho e ao estudo, desenvolvendo-lhes os sentimentos do bem e da virtude e a consciência dos deveres cívicos.*

Constituição, frente ao posicionamento tático dos renovadores, não poderia ser outro, senão a aprovação do ER nas escolas públicas, de caráter facultativo, de acordo com os princípios da confissão religiosa da família do aluno” (ROCHA, 2001, p. 131)

A reintrodução da disciplina no ambiente público teve uma comoção grande da sociedade, porém, principalmente de líderes ligados à Igreja Católica, o que incomodava por demais os opositores do ER, acreditando que a política educacional retrocederia ao período em que cabia à escola o ensino da religião com a mesma ou com a maior importância que às demais ciências. Não podemos negar que, com a maioria da população católica, o ensino católico teria naturalmente um predomínio, o que resultaria por muitos anos num modelo de ensino catequético, mesmo que não fosse mais essa a proposta do ER nas escolas.

Em 1946, período pós-segunda guerra mundial, dá-se início no Brasil um processo de redemocratização (RUEDELL, 2005, p. 119-121). Novamente com a aprovação do texto da Constituição brasileira favorável ao ER, o tema ainda foi alvo de debates o que ocorre até os dias atuais. Os opositores argumentavam sobre a impossibilidade do ER nas escolas de várias maneiras, afirmando especialmente que religião é um assunto que cabe à família e aos templos, pois, com a maioria dos alunos católicos poderia constranger os alunos de religiões minoritárias. “Tal implantação significaria um constrangimento e/ou uma coação aos seguidores de outros credos e seitas. A consequência seria a disseminação do ódio religioso no interior das escolas” (OLIVEIRA 2001, p. 166). Percebendo que com a comoção em torno do ER seria difícil, no momento, retroceder com a lei, tentavam tornar o ensino da religião nas escolas difícil de ser executado, tentando aprovar leis como a ministração das aulas de religião fora do horário normal e sem ônus para o Estado, ou seja, sem financiamento algum dos cofres públicos. Sem a possibilidade de financiamento algum para o ER seria necessário que ele fosse ministrado por uma pessoa que não fizesse parte do corpo docente da escola, mas designada de uma instituição religiosa.

Segundo Ruedell (2005, p. 135), em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o ER não foi alvo de tantas atenções e debates como ocorreu nos anos seguintes, pois a lei, apesar de manter o caráter confessional da disciplina, bem como mantê-la nos horários normais das aulas e também continuar sendo de matrícula facultativa, acrescentou novidades à lei anterior estabelecendo que o registro do professor deveria ser feito junto à sua comunidade religiosa e que a disciplina deveria ser ministrada

sem ônus para os cofres públicos, conforme a reivindicação dos opositores do ER desde a Constituição de 1946.

A economia brasileira havia dado um salto com a abertura de indústrias nacionais e internacionais. A boa economia repercutia também nas instituições religiosas. Os bispos católicos criaram a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1952, com a intenção de se articularem melhor frente aos movimentos católicos criados diante do dinamismo econômico brasileiro. Entre outros objetivos destacava-se a instrução religiosa, criando em 1974, bienalmente, os Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENERS). (RUEDELL, 2005, p. 154)

Na Constituinte de 1967 o debate foi em torno da remuneração dos professores de ER, bem como da importância da disciplina para a formação integral do aluno (HORTA, 2001, p. 232-233). Porém, o debate não foi tão intenso, seguindo o exemplo da última resolução sobre a disciplina na LBD. A única novidade do artigo que trata do ER está na mudança quanto um ensino confessional. O texto não assume mais a seguinte parte: “de acordo com a confissão religiosa da família do aluno”. Com a ausência dessa parte do texto o ER passa a ter abertura para qualquer expressão religiosa, “inclusive a confessional” (RUEDELL, 2005, p. 152). Esse período foi marcado pelo golpe militar, e caracterizado por um governo autoritário e com poucas alternativas de resistências, onde qualquer tipo de pensamento que discordasse do regime era visto como anti-patriótico ou comunista. Com esse cenário não faltou quem defendesse a obrigatoriedade do ER como uma maneira pela qual pudesse combater o comunismo (CURY, HORTA e FÁVERO, 2001, p.20).

Vale ressaltar também que a Igreja Católica, depois do Concílio Vaticano II (1962-1965), começou a ter nova postura diante da sociedade, com novas aberturas para a pluralidade religiosa e um trabalho de valorização com os mais pobres e oprimidos, com uma teologia voltada à libertação. Roseli FISHMANN (2008, p. 18) afirma: “Essas Encíclicas, advindas do impacto do Concílio do Vaticano II, marcam também um momento de abertura da Igreja Católica e de novas questões que passou a enfrentar, pela aproximação que promoveu junto aos fiéis leigos, à convivência dos religiosos com o cotidiano secularizado da sociedade, processo no qual a mudança nos trajes indica mudança de abordagens.” A partir desse momento o ER também passou a ser pensado pela Igreja Católica de maneira diferenciada, com uma abertura ao ecumenismo e à liberdade religiosa, entendendo que

deveria haver uma distinção entre o estudo da religião na escola e o estudo da religião na paróquia (catecismo).

Em 1971, a LDB estabelece núcleos para organização das disciplinas, colocando o ER como matéria ligada aos estudos sociais. Essa nova maneira de organização do ensino oficializa a Educação Moral e Cívica, no qual o ER se apoiava, como disciplina obrigatória para o currículo escolar (RUEDELL, 2005, p. 152). O texto sobre o ER também é modificado por não conter proibição sobre a remuneração aos professores dessa disciplina, ficando sob a responsabilidade das diferentes unidades federativas decidir sobre o assunto.

Na Constituinte de 1987 e 1988, mais uma vez o ER aparece como um tema conflitante. Com uma mobilização a favor do ER, grupos se organizaram apresentando à Assembleia Constituinte uma emenda que visava sua normatização no espaço público. Tal emenda foi encaminhada contando com 68.000 assinaturas, que, segundo Figueiredo (1995, p. 79), em seu texto *O ensino Religioso no Brasil, tendências, conquistas e perspectivas*, “foi a segunda emenda com maior número de assinaturas a entrar, em tempo hábil, no congresso”. Dentre os assuntos que integravam a emenda destacamos a reivindicação por um ER no ensino fundamental e médio, entendendo que a educação religiosa é fundamental para os valores da vida e da cultura que formam o povo brasileiro. Como resultado da proposta passou a ser obrigatório o oferecimento do ER nas escolas públicas, ainda que com matrícula facultativa, porém, somente para o ensino fundamental e sem menção de um ensino confessional. Para Figueiredo, essa conquista foi resultado de uma sociedade democrática, diante do cenário em que o Brasil se encontrava, marcado pelo pós-militarismo, e não mais uma insistência da Igreja Católica e grupos com interesses específicos:

Constatamos, pois, a participação de diferentes segmentos da sociedade, desde as camadas populares até os grupos representativos, na conquista de seus direitos, em se tratando de uma educação de qualidade, incluindo o Ensino Religioso. O que antes se fazia mediante a atuação somente da Igreja Católica e dos líderes que se mantinham como contrários ao que se propugnava, hoje é feito com uma ampla participação das bases e formas organizadas de participação de maior número de setores integrados (FIGUEIREDO, 1996, p. 84).

Nesse período fazia-se necessário uma reforma do ensino e foi iniciada a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino fundamental, que garantem competências básicas para o ensino em nível nacional. Não foram apresentados pelo Ministério da Educação, os PCNs para o ER. Assim, em 1995, foi criado o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), formado por representantes de

entidades envolvidas com a educação religiosa no Brasil, com o objetivo de coordenar a elaboração dos parâmetros curriculares para o ER. Ao concluir a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, PCNER, o fórum encaminhou o documento ao Ministério da Educação, porém, até o presente momento não teve reconhecimento legal.

Em 1996 foi aprovado o projeto de lei da LDB, sobre o ER, com o Art. 33, onde mais uma vez aparece no texto a expressão “sem ônus para os cofres públicos” e com os dois termos “confessional e interconfessional”. A escolha de um ensino nessas duas perspectivas seria feita segundo a opção religiosa do aluno ou pela instituição que iria ministrá-lo. Além disso, novamente o texto fala que o professor da disciplina deveria ser preparado ou credenciado pelas instituições religiosas. Ruedell afirma que ocorreram muitas manifestações contrárias ao projeto, vindas de toda parte do país, levando os legisladores a tomar uma nova postura diante desse empasse. Assim, outros projetos de lei foram apresentados. O autor também fala que o novo projeto aprovado quase por unanimidade, foi “fruto de muito estudo e de consultas reiteradas a entidades representativas da sociedade brasileira no campo do ensino e da educação religiosa, como CONIC, CNBB, AEC, MED, FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso” (RUEDELL, 2005, p. 180).

Assim, em 22 de julho de 1997, o art. 33, ganha nova redação que permanece até os dias atuais: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Foram incluídos no texto também que os sistemas de ensino definiriam os conteúdos a serem abordados na disciplina, bem como, estabeleceriam as normas de admissão e habilitação dos professores.

Notamos que o ER não tem mais uma conotação confessional, passando a ser integrado pelos sistemas de ensino, sujeito à didática e a outras características referentes ao ambiente escolar. Como formação básica do cidadão, seus conteúdos passam a integrar o currículo não mais a partir de uma visão teológica, mas da diversidade cultural e religiosa do Brasil. Porém, cada Estado brasileiro tem sua maneira de vivenciar a prática do ER, inclusive alguns mantendo um caráter confessional em suas instituições de ensino.

## 1.2 O ensino religioso no contexto da laicidade do Estado

Como vimos, o ER sobrevive no espaço público até os dias de hoje, mesmo diante de uma instabilidade no que diz respeito à sua legalidade, segundo a visão de seus opositores. Para darmos continuidade sobre a discussão da laicização e educação, primeiramente tentaremos entender o conceito de laicidade que se iniciou na Europa e influenciou os primeiros passos da laicidade brasileira. Logo mais apresentaremos duas visões de laicidade que se diferenciam, para compreendermos qual dessas visões mais se aproxima da realidade do Brasil. Para finalizar apresentaremos a proposta e a experiência do FONAPER quanto ao Ensino religioso nas escolas públicas no contexto da laicidade brasileira.

### 1.2.1. O conceito de laicidade

Sabemos que a ideia de Estado laico surge na tentativa de separação entre igreja e Estado. Uma tentativa de separar o domínio da religião da esfera pública. No Brasil ela ocorreu com a chegada da República. A Igreja Católica, por séculos, foi considerada a religião oficial do Estado brasileiro. Com seu prestígio e poder tinha acesso direto às decisões importantes no que diz respeito à política. Alguns exemplos que podemos citar para nortear essa questão são as certidões de nascimento, de casamento e até de óbito, que eram expedidas pela Igreja Católica, através dos votos que só tinha validade se dados por ela, respectivamente, através do batismo, do casamento religioso e do enterro nos cemitérios reservados exclusivamente a católicos e católicas. (DOMINGOS, 2009, p. 48)

A atual Constituição do Brasil, que vigora desde 1988, não institui qualquer religião oficial<sup>4</sup>, o que já vem acontecendo desde a Constituição de 1891, que determinou a separação entre igreja e Estado. Antes disso, qualquer outra forma de religiosidade tinha sua expressão pública proibida, ou seja, deveria se limitar apenas ao ambiente doméstico.

---

<sup>4</sup> Constituição 1898. Art. 19, I É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.”



Essa restrição quanto a outras religiões se estendia também aos cargos públicos, somente quem se declarava católico podia atuar como funcionário do Estado (SANTOS JUNIOR, 2007, p. 66).

A ideia de separação radical entre igreja e Estado foi influenciada pela França. Desde a revolução francesa afloraram os ideais de uma sociedade moderna pautada no avanço tecnológico e da secularização. “O Estado laico não é uma especificidade francesa, todavia foi na França que as discussões sobre separação de Estado e Igreja chegaram a um nível de aprofundamento notável”. (DOMINGOS, 2008, p. 157). Além da revolução francesa, outros movimentos fortaleceram o debate sobre o estado laico, como o iluminismo e a reforma protestante. A laicidade francesa passou por um longo processo de construção histórica até firmar-se. Entre os principais temas de discussão para separação igreja e Estado, estava o ensino leigo.

Como um processo histórico e cultural, a laicidade apresenta características e circunstâncias que podem se diferenciar bem como se assemelhar em países distintos. Ela elimina privilégios a determinados grupos religiosos, garantindo a liberdade religiosa e direitos iguais a todas as religiões em suas maneiras diversas de expressão. A esse respeito Ricardo Mariano destaca:

A noção de laicidade, de modo sucinto, recobre especificamente à regulação política, jurídica e institucional das relações entre religião e política, igreja e Estado em contextos pluralistas. Refere-se, histórica e normativamente, à emancipação do Estado e do ensino público dos poderes eclesiásticos e de toda referência e legitimação religiosa, à neutralidade confessional das instituições políticas e estatais, à autonomia dos poderes político e religioso, à neutralidade do Estado em matéria religiosa (ou a concessão de tratamento estatal isonômico às diferentes agremiações religiosas), à tolerância religiosa e às liberdades de consciência, de religião (incluindo a de escolher não ter religião) e de culto (MARIANO, 2011, p. 244).

Segundo Marília Domingos, a palavra “laico” ou “leigo” “refere-se ao que não é clerical, ao que pertence ao povo cristão como tal – e não à hierarquia católica – e ao que é próprio do mundo secular, por oposição ao que é eclesiástico” (DOMINGOS, 2008, p. 156).

Caracterizando-se pela neutralidade do Estado em relação à religiosidade o Estado laico pode apresentar dois modelos diferentes. De um lado, destaca-se o sentido de exclusão da religião do Estado e da esfera pública, do outro, refere-se à imparcialidade do Estado no que diz respeito às religiões, o que resulta na necessidade do Estado em tratar com igualdade as religiões. Esses dois modelos de Estado laico podem ser explicados por dois

pontos de vista distintos quanto aos termos laicismo e laicidade. Faz-se necessário diferenciar os termos pois os mesmos têm ocupado grande parte das reflexões acadêmicas referente ao Estado laico. O termo laicismo é designado por uma ideologia claramente humanista, valorizando a modernidade e o avanço tecnológico em detrimento de qualquer expressão da religiosidade, ou seja, não há espaço para a religião na esfera pública e nem pode haver qualquer tentativa de sua aproximação nesse ambiente. O termo laicidade também está ligado à neutralidade religiosa no setor público, porém com a finalidade de garantir a valorização da pluralidade religiosa e da liberdade de culto igualmente para todos. Segundo Santos Júnior, 2007, p. 59, laicidade é um termo designado a neutralidade “benevolente” por parte do Estado no âmbito religioso, nesse caso uma não intervenção do Estado na esfera dos grupos religiosos. Assim, o Estado tende a favorecer a abstenção da religiosidade do domínio público pois a considera uma fonte de virtude por entendê-la útil à integração social. Quanto aos modelos de Estado Laico, Santos Junior afirma:

O primeiro modelo de Estado laico é o que promove uma separação tendente a confinar a religião ao foro íntimo das pessoas, afastando-a do espaço público. Este é aparentemente o modelo que vem sendo adotado nos países mais secularizados (...). O segundo modelo do Estado laico é o que vendo no fenômeno religioso um importante elemento de integração social, não busca afastá-lo por completo do espaço público (...) Certamente há circunstâncias históricas específicas que explicam o porquê da prevalência num dado sistema jurídico de uma concepção mais próxima deste ou daquele modelo, circunstâncias estas ligadas ao desenrolar do processo de secularização vivenciado pelas sociedades (SANTOS JUNIOR, 2007, p. 62-63).

A visão de neutralidade total da expressão religiosa no ambiente público acaba sendo confundida, muitas vezes, como sinônimo de ateísmo ou antirreligiosidade. O Estado laico assim passa a ser compreendido como um Estado que é contra a religião. Mas, um Estado Laico é pré-condição para a liberdade de crença diante da diversidade religiosa que caracteriza a sociedade. Isso não faz dele um Estado antirreligioso ou ateu. A laicidade, ao tornar possível a pluralidade religiosa ao colocar o estado como neutro em relação à religião, também possibilita a manifestação do ateísmo, ou seja, a liberdade de não crer. Ao entender que o Estado laico é ateu privilegia-se uma atitude em relação à religião, nesse caso, sua negação, e esse não é o objetivo da laicidade. Liberdade de expressão não é apenas uma condição mas a razão de ser da laicidade, a qual garante a todo indivíduo e grupo o direito de adotar uma religião, de mudar de convicção quando quiser, bem como de não ter nenhuma convicção religiosa. Assim, Roseli FISHMANN, em seu texto *Estado Laico, Educação, Tolerância e Cidadania* afirma: “E, decidindo por crer, ou tendo o apelo para tal, é a laicidade do Estado que garante, a cada um, a própria possibilidade da

liberdade de escolher em que e como crer, ou simplesmente não crer, enquanto é plenamente cidadão, em busca e no esforço de construção da igualdade” (FISCHMANN, 2012, p. 16).

Os discursos sobre os pontos de vista quanto uma visão “correta” do que é a laicidade, acabam por instigar ainda mais o papel que a laicidade exerce no Brasil. De um lado encontramos grupos laicos que tendem aos consensos de uma “laicidade à francesa”, defendendo à exclusão total da religiosidade do ambiente público. Entre suas principais defesas estão o ensino totalmente leigo, políticas públicas relacionadas a direitos reprodutivos, a pesquisas com células tronco e o afastamento de qualquer forma de favorecimento ou atuação de políticas partidárias que beneficiam uma ou mais religião. De outro lado encontramos o grupo daqueles e daquelas que entendem a laicidade como uma neutralidade em relação à religião, que serve para beneficiar e preservar a pluralidade religiosa na sociedade, a liberdade de culto e de agir segundo suas crenças. Alguns grupos que defendem esse tipo de laicidade utilizam para isso as mídias, a política partidária e outros recursos democráticos (MARIANO, 2011, p. 252-253). Claro que essa concepção pode ser vista como uma maneira de interferir ou influenciar o Estado, pois o argumento utilizado diz respeito à decisão pela maioria, através do voto e da democracia. A estatística mostra que a maioria da população brasileira é adepta à religião cristã, formada por católicos e evangélicos. Sendo assim, acreditar que a maioria deve decidir quanto às decisões ou ter privilégios nas decisões públicas passa a desrespeitar o direito de minoria nessas decisões. Quanto a isso FISCHMANN afirma:

Se é o argumento da maioria estatística que se tenta usar como base da reivindicação do privilégio, mais em risco se coloca a democracia, pois estaria ao sabor de dados flutuantes que não poderiam justificar que mesmo um único ser humano viesse a ser desprezado em sua condição humana, sendo ele igual aos demais e partícipe da pluralidade, na qual se realiza a dignidade humana (FISCHMANN, 2012, p. 18).

Nesse sentido, o Estado, sendo laico, caracterizado pela liberdade de crença, daria abertura ao proselitismo religioso, excluindo o direito à igualdade de valores a todos os grupos religiosos ou não religiosos. Seria difícil aqui, dizer qual a posição é a “correta”, pois os dois grupos têm justificativas baseadas nos direitos humanos, bem como na liberdade de crença preservada pela Constituição Federal bem como julgam acreditar que a laicidade está preservada diante de seus argumentos. Seja qual for o contexto dos grupos que defendem a laicidade à sua maneira, todos vão defender sua posição com todo vigor, mas

entendem que, segundo Mariano, “apesar de serem demasiado diversificadas e divergentes as propostas e intervenções visando demarcar, definir e manipular a laicidade estatal, fixar suas fronteiras, atualizar, corrigir e regular sua aplicação pelo Estado, os agentes religiosos e seculares em disputa no Brasil, em geral, alegam respeitá-la e defendê-la” (MARIANO, 2011, p. 253).

Os modelos apresentados quanto à laicidade e seus argumentos nos dão pistas sobre a laicidade exercida no Brasil. Primeiro não há uma separação radical entre igreja e Estado como deveria ocorrer a partir da Constituição de 1891, como afirma Mariano:

A separação republicana entre Igreja e Estado jamais resultou na privatização do religioso no Brasil, nem muito menos na exclusão mútua entre religião e política. E, diferentemente dos casos francês, uruguaio e mexicano, nunca desencadeou um movimento anticlerical radical. Da mesma forma, a laicidade não constitui propriamente um valor ou princípio nuclear da República brasileira, que deve ser defendido e preservado a todo custo, nem a sociedade brasileira é secularizada como a francesa e a inglesa, por exemplo, o que por si só constitui séria limitação às pretensões mais ambiciosas de laicistas e todos os quadrantes (MARIANO, 2011, p. 254).

A sociedade influenciada pelos ideais da modernidade, pautada pela secularização e contrária ao sistema de governo monárquico, que tinha a Igreja Católica como religião oficial, propunha uma laicização ao estilo francês. Ruedell, em outro texto, “Educação Religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich” entende que a laicidade imposta nesse contexto tinha peso relevante a posição dos que “interpretavam a laicidade oficial de forma restritiva, segundo a qual o Estado moderno progressista é a-religioso, mantém-se neutro em questões religiosas, não privilegia e não se associa a nenhuma confissão”, bem como “posicionamentos aparentemente anti-religiosos, que na verdade, denotavam ser antes de índole anticlerical”. (RUEDELL, 2007, p. 23-24). Talvez isso justifique essa tentativa de uma laicidade radical no Brasil, que segundo Mariano não aconteceu por completo. As consequências disso foram as mudanças ocorridas nas Constituições que seguiram a partir de 1891 em relação a religião e o Estado. Entre elas podemos destacar a invocação do nome de Deus, na Constituição de 1988<sup>5</sup>, quando em 1891 não há essa alusão em nenhum momento. Também em 1891, a Constituição rejeitava qualquer relação entre alianças religiosas, e na atual admite como exceção “a colaboração de interesse público”. “Com Getúlio Vargas começa o grau

---

<sup>5</sup> “(...) na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL”. (BRASIL. Constituição, 1988, p. 01).

atenuado do regime jurídico de separação. A característica da separação atenuada é que há exceções, exatamente aquelas que permitem a ‘colaboração de interesse público’”. (FISHMANN, 2012, p. 78). Quanto ao ensino religioso atualmente encontra-se como obrigatório, porém facultativo no ambiente público, diferentemente da primeira Constituição da República, que previa ensino totalmente leigo nas escolas públicas.

Poderíamos citar outras diferenças entre as Constituições, porém não precisamos fazer muitas comparações para concluir que o conceito da laicidade no Brasil é muito diferente em relação ao da França, pelo contrário, vai na contramão dessa tendência, a qual procura um maior distanciamento entre o setor público e o setor religioso, “é fácil perceber que o (modelo) assumido pela Constituição de 1891 não demonstra igual simpatia pelo fenômeno religioso”. (SANTOS JÚNIOR, 2007, p. 73).

A Constituição de 1894 possibilitou o exercício das práticas religiosas publicamente, não precisando mais ficar confinadas aos lares e templos, entretanto elas não poderiam agredir ou constranger o outro nem contrariar as leis brasileiras. Nas escolas, por exemplo, não há uma lei que proíba a entrada de alunos e alunas portando vestimentas ou símbolos religiosos. Diferente da França, onde há uma visão mais radical da laicidade, na qual as expressões religiosas devem ser mantidas fora do espaço público.

Concluindo, a laicidade no Brasil não está relacionada a uma atitude antirreligiosa, o Estado laico não é contra a religião, pelo contrário, ele assume o papel de mantenedor do direito de liberdade religiosa. Como tal não deve privilegiar qualquer religião em particular porque o que se busca é a satisfação dos interesses de todo o grupo social, formados por cidadãos envolvidos ou não em alguma prática religiosa. Quando estão em jogo questões que envolvem a sociedade como um todo, mas que envolvam princípios caros aos grupos religiosos, ele precisa manter-se neutro, para assim não beneficiar uma religião em detrimento de outra. As políticas públicas não podem ser ditadas ou idealizadas por grupos religiosos nem com a intenção de satisfazer seus interesses particulares. Concordamos com Santos Junior quanto ao modelo de laicidade exercido no Brasil: “a compreensão de que o modelo de aconfessionalidade adotado pelo Estado laico brasileiro é do tipo ao favorecimento da expressão religiosa” (SANTOS JUNIOR, 2007, p. 75).

### 1.2.2. A laicidade e o ensino religioso

Os modelos de laicidade apresentados estendem-se para todos os ambientes públicos por isso no ambiente da escola não poderia ser diferente. Os debates que envolveram o ER no espaço público desde a República, com relação à laicidade do Estado, continuam até os dias atuais e com temas relevantes como sua legalidade ou não no ambiente público, quanto sua discriminação em relação às outras disciplinas que atuam no currículo escolar, a formação docente, entre outros temas. Atualmente sabemos que o ER é a única disciplina da escola pública prevista na Constituição Federal. Isso é considerado uma “conquista” pelos grupos favoráveis à disciplina nas escolas públicas, pois nunca teve tanta abertura nas Constituições desde o período da monarquia. Mas essa especificidade muitas vezes não beneficia o ER, pelo contrário, cada vez mais vem seguida de uma ampla discussão no que diz respeito à sua essência e sua importância no espaço escolar.

Vale ressaltar que as discussões em torno do ER voltaram a ser motivos de debates acalorados a partir de 2006, quando foi assinado, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma concordata<sup>6</sup> entre o Brasil e a Santa Sé, que tratava, entre outros assuntos do ER, que, aliás, foi o ponto polêmico dessa concordata. Além disso, a concordata se deu em um ato que ajudou a aumentar o impasse em torno do assunto, que foi a assinatura do documento sem aviso prévio dessa decisão à população, ou, usando a expressão de Fischmann (2008, p. 09), “a portas fechadas”. As negociações para a assinatura dessa concordata tramitavam desde 2006, com a visita do papa Bento XI ao Brasil, claro que com muita resistência por parte dos defensores do Estado laico. Porém o acordo foi concretizado com a visita do presidente Lula ao Vaticano e sua assinatura em 13 de novembro de 2008. Na ocasião o presidente Lula se encontrou com o Primeiro-ministro italiano. Segundo Cunha, o encontro “serviu de alibi para a viagem do presidente Lula a Roma, de modo a não deixar em evidência, para os brasileiros, a *concordata* com o Vaticano” (CUNHA, 2009, p. 33). Não houve abertura para um debate público sobre o

---

<sup>6</sup> Artigo 11 da Concordata Brasil Santa Sé, assinada em 2008:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. Parágrafo 1º - O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

assunto, já que não havia esse interesse, para não prejudicar a negociação. Fato interessante nesse episódio é que tanto os que não aceitam o ER nas escolas públicas como os que são a favor da disciplina, concordam que o acordo assinado pelo presidente Lula desrespeita à laicidade do Estado, quando firma contrato com uma religião específica. Na ocasião o FONAPER também se mobilizou através de manifestos contrários ao acordo por entender que o mesmo desrespeitava o princípio constitucional e a legislação brasileira, retrocedendo diante dos avanços dos últimos anos no que diz respeito ao ensino religioso. (JUNQUEIRA, WAGNER, 2011, p. 11)

Nesse sentido a valorização da Igreja Católica na concordata, se faz quando é citado o “ensino religioso católico”, referindo-se aos outros ensinos religiosos como “outras confissões religiosas”, evocando para uma tendência ao ensino confessional (CUNHA, 2009, p. 272). Para uns o acordo recua quanto as conquistas da disciplina ao longo de sua história no Brasil, para outros não poderia ser assinado por ferir a laicidade do Estado, estabelecendo acordo com uma instituição religiosa específica.

Entre os temas mais controversos que envolvem o ER está o ensino da religião como doutrina, ou seja, como catequese que beneficia uma ou mais religiões em particular. Porém, a lei que trata do ER nas escolas públicas apresenta a proposta de uma disciplina que não busca valorizar confissões religiosas específicas, mas o fenômeno religioso, de maneira geral, e a pluralidade das confissões, manifestas na sociedade brasileira. O conteúdo do ER não se refere mais, “de forma preferencial, ao saber teológico, mas, sim, ao saber antropológico e às expressões culturais portadoras de religiosidade”. (RUEDELL, 2007, p. 34). Assim ela não deve mais ser confundida com doutrinação, pois, como as outras disciplinas do currículo escolar, é uma área de conhecimento.

Não se pode negar que essa mudança na função do ER no Brasil é difícil de ser compreendida e praticada por muitos, principalmente por alguns professores que ainda o entende numa perspectiva confessional, pois como diz Fishmann, “essas crianças, ao chegarem à escola, deparam com uma professora, que mesmo com as melhores intenções, poderá oferecer conteúdos que contraste com os ensinamentos familiares” (FISHMANN, 2008, p. 218). Para que não ocorra esse tipo de acontecimento é que se faz necessário uma formação adequada do professor de ER, que esteja de acordo com a nova proposta da disciplina caracterizada como parte integrante da formação básica do cidadão, devendo ser

ministrada sem qualquer intenção de proselitismo religioso, respeitando a diversidade cultural e religiosa existente no Brasil.

### **1.2.3. Maneiras de compreensão do ensino religioso**

Vejamos agora as duas maneiras gerais de compreender o ER no contexto da laicidade do estado. De um lado encontramos o grupo daqueles que se opõem ao ensino da religião ou qualquer tipo de expressão religiosa na escola pública, e que entendem que o assunto deve ser tratado apenas no âmbito familiar ou nas congregações religiosas. De outro, tem o grupo daqueles que acreditam que a religião é um elemento intrínseco à cultura brasileira, presente desde sua formação e caracterizada pela diversidade, por isso não há lugar mais adequado para tratar desse assunto senão na escola, já que é onde encontram-se pessoas de diferentes religiões, inclusive os que optam por não ter religião favorecendo assim o diálogo, a tolerância e a pluralidade religiosa. É claro que esses dois grupos são generalizações, neles encontramos posições em alguns momentos muito divergentes. Como representantes dessas duas maneiras de compreensão do ER, escolhemos Roseli Fischmann, especialmente a partir de seu texto *Do transversal ao inconstitucional: ensino religioso nas escolas públicas no Estado de São Paulo (2008)* e Sergio Rogério Azevedo Junqueira, a partir dos textos *A presença do ensino religioso no contexto da educação (2011)* e *Formação do Professor de Ensino Religioso: Um Processo em Construção no Contexto Brasileiro (2010)*.

Roseli Fischmann é professora na área de educação na Universidade de São Paulo e na Universidade Metodista de São Paulo. Foi integrante da comissão especial sobre ER do Estado de São Paulo. Há alguns anos ela tem se dedicado ao tema da laicidade, especialmente no que diz respeito ao ER. Ela entende que o caráter laico deve ser voltado para a promoção da inclusão, onde todos devem ser respeitados exatamente como são, no âmbito individual e coletivo. Portanto, o ambiente público não deve ser lugar para se tratar de religião, muito menos no ambiente escolar. Ela acredita que a disciplina permanece nesse ambiente por uma imposição ou por uma interferência da Igreja Católica, o que faz com que prevaleça o ensino confessional e proselitista, desrespeitando e constrangendo as minorias religiosas, interferindo no direito à liberdade de crença. A autora afirma que o



ER, como uma disciplina escolar, vai contra a laicidade do Estado, contradiz a legislação brasileira e é uma ameaça aos direitos humanos, já que se opõe a liberdade de consciência.

Por estar implicada com a formação da consciência de crianças e adolescentes, bem como com o exercício desses e de outros direitos, a questão do ensino religioso nas escolas públicas é um dos pontos mais sensíveis na defesa da laicidade do Estado brasileiro e de direitos fundamentais da cidadania brasileira, bem como dos direitos humanos (FISCHMANN, 2008, p. 9).

Dentre os temas abordados pela autora está a instrução do professor desta disciplina. Em alguns momentos, por mais que o professor tenha boa intenção em ministrar as aulas de ER, acaba sendo influenciado por sua própria formação religiosa, o que pode induzir o proselitismo religioso, bem como “confundir a cabeça” da criança quanto à instrução religiosa familiar. Ela também difere o ER das outras disciplinas científicas, pois entende que o aspecto religioso, diferentemente das ciências, assume um papel peculiar em cada sujeito, já que é sensível e pleno de sentidos, por isso não pode ser tratada na escola como uma ciência, que busca o conhecimento universal e sua linguagem pode ser compreendida pela pesquisa e pela comunidade científica. “A ciência não joga com ‘matérias de fé’ e se a escola assim a apresentar, como recentemente passaram a dizer alguns, como ‘apenas mais uma forma de crença’, estará errando e ferindo sua missão” (FISHMANN, 2008, p. 219).

Ainda nessa abordagem encontramos algumas diferenças no que diz respeito à laicidade e o ER. Por exemplo, há autores que aceitam o ER no ambiente escolar facultativamente, porém somente como apresentado em leis anteriores, sem ônus para o governo, fora do horário escolar e com professores enviados pelas instituições religiosas. Essa proposta provém principalmente de Rui Barbosa, redator da Constituição de 1891, que determinou a separação entre igreja e Estado, estabelecendo que seria leigo o ensino ministrado nas escolas públicas. Segundo Oliveira (2008, p. 112), Rui Barbosa referiu-se algumas vezes sobre a possibilidade de o ER poder ser ministrado fora dos horários normais de aula, portanto, sem ônus para os cofres públicos, entendendo que, dessa maneira, o ER não se evidenciaria como uma disciplina ligada ao currículo escolar, porém não poderia ser proibida no ambiente da escola fora dos horários das aulas.

No entanto, a maioria dos que argumentam que a disciplina é de qualquer maneira inconstitucional, entende que, seja qual for a maneira de ser estabelecida na escola, um ou mais grupos religiosos continuarão influenciando ou sendo privilegiados. Para eles o papel religioso não cabe à escola e sim à família e à comunidade religiosa pretendida. Fishmann compartilha dessa posição, afirmando que há o “caráter claramente inconstitucional dessa

medida quando abre espaço adicional para o ensino confessional, fora do horário em que é ministrada o ensino obrigatório, a ser oferecido voluntariamente pelas confissões religiosas” (FISHMANN, 2008, p. 224).

Sérgio Junqueira há alguns anos vem pesquisando e escrevendo em defesa do ER nas escolas públicas. É professor do Programa de Pós-Graduação em Teologia da PUCPR, líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), além de ser atuante há alguns anos no FONAPER, do qual foi coordenador de 2002 a 2004. Ele afirma que a escola, por ser um espaço desafiador na construção da cidadania, precisa dar oportunidade para o aluno exercer e ampliar seus conhecimentos, não apenas científicos, mas também voltados para os ideais de liberdade, paz e justiça, que o acompanham em sua prática diária. Para isso faz-se necessário ambientalizar outras linguagens no espaço escolar, linguagens essas que não caracterizem apenas as ciências factuais. Ou seja, a escola “se torna o lugar para desenvolver seu espírito de participação em todas as atividades sociais e oferecer critérios na busca de um mundo mais humano, justo e solidário, que se concretiza no pleno exercício da cidadania e participação política” (JUNQUEIRA, 2011, p. 41).

Segundo Junqueira, para que a escola exerça esse papel de mediadora entre os conhecimentos adquiridos e a vivência dos alunos, é necessário que o Estado oportunize uma educação com espaço para o desenvolvimento do ser humano em toda sua dimensão, respeitando a pluralidade de ideias e crenças, as quais ajudam na construção da cultura. Essa maneira de entender a escola é um desafio para a sociedade em que estamos inseridos, pois a educação formal tem priorizado a linguagem científica, acreditando que a cultura humanista pode ser um obstáculo ao progresso tecnológico. Essa visão que prioriza o avanço da tecnologia e das ciências tem como consequência a formação de pessoas que muitas vezes não são capazes de lidar com questões complexas do ser humano, que não podem ser entendidas somente a partir do conhecimento tecnológico e científico.

A conquista está em saber, na sociedade atual, e estabelecer essa relação entre o humanismo e a tecnologia, sem privilegiar um em detrimento do outro, pois ambos constroem o contexto humano, e por meio deles é possível erradicar a exploração do ser humano por ele mesmo (JUNQUEIRA, 2011, p. 47).

Contrariando a visão que defende o afastamento total da religião do ambiente escolar, o autor entende que não só a religião pode fazer parte do currículo pedagógico como cabe à escola criar oportunidades para o diálogo, facilitando a convivência pacífica entre diferentes práticas religiosas. Porém, o ER só pode efetivar-se nesse ambiente se for para a

valorização da pluralidade religiosa, com o interesse no diálogo, pois só assim ele não seria proselitista. Assim o autor afirma que “o pluralismo só é real quando existe a possibilidade efetiva de manifestação da variedade de crenças e concepções religiosas sem restrições impostas por preconceitos e proselitismo” (JUNQUEIRA, 2011, p, 50).

Quanto à formação do professor, Junqueira entende que deve ser pautada a partir de critérios de uma ciência educacional de uma área do conhecimento específica, a saber, as ciências da religião, de maneira a promover a compreensão e o diálogo em torno do fenômeno religioso e da valorização da pluralidade cultural e religiosa brasileira.

O Ensino Religioso, na perspectiva e princípios de uma educação para a cidadania plena, sustentada em pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, ainda que estas sejam legítimas e importantes para o ser humano, a partir das diferentes áreas de conhecimento, integradas às Ciências da Religião, contribui na definição dos conteúdos específicos, considerando que a interlocução entre as mesmas é fundamental para a construção e articulação da disciplinaridade e interdisciplinaridade (JUNQUEIRA, 2010).

Com esse tipo de formação pretende-se que o docente cumpra a proposta de fomentar o respeito, a tolerância à diversidade religiosa, a partir do diálogo. Dessa forma espera-se que “os profissionais com formação adequada ao desempenho de sua ação educativa estarão comprometidos com a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância” (JUNQUEIRA, 2010).

As considerações de Roseli Fischmann e Sérgio Junqueira nos ajudam a refletir sobre o lugar do ER num estado laico. Em primeiro lugar o que está em jogo são duas diferentes concepções de estado laico, uma que o compreende como espaço no qual as religiões devem estar ausentes, reservadas ao âmbito familiar ou das comunidades de fé; outra que o compreende como espaço para um inevitável encontro das religiões (o que na prática já acontece), por isso fomentar o diálogo entre elas, mais do que possível é necessário. Além disso, também estão em jogo duas concepções sobre o papel da escola, uma que de certa maneira a reduz à formação acadêmica, com ênfase nas ciências; e outra que a compreende de maneira ampla, como responsável pela formação de cidadãos. Essas duas maneiras de pensar o estado laico e a escola têm consequências diferentes para o ER: a primeira entende que não há lugar para o ER, a segunda que ele não somente tem lugar como é necessário.

### 1.3 A experiência do FONAPER

Nosso interesse em apresentar o trabalho desenvolvido pelo Fórum nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), é o de conhecer suas propostas e seu trabalho diante desse desafio de implantação do novo modelo para o ER nas escolas públicas, já que, como explanamos no decorrer deste capítulo, não consiste mais no ensino dos conteúdos de uma religião específica. O Fórum foi criado em 1995, com o intuito de amparar os adeptos pró ER no Brasil, em um período em que a disciplina se mantinha instável quanto sua permanência no espaço público, diante das várias mudanças nas leis e sobre forte pressão de seus opositores. Essa instabilidade deixava algumas situações mal resolvidas, como o caso dos professores de ER, que eram sempre prejudicados pois ficavam à margem de ter seus direitos garantidos, como contratação apenas temporária, não podiam usufruir de direitos básicos como décimo terceiro salário e tempo de serviço para aposentadoria. Essa, entre outras situações, mostrava a necessidade de um órgão que fosse reconhecido como entidade com o respeito da sociedade e que, juntamente com os que lutavam pela permanência do ER nas escolas, tivessem respaldo sistemático. Seus associados são na maioria educadores e entidades interessadas e/ou envolvidas com o ER, sem discriminação de tradição religiosa. Ao longo desses anos de existência tem procurado acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de associados e pesquisadores, com o objetivo de “ser um espaço aberto para consultar, propor e deliberar encaminhamentos relativos ao ER, sem discriminação de qualquer natureza” (CÂNDIDO, 2008, p. 2).

Uma das atividades do FONAPER é a realização de sessões de discussão de temas como currículo, formação adequada para o docente da disciplina, o estatuto epistemológico do ER, etc. Nas primeiras sessões foi elaborada uma carta norteadora<sup>7</sup> sobre suas intenções e

---

<sup>7</sup> Trecho da carta norteadora, encontrada no site fonaper.com.br:

*Esta Carta de Princípios contém o contrato moral que todo associado desse Fórum estabelece consigo mesmo e com a Educação; contrato que se projeta para além de compromissos jurídicos e institucionais:*

1. *Garantia que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça Ensino Religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;*
2. *Definição junto aos Sistemas de Ensino do conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;*
3. *Contribuição para que o Ensino Religioso expresse sua vivência ética pautada pela dignidade humana;*
4. *Exigência de investimento real na qualificação e capacitação de profissional para o Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas, de todo magistério, bem como garantindo condições de trabalho e aperfeiçoamentos necessários.*

elaborados, aprovados e encaminhados os PCNER e as propostas e diretrizes curriculares nacionais. Além das sessões o fórum também organiza encontros e seminários para professores com intuito de capacitação profissional. A formação do docente é baseada na proposta dos PCNER, sendo que “desse profissional espera-se que: seja capaz de articulá-lo a partir de questões suscitadas no processo de aprendizagem do educando. Cabe a esse educador escutar, facilitar o diálogo, ser o interlocutor entre escola e comunidade e mediar os conflitos” (FONAPER, 1997, p. 28).

A partir do ano 2000, foram iniciados os congressos nacionais para os professores de ER, em parceria com instituições de ensino superior na área de ciências da religião e afins. Os congressos são voltados para o estudo de temas nessa área de atuação, além do interesse de compartilhar experiências vivenciadas nos diferentes estados e atuação dos professores nas escolas, além de contribuir com a ampliação de publicações científicas relacionadas ao ER. Os seminários nacionais de formação de professores são realizados a cada dois anos, nos anos pares e os congressos para os professores são realizados nos anos ímpares. Em 2014, foi realizado o seminário com o tema “Ensino religioso, ciências da(s) religião(ões) e direitos à aprendizagem: pesquisas e práticas pedagógicas”, em parceria com a Universidade do Estado do Pará, em Belém do Pará. Outras conquistas do fórum são a contratação de professores da disciplina por meio de concursos públicos e a formação continuada desses profissionais por vários sistemas de ensino em alguns estados brasileiros. Esses e outros benefícios foram adquiridos através dos movimentos articulados para a preservação do ER no Estado laico.

Atualmente um dos grandes desafios do FONAPER é a publicação por parte do MEC de diretrizes curriculares nacionais para o ER, a fim de orientar os sistemas de ensino em suas propostas pedagógicas, e de diretrizes curriculares nacionais para a formação do professor do ER, fomentado a oferta de cursos para a formação inicial desses profissionais. Os parâmetros curriculares e as diretrizes curriculares para o ER publicados atualmente foram escritos pelo FONAPER, porém, não são reconhecidos oficialmente pelo MEC. Já que a disciplina é assegurada e amparada pela lei, de caráter obrigatório, porém facultativa, faz-se necessário um pronunciamento claro a respeito dos conteúdos curriculares, abordagem metodológica, didática de ensino e, por fim, formação dos educadores. Por esse motivo,

---

para o FONAPER tal atitude do MEC é importante para que o ER tenha o mesmo reconhecimento que têm as outras disciplinas escolares.

O Fórum parte da compreensão de que a escola é um ambiente adequado para se tratar do conhecimento religioso, já que é um espaço de encontro de pessoas ligadas a várias tradições religiosas, proporcionando a abertura para interação e respeito mútuos. Um dos grandes desafios da escola é “conhecer e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade brasileira”. (FONAPER, 1997, p. 39). Com esse intuito escreveu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), visando a construção de um currículo a partir de novas diretrizes para a disciplina, pensando o ER numa perspectiva da valorização do pluralismo e da diversidade cultural. Dessa forma, os PCNER propõem que o ER trabalhe o conhecimento do fenômeno religioso e dos grupos religiosos presentes no ambiente escolar, não se resumindo a proselitismo, ensino de doutrinas ou de princípios de grupos religiosos específicos. Apresenta essa modalidade de ensino com caráter epistemológico, destituído do catequético.

Enquanto componente curricular, o Ensino Religioso deve atender à função social da escola, em consonância com a legislação do Estado Brasileiro, proporcionando o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir de uma abordagem pedagógica que estuda, pesquisa e reconhece a diversidade cultural-religiosa brasileira, vedadas quaisquer formas de proselitismos (FONAPER, 1997, p. 38).

O FONAPER como entidade civil especialmente criada para acompanhar o processo de desenvolvimento legal do ER, acredita que mesmo em um Estado laico o ER é necessário como disciplina nas escolas públicas. Como justificativa, afirma que o ensino religioso tem como objetivo à formação de cidadãos críticos e capazes de “discernir a dinâmica dos fenômenos” que envolvem o ser humano desde o âmbito pessoal até o mundial.

Assim, longe de se embasar no ensino de uma religião ou das religiões na escola, a manutenção do Ensino Religioso em um Estado laico se justifica pela necessidade de formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos, que permeiam a vida em âmbito pessoal, local, nacional e mundial. As diferentes crenças, grupos, tradições e expressões religiosas, bem como a ausência delas, são aspectos da realidade que devem ser socializados e abordados como dados socioculturais, capazes de contribuir na interpretação e na fundamentação das ações humanas<sup>8</sup> (FONAPER, 2011).

Para Viviane Cândido, os PCNER apresentam os seguintes objetivos para o ER como disciplina na escola:

---

<sup>8</sup> Carta Aberta à sociedade brasileira sobre oferta do ensino religioso na escola pública. Publicada em 2011, no site fonaper.com.br

proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências dos educandos; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócio-culturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral consequente do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano e possibilitar esclarecimentos sobre o direito a diferença na construção de estruturas religiosas (CÂNDIDO, 2008, p. 6).

Os critérios utilizados nos PCNER de conteúdos e seus pressupostos didáticos são, segundo o FONAPER, sequenciados a fim de possibilitar a continuidade das aprendizagens, levando em conta o conhecimento religioso do aluno, bem como a complexidade e o aprofundamento. Eles estão organizados da seguinte maneira:

1 – Culturas e tradições religiosas: Parte do princípio do estudo do fenômeno religioso, baseado nas tradições religiosas, analisando questões como ética, valores, revelação e existência do ser humano a partir das várias tradições. Como conteúdos são sugeridas as ciências que tratam de tais temas, como filosofia, história, sociologia, e psicologia, paralelamente aos temas, transcendência, evolução da estrutura religiosas, políticas e ideologias religiosas, construção mental do inconsciente a partir de determinada tradição religiosa.

2 – Escrituras sagradas: Trabalhar a partir dos textos religiosos, a mensagem transcendente revelada a partir das tradições religiosas. O objetivo desse tema é a compreensão do pensamento que determinados textos podem formar ou influenciar os participantes dos grupos religiosos, bem como a formação de povos. Inclui-se também, textos de transmissão oral, para as tradições que não possuem texto sagrado escrito. Para os conteúdos são sugeridos, revelação, história das narrativas sagradas, contexto cultural e exegese.

3 – Teologias: Sistematização e organização dos conhecimentos elaborados pelas religiões e como são repassados aos seus fiéis. Os conteúdos podem ser organizados a partir das divindades, através da descrição e representação do transcendente das tradições religiosas, verdades de fé, caracterizando mitos, crenças e doutrinas pelas quais os fiéis são orientados e a relação entre vida e morte, através do fundamento das diversas crenças.

4 – Ritos: Com esse tema, pretende-se conhecer as práticas pelas quais ocorrem as celebrações das tradições religiosas, através de rituais, símbolos e espiritualidades.

5 – Ethos: Esse aspecto está relacionado a interiorização a partir da moralidade humana, seria o próprio sentido do ser, com temas sobre ética, valor moral e ações humanas. São estabelecidos para conteúdos, a alteridade através do relacionamento com o outro, valores e limites.

Atualmente a proposta apresentada pelo FONAPER para um modelo de ER nas escolas é caracterizado pela abordagem da área das ciências da religião, tanto metodologicamente, quanto teoricamente. Em 2006 foi realizado o IX Seminário de Capacitação Docente para o ER, com perspectivas de aproximação entre a pesquisa das ciências da religião, com o intuito de formação e orientação dos professores dessa área. Pela ocasião, foi publicado o livro *Ensino religioso e a formação docente: Ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. O livro apresenta as conferências realizadas no seminário. Os conferencistas estabeleceram inúmeras relações entre os dois temas abordados, concluindo que há uma ligação importante entre eles. No texto de João Décio Passos, inserido nesse livro, *Mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas*, o autor afirma que o ER ainda não se afirmou ou ainda não conseguiu implantar um modelo científico que superasse os modelos tradicionais e, assim, enfrenta dificuldades de aceitação e credibilidade no espaço escolar. Ele faz uma relação entre a necessidade epistêmica do ER e os modelos que precisam ser superados, bem como apresenta um novo modelo que acredita estar de acordo com as novas exigências e desafios do ER. O primeiro modelo é o catequético, que sustenta a transmissão de ensinamentos religiosos como dogmas e doutrinas, ligados a uma instituição religiosa. Os maiores riscos desse modelo são o proselitismo e a intolerância religiosa. O segundo modelo é o teológico que surge como uma maneira de superar a prática catequética, pois se fundamenta para além da confessionalidade. Aparentemente é um modelo moderno, pois apresenta as questões do fenômeno religioso em andamento com as demais disciplinas escolares. Porém, muitas vezes este modelo está ligado a uma confissão religiosa, sendo assim, corre o risco de uma “catequese disfarçada” e assim pode priorizar uma religião ou entidade religiosa. O terceiro modelo é o das ciências da religião situada no âmbito de uma autonomia científica, que é atualmente o desafio do ER, superando os modelos anteriores. Não localiza o ensino da religião como um estudo científico neutro (mesmo o modelo, correndo o risco de uma neutralidade científica), mas com um dado comum às demais áreas do currículo educacional. “Trata-se de reconhecer, sim, a religiosidade e a religião como dados antropológico e sócio-culturais que devem ser



abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas” (PASSOS, 2006, p. 32).

O modelo apresentado por Passos está próximo das propostas do FONAPER, em seus PCNERS, porém é mais incisivo e inovador quanto à questão epistemológica, fundamentação teórica e os meios pelos quais o ER pode ser inserido no âmbito acadêmico. Os PCNER têm uma linguagem muito influenciada pela teologia cristã, entretanto, nos últimos anos é possível perceber uma tendência no Fórum de tornar a disciplina uma área do conhecimento baseando-se nos programas das ciências da religião, o que o se constitui em um tema relativamente novo, e que pode possibilitar uma nova abordagem e credibilidade da disciplina no ambiente escolar, por isso ainda precisa ser bastante discutida.

O FONAPER tem buscado se comprometer com a nova identidade do ER, principalmente na busca de uma formação adequada para os professores e na valorização desses profissionais no ambiente escolar<sup>9</sup>. Porém, vale ressaltar que a entidade foi criada a partir dos ENERs organizados pela CNBB, ou seja, em um ambiente majoritariamente católico, quando na ocasião comemorava-se os 25 anos do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER). Apesar disso, posiciona-se contrariamente em relação à insistência de setores da Igreja Católica de tratar o ER como ensino confessional, e manifestou-se também contrariamente à Concordata Brasil Santa Sé, por entender que compreende o ER como propagador de ideais tipicamente cristãos, principalmente católicos.

Fischmann acredita que entidades que trabalham em favor do ER são “grupos com interesses específicos”. Critica a posição do FONAPER afirmando que é composto por uma maioria de membros católicos e por conter em sua direção líderes religiosos ou ex-religiosos católicos. Outra crítica que ela faz é referente à editora que publicou os PCNER, Ave-Maria, uma editora católica. Ela afirma ainda que o conteúdo do documento não passa de uma “avaliação católica segundo a visão católica” do problema do ER (FISCHMANN, 2008, p. 204). A esse respeito, Amaral e Toledo, ao analisarem os PCNER, afirmam que há uma estreita relação entre eles e os passos seguidos pela Igreja Católica pós-concílio Vaticano II, que tem como orientações práticas o ecumenismo pautado no pluralismo religioso, evidenciando que “a retirada do caráter proselitista da proposta de evangelização

---

<sup>9</sup> Segundo a publicação da “Carta de princípios” do FONAPER, publicada no site: [fonaper.com.br](http://fonaper.com.br)

não é novidade exclusiva dos PCNER, porque a mesma já está explícita nas recomendações da Igreja Católica” (AMARAL e TOLEDO, 2004, p. 9).

Cunha também partilha dessa opinião ao afirmar que a CNBB “aperfeiçoou sua atuação hegemônica, mediante a criação do Fórum Permanente do Ensino Religioso”, ou seja, o FONAPER seria uma extensão da Igreja Católica, com interesses próprios para a manutenção do ER nas escolas públicas, porém com nova maneira de atuação, para assim continuar sua supremacia no ER no Brasil. O autor também afirma que o FONAPER atua de duas maneiras. A primeira seria no campo religioso, exercendo a posição ideológica católica sobre as demais confissões religiosas. A segunda maneira de atuação seria na influência no campo político e educacional, a partir do qual ocorre a efetivação do ER nas escolas públicas, ou seja, para o autor a entidade exerce de sua influência religiosa, política e educacional para permanecer no ambiente escolar. Essa influência também se estende quanto à legislação de cada estado com a inclusão dos conteúdos curriculares por eles apresentados e assim “uma após outra, as unidades da Federação vêm aprovando leis que incorporam, mais ou menos completamente, a plataforma daquela entidade” (CUNHA, 2009).

### **Considerações finais**

A história do ER no Brasil confunde-se com a história geral da educação brasileira, pois bem antes da educação ser institucionalizada, a maneira utilizada para o ensino da leitura, cultura europeia, e catequização, era através da religião por parte dos colonizadores em relação aos índios. Um pouco mais tarde, com a educação mais organizada institucionalmente, a religião continuou a fazer parte do currículo escolar, pois era a Igreja Católica a principal responsável pela manutenção e pelo ensino. Portanto, a presença da religião no ambiente escolar sempre foi vista com naturalidade, já que ela servia como base para a alfabetização e, também, porque o catolicismo era a religião oficial do Estado.

Com a chegada dos imigrantes protestantes, os ideais de liberdade advindos da Europa e de políticas públicas liberais, nasce a discussão sobre de separação entre igreja e Estado, pautada numa abertura religiosa para além da Igreja Católica. A efetivação dessa discussão

aconteceu em 1891, com chegada da República e a laicidade do Estado, resultando num ensino leigo nas escolas públicas, onde o ER sai do contexto escolar como disciplina.

Dentre as discussões a que mais nos chamou atenção foi quanto a concepção do papel da escola na sociedade quanto à formação do aluno. Numa concepção cabe à escola o ensino das ciências factuais, apenas a formação acadêmica, longe de qualquer convicção de fé religiosa, pois a mesma não deve ser abordada nesse ambiente por ser um assunto que só diz respeito à família e à comunidade de fé. Em outra concepção está a formação do cidadão de maneira integral, que vai além da simples formação acadêmica. A escola é o lugar onde acontece o encontro de várias religiões e, por isso é o ambiente propício para tratar desse assunto, a fim de fomentar o diálogo, o respeito e a tolerância religiosa. A partir dessas duas maneiras de compreensão do lugar do ER num estado laico, cada um tem seus argumentos e pretensões já elaborados quanto o ER nas escolas públicas cabendo ao Estado respeitar e assegurar o exercício dessa liberdade.

O FONAPER, como grupo que acredita nessa nova identidade do ER, tem buscado exercer o papel de mediador entre todos os envolvidos com a disciplina e o ambiente acadêmico em geral, entendendo que a presença do ER na escola pública é um processo que inclui avanços e retrocessos e sua introdução na Constituição atual e na lei n. 9475/97, é, sem dúvida, um marco fundamental para a nova identidade que pretende atuar em relação ao sistema público do ensino. Apesar do FONAPER ser constituído por uma maioria católica, também tem associados de outras religiões. Assim compreende que um dos grandes desafios do ER hoje seja se desligar da imagem de uma disciplina de caráter catequético. Para isso, é necessária a formação de docentes para essa disciplina, de maneira a fomentar a prática do respeito à pluralidade cultural e religiosa a busca de convivência pacífica e diálogo entre as várias expressões religiosas que se encontram no ambiente escolar. Para se desligar desse modelo o fórum tem oportunizado a todos os interessados congressos de capacitações docentes, seminários, grupo de pesquisa, publicação de artigos científicos a fim de dar espaço para o diálogo. Também tem se engajado na reflexão e em práticas no que diz respeito aos direitos dos profissionais dessa disciplina junto às instituições em nível nacional.

O que discutimos neste capítulo nos leva a perguntar pelo lugar do ER em um Estado laico. Acreditamos que apesar do nome da disciplina evocar o termo “religioso”, não quer dizer que tenha ligação com uma religião ou instituição religiosa, como é entendido por muitos.

Se assim o fosse não seria possível permanecer no espaço público. A nova proposta de ER tem o objetivo de torná-lo parte do currículo escolar e, portanto, do sistema educativo, enquanto uma área do conhecimento específico, que tenta unir conhecimento e prática dos alunos. Laicidade não significa a ausência de religião no espaço público ou arreligiosidade, tampouco a valorização de grupos religiosos específicos, mas se constitui pela abertura do espaço público à pluralidade religiosa, dando condições e possibilidade de convivência mútua, aceitação, respeito e, acima de tudo, a inclusão do outro em suas crenças e práticas religiosas. Mas mesmo para aqueles que não concordam com essa noção de Estado laico é preciso lembrar que apesar dele há a obrigatoriedade do ER, garantida por lei.

## **II - A NECESSIDADE DO DIÁLOGO: PLURALISMO RELIGIOSO BRASILEIRO**

### **Introdução**

Uma das principais características do quadro religioso brasileiro – e latino-americano – é a diversidade. Sandra Duarte de Souza relata que é comum ouvirmos falar numa América Latina e num Brasil católicos, ocultando as outras matrizes religiosas, indígenas e africanas, que compõe o continente (SOUZA, 2007, p. 14). Esse confronto e/ou mistura das religiões indígenas, africanas e os catolicismos português e espanhol, soma-se a outros grupos do processo migratório posterior, que trouxe o protestantismo e as religiões orientais. Com isso o próprio cristianismo passou a ser vivenciado junto com outras experiências religiosas como o espiritismo, as religiões indígenas, as religiões de matriz africana e outras.

A diversidade religiosa brasileira desafia a prática do ensino religioso por sua complexidade e diversidade. Desafio que se estabelece não somente na necessidade de compreender esse quadro, mas na construção de uma prática de tolerância e respeito entre os grupos religiosos. Pensando nisso e no ER no ambiente escolar, acreditamos que a escola deve sempre pensar a partir de onde ela está inserida e das demandas de seu tempo, onde a temática, o pluralismo como possibilidade para o ensino religioso, contribui para a discussão do diálogo inter-religioso, trazendo não somente a ideia de que o Brasil é um país plural em se tratando de religião, mas que essa pluralidade deve ser vista como desafio ao diálogo, e que esse desafio constitui a “razão de ser” de se tratar de religião na escola.

Neste capítulo trataremos da pluralidade religiosa no Brasil, apresentando primeiramente como vem se formando o mapa religioso brasileiro, a partir das misturas de crenças e práticas religiosas desde aquelas que se instalaram aqui no início do período da colonização até as que chegaram a partir do advento das imigrações, bem como as novas religiões que nasceram aqui, já influenciadas por aquelas já estabelecidas. Em seguida falaremos sobre algumas consequências do pluralismo religioso, como o trânsito religioso,

o sincretismo e fundamentalismo. Por fim, fundamentaremos a discussão sobre a diversidade religiosa brasileira através dos dados divulgados pelo Censo Demográfico de 2010, apresentando os números referentes à distribuição da população brasileira quanto às religiões, tentando fazer comparações com censos anteriores para compreender os motivos dessas tendências.

## **2.1. Mapa religioso brasileiro**

Atualmente o quadro religioso brasileiro apresenta-se com uma grande representatividade das religiões cristãs, com 86,8% da população brasileira, um número realmente muito alto quando falamos sobre o tema do pluralismo religioso. Porém, de acordo com os dados divulgados pelo IBGE nas declarações dos censos demográficos podemos constatar também uma multiplicidade de religiões declaradas pelos entrevistados. Só no Censo de 2000 foram mais de 15 mil diferentes declarações religiosas. (MAFRA, 2013, p. 38). Esse grande número de religiões declaradas prejudica bastante a contabilidade e a classificação pelo Censo, o que muitas vezes não configura com real clareza o quadro religioso brasileiro. A seguir contextualizaremos a situação do mapa religioso brasileiro desde sua formação, a partir das religiões indígenas, do catolicismo, com o advento da colonização, com a chegada das religiões africanas, as outras religiões que vieram juntamente o processo de migração, bem como as que foram criadas em solo brasileiro.

### **2.1.1. Formação do quadro religioso brasileiro**

Desde o início do período da conquista pelos portugueses várias crenças e culturas se misturaram formando o que hoje identificamos como o quadro religioso brasileiro. As principais matrizes da religiosidade brasileira são as religiões indígenas, o catolicismo português e as religiões africanas. No Brasil há uma mistura de religiosidades o que resulta em matrizes religiosas. Apresentaremos as principais religiões que fizeram parte da formação das matrizes religiosas brasileiras. Nossa intenção não é apenas o de mostrar a

multiplicidade dos grupos religiosos organizados, mas de compreender as suas concepções nos diversos modos de ver a religiosamente e suas influências no cenário religioso atual.

O Censo nos apresenta o catolicismo como a religião com maior número de adeptos, mas o próprio catolicismo sofreu muitas mudanças em terras brasileiras e por ter sido durante muito tempo a religião oficial do Brasil, é comum, ainda a quantidade de seguidores que se identificam com ele. O privilégio da predominância do catolicismo no Brasil se deu principalmente pela imposição da religião dos colonizadores. Antes disso existiam as culturas dos primeiros habitantes, voltadas especialmente para as práticas religiosas, que definiam todo seu modo de vida e organização social (BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 46).

As nações indígenas sempre possuíram crenças e rituais religiosos diferentes uns dos outros. Alguns aspectos, no entanto, eram parecidos: todas elas cultuavam as forças da natureza e os espíritos dos antepassados. Os deuses e espíritos eram homenageados com rituais, cerimônias e festas. O *pajé* era o responsável pelo conhecimento religioso e pela transmissão desse conhecimento aos membros da tribo.

Os indígenas foram vistos pelos colonizadores, como pessoas sem cultura e sem lei, ou seja, inferiores diante da cultura europeia. Assim, a cultura indígena logo foi substituída pelos costumes e cultura dos colonizadores e o campo religioso brasileiro foi centralizado pela religião cristã católica. Muitas foram as maneiras utilizadas para dizimar os costumes dos povos existentes no Brasil. Segundo Galeano, a conquista não se efetuou somente pelo uso recorrente da violência, mas também por técnicas sutis que favoreciam o domínio sobre os nativos, “os indígenas foram derrotados também pelo assombro” (GALEANO, 2004. p.28). Apesar da mistura de práticas religiosas indígenas no catolicismo popular as religiosidades e as culturas indígenas foram praticamente dissipadas no Brasil, restando apenas alguns elementos. Além do “assombro”, outro fator fundamental para isso foi o genocídio que reduziu as populações indígenas a uma pequena parcela da população brasileira.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2004, p. 264), a população indígena no Brasil subsiste em cerca de 170 a 200 mil habitantes. Uma parte ínfima diante da população existente antes da colonização. Hoje eles estão distribuídos em quase todo o país, com características próprias e de diferentes complexidades culturais e religiosas.

José Bittencourt Filho, no texto *Matriz religiosa brasileira*, afirma que os colonizadores ibéricos trouxeram um catolicismo influenciado por práticas mágicas e outros elementos do paganismo e do folclore europeu, encobrando, assim “zangadas divindades pagãs com um verniz superficial” (BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 47). No imaginário católico português do século XVI as decisões de Deus e dos santos cristãos, relacionados a espíritos e divindades pagãs, em relação aos seres humanos dependeriam de sua satisfação ou não com eles, por motivos variáveis. Assim, quando estavam satisfeitos promoviam livramentos e coisas boas e quando não satisfeitos podiam castigar com pestes e doenças. Esse imaginário também fazia-se difundir a crença de poder habitar em ambientes terrestres, como paraísos onde reina a paz e riqueza, bem como de lugares onde reinavam “monstros e criaturas demoníacas” (BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 48).

Parte desse imaginário migrou para o Brasil no período colonial. Segundo o autor, o Brasil passou a ser visto como um paraíso e seus habitantes como criaturas demoníacas, que necessitavam ser convertida.

Nos três primeiros séculos de existência como colônia, o Brasil foi engendrado paradoxalmente no imaginário dos europeus – aqui e lá – como uma terra portadora de uma natureza paradisíaca, porém habitada por entes demoníacos e, por isso mesmo, dependendo das circunstâncias, uma espécie de ‘purgatório’ (BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 48).

Os elementos mágicos presentes no imaginário católico europeu facilitaram a identificação e difusão pelos índios e, posteriormente, pelos escravos africanos, resultando numa mestiçagem religiosa, expresso especialmente no catolicismo popular brasileiro.

A chegada dos escravos africanos provocou conflitos culturais e religiosos, especialmente em seu contato com o cristianismo. Os colonizadores tentaram destruir a religiosidade africana através da violência e do discurso que a afirmava como inferior. Suas práticas e costumes foram demonizados e, portanto, proibidos, acusados de feitiçaria.

Os povos indígenas e africanos resistiram bastante a essa imposição da religião católica tentando manter mais vivas possíveis suas práticas religiosas, mesmo que fossem confundidas com as práticas da religião imposta como oficial.

Assim sendo, na prática religiosa colonial, mesclavam-se elementos católicos, negros, indígenas (e até judaicos), tecendo uma religiosidade deveras original. Não tendo outra alternativa a Igreja tolerava e mesmo incentivava os processos sincréticos, muito embora tentasse impor-lhe limites (BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 49).



A religiosidade brasileira desde a colonização foi marcada tanto por elementos de um catolicismo popular, cuja prática misturava elementos de outras religiões, como de elementos do catolicismo tradicional, com seus símbolos “abstratos e transcendentais” e seus ritos mais rigorosos. No Brasil as devoções populares têm forte influência de religiões africanas, também é muito comum católicos frequentarem, centros espíritas, terreiros de umbanda e candomblé, entretanto, ainda há muito preconceito com relação a tais práticas.

Diferentemente das religiões indígenas, as religiões trazidas pelos africanos sobreviveram apesar da escravidão e da perseguição enfrentadas. Essas religiões tinham muitos graus de diversidade e complexidade pois vieram de várias partes da África. Por terem sido espalhados por todo Brasil em sua chegada, essas religiões conseguiram ser difundidas e prevaleceram. Não só isso, pelo fato de serem obrigados a converterem ao cristianismo e por isso utilizaram os símbolos do catolicismo como forma de sobrevivência de sua religião, fez com que ganhassem força e conquistaram seu espaço como religião. Além disso conquistaram muitos adeptos brancos e de várias classes sociais no Brasil.

O candomblé é a religião afro mais praticada e conhecida no Brasil, porém há outras que são conhecidas em suas regiões como o batuque, no Rio Grande do Sul, a quimbanda, no Rio de Janeiro e em São Paulo, o tambor de mina, no Maranhão e o xangô do nordeste. Outra religião muito praticada com raízes africanas é a umbanda. Porém, a umbanda foi criada no Brasil e mescla não só práticas de religiões africanas, como também católicas, indígenas e kardecistas. As religiões africanas têm em comum algumas características, entre elas a possessão, como meio de comunicação entre o homem e a divindade, ou entre os vivos e os mortos.

Todas elas, cada uma a seu modo e com base em seus mitos e teologias aceitam a possessão como o modo mais adequado por meio do qual uma divindade, o espírito de mortos ou outro tipo de seres, entram em comunicação com os humanos vivos, incorporando-se ao seu ser, falando através de seu corpo, induzindo-os a tipos peculiares de comportamento, dentro de cerimônias rituais ou fora deles (BRANDÃO, 2004, p. 266).

### **2.1.2. Religiões no Brasil**

As religiões indígenas, o catolicismo português e as religiões trazidas pelos negros, matrizes da religiosidade brasileira, misturando-se entre si e com outras religiões que

chegaram posteriormente formam o quadro plural das religiões no Brasil. A mistura de religiões no Brasil, como já vimos, se dá desde a colonização no encontro do catolicismo com as religiões indígenas, em seguida com a chegada dos africanos e suas diversas religiões. Outras religiões contribuíram significativamente para essa pluralidade como a chegada de imigrantes e missionários europeus e norte-americanos trazendo o protestantismo e o pentecostalismo. Não podemos esquecer das religiões trazidas por grupos étnicos minoritários a partir de meados do século XIX, como o judaísmo e o islamismo. Encontram-se também as religiões orientais como budismo, xintoísmo, confucionismos, taoísmo e outras confissões trazidas da Ásia com os japoneses, chineses e coreanos como seicho-no-Iê, igrejas messiânicas, hare krishna. O confucionismo, o taoísmo e o xintoísmo são praticados, nos dias de hoje, majoritariamente por famílias japonesas ou chinesas (USARSKI, 2013, p. 260).

Outra religião muito difundida no Brasil é o espiritismo kardecista. O kardecismo chegou ao Brasil no fim do século XIX. Vindo da Europa e fundada por Allan Kardec, sua intenção é a comunicação com os espíritos “superiores”. Para eles os espíritos superiores ajudam os seres humanos a trilharem um caminho de luz. Por esse motivo os kardecistas são considerados como espíritas de “mesa branca”. Consideram-se diferentes de outros espiritismos, como os de origem afros, por exemplo, pois entendem que os espíritos superiores servem para ajudar os seres humanos, enquanto os espíritos da religião afros são advindos dos orixás, portanto, consideram-nos como espíritos inferiores. Os praticantes das religiões afro não aceitam essa conotação negativa pela qual são submetidos (BRANDÃO, 2004, p. 266).

Apesar do esforço da Igreja Católica para se manter como a única religião reconhecida pelo império, mesmo que popularmente existissem em abundância as práticas das religiões indígenas e africanas, o quadro religioso começou a passar por um processo de mudança com a chegada dos imigrantes protestantes em meados do século XIX. Nesse período ganhavam muita força no Brasil ideais de liberdade inspirados na Revolução Francesa, o pensamento liberal de influência positivista e o desejo de modernização da sociedade. O protestantismo de missão, que tinha um discurso politicamente liberal, encontrou no país um terreno fértil para sua ação. A abertura ao protestantismo e, posteriormente, a vinda de imigrantes europeus e asiáticos, possibilitou a diversificação do campo religioso brasileiro. A Igreja Católica passou a conviver com outras maneiras de entender o cristianismo. Com

a proclamação da República teve início o processo de separação entre igreja e Estado, quando a Igreja Católica deixou de ser a religião oficial.

O ingresso das igrejas protestantes históricas acentuou a diversidade presente no campo religioso brasileiro e, ao mesmo tempo, atingiu diretamente a Igreja Católica romana na medida em que igrejas cristãs agora passaram a dividir com ela o campo cristão. A diversidade religiosa assim, ganha novos contornos porque insere no interior do cristianismo brasileiro, até então de hegemonia católica. A partir desse momento, a Igreja Católica romana vai perdendo a supremacia no campo religioso brasileiro e a sua capacidade de manter a coesão social (SANCHEZ, 2005, p. 122).

O termo "protestante" ou "evangélico" foi utilizado para especificar as religiões cristãs que tiveram sua origem ou algum vínculo com os princípios da Reforma Protestante Europeia, ou as igrejas cristãs não católicas, com ressalva à Igreja Anglicana, que apesar de estar ligada à Reforma, não se identifica com o termo evangélica. Antônio Gouvêa Mendonça, afirma:

Protestantes seriam aquelas igrejas que se originaram da Reforma ou que, embora surgidas posteriormente, guardam os princípios gerais do movimento. Essas igrejas compõem a grande família da Reforma: luteranas, presbiterianas, metodistas, congregacionais e batistas. Estas últimas, as batistas, também resistem ao conceito de protestantes por razões de ordem histórica, embora mantenham os princípios da Reforma (MENDONÇA, 2005, p. 51).

Ao chegar ao Brasil o protestantismo não contribuiu para a valorização da religiosidade local, pelo contrário, sua posição foi a de atacar as religiões aqui encontradas. Rejeitaram o cristianismo da igreja católica por aceitarem, em parte, ou se misturarem com o "paganismo" advindos de outras religiões. Segundo Bittencourt Filho, os protestantes que vieram dos Estados Unidos tinham em mente que o povo brasileiro necessitava do cristianismo de fato, o qual pertencia somente à cultura norte-americana, cabendo então aos americanos o papel de propagar a civilização cristã, a qual Deus os designava (BITTENCOURT FILHO, 2004, p. 88). Pensamento parecido tinham os missionários católicos que chegaram ao continente no período da colonização, porém, deixaram-se influenciar e misturar por outras culturas religiosas.

O protestantismo missionário chega ao Brasil com uma proposta religiosa importada assim como o catolicismo, mas, diferentemente deste, não logrou deitar raízes na cultura (deixando assim de integrar a Matriz Religiosa Brasileira) em virtude de sua atitude de rejeição das peculiaridades culturais brasileiras, tida na conta de pagãs (BITTENCOURT FILHO, 2004, p. 89).

Essa rejeição à religiosidade brasileira, os impasses da cultura importada norte-americana e algumas rejeições doutrinárias protestantes causaram algumas divisões abrindo espaço ao pentecostalismo e neo-pentecostalismo, ao qual, também rejeitam as práticas da

religiosidade católica, espíritas, afros e indígenas, mas adaptaram-se com mais facilidade e tiveram maior receptividade à cultura brasileira, por aderir traços dessa religiosidade.

O pentecostalismo teve uma expansão acelerada no Brasil. A sua instalação deu-se a partir das Congregação Cristã do Brasil e Assembleia de Deus. Seu crescimento está associado a vários motivos, entre eles a boa identificação com a cultura brasileira, linguagem simples utilizada na pregação e no ensino das doutrinas, a valorização da ação dos leigos, inserção inicial entre as camadas mais pobres da sociedade. Um fato que ajudou na expansão do pentecostalismo foi a crise econômica na indústria de extração e importação de borracha. Trabalhadores nordestinos que foram trabalhar nos seringais do norte e converteram ao pentecostalismo e, desempregados, voltaram para sua região fundando novas igrejas (SIEPIERSKI, 2002, p. 575-578).

O pentecostalismo também ajudou a diversificar o campo religioso brasileiro, pois, apesar de seu caráter proselitista e fundamentalista, intensificou o direito à liberdade religiosa e a reivindicação de seu espaço. O caráter proselitista do pentecostalismo fecha muitas possibilidades de diálogo com outras religiões, principalmente as religiões afro, espiritismos e a própria Igreja Católica.

Entre as demais religiões que se destacam no Brasil não podemos esquecer das Igrejas cristãs ortodoxas trazidas principalmente por imigrantes gregos, russos e de outras nacionalidades da Europa oriental. Encontram-se também as religiões com vertentes cristãs que não se consideram evangélicas mas também não pertencem ao catolicismo como testemunhas de Jeová e mórmons (BRANDÃO, 2004, p. 268). Há também novas religiões de vertentes indígenas, surgidas nas periferias das cidades, como Santo Daime e União do Vegetal, com a utilização de plantas como componente religioso (PISSOLATO, 2013, p. 246).

Carlos Alberto Steil, em seu texto *Oferta simbólica e mercado religioso na sociedade global*, afirma que o contexto religioso pluralista da sociedade contemporânea, abre espaços para novas perspectivas da religiosidade, dando lugar a uma cultura cada vez mais tolerante, onde as grandes instituições religiosas vão perdendo espaços e o controle sobre o simbolismo religioso absoluto. Essa abertura para a diversidade tende a criar o que ele denomina "comunidades e famílias plurirreligiosas" (STEIL, 2008, p. 7).

Diante dessa nova realidade, Steil afirma que há duas possibilidades que podem ocorrer para as religiões se afirmarem. A primeira está embasada no exclusivismo religioso, ou seja, a negação de qualquer possibilidade de contato ou aceitação com outras maneiras de viver a religião, mantendo os adeptos em um círculo fechado e restrito. A segunda possibilidade diz respeito à tolerância, que ele define como a abertura a novas manifestações religiosas, incorporando elementos de outras religiões e do mundo globalizado (STEIL, 2008, p. 8). Mesmo aceitando essas duas possibilidades apontadas por Steil, é importante lembrar que a incorporação de elementos de outras religiões não significa necessariamente tolerância. Algumas igrejas neopentecostais, por exemplo, incorporam em seus discursos e em suas liturgias elementos do candomblé e da umbanda, no entanto, as demoniza.

## **2.2. Consequências do pluralismo religioso**

O pluralismo religioso brasileiro traz como consequência vários desafios que precisam ser discutidos quando se trata do Ensino Religioso. Esses desafios devem ser considerados não somente a partir de dados históricos, mas também culturais, fundamentais para a formação da sociedade brasileira. Entre eles podemos citar a intolerância religiosa e o fechamento para o diálogo resultante de algumas religiões. Assim falaremos sobre o fundamentalismo, o trânsito religioso e o sincretismo. Acreditamos que essa discussão pode contribuir com o debate em torno do lugar do ER no ambiente escolar.

### **2.2.1. Trânsito religioso**

O trânsito religioso pode ser identificado na mudança dos indivíduos de um grupo religioso para outro, uma ou mais vezes em sua vida, como também na participação desses indivíduos em mais de um grupo ou prática religiosa ao mesmo tempo. Teixeira afirma que esse movimento tornou-se comum e de maior visibilidade a partir de 1980. Afirma ainda que a partir de dados de 2004 uma em cada quatro pessoas mudou de religião no Brasil na

década de 1990 e nos anos 2000, só em São Paulo, uma em cada três pessoas mudaram de religião (TEIXEIRA, 2013, p. 7).

Souza afirma que a diversidade religiosa possibilita o trânsito religioso, pois a variedade de grupos e crenças forma um “leque de opções”, por isso faz-se necessário relativizar os dados contabilizados pelos censos quanto ao pertencimento das religiões majoritárias (SOUZA, 2007, p. 18).

Antônio Flávio Pierucci diz que diante do novo cenário religioso brasileiro, marcado pela pluralidade, nunca houve tanta liberdade de expressão e manifestação, diante disso as religiões procuram se expor tentando dessa forma arrebatar fiéis. Ele diz ainda que os dados do censo religioso fazem com que cresça cada vez mais a competitividade entre elas. Alguns grupos visam converter mais e mais indivíduos para si, desfalcando os outros. Assim nascem fiéis que não são tão fiéis às suas tradições religiosas, os quais ele chama de “infidelizáveis”.

E o jogo de soma zero de uma tabulação do Censo demográfico só faz trazer à tona, sem véus, o imperativo missionário de desfalcocar a religião adversária, predar, pilhar, extrair uma da outra os fiéis “infidelizáveis” de que elas necessitam (cada vez mais sofregamente, ao que parece) para vingar crescer e aparecer, e aparecer para crescer. (PIERUCCI, 2013, p. 49)

Pierucci afirma que a maior parte dos “infidelizáveis” é formada de católicos que migram para outras religiões, o que pode mascarar os resultados do Censo quanto às múltiplas pertencas religiosas, bem como comprometer as informações referentes ao declínio do catolicismo.

Cabe pontuar desde logo que o estoque de “infidelizandos” visado em primeira mão, e com mão certa é sempre o daquela religião outrora monopolista e ainda amplamente majoritária. Faz sentido, isso ocorre em praticamente todos os países, fenômeno portanto mundial globalizado. No caso do Brasil, o estoque de “infidelizáveis” visado *prima facie* pelas religiões de conversão é o catolicismo; só podia ser (PIERUCCI, 2013, p. 50).

A relação entre o pluralismo religioso e as mudanças dos indivíduos em suas opções religiosas, devem ser percebidas não somente no âmbito geral da sociedade, mas também no interior das próprias famílias. Quando um ou mais membros de uma determinada família muda de religião ocorre um processo de pluralização religiosa interna, gerando o que Almeida e Barbosa vão chamar de “arranjos religiosos”. Essa pluralização interna atinge as novas gerações dessas famílias, que irão “aderir” a outras religiões ou “herdar”

uma religião por “vínculo de parentesco”. Apesar disso, a transmissão religiosa através da família não é algo mais tão comum como antes, isso ocorre devido às “diferenças geracionais” frente às “mudanças contemporâneas”.

Frente às mudanças contemporâneas, pode-se ter como hipótese inicial que a família tem sido cada vez eficaz na transmissão em relação a décadas atrás, de onde decorre uma diferença geracional. Esta diferença tem sido a medida para refletir sobre o trânsito religioso (ALMEIRA e BARBOSA, 2013, p. 311).

A liberdade religiosa refletida no pluralismo favorece aos indivíduos a capacidade de escolher entre as inúmeras possibilidades religiosas existentes. Nesse sentido, tanto transitar pelas religiões como pertencer a mais de uma opção religiosa têm sido práticas muito comuns. Tanto a competitividade entre as religiões quanto a liberdade de escolha dos indivíduos facilitam esse processo. Esses deslocamentos não são imutáveis, nem atemporais, podem ocorrer em vários momentos, até que o indivíduo encontre a opção que considerar mais adequada para si e para o momento em que estiver vivendo.

### **2.2.2. Sincretismo religioso**

O sincretismo religioso se configura pela adoção ou mistura de crenças distintas, ou seja, religiões praticadas pela mistura ou entrelaçamento de mais de uma prática religiosa. A colonização, o advento da escravatura e os movimentos de imigração no Brasil, tornaram o sincretismo uma característica bastante comum para a religiosidade brasileira. A mistura de culturas e religiões no Brasil existe antes mesmo da sua colonização, já que alguns autores atentam para o fato de que os habitantes indígenas que povoavam essas terras distribuam-se em “diferentes etnias”, com “culturas próprias” e “distintos sistemas religiosos” (BRANDÃO, 2004, p. 264). Essa mistura foi intensificada pela tentativa de sobrevivência das práticas religiosas indígenas, africanas, espíritas etc. diante da imposição da religião católica. Esses entrelaçamentos de culturas e sistemas religiosos diversos mantêm até os dias atuais o comportamento religioso no campo brasileiro com experiências peculiares sincréticas e multiculturais.

Muitas vezes o conceito de sincretismo e pertencimento múltiplo são vistos de maneira negativa pelos cristãos, principalmente quando se mistura o cristianismo com práticas

religiosas de origem africana e indígena. Isso acontece por considerarem o cristianismo como uma religião superior.

Lieve Troch atenta para o fato que o conceito de sincretismo foi criado por teóricos ocidentais, e “forja” a distância e a diferença entre as religiões (TROCH, 2010, p. 132). Para isso a autora utiliza o exemplo do personagem “Pi”, do livro “A vida de Pi”. O livro trata da vida de um jovem hindu que se converte também ao cristianismo, mas continua praticando o hinduísmo. Em seguida também torna-se mulçumano. Ele entendia que essa era mais uma maneira de ter uma experiência com o divino. Claro que ele enfrentou muitas críticas de outros por entenderem que não seria possível praticar e viver em harmonia com religiões tão diferentes, mas na compreensão dele isso funcionava perfeitamente.

Troch afirma que no Brasil essa situação é muito comum, muitas pessoas convivem naturalmente com distintas práticas religiosas, porém muitas vezes não são capazes de lidar com o fenômeno do múltiplo pertencimento, já que seus líderes religiosos tendem a limitar seus discursos quanto aos limites da fé apenas entre eles (TROCH, 2010, p. 124 e 125). A teóloga também fala sobre a importância do papel da religião em momentos diferentes da vida, já que Pi optou por converter-se a cada uma dessas religiões pois elas se complementavam e lhe direcionavam de maneiras distintas em suas questões existenciais.

A história de Pi mostra que crenças, religiões, sistemas e práticas religiosas têm os seus próprios pontos fortes e características que as distinguem umas das outras e, portanto, são atraentes para pessoas em momentos difíceis de sua vida: Confúcio é o guru do moral, já Lao Tzu da arte de viver, o budismo ensina a sabedoria, enquanto o cristianismo contribui com a ética do amor (TROCH, 2010, p. 125).

Compartilhando dessa visão, Afonso Soares, no texto *Pluralidade religioso e de expressões do transcendente na cultura brasileira/latino-americana: questões metodológicas*, apresenta o trecho do depoimento de dona Maria que era católica, depois converteu-se ao pentecostalismo quando ficou viúva e trata de uma enxaqueca crônica no espiritismo. Dona Maria lida com essa situação com muita naturalidade:

Todas as religiões são boas, porém uma para cada ocasião. Para alguém sem problemas na vida, a religião melhor é a católica; basta venerar os santos, ir à missa quando se quer, e ninguém vai perturbar você. Quem em vez tiver problemas de dinheiro, o melhor a fazer é procurar os crentes, porque eles nos ajudam como irmãos, só que infelizmente eles não deixam a gente beber, fumar, dançar; não se pode fazer nada. Agora, para quem sofre de dor de cabeça a religião melhor é a dos espíritas; ela é exigente com as pessoas, não se pode faltar nas reuniões, mas cura pra valer. Se Deus quiser, quando estiver curada, eu volto para o catolicismo (SOARES, 2012, p. 194).



Tanto no caso de dona Maria como de Pi as religiões se complementam e cada uma tem sua serventia para momentos diferentes da vida. Soares explica que essa situação vivida por dona Maria não se configura como uma “sequência de conversões”, mas que cada religião serve como “receitas diferentes” que podem ser usadas para “males distintos” (SOARES, 2012, 195). A partir disso ele levanta uma questão para ser refletida sobre o “desconcertante fenômeno do ‘sincretismo’ religioso e das múltiplas vivências espirituais”: os estudiosos do quadro religioso estão realmente entendendo essa nova situação da religião como objeto de opção de sujeitos privados ou as modalidades antigas de adesão se perderam nessa situação de variadas possibilidades de escolhas no “balcão das agências religiosas”? (SOARES, 2012, p. 196).

Não há como negar que a religiosidade brasileira é muito peculiar em suas misturas. Tanto o cristianismo, quanto as religiões afro, indígenas e outras que compõem esse quadro sofreram e, ainda sofrem algum tipo de mudança nessas terras, assim, não há como negar que o quadro religioso brasileiro é marcado pelo sincretismo, ou seja, pelo entrelaçamento e pelas misturas de práticas religiosas distintas. Assim, podemos afirmar que o sincretismo religioso, como característica de nossa religiosidade, configurou ou facilitou o pluralismo religioso brasileiro, ou o contrário, o pluralismo religioso facilitou o sincretismo religioso brasileiro. O fato é que essas são duas realidades presentes.

### **2.2.3. Fundamentalismo**

Falar sobre fundamentalismo requer certo cuidado, pois a expressão se tornou negativa, ofensiva, como algo de caráter arbitrário, conservador. Esse caráter está relacionado, muitas vezes, à não aceitação de determinadas religiões das mudanças provocadas pelo pluralismo. Mas o fato é que esse é um fenômeno que podemos encontrar facilmente em vários setores da sociedade, seja na economia, na política, na educação e na religião.

Segundo Leonardo Boff em seu texto *Fundamentalismo: A globalização e o futuro da humanidade*, o termo fundamentalista foi usado, no sentido de propor um rigoroso método de orientação dogmático religioso, em meados do século XX, nos Estados Unidos, por professores de teologia da Universidade de Princeton, com a publicação de uma coleção de livros com o título *The fundamentals*. A intenção era manter os fundamentos bíblicos

cristãos assegurados por normas rígidas a serem seguidas, a fim de manter uma separação ou uma orientação contra a “avalanche de modernidades”

Propunham um cristianismo extremamente rigoroso, ortodoxo, dogmático, como orientação contra a avalanche de modernidade de que era tomada a sociedade norte-americana. Não só a modernidade tecnológica, mas modernização dos espíritos, do liberalismo, da liberdade das opiniões, contrastando fundamentalmente com a seguridade que a fé cristã sempre oferecera (BOFF, 2002, p. 12).

Faustino Teixeira, em *O fundamentalismo em tempos de pluralismo religioso*, afirma que “ao acentuar dissonâncias cognitivas, o pluralismo provoca em indivíduos ou grupos um sentimento de insegurança significativamente ameaçador para a plausibilidade de sua inserção no mundo” (TEIXEIRA, 2008a, p. 73). Ele quer dizer que para muitas pessoas é difícil viver em uma sociedade plural pois essa passa por mudanças relativamente constantes, trazendo incertezas quanto ao que se deve crer ou vivenciar. A convivência com o diferente causa um sentimento de incerteza, de que as verdades podem ser relativizadas e que os assuntos considerados fundamentais por um grupo não são considerados de maneira muito séria por outros, como os temas religiosos e doutrinários. A necessidade da certeza numa imensidão de incertezas causa a tentação da afirmação de uma única verdade – sempre a sua. Diante disso, é comum algumas religiões se fecharem cada vez mais em suas próprias doutrinas, contribuindo com o exclusivismo religioso. Esse fechamento pode levar ao fundamentalismo, mas não necessariamente.

À medida que grupos religiosos se fecham em suas próprias convicções, acreditando serem os únicos portadores da verdade, recusando-se a qualquer forma de diálogo ou valorização da religiosidade alheia, produzem como resultado o crescimento e o acirramento da intolerância. O apego às verdades absolutas não seria tanto o problema numa sociedade plural, mas sim a reação que vem como consequência disso: para defender o que seu ponto de vista é necessário atacar o ponto de vista do outro. Esse ataque geralmente vem carregado de violência e agressividade com a religiosidade alheia. “Todo fundamentalismo vem circundado de uma potencialidade de violência. Há na sua base uma ‘espiral degenerada de comunicação’ e uma recusa explícita a qualquer ‘potenciamento’ dialogal”. (TEIXEIRA, 2008a, p. 73). Essa violência pode ser vista em vários sentidos, seja física, simbólica, verbal, etc. Com dificuldade de lidar com o diferente faz-se necessário taxar o outro como aquele que está no erro. No Brasil isso acontece desde a chegada dos portugueses, que julgaram as práticas indígenas como pagãs e demoníacas.

Numa sociedade pluralista não há como negar o processo de redefinição de identidade, ou seja, a exposição religiosa é inevitável nesse ambiente, portanto, faz-se necessário entender e interpretar as próprias convicções para que elas não se percam diante de tantas outras. Porém, sabe-se que a partir dessa exposição e da possibilidade de conviver com outras convicções as identidades vão de re-definindo e se re-afirmando constantemente. Por isso, sempre haverá novas interpretações da tradição adequando-a às novas situações (TEIXEIRA, 2008a, p. 70).

## **2.3. Reflexão sobre o censo religioso**

### **2.3.1. Críticas à metodologia utilizadas no Censo**

Para iniciarmos nossas considerações sobre o Censo religioso brasileiro, se faz necessário relativizar alguns dados. Algumas críticas que são feitas a seus resultados, principalmente sua metodologia, por não abranger coisas que são consideradas importantes para o campo religioso. O método de coleta dos dados foi através de entrevista presencial no preenchimento de um questionário via um computador com acesso à internet. Dois tipos de questionários foram utilizados, um básico, com 37 quesitos, e um questionário de amostra, com 108 quesitos, incluindo os quesitos do questionário básico. Este questionário foi utilizado apenas em domicílios selecionados para amostra, com questões mais detalhadas de investigação. (IBGE, 2012, p 19-20). Quanto a religião o único quesito baseava-se na pergunta sobre qual religião era professada pelo entrevistado.

Pesquisou-se a religião professada pela pessoa. Aquela que não professava qualquer religião foi classificada como sem religião. A criança que não tinha condição de prestar a informação foi considerada como tendo a religião da mãe. O IBGE e o Instituto de Estudos da Religião - ISER, em parceria, desenvolveram, para o Censo Demográfico 2000, a classificação de religiões, passando a fazer as atualizações necessárias a cada Censo Demográfico (IBGE, 2012, p. 27)

O fenômeno religioso não pode ser medido apenas por critérios quantitativos e objetivos. Há outras situações que precisam ser levadas em conta quando se trata da religiosidade de brasileira. Podemos citar como exemplo dessa defasagem o fato do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não conseguir compreender a dinâmica constante da

religião, não abrindo espaço para o indivíduo responder sobre outras opções religiosas, não conseguindo abranger a filiação do indivíduo a mais de uma religião. O trânsito religioso também é um dado que deveria ser levado em conta e que ajudaria bastante para esclarecer sobre a dinâmica religiosa.

No texto *O que os homens e as mulheres podem fazer com os números que fazem coisas*, Clara Mafra, faz uma reflexão acerca dos números do Censo e sobre sua relevância em um Estado laico. Primeiramente ela critica o fato dos dados do Censo 2010, sobre a religião, terem sido divulgados quase dois anos depois da aplicação do questionário. Para ela isso é justificável porque acredita que os “números falam demais”. Ela entende que essa divulgação tardia tem motivações políticas, pois, favorece alguns atores políticos indesejáveis. Mafra argumenta que a separação entre igreja e Estado não é algo tão simples quanto é proposto, já que, o princípio de um Estado laico e moderno tem como pressuposto principal o secularismo. Porém, os números do IBGE mostram uma realidade bem diferente quanto o que é esperado da modernidade. Ela afirma o seguinte: “Os números são constituintes e constituidores de identidades sociais. Com ou sem polêmica, realizar um Censo já é um ato político que serve alguns interesses e fere outros” (MAFRA, 2013, p. 41)

Ela parte do pressuposto de que já que o Estado laico não tem como objetivo – ou não deveria ter – o interesse efetivo sobre a crença dos cidadãos, deixando-a apenas para o foro privado. Sendo assim, é de se estranhar que haja um levantamento do Censo sobre a declaração religiosa dos indivíduos. A autora levanta ainda a questão sobre os números que o IBGE não revela, nesse caso, das pessoas que se declaram católicas mas que também praticam outras religiões, mas que não divulgam na pesquisa. “Assim estariam as religiões espíritas e de culto afro que formam a nossa pluralidade, mas que, porém, não se comportam exatamente como minoria. Isto porque essas religiões podem ter pouca expressão política, mas tem uma enorme influência cultural” (MAFRA, 2013, p. 42).

Apesar das críticas acerca das limitações sobre o Censo religioso, faz-se necessário reconhecer que ele tem sido de grande valor para a aferição do campo religioso brasileiro. A partir da divulgação de seus dados vai ficando mais claro o crescimento de algumas religiões e a diminuição de outras, como é o caso dos evangélicos pentecostais e católicos, respectivamente, bem como do crescimento da quantidade de pessoas que se declaram sem religião.

### **2.3.2. Pluralidade no cristianismo**

Aparentemente a pesquisa sobre as religiões no Brasil nas últimas décadas apresenta uma hegemonia cristã, os que se declaram cristãos são 86,8% da população. A outra parte da pesquisa está dividida entre as outras religiões como espíritas, religiões afros, religiões orientais, bem como os ateus e os que se declaram sem religião. Entretanto, dentro desse percentual de quase 90% da população declarada cristã, encontramos uma multiplicidade religiosa. Além da grande parcela de católicos, o cristianismo também é constituído de vários grupos protestantes que chegaram com os movimentos de migração e missionários. O catolicismo no Brasil é diferente do catolicismo praticado em outros países, isso porque além da marca do sincretismo religioso, principalmente das religiosidades africanas e indígenas e espíritas, muitos outros movimentos surgiram para alcançar a todos, entre eles: CEBs, (comunidades eclesiais de base), movimentos de renovação carismática católica, como padres surfistas, motoqueiros e pops stars (Marcelo Rossi, por exemplo), (CAMURÇA, 2013, p. 74). Embora os adeptos do catolicismo se reconheçam e se afirmem como igualmente católicos, há uma visão de igreja mais tradicional que se impõe a uma visão mais popular. Interessante notar que em algumas religiões essas diferenças resultam em rupturas, já no catolicismo há uma habilidade política de se re-ambientar, preservando-se e mantendo-se ainda como maioria no Brasil.

No meio evangélico há uma imensa variedade de instituições distintas, desde os evangélicos de missão até os pentecostais, neopentecostais e outros que não se definem em nenhuma dessas categorias, considerados evangélicos não determinados. O grande crescimento entre os protestantes nas últimas décadas se deu por conta do pentecostalismo e do neopentecostalismo, que, segundo Souza, “coloca-se hoje, como tema primordial para discussão da religiosidade da América Latina” (SOUZA, 2007, p. 16). Essa pluralidade de religiões cristãs já é um bom exemplo da diversidade religiosas brasileira.

### **2.3.3. O decréscimo do catolicismo**

O catolicismo continua sendo a religião com maior número de adeptos. Porém a cada Censo esse número vem caindo bastante. Utilizando os termos de Faustino Teixeira, no

texto *O censo de 2010 e as religiões no Brasil: esboço de apresentação*, o catolicismo é a “religião da maioria dos brasileiros” mas não mais a “religião dos brasileiros”. (TEIXEIRA, 2013, p. 23). Isso pode ser constatado observando os últimos censos. No censo de 1991 o percentual da população brasileira que se declarava católica era de 83,3%. No censo do ano 2000 esse número foi reduzido para 73,77%. Já no último censo realizado no ano de 2010, 64,63% da população se declarou católica. Houve uma queda de quase 20% nesses últimos censos. Um dado interessante, apresentado por Leonildo Campos, é que em média o catolicismo conquistou cerca de 465 adeptos por dia, em dez anos no Brasil, enquanto os evangélicos cerca de 4.408 adeptos por dia, o que evidencia o crescimento de protestantes e a queda de católicos (CAMPOS, 2013, p. 147). Mesmo assim, mais da metade da população brasileira se declara católica, são 123 milhões dos 190 milhões de habitantes, “é católico que não acaba mais, somos tentados a pensar, ‘muito mais da metade, ainda tem uma maioria folgada” (PIERRUCI, 2013, p. 58).

Há que se atentar para o fato de que muitos, não há como saber quantos, que se declaram católicos e não são praticantes somente do catolicismo, mas participam também de outros segmentos religiosos, como espiritismos, religiões afros ou esotéricas. Giumbelli acredita que isso é comum nas “minorias religiosas” seja pela fragilidade de identidades dessas religiões, pela falta de força política ou até mesmo pela fragilidade cultural. Assim elas formam uma “maioria católica” Essa situação é caracterizada pelo autor como pluralismo católico, “pluralismo interno ao catolicismo, derivado de acomodações históricas, as vezes propiciadas pelas práticas, quase sempre negadas no plano dos discursos. Pluralismo também externo por conta dos movimentos que escapavam do controle eclesial, mas que não raramente tramavam com o catolicismo um jogo complexo de complementaridades (GIUMBELLI, 2013, p. 236).

Souza afirma que, de certa forma, o ecumenismo ou o macro-ecumenismo, têm sido praticados há um bom tempo por causa das combinações entre crenças e símbolos religiosos, assim, é necessário relativizar as informações estatísticas sobre o quadro religioso latino-americano e brasileiro, divulgados pelo IBGE (SOUZA, 2007, p. 19).

### 2.3.4. Crescimento dos Evangélicos

Apesar de não ser novidade o crescimento dos evangélicos no Brasil, constatado já há alguns Censos, sempre há motivos de indagações, inclusive pelo fato de que esse crescimento tem sido bastante acelerado. Em 1991, os evangélicos eram 9% da população, em 2000 15,4% e em 2010 22,2%, totalizando 42,2 milhões de adeptos (IBGE, 2012, p. 90-92). Na década de 1990 o crescimento foi maior do que no período de 2000 a 2010, o que não sinaliza uma desaceleração no crescimento. Sobre os números dos evangélicos no Brasil Teixeira afirma: “em âmbito mundial, é o quarto país com a maior presença de evangélicos (protestantes) do mundo, depois dos Estados Unidos, Nigéria e China” (TEIXEIRA, 2013, p. 25).

O censo classifica os evangélicos em três grupos: O primeiro é o dos evangélicos de missão, que inclui as igrejas que chegaram ao Brasil através da migração, como os luteranos e os anglicanos e também os grupos chamados de protestantes de missão, do qual fazem parte os batistas, os metodistas e os presbiterianos. O segundo grupo da classificação do censo é o dos evangélicos pentecostais, do qual fazem parte igrejas como as Assembleia de Deus, a Congregação Cristã no Brasil, a Igreja do Evangelho Quadrangular e as igrejas neopentecostais: Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Internacional da Graça de Deus etc. A terceira categoria é a dos evangélicos não determinados, que inclui pessoas que se declaram evangélicas em geral. Podemos encontrar nessa última categoria pessoas que podem ou não frequentar uma igreja evangélica, ou que já frequentaram mas não se consideram de outra religião (IBGE, 2012, p. 92). Utilizaremos aqui a classificação do censo para nos referirmos aos evangélicos.

O crescimento dos evangélicos no Brasil está mais acelerado especialmente por conta dos evangélicos pentecostais, que do total de evangélicos eles representam o percentual significativo de 13,3%, enquanto em 2000 eram 10,4%. Já com os evangélicos de missão a mudança não foi tão perceptível, passou de 4,1% no censo de 2000 para 4% em 2010. Na verdade, o número de evangélicos de missão aumentou (de 6,9 milhões em 2000 para 7,6 milhões em 2010), mas em um ritmo inferior ao crescimento populacional do país (CAMURÇA, 2013, p. 65). Sobre a diminuição no percentual dos evangélicos de missão Leonildo Campos afirma que a dificuldade de classificação pelo Censo quanto aos evangélicos, diante de tamanha diversidade, prejudicou a comparação entre evangélicos de

missão e evangélicos pentecostais, favorecendo o aumento dos evangélicos não determinados.

Porém, uma desagregação de números aponta para um decréscimo dos “evangélicos de missão” e para uma explosão dos “evangélicos não determinados”. Observamos que na primeira década do século XXI os “evangélicos de missão” caíram de 26,50% para 18,18% do total de evangélicos. Até mesmo os ‘pentecostais’ tiveram o seu desempenho reduzido de 68,65% para 60,01%. Enquanto isso os “evangélicos não determinados” pularam de 4,85% para 21,81% (CAMPOS, 2013, p. 138).

A diminuição dos evangélicos de missão não é algo que tem ocorrido somente no Brasil, mas também em outros países, como nos Estados Unidos. Dados apresentados por Campos informam que a Igreja Presbiteriana nos Estados Unidos divulgou em seu portal uma queda de membros de 25,25% no período de 2000 a 2010. E, somente no período de 2010 a 2011 a queda foi de 2,9% de seus membros. A Igreja Metodista também teve um decréscimo de 8.411.503 membros no ano 2000 para 7.679.850 em 2010 (CAMPOS, 2013, p. 138). Assim, o decréscimo dos evangélicos de missão e também dos católicos, parece uma realidade comum a outros países, acompanhado do crescimento dos pentecostais, como é o caso também da França. Como afirma Faustino Teixeira:

Se em 1952 cerca de 90% dos franceses se declaravam católicos, essa cifra sofre uma radical queda em torno de 2008, envolvendo agora não mais que 42% dos adeptos, sendo os praticantes regulares em torno de reduzidos 8%. (...) Cresce o circuito dos “neoprotestantes” bem como a circulação pelos meandros da “nebulosa místico-exotérica” e da “espiritualidade leiga” (TEIXEIRA, 2013, p. 21).

A dificuldade de classificação do Censo quanto às categorias de evangélicos de missão e pentecostais também faz emergir outras questões, como o caso entre as igrejas batistas e as Assembleias de Deus. A Igreja Batista é a segunda igreja com maior número de adeptos, com 3,72 milhões, perdendo apenas para a Igreja Evangélica Assembleia de Deus que tem 12,31 milhões de seguidores. Porém, a Igreja Batista, para o Censo, encontra-se na categoria dos evangélicos de missão enquanto que a Assembleia de Deus, nos evangélicos pentecostais. Interessante notar que ao longo de toda a permanência das igrejas evangélicas no Brasil, muitas passaram por vários processos de modificações, sejam doutrinárias ou até mesmo pelas divisões ocorridas internas ou externamente. As Igrejas Batistas, por exemplo, apesar de serem classificadas entre os evangélicos de missão, é, por conta da ideia de autonomia da igreja local, tão plural que muitas congregações poderiam facilmente serem classificadas entre os evangélicos pentecostais, tanto por suas doutrinas centradas nos dons espirituais e no batismo no Espírito Santo, como por suas práticas



litúrgicas voltadas para o êxtase religioso, cura, revelação e prosperidade, como é o caso de muitas das chamadas igrejas batistas renovadas. Isso também acontece com outras igrejas como a Presbiteriana, por exemplo. Essa situação é mais uma que impede que os dados do Censo sejam precisos, porque quando uma pessoa que congrega em uma Igreja Batista ou Presbiteriana, seja ela mais de vertente pentecostal do que histórica, sua classificação vai direto para os evangélicos de missão, pelo menos é o que nos parece, pois não há uma subdivisão das Igrejas Batistas no Censo. Assim, mais uma vez entramos na questão sobre a fragilidade do Censo quanto seus critérios de classificação, o que resulta muitas vezes em resultados mascarados quanto à pluralidade e à dinâmica religiosa brasileira.

Não há como negar a existência de uma crescente complexidade no campo religioso brasileiro; uma pluralização, uma diversidade cada vez maior; todas elas características nem sempre possíveis de identificação quando se usa somente metodologias quantitativas de abordagem do fenômeno religioso. Há um processo dinâmico e contínuo de pluralização e de diversidade que exige uma atenção especial dos analistas (CAMPOS, 2013, p. 129)

O caso das Igrejas Assembleia de Deus não é muito diferente. Ela é disparadamente a igreja com maior número de adeptos do ramo evangélico. Dentre os 22,2% da população que se declara evangélica, 12,3% são da Assembleia de Deus, nada mais nada menos que 12,31 milhões de seguidores. No Brasil existem há mais de cem vertentes da Igreja Assembleia de Deus (CAMURÇA, 2013, p. 79). O indivíduo que escolhe participar dessa igreja tem muitas opções e pode escolher de acordo com sua preferência de gosto, apesar do nome em comum. Apesar de ser conhecida como uma igreja pentecostal tradicional, de costumes rígidos, sua multiplicidade cria uma pluralidade de novas doutrinas que vão se flexibilizando e adequando. Isso acontece porque

as Assembleias de Deus não são uma única denominação, mas um aglomerado de miríades de pequenas igrejas ao longo do país que se reúnem sob esse nome, em torno também de algumas convenções (instâncias centralizadoras) e distintos ministérios, estes muitas vezes em disputas e competições entre si (CAMURÇA, 2013, p. 79)

Enquanto isso outras igrejas, tanto evangélicas de missão quanto evangélicas pentecostais, não crescem com tanto gás. Entre os evangélicos de missão houve uma queda de adeptos em algumas igrejas como a Luterana e a Presbiteriana. Outras igrejas mais conhecidas do ramo pentecostal também tiveram um crescimento mais tímido, como a Quadrangular e a Deus é amor. Já as igrejas Congregação Cristã do Brasil e Universal do Reino de Deus, tiveram uma pequena queda. A Igreja Universal do Reino de Deus, por exemplo, caiu de 2,1% para 1,9% de 2000 para 2010. Já em relação aos evangélicos não determinados o

crescimento foi realmente significativo, 1% da população em 2000 e em 2010, 4,8%, ultrapassando o total de evangélicos de missão, com 4% (IBGE, 2012, p. 92). Como já mencionamos, alguns estudiosos acreditam que boa parte dos que se declaram como evangélicos não determinados são pessoas que se consideram evangélicas, mas que não são praticantes ou não pertencem a uma instituição, ou até mesmo pertencem a mais de uma instituição evangélica.

Atualmente é comum no meio evangélico encontros ou programações que atraem pessoas de várias igrejas, sejam shows gospels, cultos jovens, marcha pra Jesus e uma infinidade de outros programas que não são destinados apenas a uma igreja, mas ao público evangélico em geral. Várias pessoas participam desses programas e, mesmo não participando efetivamente de uma igreja evangélica, se autodenominam evangélicas. Outra coisa que também atrai esse público em comum, segundo Marcelo Camurça, é o consumo de produtos gospels, como CD e DVD, roupa e literatura. Esses “movimentos evangélicos” podem estar associados também à ascensão de um grupo que tem sido conhecido pela diminuição do compromisso institucional e até mesmo de um pertencimento exclusivo a uma igreja, o que pode resultar no significativo aumento dos evangélicos não determinados.

este evangélico genérico desenvolve uma atividade intensa e uma mobilização em torno de um estoque variado de opções que o universo evangélico – agora transmutado em “mercado de bens simbólicos” evangélicos de estilo moderno – oferece. Esse novo evangélico geral se coloca na contramão da cultura do denominacionalismo que caracterizou o protestantismo histórico (CAMURÇA, 2013, p. 75).

Outro motivo poderia ser a mercantilização da religião, ou seja, a religião é comparada a um sistema de mercado, onde se encontram os profissionais religiosos com seus produtos a serem oferecidos a uma determinada clientela que busca o consumo, de preferência imediata, desses produtos. Há todo um sistema de mercado com seus agentes na busca de uma maior clientela com a intenção de ser bem sucedido, onde há uma livre concorrência para a venda de soluções mais diversas para os problemas apresentados. O que melhor “vender seu peixe” será contemplado. Porém, as ofertas são diversas e um mesmo comprador pode buscar a solução de seus problemas em mais de um vendedor, bem como vários vendedores podem vender produtos muito parecidos ou até mesmo iguais, mudando apenas a embalagem.

Resulta que esses empreendedores religiosos aparecem – assim eles se apresentam na vida cotidiana – como se mergulhados até o pescoço numa

inadiável disputa por recursos e oportunidades, por mais eficácia e sucesso na atração de novos consumidores e na fidelização dos atraídos. Nesse *métier*, vale apontar desde já, tem se esmerado os pentecostais e neopentecostais, mas não só (PIERRUCCI, 2013, p. 54).

Outro fator que favorece o crescimento dos evangélicos não determinados, bem como do pentecostalismo no Brasil, é a dificuldade de classificação do Censo, que como já citamos, segundo Leonildo Campos, prejudica na contagem de adeptos dos evangélicos de missão e pentecostais pairando a dúvida se esse grupo é formado de maioria pentecostal ou de maioria de evangélicos de missão. Não há como saber. No entanto, mesmo sem uma classificação mais definida sobre os evangélicos não determinados é certo que o grupo evangélico em geral se fortalece com esse crescimento. A não ser que haja outros critérios metodológicos pelo Censo para melhor definir esse grupo, o que nos parece é que diante dos motivos apresentados ele tende a crescer.

Quanto às previsões sobre o crescimento dos evangélicos no Brasil, a cada Censo realizado é inevitável sua comparação com o decréscimo de católicos. Muitos tentam explicar esse fenômeno e, até fazem previsões e apontam tendências quanto ao futuro do campo religioso brasileiro. Mas podemos perguntar: Em algumas décadas o Brasil será um país evangélico? Os evangélicos superarão o número de católicos? Haverá também um crescimento de outras religiões causando uma maior diversificação do campo religioso? Camurça prevê o seguinte: “pluralismo sim, mas sobretudo, com avanço e aumento do campo evangélico” (CAMURÇA, 2013, p. 71). Só o campo evangélico já se caracteriza uma imensa pluralidade no campo religioso brasileiro.

### **2.3.5. Espiritismo kardecista e religiões de matriz africana**

Em 1980 o Censo separa as categorias das religiões espíritas, que até então eram contabilizadas juntas, tanto o kardecismo, como umbanda, candomblé e outras. A partir desse Censo, o kardecismo é separado das religiões afro-brasileiras, representadas pela umbanda e candomblé. Já o Censo de 1991 separou as religiões afro em duas categorias, a umbanda e o candomblé.

Em ordem de quantidades de adeptos que declararam alguma religião, os espíritas kardecistas são os que vêm em seguida dos evangélicos. Atualmente são 3,8 milhões de

seguidores, representando 2% da população brasileira. Esse número representa um crescimento em relação ao Censo de 2000, quando eram 2,3 milhões de adeptos ou 1,4% da população. A região brasileira em que esse crescimento foi maior é a região sudeste, onde era 2% em 2000 e passou a 3,1% em 2010. Segundo Bernardo Lewgoy, os números apresentados pelo Censo não correspondem aos que são declarados pelos adeptos da religião, pois acreditam que são inferiores aos que realmente frequentam os centros espíritas: “é comum esse dado despertar o sorriso de ceticismo entre os adeptos do movimento espírita, que costumam atribuir cifras dez vezes maiores ao tamanho do movimento” (LEWGOY, 2006, p. 173). O autor também declara que as práticas religiosas dos espíritas, como cura, terapia de passes, mensagens de espíritos, são muito procuradas por pessoas de outras religiões, que também frequentam os centros espíritas, afim de usufruir de seus benefícios, mas não a declaram como religião oficial. Assim, o espiritismo passa a ser uma religião complementar ou com serviços que possam complementar o que não encontram em sua religião oficial (LEWGOY, 2006, p. 176). Sobre isso ele ainda afirma o seguinte:

É lúcido admitir que pelo menos algumas das funções não mais satisfatoriamente cumpridas em congregações religiosas de origem são canalizadas por certos informantes, em alguns momentos de suas vidas, para centros espíritas sem que isso represente um drama de ruptura e conversão com a religiosidade de origem, indicando a manutenção de um papel religioso complementar, centrado no serviço espiritual (LEWGOY, 2006, p. 175).

Vale ressaltar que os espíritas se consideram cristãos. Os kardecistas são conhecidos como a religião de mesa branca, mas não é só por essa identificação que podemos constatar a relação entre a cor branca e os espíritas. Segundo o Censo de 2010, essa é a religião onde se encontra o maior número de pessoas que se declaram brancas, além de pessoas com maiores níveis de escolaridade (IBGE, 2012, p. 101). Camurça, em consonância com essas informações, diz o seguinte: “é o segmento religioso com maior percentual de pessoas de cor branca, 68,7%, com maior nível de renda, 19,7% com renda acima de cinco salários mínimos, aquele que possui os maiores índices de alfabetização, 98,6%, assim como a maior proporção de pessoas com nível superior, 31,5%” (CAMURÇA, 2013, p. 66).

Parece-nos claro que o estilo religioso dos espíritas é uma tendência da religiosidade em geral, a prestação de serviços, seja em sua religião oficial ou em outras que podem dar uma solução para seus problemas. Pode ser considerado, segundo Lewgoy, em um texto intitulado *A contagem do rebanho e a magia dos números: notas sobre o Censo de 2010*,

uma boa “alternativa religiosa”, quando declara que “o espiritismo brasileiro passou, por um processo de transformação de maioria religiosa para alternativa religiosa legítima, que oferece explicação de sucessos, conforto para aflições e cura espiritual de infortúnios, a partir de uma doutrina que se pretende simultaneamente científica e religiosa” (LEWGOY, 2013, p. 199). Nessa perspectiva, não há vínculo institucional nem a precisão de uma ruptura total com sua religiosidade, já que não há a exigência de conversão como as religiões tradicionais. Sendo assim há grandes chances do espiritismo ganhar ainda mais seguidores e continuar crescendo nos próximos censos.

Diferentemente dos espíritas kardecistas, as religiões afro brasileiras, depois que foram separadas da categoria espiritismo, passou por um processo de decréscimo entre os anos de 1980 a 2000. Em 1980 as religiões afro representavam 0,6% da população. Em 1991 houve uma queda para 0,4%. Em 2000 esse número caiu ainda mais, para 0,3%. Com a publicação do Censo de 2000, Pierucci declara: “Passar os olhos pelas tabelas de religião do Censo de 2000 e de repente fixar a vista nos números da umbanda significou pra mim uma “caída na real”. Não esperava, não tinha ideia de que isso estivesse ocorrendo com o meu “Brasil brasileiro”! (PIERUCCI, 2006, p. 17). O autor se demonstra surpreso com os números, pelo fato da umbanda ser uma religião tipicamente brasileira, criada aqui e, nascida da mistura de religiões indígenas, africanas e europeias, moldadas e adaptadas à realidade brasileira (PIERUCCI, 2006, p. 18). Essa reação pode ser explicada pela comparação de adeptos no período de 1991 a 2010, quando a umbanda teve um decréscimo considerado no total de adeptos, de 542 mil adeptos para 407 mil, respectivamente, enquanto que o candomblé, teve um acréscimo de 107 mil para 180 mil nesse mesmo período.

No Censo de 2000 foi diferente, apesar de muito tímida, houve uma melhora nos números de pessoas que se declaram adeptos das religiões afro brasileiras. Atualmente continuam com o percentual de 0,3%, mas em quantidade de pessoas passou de 397,4 mil em 2000 para 407,3 mil em 2010, na Umbanda e no candomblé passou de 139 mil em 2000 para 167 mil em 2010 (IBGE, 2012, p. 92).

É importante ressaltar, sobre os frequentadores das religiões afro-brasileiras, o alto grau de escolaridade, ficando atrás apenas dos espíritas. Os que possuem o curso superior representam 12,9%, com pelo menos ensino médio completo são 46% (IBGE, 2012, p. 102-105). Quanto à cor da pele a Umbanda também tem o segundo maior percentual de

brancos, com 54,1% e o candomblé 30, 3%. Esses resultados à primeira vista nos parecem estranhos, já que durante muito tempo eram consideradas religiões étnicas. Porém, a umbanda, como mestiçagem de outras religiões “sempre atraiu população de classe média, o que só veio acontecer com o candomblé, quando deixou de ser estritamente étnica” (PRANDI, 2013, p. 211).

Diante dos resultados apresentados pelo Censo, mais uma vez nos deparamos com a mesma dificuldade encontrada quanto à real quantidade de pessoas que praticam as religiões. No caso do espiritismo e das religiões afro é difícil uma aferição precisa de seus praticantes, pois muitas vezes eles declaram como religião aquela em que nasceram, que foram batizados etc. O que não lhes impede de participar de outras práticas religiosas. E, quando se trata das religiões afro, muitas pessoas não se declaram como participantes por causa do preconceito cultural e histórico, que tem origem nos tempos da colonização. Sendo assim,

“Acompanhar a evolução dessas religiões no Censo é refletir não só sobre a religiosidade de uma fatia diminuta dos brasileiros como também sobre questões relativas à história, à memória e ao processo de construção e afirmação da identidade em jogo na sociedade brasileira” (DUCCINI, RABELO, 2013, p. 219)

As religiões de origem africana no Brasil para sobreviverem, durante grande parte de sua história, precisaram ser praticadas escondidas ou em símbolos católicos, já que por muito tempo foram proibidas. Ainda hoje é comum pessoas se declararem católicas e praticarem essas religiões. Outro motivo que também pode prejudicar a contagem do Censo é a divisão feita nos últimos anos quanto às categorias. Antes eram todos contabilizados como espíritas, depois da divisão, talvez algumas pessoas se declarem simplesmente como espíritas, mesmo participando da umbanda. Como diz Prandi, “não é incomum, ainda atualmente, os umbandistas chamarem-se de espíritas. E também de católicos” (PRANDI, 2013, p. 205). Por isso,

não se deve usar o Censo para definir em que lugar é maior ou menor o número real de adeptos das religiões afro-brasileiras: as diferenças observadas podem simplesmente resultar do fato de que numa religião os afro-brasileiros declaram mais frequentemente que noutras sua identidade religiosa sem o disfarce católico ou espírita” (PRANDI, 2013, p. 205)

Muitas questões ficam mal entendidas a partir dos números dos censos referentes aos kardecistas e às religiões de matriz africana, pois não refletem a prática religiosa. Apesar da diversidade e da liberdade religiosa que caracteriza o Brasil, muitas pessoas não

declaram as religiões que praticam, mas aquelas que parecem mais cultural e socialmente aceitáveis.

### **2.3.6. Os sem religião**

O grupo das pessoas que se declaram sem religião é outro em ascensão no Brasil. O Censo de 2010 registrou o aumento desse grupo em relação ao Censo anterior. Atualmente representam 8% da população, quando em 2000 eram 7,3% (IBGE, 2012, p. 91). Porém, se comparado com o Censo de 1991, verificamos uma diminuição significativa do ritmo de seu crescimento. Em 1991, eram 4,8%. Se compararmos o aumento de adeptos no período de 1991 a 2000, foi de 2,5% da população, enquanto que de 2000 a 2010 o crescimento foi de 0,7. Apesar dessa comparação há que se atentar para esse fenômeno crescente de pessoas que se declaram sem religião no Brasil. Os sem religião representam o terceiro grupo com maior número de declarantes na estatística religiosa, perdendo apenas para o catolicismo e para os evangélicos, e mais, a marca de 8% da população ultrapassa o total das outras religiões que não estão inseridas no grupo dos cristãos.

Outro ponto importante a tratar sobre esse grupo é quanto a ter ou não uma crença religiosa, ou seja, apesar do grupo ser chamado sem religião não quer dizer que seja representado por ateus ou “sem crença” (apesar desse grupo também incluir os ateus e os agnósticos sua representatividade é muito pequena entre os sem religião, resultando em apenas 1% da população) (IBGE, 2012, p. 150). Faustino Teixeira afirma que “algo que já é sabido é que muitos se definem como ‘sem religião’ por estarem a procura de uma delas, ou por considerarem que não possuem uma religião, mas um conjunto de crenças, uma ‘espiritualidade própria’” (TEIXEIRA, 2006, p. 09).

Em outro texto, Faustino Teixeira, falando sobre os motivos do crescimento desse grupo, revela que ele é favorecido pelos novos rumos da religiosidade brasileira, entre eles a falta de afiliação a uma instituição religiosa e o trânsito entre religiões. Muitas pessoas participam de mais de um grupo religioso, mas não se declaram pertencentes a nenhum deles.

Dentre os tipos predominantes dos sem religião encontram-se aqueles que se desvincularam de uma religião tradicional e afirmam sua crença com base em arranjos pessoais; aqueles que passaram por diversos trânsitos, mas que não se

encontram em nenhum deles; aqueles que mantêm uma espiritualidade leiga ou secular; aqueles que mantêm uma filiação fluida em razão da indisponibilidade de participação religiosa regular e aqueles que se definem como ateus ou agnósticos (TEIXEIRA, 2013, p. 27).

Os sem religião localizam-se principalmente nas regiões urbanas. O Rio de Janeiro, em especial na região metropolitana, é o estado com o maior número daqueles que se declaram sem religião, com 16% da população. É também no Rio de Janeiro que está o menor percentual de católicos, 45,8% além de um percentual elevado de evangélicos 29,3% (IBGE, 2012, p. 93).

Regina Novaes destaca que entre os sem religião há uma dificuldade de generalização, pois em cada região as diferenças entre os declarantes são grandes, quanto aos aspectos de escolaridade, cor, renda mensal e outros. Apesar disso a autora atenta para o fato do grupo dos sem religião ser formado principalmente por pessoas com idade média de 26 anos (IBGE, 2012, p. 99). Ela acredita que esse fato contribui para a compreensão desse grupo por considerar algumas características comuns dessa faixa etária, entre elas, a autonomia em relação à família e à dimensão religiosa. Outra característica é o acesso à internet e às tecnologias de informação e comunicação, o que define uma geração com acesso aos mais diversos tipos de crenças, implicando assim na construção de identidades e espiritualidades próprias, quando “sem pudores ou ocultações, sentem-se livres para ‘buscar’ na web espaços de espiritualidade” (NOVAES, 2013, p. 183).

A percepção que temos deste grupo é que é formado por uma maioria de jovem, mas também não jovens, que ainda não tem uma filiação religiosa fixa ou que tende a transitar por outras religiões, criando uma espécie de mistura religiosa, caracterizada por uma religiosidade própria, com experiências diversas. Esse fenômeno é denominado por Claudio Ribeiro de “fé privatizada”, na qual “cada pessoa escolhe o que deseja crer, onde e como exercer a experiência religiosa, não obstante os instrumentos e mecanismos ideológicos e massificantes” (RIBEIRO, 2014, p. 29).

Essa maneira de se relacionar com a religião favorece uma cultura religiosa individual, com experiências diversas, enfraquecendo a relação entre sujeitos e instituições tradicionais.

Do ponto de vista da filiação e do compromisso individual com grupos religiosos, os sem religião são efetivamente mais secularizados do que os filiados a qualquer organização religiosa. Cabe frisar que a ausência de vínculo institucional com uma religião, em geral, tende a resultar na redução da exposição dos indivíduos a autoridades e grupos religiosos e, com isso, na



diminuição da influência de tais grupos em seus valores, comportamentos e crenças (MARIANO, 2014, p. 123).

### 2.3.7. Outras religiões

As religiões declaradas no Censo de 2000 totalizaram mais de 15 mil nomes distintos que foram classificadas em 144 categorias. Em 2010 as religiões declaradas foram classificadas em 66 categorias (MAFRA, 2013, p. 38). Porém, em algumas tabelas de classificação do Censo aparecem da seguinte maneira (IBGE, 2012, p. 149-150):

<b>Classificação das religiões e adeptos</b>	
<b>Grupo de Religião</b>	<b>Adeptos</b>
Católica Apostólica Romana	123.280.172
Católica Apostólica Brasileira	560.781
Católica Ortodoxa	131.571
Evangélicas	42.275.440
<i>Evangélicas de Missão</i>	7.686.827
Igreja Evangélica Luterana	999.498
Igreja Evangélica Presbiteriana	921.209
Igreja Evangélica Metodista	340.938
Igreja Evangélica Batista	3.723.853
Igreja Evangélica Congregacional	109.591
Igreja Evangélica Adventista	1.561.071
Outras Evangélicas de Missão	30.666
<i>Evangélicas de origem pentecostal</i>	25.370.484
Igreja Assembleia de Deus	12.314.410
Igreja Congregação Cristã do Brasil	2.289.634
Igreja o Brasil para Cristo	196.665
Igreja Evangelho Quadrangular	1.808.389
Igreja Universal do Reino de Deus	1.873.243
Igreja Casa da Bênção	125.550
Igreja Deus é Amor	845.383
Igreja Maranata	356.021
Igreja Nova Vida	90.568
Evangélica renovada não determinada	23.461
Comunidade Evangélica	180.130
Outras Ig.Evang. de origem pentecostal	5.267.029
Outras religiosidades cristãs	1.461.495
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias	226.509
Testemunhas de Jeová	1.393.208
Espiritualista	61.739
Espírita	3.848.876
Umbanda	407.331
Candomblé	167.363
Outras declarações de religiosidades afro brasileira	14.103
Judaísmo	107.329
Hinduísmo	5.675
Budismo	243.966

Novas Religiões Orientais	155.951
<i>Igreja messiânica mundial</i>	103.716
<i>Outras novas religiões orientais</i>	52.235
Outras Religiões Orientais	9.675
Islamismo	35.167
Tradições Esotéricas	74.013
Tradições Indígenas	63.082
Outras Religiosidades	11.306
Sem religião	15.335.510
<i>Sem religião</i>	14.595.979
<i>Ateu</i>	615.096
<i>Agnóstico</i>	124.436
Não determinada e múltiplo pertencimento	643.598
<i>Religiosidade não determ./mal definida</i>	628.219
<i>Declaração de múltipla religiosidade</i>	15.379

Em outras tabelas e gráficos apresentados pelo Censo 2010, é comum apenas as seguintes classificações:

- Católica Apostólica Romana
- Evangélica: evangélicas de missão, evangélicas de origem pentecostal
- Espírita
- Umbanda e Candomblé
- Outras religiosidades
- Sem Religião
- Não sabe/Não declarou

As outras religiões apresentadas pelo Censo 2010 são 2,7%, quando em 2000 eram 1,8%. Elas revelam, juntamente com as religiões já apresentadas, o dinamismo e o pluralismo religioso brasileiro. São religiões com menor número de adeptos e, muitas vezes não tão divulgadas. O fato das outras religiões representarem um percentual pequeno de declarantes não apaga seu mérito na contribuição para a diversidade religiosa no Brasil. Tirando as religiões de tradição cristã e os sem religião, o crescimento das demais religiões foi de 1,8%.

Entre as demais religiões encontramos as Testemunhas de Jeová, que representam 0,73% da população brasileira (IBGE, 2012, 144). Elas se apresentam como cristãs. Apesar de não ser uma religião tão popular no Brasil e nem com tanta divulgação pela mídia, ela apresenta números relativamente altos em relação a outras religiões mais divulgadas e comumente mais praticadas pelos brasileiros, como por exemplo as religiões afro e orientais. Esse número alto número de declarações de adeptos pode ser caracterizado pelo forte trabalho de seus membros na divulgação de suas doutrinas pelas ruas da cidade e de porta em porta.

As religiões orientais, segundo Usarski, nunca alcançaram um número tão significativo de representantes nos Brasil, com 0,22% da população brasileira. Para ele aumento pode ser consequências das subdivisões de categorias apresentadas pelo IBGE, que podem representar vantagens para esse número de adeptos (USARSKI, 2013, p. 253). Antes havia uma divisão entre Budismo e outras religiões orientais. Atualmente elas são divididas assim: Budismo, Hinduísmo, outras religiões orientais e novas religiões orientais. Na categoria novas religiões orientais existe a subdivisão Igreja Messiânica Mundial e outras novas religiões orientais.

O Budismo é o maior segmento representados entre as religiões orientais com 0,13% de representantes no Brasil. É caracterizado por uma grande diversidade de crenças e tradições. O campo “Budismo” apresentado pelo IBGE é subdividido em seis categorias, inclusive o tópico “outros budismos”. Em segundas estão as “novas religiões orientais”, com 155.991 adeptos, 0,08% da população brasileira. Destacando-se as religiões, Igreja Messiânica, Hare Krishna, Perfect Liberty e Seicho-no-ie. Com 0,1% da população estão os adeptos de “outras religiões orientais”. O Hinduísmo tem o menor número de adeptos no Brasil na categoria Religiões orientais, 5.672 adeptos, enquanto mundialmente é a quarta religião mais praticada, com 15% da população mundial (IBGE, 2012, p. 144).

O Judaísmo reúne 107.329 representantes (IBGE, 2012, p. 144), 0,06% da população brasileira, como um leve crescimento em relação ao Censo 2000, quando eram cerca de 101 mil seguidores (IBGE, 2012, p. 91). As comunidades judaicas encontram-se principalmente nos centros urbanos. Dentre os seguidores do judaísmo podem ser encontrados tanto os judeus não praticantes, quanto judeus mais tradicionais, como os ortodoxos e as comunidades mais inovadoras, influenciadas pela prática de New Age, não mais tão fechadas à conversão de não judeus (TEIXEIRA, 2013, p. 33).

Os Mulçumanos representam um percentual modesto da população brasileira, atualmente com 0,02%. Apesar disso houve um aumento de adeptos entre os Censos de 2000 e 2010, de 27.239 para 35.167 de representantes. Dados importantes sobre os mulçumanos de acordo com o Censo 2010 é que 99% dos praticantes vivem em áreas urbanas e é uma religião praticada por 59,6% de homens (IBGE, 2012, p. 91, 144).

Segundo Paulo Gabriel Pinto, existem no Brasil atualmente cerca de 94 instituições islâmicas, com concentração maior nas regiões Sul e Sudeste. O autor também afirma que,

segundo os líderes mulçumanos, os números do IBGE estão aquém dos registrados e contabilizados por eles, que são em média de 1 a 3 milhões de seguidores no Brasil (PINTO, 2013, p. 268).

As tradições esotéricas têm cerca de 74.013 declarantes, ou seja, 0,04%, o mesmo percentual registrado pelo Censo de 2000. São representados por alguns movimentos, dentre eles a Cabala, os Ciganos, e movimentos de origem hippie e new age, como Vale do amanhecer. Algumas pessoas que praticam religiões mais alternativas como as esotéricas nem sempre se autodeclararam dessa forma para serem classificadas pelo Censo nessa categoria. Muitas vezes vivenciam essas práticas juntamente com outras religiosidades. Assim, “ninguém na verdade se diz, por exemplo, “novaerista” ou mesmo “esotérico”, e uma vez que a adoção de um ou outro item da eclética oferta do neo-esoterismo não implica abjurar a religião de origem, mantém-se a convivência” (MAGNANI, 2006, p. 166). Ou ainda, pessoas com tais práticas religiosas podem se declarar no Censo como “espiritualistas”, ou também, por dificuldades de compreensão na classificação pelo Censo podem ser incluídas nas categorias mais gerais. Dessa forma,

“o Censo não tem como classificar aqueles que definem suas práticas espirituais, místicas, reflexivas como sendo uma filosofia, uma fé uma explicação, uma cosmologia e não uma religião. A estes, e aos demais casos ambíguos, caberá, ao responder o questionário, reduzir sua experiência a uma das possíveis categorias religiosas existentes, sob pena de acabar agrupando em “outros”, “indeterminados”, ou a se incluir nas rubricas “sem religião” ou “sem declaração” (MENEZES, 2013, p. 329).

As religiões de tradições indígenas tiveram um aumento significativo de declarantes em relação ao Censo de 2000, quando eram representados por 10.723 adeptos e em 2010 são 63.082. Vale destacar que entre as pessoas que se declaram indígenas no Censo 2010, na categoria “cor e raça”, 14,5% se declaram sem religião, 25% evangélicos, 51% católicos (TEIXEIRA, 2013, p. 30). As religiões de tradição indígena têm destaque principalmente nas religiões contemporâneas, como Santo Daime, Barquinha e União do Vegetal e Neoxamânicas, construídas a partir de uma mistura de elementos religiosos indígenas e contemporâneos de áreas mais urbanas. “Refiro-me a formas contemporâneas de religiosidade ou espiritualidade, como por exemplo, as denominadas ‘neoxamânicas’, as religiões que se constroem a partir de hibridismos, ressignificações de elementos originados em diferentes tradições, presentes principalmente nas bordas das áreas urbanas, como é o caso das chamadas religiões ayahusqueiras” (PISSOLATO, 2013, p. 238).

## Considerações finais

Neste capítulo procuramos apresentar a formação do quadro religioso brasileiro, que teve início no encontro das práticas religiosas indígenas com as religiões que chegaram com os conquistadores portugueses, com os escravos africanos e, posteriormente, com os outros processos de imigração.

Destacamos nesse quadro a predominância do cristianismo. Primeiro pelo fato de ser a religião imposta pelos colonizadores, que a compreendiam como superior às religiosidades indígenas, africanas e espíritas. Segundo pelo fenômeno do crescimento dos evangélicos, conforme indica os últimos censos. Ao chegarem no Brasil os evangélicos se posicionaram contra as práticas religiosas aqui encontradas, inclusive o catolicismo. Porém, não deixar de esclarecer que, apesar desse grande número de adeptos ao cristianismo, o Brasil apresenta um quadro religioso muito diversificado, com a representatividade de muitos adeptos com religiões distintas. O Censo de 2000 foram mais de 15 mil declarações religiosas, o que, muitas vezes, pode prejudicar a classificação, não configurando a realidade do quadro religioso brasileiro.

O pluralismo religioso também pode ser visto no crescimento do número de adeptos de outras religiões, como o Espiritismo, o Candomblé, as religiões de tradições indígenas e o Islamismo, bem como os sem religião que como foi explicado, não é um grupo formado só por quem não tem religião, mas também por pessoas que não estão diretamente ligados a uma instituição religiosa entre outros motivos já expostos nesse capítulo. Além disso, o pluralismo religioso também pode ser percebido no crescimento do trânsito religioso, das múltiplas pertencas e do sincretismo religioso, bem como do fundamentalismo. De um lado estamos cercados por uma religiosidade plural que favorece um ambiente de aceitação e de respeito ao outro, dentro da prática do diálogo, de outro lado encontramos grupos que se fecham e não aceitam a possibilidade do diálogo inter-religioso.

O quadro religioso brasileiro, marcado pela pluralidade e suas implicações, configura uma importante discussão para o ambiente escolar. A escola é um lugar propício para se tratar de assuntos, diversidade cultural e religiosa e tolerância religiosa em uma prática dialógica. É na escola que as pessoas aprendem a conviver com a diversidade e, por isso, é tão importante tratar sobre religião nesse ambiente, já que esse assunto sempre vem crescendo

de muitos casos de intolerância, gerando desde agressões físicas e psicológicas, até mesmo a negação da religião por parte do agredido com medo da reação de alguns.

Esses temas devem ser explorados para facilitar a convivência entre pessoas de religiões diferentes. Cada religião tem sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, portanto, se faz necessário conhecê-las a partir de outros pontos de vista, o qual, somente o diálogo poderia possibilitar.

Tratar de religião na escola, buscando respeito à diversidade e à liberdade religiosa, se faz cada vez mais necessário. O fato é que o pluralismo revela-se hoje como uma realidade da qual não há como fugir. Ele desafia todas as religiões à prática do diálogo e da valorização do outro. Falar de religião no ambiente escolar não é o mesmo que praticar religião na escola mas, reconhecer sua importância para os que a praticam. A escola precisa viabilizar o diálogo com o intuito de gerar uma cultura de paz, alteridade e liberdade religiosa.

### III. DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO COMO DESAFIO PARA O ENSINO RELIGIOSO

#### Introdução

Iniciaremos este capítulo refletindo sobre a teologia do pluralismo religioso, entendendo que este pode contribuir enquanto, abertura ao diálogo, para a prática do ER no ambiente escolar. No entanto, consideramos que o diálogo inter-religioso que é proposto a partir dessa reflexão teológica ainda é limitado quanto à proposta do diálogo no qual o objetivo seja realmente a superação do exclusivismo religioso e da intolerância presentes nesse ambiente. Assim acreditamos que se faz necessário a prática de um diálogo autêntico. O diálogo autêntico pode proporcionar a superação da intolerância religiosa no ambiente escolar.

A partir da reflexão teológica sobre o pluralismo e o diálogo inter-religioso autêntico, apresentaremos as possibilidades e dificuldades de diálogo na escola. Iniciaremos falando sobre o ambiente plural da escola, no qual é praticado naturalmente o diálogo da vida, entendendo que este precisa ser trabalhado no ER, criticamente a partir da pluralidade religiosa do espaço escolar, visando não somente uma boa convivência entre todos aqueles que participam desse espaço, mas a transformação da realidade.

Em seguida apresentaremos a concepção de diálogo em Paulo Freire, pois acreditamos que ela tem algumas semelhanças com o diálogo autêntico. A concepção de diálogo de Freire serve como ponte que nos ajuda a aproximar a discussão teológica sobre o pluralismo e o diálogo inter-religioso do ER, especialmente como uma *práxis* pedagógica humanizadora. Entendemos que uma pedagogia humanizadora pode suscitar o diálogo entre todos os envolvidos no processo pedagógico, inclusive possibilitando a visão de valorização de todas as disciplinas do ambiente escolar. Isso é importante pois confere um lugar ao ER enquanto parte desse processo de humanização.

Finalizaremos tratando das Ciências da Religião como área de conhecimento específica para o ER, entendendo que ela pode contribuir para a valorização do ER na escola e para a formação adequada aos docentes. Por outro lado, o ER não pode ser somente conteudista, mas também um espaço de trocas de experiências, pois, de outra maneira, o diálogo inter-religioso não seria possível. O fenômeno religioso tratado somente a partir da cientificidade e não a partir das experiências dos alunos pode não produzir tolerância e respeito. Na perspectiva da partilha das experiências o diálogo pode contribuir para o enriquecimento e valorização das experiências religiosas de todos os envolvidos nessa prática.

### **3.1. Teologia do pluralismo religioso**

A necessidade de uma reflexão teológica sobre o pluralismo religioso relaciona-se inicialmente a mudanças de valores provocadas, entre outras coisas, pelo processo de globalização, por exemplo, a aproximação de outras culturas, a facilidade de informações sobre os mais variados grupos religiosos e a difusão da comunicação que aproximou pessoas com interesses diversos. Assim, mesmo sendo o cristianismo a religião da maioria no Brasil, essas mudanças nos valores das sociedades possibilitam a valorização de outros grupos religiosos, o que faz com que a teologia se sinta desafiada a pensar para além dos “muros” das igrejas cristãs. A teologia deve sempre pensar a partir de onde ela está inserida e das demandas de seu tempo. Além disso, a abordagem teológica do pluralismo religioso tem uma vantagem em relação a outras abordagens, como a sociológica. A teologia consegue pensar o pluralismo “de dentro” dos conteúdos de fé das religiões, não se limitando a descrições de como eles se articulam ou são construídos.

Entretanto, é preciso ter em mente que – como veremos mais à frente – apesar do grande passo que dá uma teologia que valoriza a pluralidade em relação ao inclusivismo e o exclusivismo, ela é ainda limitada, pois não consegue se desprender totalmente de símbolos e ideias cristãs, como a salvação. Podemos questionar, então, a utilização de uma teologia ainda presa ao cristianismo em um trabalho que visa pensar o ER fora do âmbito de qualquer religião específica, ou melhor, como espaço de diálogo entre as várias



religiões que compõem o quadro religioso brasileiro. As implicações imediatas da teologia do pluralismo religioso, como, por exemplo, a valorização das outras religiões enquanto caminhos salvíficos autônomos, é que são usadas como um dos fundamentos teóricos desse trabalho. Não propomos a prática de uma reflexão teológica cristã em sala de aula, mas entendemos que algumas de suas implicações teóricas nos ajudam pensar sobre o ER como espaço de diálogo.

Claude Geffré afirmou que o pluralismo se tornará o horizonte da teologia no século XXI (GEFFRÉ, 2004, p. 134). Isso porque a visão pluralista se constitui como um dos grandes desafios à convivência entre as religiões. Do ponto de vista do cristianismo tal reflexão se torna urgente porque ao mesmo tempo em que setores hegemônicos dessa tradição afirmam Cristo como única via de salvação, as outras religiões reivindicam seus espaços e sua validade como caminho salvífico. Lieve Troch diz que o tema do pluralismo, apesar de ser algo já discutido há muito tempo por teólogos asiáticos, é crescente entre os teólogos ocidentais por causa de “mudanças na função, forma e papel das religiões nas sociedades ocidentais ou uma consequência da globalização e da migração” (TROCH, 2007, p. 86-87).

Em seu livro *Teologia e Pluralismo Religioso*, Faustino Teixeira apresenta três paradigmas teológicos concernentes à salvação: o exclusivista, o inclusivista e o pluralista. O paradigma exclusivista relaciona-se à noção mais tradicional entre católicos e protestantes no que se refere ao valor das religiões, onde a possibilidade de salvação se dá somente pelo conhecimento explícito de Jesus Cristo e a pertença à igreja, ou seja, “não há salvação fora da igreja”. O paradigma inclusivista reconhece o valor positivo e salvífico de outras religiões, porém, elas são vistas como caminhos de salvação somente mediante o Espírito de Cristo. Cristo se faz presente, mediante seu Espírito, no crente não cristão, operando para além dos limites visíveis da igreja (TEIXEIRA, 2012, p. 29). Esse conceito define-se como “cristocêntrico”, por vincular a salvação ainda a Cristo. Teixeira afirma que na atualidade alguns teólogos se sentem desafiados a refletir sobre o pluralismo mesmo não rejeitando a necessidade de Cristo como vínculo único e exclusivo com Deus.

Sem desconhecer toda complexidade que envolve este tema, há hoje um grupo de teólogos católicos que buscam responder positivamente aos desafios da diversidade das religiões para o cristianismo, sem romper com o inclusivismo, mas aceitando a interlocução fecundante do pluralismo (TEIXEIRA, 2012, p. 62).

Ante esses dois paradigmas, surge o pluralista como reação contrária a eles, onde o teocentrismo deixa de ter Cristo como única e exclusiva base da salvação e todas as outras religiões podem ser legitimadas em suas verdades salvíficas. Assim, “a verdade da religião não se condensa em uma única tradição religiosa, mas na sinfonia que preside sua interação. É na relação macro-ecumênica das diversas tradições religiosas que o horizonte da verdade vai se desvelando” (TEIXEIRA, 2012, p. 169). A seguir falaremos um pouco mais sobre cada paradigma.

### **3.1.1. Paradigma exclusivista**

O paradigma exclusivista consiste na concepção onde “há uma única verdadeira religião, a que foi revelada por Deus, e que possui a verdade em exclusividade, enquanto as outras religiões são falsas ou simplesmente humanas, incapazes de salvar”. (VIGIL, 2006, p. 63). José Maria Vigil atribui a simbologia do paradigma exclusivista à sentença “*Extra Ecclesiam nulla salus* (fora da igreja não há salvação)” (VIGIL, 2006, p. 73). Para a Igreja Católica, somente ela era capaz de disponibilizar essa salvação aos povos, já que acreditava ser a única religião verdadeira, instituída por Deus, através da revelação de Cristo. Sendo assim, somente as pessoas que aderissem à religião católica e aceitassem essa imposição de salvação estariam salvas.

Tissa Balasuriya relata que antes do cristianismo as religiões talvez não tivessem a proposta exclusivista de superioridade de salvação ou de verdade absoluta em relação às outras religiões do mundo. Tal fato é devido à impossibilidade de relacionamento com outros povos, o que foi possível ao cristianismo através de sua missão e evangelização, principalmente pela Igreja Católica Romana (BALASURIYA, 2006, p. 22). Com o passar do tempo, a Igreja apoiada pelo Império Romano, foi desenvolvendo seus dogmas e doutrinas que estavam diretamente ligados à graça de Deus intermediada somente por meio de Jesus e da Igreja, ou seja, os que não aceitavam tal revelação estavam automaticamente sem salvação e necessitavam da graça divina, através de Jesus. Assim a Igreja passou a ter o monopólio da salvação em Jesus Cristo. Além disso, também tinha o monopólio de interpretação das escrituras reveladas, consideradas as únicas inspiradas por Deus. Com

essa posição a Igreja buscou atrair toda a humanidade para a salvação que só a ela fora confiada. Nasce então, o paradigma de uma teologia cristã exclusivista, pois toda e qualquer revelação que pudesse existir além do cristianismo não teria autonomia salvífica. “Nessa situação, havia uma única teologia que excluía outras teologias e revelações e reclamava um monopólio do conhecimento sobre Deus com a humanidade” (BALASURIYA, 2006, p. 24). A compreensão de superioridade do cristianismo tornou-se ainda mais forte quando as nações europeias passaram a conquistar outros países e assim, em “nome de Deus” a “disponibilizar” a salvação aos povos considerados pagãos, impondo sua religião a pessoas de outras religiões outros lugares do mundo, que não a Europa. A teologia do exclusivismo permaneceu por muitos séculos, pois qualquer intenção de mudança era automaticamente descartada pela Igreja, a qual usava de seu poder e prestígio diretamente ligados à política (BALASURIYA, 2006, p. 24).

Ainda hoje o exclusivismo tem influência no âmbito cristão, especialmente em “grupos católicos mais conservadores e núcleos de fundamentalistas protestantes” (TEIXEIRA, 2012, p. 21). Mas, apesar do crescimento de grupos intolerantes, na maioria das vezes ligados a religiões monoteístas, alguns autores afirmam que há um processo gradual de rejeição do exclusivismo. Vigil, por exemplo, afirma que “há uma percepção crescente na consciência atual da humanidade de que as atitudes de exclusivismo religioso não são mais aceitáveis ou justificadas” (VIGIL, 2006, p. 378). O fato é que o pressuposto de apenas uma religião como verdadeira limita e até impede o diálogo inter-religioso e a construção de uma cultura de justiça e paz.

### **3.1.2. Paradigma inclusivista**

A visão hegemônica do exclusivismo dominou o cristianismo cerca de 20 séculos. Assim, diante das grandes transformações na sociedade, especialmente no campo religioso, novas propostas teológicas surgiram no ambiente cristão, entrando em cena o paradigma inclusivista. Tal paradigma tem como pressuposto a aceitação e o respeito às demais religiões existentes, bem como o reconhecimento de seu valor salvífico. Porém, o

inclusivismo ainda mantém o teor cristocêntrico, ou seja, as outras religiões passam a ser apenas caminhos de salvação que levam a Cristo como único e absoluto salvador.

Segundo Teixeira, essa perspectiva é a mais aceita atualmente pelos teólogos, principalmente católicos. Ele apresenta o paradigma inclusivista em duas teorias que o caracterizam. A primeira é a teoria do acabamento, representada por Jean Daniélou, onde o valor das religiões não cristãs é positivo, quanto seu caráter de salvação, mas seu “acabamento” ou “remate” só pode ser encontrado no cristianismo. As religiões existentes configuram-se num quadro de aspiração inata existente no ser humano em sua união com o divino e encontram sua plenitude em Jesus Cristo e no cristianismo (TEIXEIRA, 2012, p. 30-33). A segunda teoria define-se como “teoria da presença de Cristo nas religiões”, representada por Karl Rahner, que se diferencia da teoria do acabamento, tentando renová-la. Consiste também no valor de salvação positivo às outras tradições religiosas, pois “nelas e através delas” é manifestada a presença de Cristo. Contudo, as religiões, nessa perspectiva, não podem ser consideradas “expressões naturais de uma busca humana”, mas, dotadas de um “componente existencial sobrenatural”, ou seja, elas encontram-se “envolvidas pela presença de Deus e situadas positivamente em relação ao seu mistério de salvação” (TEIXEIRA, 2012, p. 42-43).

Além dessas duas teorias do inclusivismo, Teixeira descreve também sobre uma nova perspectiva do inclusivismo dentro da discussão da pluralidade, denominada “pluralismo inclusivo”, onde um grupo de teólogos não está satisfeito com a visão do inclusivismo na perspectiva cristocêntrica nem na visão pluralista-teocêntrica, assim, “buscam responder positivamente ao desafio da diversidade das religiões para o cristianismo, sem romper com o inclusivismo, mas aceitando a interlocução fecundante do pluralismo”. Dentre os teólogos citados por Teixeira destacamos, Jacques Dupuis, Claude Geffré, Andrés Torres Queiruga e Hans Küng (TEIXEIRA, 2012, p. 62).

Não podemos negar que houve um salto positivo do paradigma inclusivista para o paradigma exclusivista, que permaneceu intacto por séculos e, nem sequer aceitava a possibilidade de salvação em outras religiões. Porém a salvação nesse paradigma ainda é limitada, pois depende do cristianismo para ter seu desfecho, ou seja, prevalecem elementos do exclusivismo religioso. Apesar do inclusivismo ainda ser muito aceito por

grande parte dos cristãos, precisa ser superado pois não dá conta dos desafios e complexidades de uma sociedade plural.

### 3.1.3. Paradigma pluralista

O paradigma pluralista surge a partir do reconhecimento da diversidade religiosa que marca as sociedades atuais, propondo a valorização e o respeito a todas as religiões e a sua autonomia salvífica em relação ao cristianismo. Propondo também a prática do diálogo e da partilha de experiência, com a finalidade de enriquecimento espiritual compreensão mútuos.

Nessa perspectiva, para Vigil, não há uma religião que esteja de posse da verdade absoluta, ou seja, não há uma religião no centro do universo religioso. Ele apresenta a teoria de John Hick para explicar sua posição. A metáfora pela qual o teólogo apresenta seu pensamento é a dos planetas ao redor do sol. Como os planetas que giram em torno do sol as religiões giram em torno de Deus. Nesse sentido, o cristianismo é apenas uma das muitas religiões existentes em torno de Deus. Se quisermos ser ainda mais justos com várias religiões precisamos entender também esse “em torno de Deus” como outra metáfora. Nem todas as religiões falam de um Deus único, outras nem falam de religião, que é um conceito originariamente ocidental. Vigil ainda afirma que diferentes posicionamentos quanto à salvação (exclusivismo, inclusivismo e pluralismo) estão presentes também em outras religiões: “Ainda que nos três casos tenhamos utilizamos o cristianismo como exemplo, as três posições não são próprias dele nem de nenhuma religião: em qualquer religião se pode adotar uma ou outra posição. Também há posições inclusivistas no hinduísmo e no islamismo, assim como há posições pluralistas entre os místicos *sufi* etc.” (VIGIL, 2006, p. 64).

Ele apresenta uma classificação para cada posição dos paradigmas, no cristianismo, que são: o eclesiocentrismo, que é a forma especificamente cristã de exclusivismo, compreendendo a salvação dependente da ligação do fiel com a igreja (seja ela qual for); o cristocentrismo, inclui as outras religiões na salvação mediante Cristo; e o teocentrismo que sustenta que somente Deus é o centro das religiões e qualquer religião pode relacionar-

se diretamente com ele sem a mediação cristã (VIGIL, 2006, p. 64-65). Mas Vigil diz preferir a primeira classificação – exclusivismo, inclusivismo e pluralismo –, pois a segunda, utilizando nomenclaturas especificamente cristãs não podendo ser aplicada a qualquer religião (VIGIL, 2006, p. 65).

No paradigma pluralista todas as religiões têm suas próprias verdades salvíficas e elas não precisam ter uma base em comum para se fundamentarem, como é entendido pelo paradigma inclusivista. Assim, como elas poderiam conviver entendendo que suas propostas salvíficas são diferentes, mas autônomas, sem que isso lhes caracterizem como relativismos? Soares, afirma, a partir do pensamento de Knitter, que é nesse momento que entra em cena o diálogo. Somente o diálogo tem a possibilidade das religiões, diante dessa pluralidade, manterem uma “política de boa vizinhança” (SOARES, 2012, p. 202). Mais do que isso,

Somente admitindo que existem diferenças verdadeiras entre as religiões favorecemos o diálogo verdadeiro. Se há várias religiões, há várias salvaçãoes. Não se trata apenas de aceitar que as religiões sejam *meios diferentes* para atingir o *mesmo alvo*; elas têm mesmo *finalidades diferentes*; até por causa de diferenças em Deus. E são justamente essas variações que propiciam um melhor diálogo (SOARES, 2012, p. 202).

Na perspectiva de teologia do pluralismo apresentada por Knitter, Soares compreende que o diálogo inter-religioso seria a melhor resposta para que as religiões possam conviver e compreender-se mutuamente, onde suas propostas salvíficas são respeitadas e valorizadas.

Troch faz uma crítica ao conceito de pluralismo, compreendendo-o como uma categoria forjada a partir de uma perspectiva cristã ocidental. Ela acredita que a reflexão teológica sobre o pluralismo religioso parte de uma tentativa do cristianismo de abertura de seu próprio pensamento, sem, contudo, cruzar fronteiras, “pois seu exercício está exatamente na descrição da força fronteira no pensamento teórico. [...] Trata-se, por vezes, de uma jornada em busca da própria identidade cristã e seu grau de abertura ao outro” (TROCH, 2010, p. 133). Ela associa a maneira como alguns teólogos tem pensado a questão do pluralismo religioso, a partir de uma perspectiva trinitária ou cristológica, a um “perigoso inclusivismo”, que acaba por apropriar-se de outras religiões.

Considerando a discussão em torno do paradigma pluralista e sua crítica, especialmente a apresentada por Troch, podemos questionar sua importância para se pensar o ER: ela ajuda

ou limita? Se nos mantivermos simplesmente no âmbito da abertura do cristianismo às outras religiões, como muitas vezes parecem sugerir alguns teólogos cristãos, a teologia do pluralismo religioso limitará nosso trabalho. Porém, podemos utilizar alguns de seus princípios, superando as tendências centralizadoras, de maneira que contribua como fundamento para a construção do ER como espaço de diálogo inter-religioso. A discussão sobre salvação na teologia do pluralismo religioso, quando aponta a autonomia salvífica das religiões, pode nos ajudar a desconstruir a compreensão do ER como catequese ou proselitismo. Mas essa utilização de princípios teológicos precisa vir acompanhada de um constante exercício crítico quanto à limitação das fronteiras da religiosidade cristã em relação à sua intenção de apenas autoafirmação, como diz Troch, para evitar que o diálogo se torne simplesmente a abertura do cristianismo às outras religiões, sem consequências para o cristianismo.

De qualquer modo, podemos utilizar os três paradigmas salvíficos, considerando seus limites, para pensar, ainda que de maneira didática, a história do ER no Brasil. Em um primeiro momento podemos falar de um ensino religioso exclusivista, ligado a um modelo catequético católico romano, que manteve-se até o fim do período monárquico. Podemos falar também de um ensino religioso inclusivista, ligado à maneira como vem sendo praticado desde a Proclamação da República, onde, mesmo havendo certa abertura para a inclusão de outros grupos cristãos e outras religiões, ainda permanece presa à religião da maioria. Um ensino religioso pluralista, no sentido não somente de valorização da pluralidade religiosa brasileira, mas que se constrói a partir dela, ainda não é praticado plenamente, mas está presente em propostas pedagógicas, como a do FONAPER, a partir da LDB. Mas é preciso considerar que algumas das propostas de reestruturação do ER a partir do quadro religioso brasileiro ainda estão muito carregados de elementos doutrinários, símbolos e conceitos cristãos. Como vimos no capítulo anterior, o cristianismo ainda é a religião da maioria dos brasileiros, mas isso não pode ofuscar o brilho da diversidade religiosa brasileira. As minorias também devem ser valorizadas e respeitadas porque a pluralidade nos enriquece. O ER pode contribuir constituindo-se num espaço para a prática do diálogo de experiências religiosas na escola, um diálogo não limitado ou restritivo, mas que contribua para a construção de uma cultura de tolerância, justiça e paz.

### 3.2. Diálogo inter-religioso

A reflexão teológica sobre o pluralismo religioso, como dissemos, pode contribuir com o ER, mas a simples discussão conceitual é insuficiente. É nesse momento que o diálogo entre as religiões torna-se peça fundamental. Muito além da convivência pacífica, que a discussão conceitual parece apontar, está também a necessidade do encontro e do reconhecimento do outro, da valorização de suas singularidades, de maneira que gere enriquecimento e crescimento mútuos a partir das partilhas de experiências.

Teixeira explica o sentido etimológico da palavra “diálogo”. Há dois termos “*dia*” e “*logos*”. O primeiro alude a um significado duplo, de separação e divisão, e à ultrapassagem de um limite. A expressão “*logos*”, por sua vez, pode ter muitos significados, mas particularmente indica a capacidade humana de pensar e raciocinar (TEIXEIRA, 2008b, p. 124). A partir disso o diálogo pode ser pensado como a fala entre diferentes, discursos dos que estão separados. Mas o sentido etimológico não é suficiente para expressar a função e a importância do diálogo. O diálogo entre as religiões não pode ser pensado como o discurso dos que estão separados, pois pressupõe o encontro ou pelo menos a aproximação entre diferentes religiões. Também não pode ser pensado como discurso ou discursos, pois esses têm o sentido de algo pronto, expressão de algo acabado, enquanto o diálogo entre as religiões necessita de falas abertas à resignificação, à transformação diante da fala do outro.

Troch, baseada em Swidler e Eck, distingue três tipos de diálogo que definem o campo inter-religioso. O diálogo da mente, o diálogo da vida e o diálogo do coração. O diálogo da mente seria aquele em que estudiosos e líderes religiosos de diferentes instituições falam sobre a “busca da verdade” em nível conceitual. Esse diálogo acontece especialmente a partir do pensamento cristão ocidental. O diálogo da vida seria o diálogo mais informal, espontâneo, onde os temas surgem naturalmente no convívio cotidiano entre pessoas que professam diferentes religiões. Esse diálogo é caracterizado pela “prática do viver bem”. Ele acontece com bastante frequência em países asiáticos, mas também acontece em países ocidentais, “relacionados, sobretudo, aos casamentos inter-religiosos”. O outro tipo de diálogo é o diálogo do coração, que reúne “místicos de diferentes religiões”, na intenção de meditação e orações (TROCH, 2010, p. 131).



Teixeira afirma que diálogo inter-religioso, enquanto “expressão viva da relação entre tradições religiosas distintas”, é uma concepção relativamente recente, ou seja, não há documentos que explicitam essa prática antes de 1945, mas que vem ganhando força diante das demandas dos tempos modernos. No entanto, ele também afirma que há algumas reflexões anteriores sobre o processo dialogal por teóricos e místicos, que ele chama de “traços germinais antecedentes” dessa reflexão (TEIXEIRA, 2008b, p. 129).

Ribeiro, em seu artigo *Pluralismo e Religiões: Bases Ecumênicas para uma Teologia das Religiões*, apresenta alguns pressupostos para a reflexão teológica sobre o pluralismo, que podem ser aplicados à discussão sobre o diálogo inter-religioso numa vivência ecumênica. Ele justifica a necessidade dessa reflexão da seguinte forma: “quanto mais olharmos as vivências religiosas dentro de uma lógica plural que perceba suas conexões com as demais experiências humanas – religiosas ou não –, como se inter-relacionam e se interpelam e como podem expressar seus valores fundamentais, mais compreensíveis serão as linguagens da religião” (RIBEIRO, 2012, p. 212).

O primeiro pressuposto é a presença do “outro”, que nos interpela e estimula a produção teológica. O envolvimento ecumênico possibilita “abertura, afetividade, alteridade e criatividade”, o que exige uma nova “reordenação de sentidos e sensibilidade aos fatos” (RIBEIRO, 2012, p. 213). O segundo pressuposto é a “referência utópica”, no sentido de visão do futuro. O ecumenismo em uma “dimensão histórica” é uma alternativa ao “ecumenismo festivo”, que entende já estar a prática ecumênica em estado avançado, e ao “pessimismo exigente”, que não reconhece os avanços na área e suas possibilidades (RIBEIRO, 2012, p. 213-214). Um terceiro pressuposto é a fragmentação das experiências da prática ecumênica. Essa fragmentação tem sido vivida em muitos lugares, mas ainda não há elementos de articulação dessas iniciativas. O florescimento dessas experiências fragmentadas tem um caráter menos institucional, mais livre, popular e espontâneo.

Essa irrupção ecumênica pode e deve estar relacionada com um ‘ecumenismo confessional’, de tom mais eclesialístico, mas permanece além, transpassando essas iniciativas mais doutrinárias, construindo-se como outro espaço de espiritualidade e de incidência pública, não tão relacionado às práticas institucionais, mas de ações pessoais e comunitárias (RIBEIRO, 2012, p. 215).

O último pressuposto é a necessidade de evitar o caráter de apologia de sectarismo ou exclusivismo na reflexão teológica. Associada a isso está a discussão sobre a salvação e a vida e a morte. Nesse sentido, a reflexão teológica sobre o pluralismo não deve estar associada ao exclusivismo, ao inclusivismo ou ao relativismo, mas à “noção de que cada

religião tem sua proposta salvífica e de fé, que deve ser aceita, respeitada e aprimorada a partir de um diálogo e aproximação mútuos” (RIBEIRO, 2012b, p. 216). Portanto, “dentro de uma visão pluralista, os elementos-chave da vivência religiosa e humana são, em geral, alteridade, respeito à diferença, diálogo e cooperação prática e ética em torno da busca da justiça e bem comum” (RIBEIRO, 2012, p. 216).

Entendemos que a discussão sobre o diálogo inter-religioso é um passo importante que surge a partir da reflexão teológica do pluralismo religioso. Ele pode facilitar maneiras de boa convivência entre os que declaram de religiões diferentes. Também possibilita abertura para outras concepções religiosas como, alteridade, valorização e respeito às verdades do outro. O diálogo inter-religioso também se caracteriza pelo fortalecimento das próprias convicções religiosas, considerado por muitos um ponto positivo do diálogo.

Porém, o diálogo inter-religioso, pensado a partir da teologia do pluralismo religioso ainda precisa ir além dessas perspectivas, pois ele ainda não é capaz de superar a intolerância religiosa. Não nos referimos à tolerância que visa somente um convívio pacífico com o outro, respeitando-o em sua inferioridade ou sua superioridade. Essa seria uma concepção de intolerância disfarçada, onde não há realmente a consciência da verdadeira libertação. “Uma discussão desse tipo não leva a nada, pois as palavras lutam contra as palavras” (MENEZES, 1997, p. 41). Refiro-me à tolerância como uma virtude para a convivência humana, que não trata a diferença como inferioridade. É uma convivência entre tolerantes, entre aqueles que se esforçam para uma convivência respeitosa e de aprendizado com as experiências do outro. Essa tolerância só é possível através do diálogo inter-religioso que visa ultrapassar os limites das próprias identidades, criando novas identidades, transformando a realidade existente. Se faz necessário um diálogo dentro de uma visão pluralista libertadora de qualquer superioridade religiosa.

### **3.2.1. Diálogo artificial e diálogo autêntico**

O reconhecimento e aceitação do diálogo dentro da visão pluralista libertadora, ainda tem pouca abertura em nossa sociedade. Muitos grupos religiosos não aceitam a possibilidade de haver verdade em outras religiões ou, não estão dispostos a romper fronteiras. Não

acreditam que outras maneiras de pensar a religião podem contribuir positivamente para a reconstrução de novas possibilidades. Para Troch, essa visão pluralista ainda está longe de ser alcançada pelos adeptos das religiões monoteístas. Ela apresenta três esferas epistemológicas onde o pluralismo questiona definições religiosas específicas: os espaços plurais na sociedade em geral, a esfera pluralista involuntária de refugiados ou migrantes e o espaço artificialmente criado do diálogo inter-religioso (TROCH, 2007, p. 86).

Relacionando essas três esferas aos três tipos de diálogo apresentados anteriormente, poderíamos comparar o espaço artificialmente criado do diálogo inter-religioso ao diálogo da mente. Esse diálogo tem uma dimensão mais institucional, seja na formulação e documentos e acordos para iniciativas conjuntas, especialmente no campo litúrgico e doutrinário. Entretanto, esse tipo de aproximação entre religiões, apesar de importantes, nem sempre tem implicações diretas na vida dos fiéis. Percebemos que, ainda que haja o interesse de dialogar, esse diálogo é limitado por questões como, jogos de poder, manutenção da tradição religiosa e discussões doutrinárias. Há a intenção de manter uma convivência tolerável e até de se aproximar do diferente, mas nem sempre se chega à ideia de igualdade na diversidade de experiências ou de partilha da verdade.

Entendemos que é possível também falar de diálogo artificial em outro sentido, como o encontro entre religiosidades diferentes em que cada uma tenta impor suas próprias convicções sem abrir-se ao outro. Mesmo dentro de uma sociedade pluralista, como a nossa, esse diálogo ainda é comum. Há apenas a intenção manter uma convivência tolerável, mas não o interesse de conhecer o outro e de manter uma relação de igualdade e comprometimento com ele. Ele se contrapõe a um diálogo autêntico. Compreendemos o diálogo autêntico como aquele em que a comunicação “propicia um clima de abertura, empatia, simpatia e acolhimento, removendo preconceitos e suscitando compreensão, enriquecimento e comprometimento mútuos e partilha de experiências religiosas” (TEIXEIRA, 2008b, p. 126).

O diálogo autêntico propicia uma abertura para o reconhecimento de outras verdades, mas não só de aceitação do outro, mas de nós mesmos e nossas verdades, nossas pluralidades religiosas, dentro de um país caracterizado pelo sincretismo religioso. Nesse sentido, Nancy Pereira, afirma:

O exercício da pluralidade deve mover-nos em direção ao que não somos explicitando o plural em nós mesmos. Assim, a pluralidade não se reduz a alteridade – minha identidade e outras – mas revela o plural em mim mesma. O plural está na realidade e no olhar sobre a realidade. Na história, na realidade, no sujeito, no método e no discurso (PEREIRA, 2014, p. 40).

Teixeira acredita que estamos vivendo uma “ordem social pós-tradicional”, caracterizada, sobretudo, pela globalização e a pluralização religiosa, que são processos que facilitam a abertura para o diálogo inter-religioso, pois as tradições religiosas são “permanentemente provocadas a se declarar, a entrar em contato e se enriquecer com o diferente” (TEIXEIRA, 2008b, p.190). Nessa perspectiva pós-tradicional, as tradições não deixam de existir, mas estão sempre em processo de redefinição de identidade, se reinventando sempre. Isso não quer dizer o fim das tradições religiosas, mas sua reinterpretação de maneira que possam ser adequadas à contemporaneidade. Porém, assim como pode haver uma abertura para o diálogo, também pode haver a possibilidade de recusa na participação do diálogo, geralmente ligada ao fundamentalismo na “defesa da tradição de forma tradicional” (TEIXEIRA, 2008b, p.191).

No entanto, a abertura ao diálogo inter-religioso nessa perspectiva não é só possível, mas um desafio fundamental, pois implica em um “deslocamento de fronteiras”, ou seja, envolve um “processo de interpretação”, que Teixeira denomina “conversação autêntica”, em uma disposição a arriscar suas próprias convicções levando a sério as convicções do outro a fim de haver uma autocompreensão de ambas as partes.

Quando realmente autêntica, uma conversação exige abertura à mútua transformação. Exige ainda a capacidade de reconhecer semelhanças na diferença (...) É mediante a conversação com os ‘outros significados’ que os indivíduos se apropriam do mundo, como é igualmente por ela que o mundo construído mantém-se ou reconstrói sua plausibilidade (TEIXEIRA, 2008b, p.191).

Na perspectiva pós-tradicional é muito difícil manter a garantia e a exclusividade tradicional, pois com a pluralidade e a globalização há uma grande disponibilidade de modelos religiosos acessíveis. As tradições tornam-se “hipóteses dentro de um quadro bem amplo de possibilidades” (TEIXEIRA, 2008b, p.193). Assim a possibilidade do diálogo tornar-se autêntico tem muito mais chances. No entanto, o autor atenta para a importância do amor ao outro para que esse diálogo seja possível. Somente a interação e a disponibilidade para o outro pode resultar no amor. O amor pelo ser humano é capaz de evitar o sentimento de competição e domínio. O amor, por ser gratuito, nunca espera nada em troca, “a aceitação do outro sem exigências é o inimigo da tirania e do abuso, porque

abre um espaço para a cooperação” (TEIXEIRA, 2008b, p.192). Então, nessa perspectiva pós-tradicional, o diálogo autêntico pode existir, mas, somente através da disponibilidade do amor, da aceitação do outro gratuitamente.

Uma alternativa ao diálogo artificial seria o diálogo baseado no discurso pós-colonial. Troch afirma que termo pós-colonial não está vinculado apenas ao período temporal e a transição de poder, mas engloba todo um discurso e uma prática com intenção de “(i) desmascarar quadros coloniais epistemológicos, (ii) descobrir lógicas eurocêntricas e (iii) interrogar a representação cultural baseada em estereótipos” (TROCH, 2010, p. 134). O pensamento pós-colonial pode ser caracterizado primeiramente como um “contra-discurso”, ou seja, opõe-se geralmente aos discursos já estabelecidos nos ambientes acadêmicos e nas propostas de diálogos inter-religiosos dominantes. Troch diz que essa contra-discurso surge a partir do que a colonização deixou em sua dominação, estabelecendo como estereótipo uma religiosidade “a partir de uma perspectiva branca, ocidental, cristã, heterossexual, machista e estilista” (TROCH, 2010, p. 134). Outra característica do discurso pós-colonial, segundo ela, é “o tema do espaço”. As pessoas marginalizadas pelos discursos dominantes também têm voz e podem falar sobre suas próprias experiências religiosas e como as religiões podem ser portadoras de elementos opressivos ou libertadores. Falam das periferias, onde os discursos religiosos cristalizados não têm muita força. Criam, assim um novo espaço, que é fronteiroço, que não repete simplesmente os antigos discursos, mas, a partir deles – ou entre eles – cria novos discursos. Esse novo espaço é híbrido, como um “terceiro espaço criado para além dos dois dialogantes” (TROCH, 2010, p. 135). Troch ainda afirma que

No diálogo interreligioso, isso significa que a atenção se voltará ao ‘entre’. Se assim o for, ficará cada vez mais evidente que o diálogo entre religiões acontece verdadeiramente nas fronteiras, nas bordas das religiões. Sendo assim, ‘diálogo’ implica na criação de espaços nas fronteiras onde o novo pode acontecer (TROCH, 2010, p. 135).

No espaço fronteiroço acontece o novo, por isso as pessoas que estão nele não podem ter medo de se arriscar. Aqueles que estão fortemente vinculados a instituições religiosas ou posições de poder têm mais dificuldades para adentrarem nesses espaços, pois isso exigiria determinado desprendimento com relação aos discursos sobre os quais se mantêm. O diálogo verdadeiro deve acontecer nessa perspectiva pós-colonial, pois esta tem foco na transformação e libertação, ao visar uma “mudança nos poderes de opressão” (TROCH, 2010, p. 135).

### 3.3. Possibilidades e dificuldades do diálogo no ambiente escolar

A escola é o ambiente onde pessoas de experiências religiosas distintas se encontram e convivem em torno de objetivos comuns. Os alunos, professores e funcionários estão na escola com outros objetivos que não a religião, entretanto, carregam consigo suas experiências religiosas individuais e comunitárias. Essas experiências dialogam entre si naturalmente, sem a necessidade de um esforço institucional ou de aproximação mística, que corresponde ao que Troch chama de diálogo da vida.

No entanto, a escola não pode ser somente um ambiente possível para o diálogo, mas se constituir realmente em um espaço onde a troca de experiências seja crítica e transformadora. Podemos encontrar uma pista para isso no “terceiro magistério”, apresentado por Troch. A partir do pensamento de Aloysius Pieris, ela fala de três formas de magistérios como espaços onde surgem a “revelação” e o “discurso autoritativo sobre o divino”. O primeiro magistério refere-se à liderança das igrejas cristãs, o segundo magistério aos teólogos ou cientistas ocidentais, que lidam com a diversidade por meio de discursos sobre o exclusivismo, o inclusivismo e a teologia do pluralismo, o terceiro magistério refere-se às comunidades humanas de base, “lugares onde membros de diferentes religiões e pessoas não crentes podem se engajar em ações e discussões cooperativas em prol da libertação de pessoas marginalizadas e da transformação de relações” (TROCH, 2007, p. 89). Nesses lugares acontecem “simbioses” entre as experiências das religiões, o que, para a teóloga, parece atualmente “o exemplo desafiador de um discurso renovador sobre o divino” (TROCH, 2007, p. 90). O terceiro magistério, como um espaço libertador, onde as experiências religiosas são aceitas incondicionalmente, seria o mais adequado para a discussão em torno da pluralidade religiosa. Ela pergunta: “Onde temos a chance de encontrar esses espaços do terceiro magistério?” e responde com três exemplos do Sri Lanka. O primeiro é o espaço partilhado da montanha, localizada no centro do Sri Lanka, conhecida como Cume de Adão e considerada sagrada pelas quatro religiões dos que nela habitam, o budismo, o hinduísmo, o cristianismo e o islã. A montanha é visitada por pessoas de várias religiões diariamente. Esse é um espaço para caminhadas espirituais e, todos pessoas que participam dessa caminhada, independentemente de suas religiões, desejam umas às outras coisas boas e “trocam bênçãos”. O segundo exemplo acontece, nas favelas de Colombo. Neste lugar

existe uma grande “variedade de culturas, religiões e grupos étnicos”. Lá acontece a festa de São Sebastião. Apesar de ser uma festa aparentemente cristã, devido à devoção a um santo católico, todos da comunidade, seja muçumanos, hindus ou católicos, se mobilizam para que a festa aconteça da melhor maneira. O último exemplo é o de um grupo de mulheres feministas de diversas religiões, também em Colombo, onde como budistas, cristãs, hinduístas e muçumanas, trabalham em prol das viúvas, que são marginalizadas pela cultura local. Elas se mobilizam através de atividades econômicas, “lutam para influenciar a mídia” e refletem criticamente sobre essas práticas de opressão. (TROCH, 2007, p. 90-92).

A escola pode se tornar um terceiro magistério, um espaço de transformação da realidade? Entendemos que isso pode acontecer se houver um incentivo a um diálogo autêntico entre as diferentes experiências religiosas. O ER pode contribuir, pois, além de estar inserido em um ambiente religiosamente plural, pode discutir criticamente essa pluralidade, proporcionando o diálogo de maneira que sejam superadas a intolerância e a violência dos discursos e práticas religiosas e haja um enriquecimento mútuo das espiritualidades pelo compartilhar das experiências.

Veremos agora algumas maneiras de criar esse espaço de diálogo na escola.

### **3.3.1. Considerações sobre o diálogo em Paulo Freire**

Nossas considerações sobre o pensamento de Paulo Freire partem da *Pedagogia do oprimido*. A linguagem utilizada no texto revela a experiência de uma prática no ambiente escolar, o que consideramos um ponto positivo para esse trabalho. Já que nossa perspectiva é voltada para o desafio do diálogo inter-religioso na escola, consideramos que Freire pode contribuir com nossa discussão pois sua concepção de diálogo transformador da realidade através de uma reflexão crítica aproxima-se daquilo que chamamos aqui de diálogo autêntico.

A metodologia de Freire não limita-se apenas a alfabetização (letramento) mas, também, para uma educação como caminho para a humanização, como processo pelo qual o ser

humano pode alcançar a libertação. Tentaremos compreender o conceito de uma educação dialógica no pensamento de Paulo Freire, considerando, também, outros conceitos que são fundamentais para entender o diálogo, como humanização, relação opressor/oprimido e educação libertadora. Faremos essas considerações de maneira panorâmica e paralelamente.

Para Freire a educação é o meio pelo qual o a pessoa desenvolve o pensamento crítico para recriar o mundo, libertando-se da condição opressora na qual está inserida. Ele entendia o ser humano como um ser inacabado que está sempre em um processo de construção, que não nasce pronto e, por isso, precisa humanizar-se. A consciência do ser humano inacabado gera a necessidade da educação. Esse processo de conhecimento e recriação constante de si e do mundo leva a pessoa à vocação de *ser mais* que é a luta pela humanização. Porém, a desumanização, condição opressora na qual a pessoa está inserida, impede a vocação do “ser mais”, que é a busca pela humanização. A desumanização, que não se verifica apenas nos que tem a humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais (FREIRE, 1987, p. 30)

Um aspecto importante a verificar é a relação entre opressor-oprimido. As ideias de Freire voltadas para as classes populares, denominadas oprimidos, afirmam a importância da relação educador-educando, pautada numa relação de confiança e aprendizagem mútua, já que a realidade opressora, em que o ser humano está inserido impossibilita essa prática. O oprimido não tem consciência de sua posição e por isso a grande tarefa da educação é de libertar os oprimidos de si mesmos e de seus opressores (FREIRE, 1987, p. 30). À medida em que o ser humano identifica-se nesse processo educativo como sujeito e como ser no mundo, criam-se possibilidades de pensamento crítico e mobilização de consciência e libertação.

Nessa relação há um sentimento de dualidade entre o oprimido com o seu opressor, de amor e repulsa já que não tem consciência de ser vítima, ou essa consciência encontra-se prejudicada por estar imerso na situação de opressão. Assim, ao mesmo tempo em que tenta se libertar de sua condição, o oprimido tem como objetivo tornar-se como seu opressor, porque não tem outros modelos como referência.

Há algo porém, a considerar nesta descoberta que está diretamente ligada a educação libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste



descobrimto, os oprimidos em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores (FREIRE, 1987, p. 32).

A consciência da verdadeira liberdade não é fácil de conquistar, pois ela depende, além da consciência do oprimido de estar imerso numa realidade opressora, da reflexão da sua prática pelas relações sociais e políticas, a qual o autor denomina *práxis*. A liberdade é uma constante busca, uma conquista e para isso necessita de reflexão sobre a ação na busca por ela. Um reconhecimento crítico sobre sua ação no mundo.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela, precisamente, porque não a tem (FREIRE, 1987, p. 34).

Para isso se faz necessário uma educação problematizadora, que remete educador e educandos ao pensar autêntico e libertador. Ambos como portadores do conhecimento, onde a aprendizagem é realizada através de uma troca de saberes. A educação problematizadora “desvela o mundo da opressão”, pois possibilita tanto ao opressor se reconhecer em sua condição violenta de opressão, como ao oprimido na busca de liberdade (FREIRE, 1987, p. 37).

Em uma educação libertadora, o conhecimento, não é “repassado” de um para o outro (educação bancária), mas deve ser uma constante busca, onde ambos tornam-se sujeitos do processo educativo, que argumentam juntos e aprendem juntos (FREIRE, 1987, p. 68). Na educação problematizadora predomina o diálogo entre educador e educandos envolvidos num processo que propicie a construção de um diálogo inteligente com o mundo. Essa prática conduz à busca da humanização e da libertação da condição de opressão. Dá ao ser humano possibilidades de olhar e conhecer novos horizontes, novas maneiras de ser e de ver o mundo (FREIRE, 1987, p. 70).

A humanização e a consciência da verdadeira liberdade só podem ser possíveis através da mediação do diálogo. A tomada de consciência não é um processo de caráter individual, mas sim social. Ela não se dá na pessoa isolada, mas nas relações que ela estabelece com as outras pessoas e com o mundo, tornando-se processo de conscientização. “Já agora, ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69).

Quanto mais as pessoas praticam sua capacidade de refletir sobre si e sobre sua relação com o mundo e com o outro, maior será o campo de sua percepção, enxergando coisas que

antes, mesmo se existentes, não eram percebidas por eles. O diálogo proporciona a possibilidades de crescimento e amadurecimento mútuo. Só o diálogo pode trazer reflexão e transformação para um novo ser, que nasce da práxis, ação e reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1987, p. 77).

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação, eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78). Por isso não há um detentor da verdade, pois é necessário reconhecer que o outro também pode ser portador da verdade. O diálogo não é mera troca de ideias, mas é “pronunciar” o mundo, ou seja, é discutir sobre o mundo sob a ótica comum de ambos os lados de quem dialoga, a fim de haver transformação.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado para os sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

É importante compreender alguns aspectos fundamentais do diálogo para que ele seja possível em uma relação horizontal. Um desses aspectos é o amor. “*O amor é também diálogo*” (FREIRE, 1987, p. 80). Ele envolve compromisso com os homens e coragem para a superação da situação opressora. O amor dá condições para superação dos conflitos aos que estão envolvidos com o diálogo. É da relação de amor que nasce o ato de criação e recriação do mundo, já que existe um olhar respeitoso pelo que o outro propõe. Outra condição para o diálogo é a humildade. A humildade é a capacidade de se colocar na situação do outro, ou seja, para dialogar não pode haver arrogância, entendendo que o outro é inferior e limitado em suas superações e ações. Outra condição fundamental para o diálogo é a fé nos homens, a fé que seja capaz de superar qualquer preconceito, fé em seu poder de criar e recriar e na sua vocação de ser mais. Sem a fé nos homens “o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 1987, p. 81). Por fim, é indispensável para a prática do diálogo o pensar verdadeiro, o pensar crítico, que entende que o mundo como um processo e uma realidade que pode ser transformada constantemente. Esse pensar diferencia-se do pensar ingênuo, onde o importante é a acomodação. O pensar crítico requer compreensão da transformação permanente do mundo para a humanização dos homens.

Ao findar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência

óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção 'bancária' da educação (FREIRE, 1987, p. 81).

Observamos que o diálogo autêntico, conforme tratamos anteriormente, tem características indispensáveis para a valorização da condição humana, O diálogo inter-religioso, como maneira de enfrentar o desafio que o pluralismo religioso impõe ao ER, relaciona-se com a proposta de diálogo de Paulo Freire. Pensando nessa perspectiva, acreditamos que

O diálogo aumenta a capacidade humana de autorrealização e de realização do outro. Ele é um reconhecimento de que o outro me permite uma transição para uma nova posição. Tal situação estimula e possibilita as práticas do fazer-se humano e, ao mesmo tempo, cria condições para que os processos teóricos de compreensão da vida sejam mais completos e consistentes (RIBEIRO, 2014, p. 117).

O outro, ao compartilhar suas experiências pode enriquecer a minha própria relação com a religiosidade, possibilitando oportunidade de novas experiências e novos olhares para o que já era estabelecido. Esse diálogo só pode ser possível quando há amor, fé no ser humano, e palavra crítica para recriar a realidade, características indispensáveis para uma educação libertadora.

De maneira geral, quais são as contribuições do que acabamos de discutir em Paulo Freire para o diálogo inter-religioso? Podemos elencar algumas: a primeira é a dimensão crítica do diálogo. Isso significa que quem dialoga não somente deve estar disposto a compreender o outro ou permitir que o outro o compreenda, mas identificar os elementos que possibilitam libertação e os que são opressivos. No diálogo inter-religioso as diferentes experiências religiosas devem ser valorizadas e se enriquecerem mutuamente, entretanto, não podem ser aceitas dogmaticamente. No âmbito religioso, especialmente monoteísta, muitas vezes é difícil dialogar criticamente, pois há sempre o receio de se desrespeitar as crenças fundamentais do outro, de mexer em algo sagrado. Deve-se exercitar o olhar crítico sobre a realidade, especialmente no que concerne às religiões, ampliando assim capacidade do encontro com o outro, com o diferente.

Outra contribuição refere-se à compreensão de que o diálogo deve ser libertador, deve ter como objetivo transformar a realidade. Sem descartar a importância do diálogo para a espiritualidade ou para questões especificamente religiosas, entendemos, a partir de Freire, que o diálogo inter-religioso deve ser mais amplo, deve transformar a realidade de opressão na qual a maioria das pessoas – religiosas ou não – estão inseridas. O diálogo

inter-religioso deve se perguntar pela participação das religiões nesse processo, aliando a reflexão crítica com uma *práxis* de libertação. A libertação é um processo que pode ser mediado pelo diálogo.

Anteriormente falamos de uma experiência apresentada por Troch que exemplifica bem essas contribuições de Freire ao diálogo inter-religioso, as comunidades humanas de base, que Pieris identifica como um terceiro magistério, de onde surgem novos discursos sobre o divino. Nesse espaço o diálogo é crítico pois não há dependência das instituições religiosas. As experiências religiosas e da vida cotidiana são julgadas não por seu valor religioso, mas por seu caráter libertador ou opressor. Dessa forma, o diálogo não se dá em torno do conteúdo doutrinário das religiões, mas a maneira como as religiões atuam na vida das pessoas. Esse diálogo tem implicações práticas, construindo projetos de libertação. Cada participante do diálogo contribui significativamente com os esforços de transformação da realidade.

Compreendemos que para que a prática dialógica proposta por Paulo Freire seja possível no ambiente escolar precisamos percorrer um longo caminho. Isso porque a escola tem cada vez mais um olhar de valorização das ciências factuais em relação às outras ciências que compõe o currículo escolar. Sendo assim, o ER além de não ser uma disciplina com essas características ainda tem seu lugar questionado por conta de uma compreensão de Estado laico que exclui a religião da esfera pública, conforme discutimos no primeiro capítulo. O diálogo inter-religioso contribui para a superação dessa situação do ER, dentro do ambiente plural da escola.

### **3.3.2. Limites do diálogo no ambiente escolar**

A prática do diálogo numa concepção de educação libertadora seria uma das possibilidades para a superação do problema do ER no ambiente escolar, porém podemos encontrar algumas barreiras para essa prática em sala de aula. Entre os empecilhos podemos citar a falta de preparação e formação adequada ao professor de ER. Por ser o diálogo inter-religioso uma prática crítica e libertadora, são necessários professores conscientes de seu papel de agentes nesse processo, sabendo respeitar os limites que ele e seus alunos

encontrarão. Na relação educador-educando é necessário que o educador respeite a capacidade do educando de “pronunciar” o seu próprio mundo, pois não havendo esse respeito, o aluno apenas irá reproduzir o mundo do outro que lhe é ensinado. Assim, é importante aceitar que o educando também tem algo positivo para ensinar.

Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente, por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais (FREIRE, 1987, p. 78).

Além disso é necessário que o professor saiba conduzir o diálogo, de maneira que o grupo tenha interesse em dialogar, questionar, problematizar. Para isso o professor precisa ter conhecimento dos conteúdos das aulas. Nesse caso, uma formação adequada nessa área de conhecimento é fundamental. Os conteúdos e experiências selecionados para serem compartilhados por todos precisam ser bem direcionados a fim de não tornarem-se irrelevantes ou apenas reprodução de uma educação bancária. Portanto:

O papel do educador é de fundamental importância. É por meio da organização do pensamento correto (pensamento crítico) que se chega a uma ação libertadora. Tendo em vista esse objetivo, o educador precisa ser competente para saber organizar tais pensamentos, impedindo que o diálogo se transforme em palavras vazias e sem chegar a lugar algum (NOÊMIA SANTOS, 2012, p. 51)

O diálogo não pode ser possível sem essa consciência do professor de facilitador do processo de libertação, tanto dele como de seus alunos.

O diálogo não é possível entre uma pessoa que deseja mudança e outra que não deseja, pois corre o risco de um lado sobressair em detrimento do outro. “O desejo da conquista, talvez mais do que o desejo, a necessidade da conquista, acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos” (FREIRE, 1987, p. 136). Nessa situação o diálogo não é viável. O diálogo não é um discurso entre adversários, que tomam direções opostas. Nesse contexto cada um tende a conduzir seu pensamento em direções contrárias. Esse não é o objetivo do diálogo, pois, para que ele seja possível de fato, se faz necessário envolver os elementos como amor, fé, humildade, confiança e o pensar verdadeiro (pensar crítico). O diálogo implica em um encontro onde todos têm a mesma possibilidade de serem ouvidos e respeitados, mesmo com suas diferenças.

Há pessoas que se recusam a dialogar sobre muitos assuntos. Quando o assunto é religião essa recusa muitas vezes é ainda maior, pois nem todos estão dispostos a abrir mão de seu ponto de vista e aceitar que outras experiências podem ser positivas. O pluralismo religioso pode tanto apresentar uma abertura para o diálogo dentro de uma visão de tolerância

religiosa, como pode muitas vezes possibilitar o fechamento de grupos religiosos, que acreditam que o mesmo pode levar ao relativismo ou simplesmente porque não estão dispostos a reconhecer o valor de outras verdades por ainda estarem presos a concepções religiosas exclusivas.

Deve-se sublinhar também a presença tensa de valores e crenças em viva competitividade, em que são usados várias estratégias para garantir a plausibilidade e expansão de uma internalização religiosa sempre ameaçada. Se de um lado o pluralismo pode significar a abertura para uma conversação dialógica e certo grau de tolerância, ele tende também a acentuar as heranças confessionais e as dissonâncias cognitivas (TEIXEIRA, 2008, p. 119)

Quando não há abertura para ver no outro uma possibilidade de contribuição para recriar uma nova realidade há um limite para o diálogo. Isso porque implica na falta de humildade, característica fundamental do diálogo. Quando não há disposição para aceitar que o outro também é portador de verdade e não reconhecemos nossos próprios limites, prevalece o sentimento de autossuficiência, que impede o diálogo autêntico. No entanto, é somente na prática do diálogo que envolve amor e atitude acolhedora de abertura para o outro que vão se reconhecendo os próprios limites e recriando o mundo de maneira crítica.

Muitas vezes o indivíduo não consegue se enxergar nessa posição de arrogância em relação ao outro, somente uma relação dialógica autêntica é capaz de fazer com que todos os envolvidos alcancem essa consciência através da *práxis*, como reflexão e ação sobre o mundo, com objetivo de transformá-lo. “Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão nela, a volta sobre ela. É por isso que só através da *práxis* autêntica que, não sendo ‘blablabla’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). No caso da religiosidade, o que o indivíduo conhece ou acredita ser a verdade é o que ele tem de conhecimento e experiência, que são oferecidos, principalmente, por sua instituição religiosa. O exercício de uma educação dialógica, pode ser fundamental para o desprendimento de suas próprias convicções, possibilitando abertura para outras convicções e outras maneiras romper as fronteiras que lhes são impostas, além de criar novas perspectivas.

Outro limite para o diálogo no ambiente escolar é a falta de relação entre os conteúdos e a realidade do aluno. O diálogo somente é relevante a partir de assuntos que fazem parte do contexto em que os alunos estão inseridos, de suas vivências. Freire, tratando da importância de se considerar a realidade dos educandos afirma: “Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios,

com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores” (FREIRE, 1987, p. 86) Sendo assim, o diálogo não pode ser possível fora de um contexto. A esse respeito Noêmia Santos afirma:

O educador não vai discutir com os educandos um assunto que está totalmente fora da realidade deles. Se eles são de famílias pobres, em que a maioria dos pais está desempregada, não vão dialogar como gastar a mesada que ganham todo mês. Fica sem sentido, pois se os pais nem salário têm como darão mesada aos filhos? (SANTOS, 2012, p. 50).

Já que o objetivo do diálogo é a transformação da realidade, o educador, como facilitador dessa transformação, precisa encontrar temas para suas aulas dentro da própria realidade dos alunos, que eles possam compreender e que possam participar com suas experiências além de aprender com as experiências do outro.

### **3.3.3. Educação que valoriza a condição humana**

A possibilidade de diálogo no ambiente escolar poderia acontecer primeiramente através de uma educação humanizadora. Paulo Freire afirma que quando se nega o processo da humanização nega-se o processo de uma educação libertadora. O processo de humanização dura por toda a vida, já que o ser humano está sempre em processo de construção. Assim sendo, somente a pedagogia humanizadora tornaria possível o estabelecimento da prática do diálogo autêntico, em uma “relação dialógica permanente” (FREIRE, 1987, p. 55).

Porém, temos percebido cada vez mais as distâncias entre as disciplinas. Há uma visão educacional que entende que o sistema de ensino esteja preparado para lidar com os fatos científicos. No primeiro capítulo mostramos que um dos motivos apontados por Fischmann para a rejeição do ER é o fato dessa disciplina não tratar de ciência, mas de fé. Ela compreende que a escola é um lugar de se tratar de ciência, enquanto a fé deve ser discutida nos espaços religiosos. Além disso encontramos paralelamente as fragmentações das ciências e a competição entre elas. Porém, é necessário entender que o ser humano tem outras dimensões que também precisam de atenção e, cabe à escola disponibilizar tais conhecimentos para uma educação relevante e integral.

Edgar Morin enfatiza que o conhecimento que progride e que realmente tem efeito é aquele que tem a capacidade de englobar e contextualizar. Ele toma como exemplo a ciência

econômica que, apesar de ser bem avançada matematicamente, é a mais incapaz de entender o que não se mede por quantidade como as complexidades e necessidades humanas, isso porque “a ciência econômica está isolada das outras dimensões humanas e sociais que lhe são inseparáveis” (MORIN, 2002, p. 15-16). Ele também questiona a fragmentação do conhecimento, onde os saberes são como que “prateleiras”, nesse caso em disciplinas com funções muito específica. Quando isso acontece sempre há a necessidade de separar cada vez mais, causando assim, uma “hiperespecialização”. Segundo ele, a hiperespecialização é quando uma especialidade se fecha sem haver possibilidade de integração com outras problemáticas, considerando apenas uma parte pequena do todo. Esse sistema fragmentado do ensino está sendo submetido nas escolas, principalmente no que se refere ao conhecimento e formação do ser humano. Para ele há cada vez mais a necessidade de integralizar os saberes. (MORIN, 2002, p. 16)

Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin afirma que o ser humano é um ser biológico, físico, psíquico, cultural, social e histórico ao mesmo tempo, portanto é um ser complexo (MORIN, 2003, p. 15). Porém, a educação com seus saberes fragmentados, impede o aprendizado sobre o que significa ser humano. A escola precisa estar atenta para uma formação que englobe todas as dimensões do aluno, na busca da humanização, para isso,

É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (...) Desse modo a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino (MORIN, 2003, p. 15)

Mas como aplicar essa reflexão sobre uma educação que valorize a condição humana e fragmentação das disciplinas como desafio ao diálogo no ambiente escolar? Primeiramente não podemos esquecer que o ER tem sido visto muitas vezes como uma disciplina inferior às outras por tratar de religião e de questões não são passíveis de explicações e contestações empíricas. A desvalorização da disciplina do ER não se inicia na escola, mas a partir da própria lei, quando a coloca como facultativa aos alunos, mesmo afirmando que ela é parte integrante da formação do cidadão. Como pode ser respeitada uma disciplina no ambiente escolar pelos professores e pelos alunos nessa condição? Seria possível facultar o ensino de matemática na escola? Com certeza não. Assim a disciplina fica em descrédito em relação às outras disciplinas da escola. Quanto mais se valoriza o modelo de escola em que as ciências factuais têm primazia, mais as disciplinas que abrangem o ser humano em



sua dimensão social, cultural e religiosa vão perdendo espaço e sentido no ambiente escolar. Podemos afirmar que essa atitude contribui para a dificuldade da prática do diálogo inter-religioso autêntico, já que tem uma visão de superioridade de algumas disciplinas em detrimento das outras que ao nosso ver, são igualmente importantes para a formação da do ser humano em todas as suas dimensões.

Entendemos que se é necessária uma educação onde todas as disciplinas possam dialogar como partes interdependentes de um todo, de maneira que possam contribuir para a prática de uma pedagogia humanizadora e dialógica.

### **3.4. Área de conhecimento epistêmico que possibilite o diálogo inter-religioso**

Como já foi exposto no primeiro capítulo, a Lei n. 9.47/97, passa a considerar o ER como parte da formação básica do cidadão, sendo vetada qualquer forma de proselitismo ou doutrinação, devendo-se respeitar a diversidade cultural e religiosa brasileira. A resolução 07/2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais, conferem ao ER o estatuto de área de conhecimento, como as outras disciplinas. Assim, a implantação do ER no ambiente escolar, visaria também a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, logo, a formação de pessoas mais humanizadas.

A proposta pedagógica do FONAPER para o ER no ambiente escolar é coerente, pois compreende que o ER trabalhe o conhecimento do fenômeno religioso e dos grupos religiosos presentes no ambiente escolar. Ela não se resumindo a proselitismo, ensino de doutrinas ou de princípios de grupos religiosos específicos mas valoriza o pluralismo e da diversidade cultural brasileira. Os PCNERS apresentam essa modalidade de ensino com caráter epistemológico, destituído do catequético. Nesse sentido o “fenômeno religioso, numa perspectiva atual, é a resposta articulada culturalmente para afrontar as questões existenciais do ser humano, diante de um mundo em constante transformação e continuamente desafiado pelas condições socioculturais de sua realidade” (JUNQUEIRA, 2002, p. 139).

A visão do FONAPER é que à escola, cabe oportunizar todos os conhecimentos possíveis, pois entende que todo conhecimento humano é um patrimônio da humanidade, portanto, precisa fazer parte do espaço escolar, tanto os conhecimentos já existentes, ou seja, os

historicamente produzidos, os que são sistematizados, bem como a possibilidade de criar novos conhecimentos. É inevitável atender às expectativas de todos quanto ao interesse por todos os conhecimentos ofertados pela escola, porém ela precisa disponibilizá-los. “Como todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso” (FONAPER, 1997, p. 21).

Barbosa da Silva diz que “o grande desafio hoje para o ER é solidificar-se como área de conhecimento, ou seja, demonstrar que o estudo da religiosidade no contexto escolar não é uma área de ‘todos’ e não é uma área de ninguém” (BARBOSA DA SILVA, 2011, p. 13). Quando o autor refere-se a “todos” e a “ninguém”, quer dizer que muitas vezes, pelo motivo do ER não estar firmado em uma área de conhecimento epistêmico específico, essa deficiência é acompanhada de uma formação inadequada para os docentes, tornando-se área de “todos” e de “ninguém”. Assim, o ER é uma disciplina que os professores não têm interesse em lecionar, por inúmeros motivos, entre eles a desvalorização da disciplina conhecida como “aula de religião”. Por isso, alguns professores pegam essas aulas apenas para complementar sua carga horária, ou quando é imposto pela direção da escola (BARBOSA DA SILVA, 2011, p. 12). Isso demonstra o quanto o ER ainda é pouco reconhecido enquanto área de conhecimento específico. Assim, para Passos, é necessária a afirmação do ER como área de conhecimento, para que ele possa gozar “de autonomia teórica e metodológica, sendo capaz de subsidiar práticas de ensino religioso, dentro dos sistemas de ensino laicos, sem nenhum prejuízo de suas laicidades” (PASSOS, 2006, p 23).

Essa preocupação também pode ser vista no FONAPER quando propõe que essa área de conhecimento seja embasada nas ciências da religião. Podemos perceber essa preocupação do FONAPER a partir do seminário de 2006, que teve como tema: *Aproximações entre as pesquisas das Ciências da Religião e a transposição didática de seus resultados no Ensino Religioso* (SOARES, 2006, p. 6). Um exemplo disso são os três modelos de ER apresentados por Passos. O primeiro modelo é o catequético, que sustenta a transmissão de ensinamentos religiosos como dogmas e doutrinas. O segundo modelo é o teológico que surge como uma maneira de superar a prática catequética, pois se fundamenta para além da confessionalidade, porém, muitas vezes este modelo está ligado a uma confissão religiosa, sendo assim, corre o risco de uma “catequese disfarçada”. O terceiro modelo é o das ciências da religião situada no âmbito de uma autonomia científica, que é atualmente o desafio do Ensino Religioso, superando os modelos anteriores. (PASSOS, 2006, p.30- 32).

Junqueira, afirma que “a Ciência da Religião é a área que constituirá os fundamentos para o ensino religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo da educação” (JUNQUEIRA, 2013, p. 609). Com essa afirmação percebemos que a área de conhecimento epistemológico para o ER se consolidar no ambiente escolar é o das ciências da religião.

Acreditamos que essa seria uma saída possível para que o ER trilhe caminhos mais firmes no ambiente escolar, bem como no sistema educacional brasileiro, como uma disciplina relevante e parte integrante da formação do cidadão. No entanto, é necessário compreender que religião não é um tema tão simples de ser trabalhado a partir de uma cientificidade, já que suas características são muito diferentes das outras disciplinas escolares.

Esse modelo trata de reconhecer “a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas” (PASSOS, 2006, p. 32). Mas, é preciso muito cuidado para que essa proposta não torne o ER como as demais disciplinas no sentido de valorização das ciências factuais, em detrimento da educação humanizadora. Nessa perspectiva não cabe aqui uma proposta de um ER que busque a experiência baseada no fenômeno religioso ou que tenha como ponto de partida as experiências dos alunos ou ainda as diferentes experiências religiosas, como proposto pelo FONAPER.

Fica claro que a disciplina não pretende fazer prosélitos de qualquer tradição religiosa, mas tem por finalidade o diálogo e a reverência ao Transcendente presente no outro; por meio dos conteúdos que subsidiam o entendimento do fenômeno religioso a partir da relação entre culturas e tradições religiosas. (JUNQUEIRA, 2013, p. 612)

O ER não pode visar apenas sua implementação como uma área de conhecimento, levando em consideração a formação profissional e científica das outras disciplinas do programa curricular da escola, mas a formação do cidadão que também faz parte dos programas pedagógicos. Sobre isso Cândido diz o seguinte:

Ao ER não caberá buscar a adesão do aluno a uma confissão de fé. Concordamos que esta não seja uma atribuição de uma disciplina pertencente a um currículo escolar, mas que tenha algo a dizer sobre um conhecimento que pode em muito contribuir para a visão de mundo do educando, com a qual entendemos que caiba à educação em geral e à escola, de maneira específica, contribuir. Mas somente contribuir com o conhecimento não basta, como não deveria bastar a nenhuma disciplina, torna-se necessário e urgente, a nosso ver, comprometer-se em auxiliar nossos educandos na busca do sentido de sua vida. A compreensão de uma educação transformadora também faz parte dessa busca (CÂNDIDO, 2005, p. 20).

No entanto sabemos da necessidade da implementação do ER na escola visando sua valorização, assim, concordamos com Passos quando ele afirma que,

As religiões particulares são transcendidas, na busca de uma visão ampla capaz de abarcar as diversidades e, ao mesmo tempo, captar a singularidade que caracteriza o fenômeno enquanto tal. Nesse sentido, trata-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual, que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano (PASSOS, 2006, p. 33)

Essa afirmação que se faz a partir do modelo das ciências da religião, tendo como pressuposto a visão transreligiosa apresenta pistas de diálogo entre as disciplinas no ambiente escolar, bem como uma maneira de implantação do um ER mais valorizado sem que cause nenhum dano à laicidade.

Gilbraz Aragão, acredita que um ambiente em que há um compromisso com a transdisciplinaridade, gera uma atitude transreligiosa, onde o diálogo inter-religioso pode ser possível. Além disso, para o autor, nesse encontro também são bem-vindos os que não professam uma fé, os ateus, por exemplo, já que eles também têm suas verdades e convicções próprias quanto a sua opção por não professar uma religiosidade.

A transdisciplinaridade, busca da realidade que está entre e além das disciplinas, pode gerar uma atitude transreligiosa, que parte da experiência do sagrado ou divino e por isso não contradiz nenhuma tradição religiosa e envolve inclusive as correntes ateias. Com isso se consegue favorecer o diálogo inter-religioso, pela concepção de uma experiência comum, entre e para além das religiões (ARAGÃO, 2010, p. 510).

Não temos a intenção de aprofundar a questão epistemológica do ER, porém sabemos a necessidade dessa proposta para que a disciplina tenha espaço no ambiente acadêmico com objetivo da formação integral do cidadão, respeitando a pluralidade religiosa brasileira e o Estado laico. As ciências da religião como área de conhecimento epistêmico do ER, podem possibilitar o diálogo inter-religioso, já que não privilegiam nenhuma tradição religiosa nem têm a intenção de catequizar o aluno. Entretanto, é preciso certo cuidado para que a disciplina não se torne puramente conteudista, deixando de ser um espaço de partilha de experiências e vivências, um espaço de diálogo. É importante que seja possível criticar academicamente as posturas religiosas violentas e opressoras, mas, da mesma maneira, é importante que a disciplina tenha um caráter prático. O diálogo inter-religioso no ER deve ser enriquecido pelas ciências da religião, mas não pode ceder lugar a discussões que simplesmente descrevem o fenômeno religioso. No ER os conhecimentos devem se recriar

na partilha de experiências e no convívio com o outro. É nesse sentido que Junqueira afirma:

É importante ressaltar que os conhecimentos oferecidos na escola se recriam e recebem um novo sentido, sobretudo quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber formal escolarizado e os demais saberes; entre o que ele aprende institucionalmente e o que traz consigo para o espaço escolar, em um processo contínuo, permanente de aquisição (JUNQUEIRA, 2013, p. 613).

O diálogo implica em romper fronteiras e criar novos espaços. No ambiente escolar não é diferente, cada disciplina tem algo a contribuir para a formação humanizadora do aluno. A partir desse pressuposto há o processo de construção de novos conhecimentos. No ER, o diálogo inter-religioso pode contribuir para a construção desses novos conhecimentos proporcionando um ambiente de respeito e tolerância entre os alunos e entre todos os envolvidos na relação dialógica. O diálogo inter-religioso autêntico, implica na disponibilidade de abertura ao outro, através da gratuidade do amor, da humildade, na fé e na confiança ao ser humano, sempre acreditando que podemos aprender a partir das experiências do outro e do que ele tem a dizer.

### **Considerações finais**

Começamos esse capítulo tratando sobre a teologia do pluralismo religioso, como uma maneira de refletir sobre o valor intrínseco das religiões que formam o quadro religioso brasileiro. Procuramos refletir sobre essa teologia de maneira crítica, já que ela, apesar de superar o exclusivismo e o inclusivismo comuns à história do cristianismo, não consegue se libertar de símbolos próprios do cristianismo. A teologia do pluralismo religioso nos deu algumas bases para refletirmos sobre a prática do diálogo inter-religioso no ER. O diálogo inter-religioso deve partir de alguns pressupostos para que seja realmente possível e produza libertação e tolerância.

Tratamos também neste capítulo de dois tipos de diálogo, o diálogo artificial, que não tem interesse na transformação da realidade, apenas esvazia-se em palavras dominadoras com intuito de impor uma única visão de mundo, e o diálogo autêntico, que possibilita o reconhecimento de uma realidade opressora buscando romper fronteiras, permitindo outras

maneiras de ver a realidade e a criação de novas verdades, em um exercício de recriação do mundo. Dentre os pressupostos do diálogo inter-religioso autêntico e do diálogo em Paulo Freire, destacamos a alteridade, que implica em abertura para reconhecer e respeitar às convicções do outro; amor, sentimento gratuito que não pretende receber algo em troca e, por isso anula qualquer sentimento de dominação sobre o outro; humildade para reconhecer que todos somos limitados e não somos donos da verdade; fé, acreditando na vocação de ser mais de todo ser humano; e, por fim, o pensar verdadeiro, a práxis, entendendo que toda realidade precisa ser transformada constantemente em prol da libertação, porém isso só é possível através da reflexão crítica sobre essa realidade, em conjunto com o outro na prática dialógica.

É comum encontrar algumas barreiras para a prática dialógica. No caso do ER e da prática do diálogo em sala de aula, podemos encontrar a falta de formação adequada ao docente. A formação adequada o capacita a mediar os conflitos que podem ocorrer nesse processo, bem como compreender que ele também faz parte do diálogo e não pode se reconhecer como o detentor da verdade, mas construtor de uma nova realidade juntamente com seus alunos. Outra barreira seria a falta de interesse em dialogar sobre outras verdades religiosas, já que muitos não aceitam que o outro também tenha algo positivo a dizer sobre a religião, acreditando que somente sua religião é detentora da verdade.

Somente uma pedagogia humanizadora no ambiente escolar seria capaz de ultrapassar os limites do diálogo. Para isso é necessário começar por uma visão de escola que valoriza todas as disciplinas que compõe o currículo escolar. Nesse sentido, todas as disciplinas, com suas áreas de conhecimentos específicas, têm um objetivo em comum que é uma formação do cidadão e da humanização. Acreditamos que nessa posição, com uma formação adequada aos professores e uma área de conhecimento epistemológico, o ER seria mais valorizado e participaria de fato, da proposta pedagógica da escola contribuindo para a formação integral do cidadão e na busca da humanização. Porém, é necessário compreender que o ER não pode estar preso somente à análise científica do fenômeno religioso, pois corre o risco de perder de vista a riqueza das experiências dos participantes do diálogo. Trabalhar com o fenômeno religioso muitas vezes envolve elementos que não são possíveis de constatações factuais. Uma pedagogia dialógica, na busca pela humanização, possibilita o diálogo inter-religioso no ER, pois ela implica em um processo

de libertação que só pode ocorrer no compartilhar das experiências, na unidade e na convivência com o outro.

Considerando que a religião faz parte da realidade dos alunos<sup>10</sup>, acreditamos que essa seja uma grande oportunidade para a prática dialógica, já que o diálogo só pode ser relevante se acontecer no contexto dos alunos, pois ele requer a transformação da realidade através de uma reflexão crítica para recriá-la de maneira libertadora.

---

<sup>10</sup> Conforme os dados do IBGE, apenas 1% da população brasileira se declara atea ou agnóstica. (IBGE, 2010, p. 150). A classificação utilizada pelo IBGE atinge as faixas etárias em grupos que vai de 0 a 4 anos, até a faixa etária acima de 100 anos (IBGE, 2010, p. 100)

## CONCLUSÃO

Chegamos ao final deste trabalho com algumas considerações a fazer sobre o ER no ambiente escolar, bem como sobre o desafio do diálogo inter-religioso para esta disciplina. Começamos afirmando que o ER tem muitos desafios pela frente, como, adequar-se ao ambiente pedagógico escolar de maneira a tratar da religião sem que priorize uma ou mais religiões, mas como um processo de formação cultural da sociedade brasileira enraizada desde sempre na religiosidade. Acreditamos existir a necessidade de abertura para o diálogo, com objetivo de valorização de todas as formas de religiosidade representadas no ambiente da escola.

No primeiro momento deste trabalho verificamos que o ensino da religião, em forma de catequese foi, durante muito tempo, uma prática comum na escola, já que no período colonial a intenção dos portugueses era a conversão de todos os habitantes destas terras ao cristianismo, trazendo consigo os jesuítas, que foram responsáveis, durante muito tempo pela educação religiosa e pelo ensino em geral. Com a chegada da República esse ensino foi questionado, já que ela declarava à laicidade do Estado. Desde o período da Constituição da República até os dias atuais o ER vem sendo alvo de diversas discussões, já que, diante da lei foi questionado de diversas maneiras sobre sua manutenção ou não diante da laicidade do Estado e assim, entre idas e vindas atualmente, desde 1996, ele mantém-se no contexto escolar, como disciplina obrigatória porém facultativa. Seus desdobramentos para driblar o caráter proselitista continuam sendo motivos de discursões variadas, pelas quais, cada ponto de vista tenta colocar seus argumentos que atentam para o favorecimento ou não da disciplina dentro de um Estado laico.

Pudemos perceber que existem pelo menos dois conceitos de laicidade no Brasil. Um que entende que o Estado deve excluir qualquer envolvimento com religião na esfera pública. Nesse modelo não há espaço para o ER nas escolas públicas, principalmente por entender que o ER privilegia a religião cristã, predominando um ensino confessional. Já na outra maneira de compreender a laicidade o ER é possível, pois entende-se que ao Estado cabe dar condições e possibilidades para a valorização da pluralidade cultural e religiosa no espaço público, dando condições para à convivência mútua entre as diferentes opções



religiosas. Nessa perspectiva, entendemos que o pluralismo religioso no Brasil apresenta-se como um desafio ao Estado laico de dar conta do direito à liberdade religiosa, sem privilegiar uma ou mais crenças, já que ele não pode professar nenhuma religião mas também não pode ignorar a pluralidade religiosa. Assim, a escola seria o ambiente ideal para falar de religião, já que seu objetivo é a formação de cidadãos livres e conscientes de seus direitos e liberdades, porém somente o exercício do diálogo pode possibilitar o respeito a todos grupos religiosos presentes na escola.

No capítulo seguinte, pudemos constatar a diversidade religiosa. Apesar dos números mostrarem que o cristianismo ainda é a religião da maioria dos brasileiros, há uma tendência ao crescimento de algumas minorias religiosas, bem como o aparecimento de novas religiões. O próprio IBGE, afirma o crescimento dessa diversidade quando declara que quando os resultados do Censo Demográfico 2010 mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil, onde apenas 1% dos brasileiros são ateus e agnósticos, ou seja, o Brasil é um país declaradamente religioso. Não há como fechar os olhos pra essa realidade. Os que defendem um modelo de laicidade mais fechado, excluindo a religião do espaço público tem seus motivos para isso, porém, suas explicações não podem ofuscar essa realidade. Realidade essa que acaba, muitas vezes, na prática da intolerância e exclusivismo religioso. De um lado estamos cercados por uma religiosidade plural que favorece um ambiente de aceitação e de respeito ao outro, dentro da prática do diálogo, de outro lado encontramos grupos que se fecham e não aceitam a possibilidade do diálogo inter-religioso.

No âmbito da escola, pode ser comum verificar o proselitismo religioso por parte tanto de alunos como de funcionários já que a maioria da população é declarada cristã. Observa-se cada vez mais a necessidade de um programa educacional que valorize a pluralidade religiosa brasileira com abertura ao diálogo.

Por fim, a partir da reflexão teológica sobre o pluralismo religioso, tentamos basear nosso conceito de diálogo inter-religioso, como desafio ao ensino religioso. A perspectiva de um paradigma pluralista libertador sem intenção de privilegiar qualquer religião em sua verdade salvífica, seria a possibilidade de uma prática dialógica autêntica entre as religiões. No contexto escolar, apresentamos o pensamento de Paulo Freire sobre o diálogo, entendendo que este pensamento serve como ponte entre o diálogo inter-religioso no ambiente escolar, já que existem muitas aproximações entre sua concepção de diálogo e o

diálogo autêntico. Apesar de nossa reflexão sobre o pluralismo religioso ser feita a partir da teologia, não defenderemos o modelo teológico de ER, onde as outras religiões são vistas como importantes mas acabam por ser interpretadas de um ponto de vista, geralmente, cristão. Mas entendemos que os elementos da teologia do pluralismo religioso, em sua concepção pluralista libertadora, pode nos ajudar a estabelecer o diálogo inter-religioso autêntico no ambiente escolar, pois supera a perspectiva meramente teológica. Nessa perspectiva, acreditamos que a proposta do FONAPER, de viabilizar o modelo das Ciências da Religião como área epistemológica para o ER, é o mais adequado para que a disciplina possa firmar-se academicamente no ambiente escolar, bem como propiciar a formação acadêmica adequada aos seus docentes. Porém o fenômeno religioso não pode ser abordado somente pelo caráter científico, como as outras disciplinas da escola. Somente uma educação humanizadora, que valoriza todas as dimensões do ser humano, poderia possibilitar ao ER uma valorização no ambiente escolar, sem que essa esteja presa somente à cientificidade. Nesse sentido, acreditamos o fenômeno religioso também pode ser trabalhado a partir da partilha de experiências religiosas. O diálogo inter-religioso no ER deve ser enriquecido pelas ciências da religião, bem como pode possibilitar a recriação de novos conhecimentos e novas vivências no encontro com o outro.

É preciso pensar que, muito além de uma área de conhecimento científico, o ensino religioso tem como proposta o estudo do fenômeno religioso, que não pode ser medido apenas por critérios conteudistas ou acadêmicos. Acreditamos que uma educação que possibilita a troca de partilhas e experiências religiosas, além do conteúdo acadêmico, pode contribuir para o diálogo inter-religioso autêntico no ambiente escolar, através de uma educação humanizadora que valoriza todas as dimensões do ser humano e sua formação básica como cidadão.

Como já explicitamos, há alguns limites para que a prática do dialógica seja estabelecida no ambiente escolar. No entanto, ao considerar que religião faz parte da vida dos alunos e que o diálogo já é praticado, mesmo que espontaneamente, isso torna a religião um tema relevante para a prática do diálogo na escola. Nesse ambiente há uma diversidade de concepções religiosas onde cada pessoa traz consigo sua própria maneira de entender a religião, especialmente por influência familiar ou por sua instituição religiosa. Há diversos modos de pensar e praticar religião. Somente um ER que valorize o diálogo e a pluralidade religiosa pode contribuir com a construção de uma cultura de paz e tolerância. O tema do

pluralismo religioso como possibilidade para o ER levanta a questão do desafio do diálogo entre as pessoas que participam dos diversos grupos religiosos que estão representados no ambiente escolar. Esse desafio constitui a “razão de ser” de se tratar de religião na escola. Portanto a escola, através do diálogo inter-religioso autêntico, pode proporcionar um caminho eficaz para a superação da intolerância religiosa. É essencial uma compreensão mais ampla sobre o conhecimento religioso dentro das escolas pois, somente assim, haverá a possibilidade real de discussão. É fundamental para a compreensão da proposta do ER nas escolas aprender ouvir, respeitar e compreender o outro, mas, além disso, é necessário estabelecer uma reflexão crítica sobre a realidade, nesse caso sobre o pluralismo e o conhecimento religioso, para que de fato haja a transformação dela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ronaldo; BARBOSA, Rogério. Transmissão religiosa nos domicílios brasileiros. In.: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ALVES, Luiz Alberto; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério, (Orgs.). **Educação Religiosa: Construção da Identidade do Ensino Religioso**. Curitiba: Champagnat, 2002.

ARAGÃO. Gilbraz de Souza. Transdisciplinar e transreligioso: Em busca de uma abordagem integral para o diálogo entre as religiões. In: MARQUES, Luiz. (Org.). **Religiosidades populares e multiculturalismo: intolerâncias, diálogos, interpretações**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BALASURIYA, Tissa. Revelação e Revelações. In: TOMITA, Luiza; VIGIL, José Maria; BARROS, Marcelo. (orgs.). **Teologia Latino-Americana Pluralista da Libertação**. São Paulo: Paulinas, 2006.

BARROS, Marcelo. TOMITA, Luiza. Uno e Múltiplo. Deus numa Perspectiva Pluralista. In.: TOMITA, Luiza; VIGIL, José Maria; Barros, Marcelo. (orgs.). **Teologia Latino-Americana Pluralista da Libertação**. São Paulo: Paulinas, 2006.

BITTENCOURT FILHO, José. **Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOFF, Leonardo. **Fundamentalismo: A globalização e o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Fronteira da fé: Alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje. **Estudos avançados**, 18 (52), 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; PESSOA, Jadir de Moraes. **Os Rostos de Deus do Outro**. São Paulo-SP, Loyola, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BURITY, Joanildo. Religião e política na fronteira: desinstitucionalização e deslocamento numa relação historicamente polêmica. **Estudos da Religião**, São Paulo, n. 4, p. 27-45, 2001.

CAMPOS, Leonildo Silveira. Evangélicos de missão em declínio no Brasil exercícios de demografia religiosa à margem do Censo 2010. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. O Brasil religioso que emerge do Censo de 2010: consolidações, tendências e perplexidades. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAMURÇA, Marcelo. Novos movimentos religiosos: entre o secular e o sagrado (91-109). In: **Ciências Sociais e Ciências da Religião**. São Paulo-SP, Paulinas, 2008.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Há lugar para o ensino religioso na escola? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.16, p.185-207, set./dez. 2005.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Haveria um jogo de linguagem específico para o Ensino Religioso? Uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso como fonte do discurso dessa disciplina. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. I, p. 1-9, 2008.

CARON, Lurdes (Org.). **O Ensino Religioso na Nova LDB: Histórico, Exigências, Documentários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASALDÁLIGA, Pedro. VIGIL, José Maria. **Espiritualidade da Libertação**. Rio de Janeiro: Vozes, 4ª. ed. 1996.

COMBLIN, José. **Quais os desafios dos temas teológicos atuais?** São Paulo: Paulus, 2005.

COSTELLA, Domenico. Fundamento Epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; WAGNER, Raul. (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan.-abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamyl, HORTA, José Roberto Silvério, FÁVERO, Osmar. A relação educação sociedade Estado pela mediação jurídico constitucional. FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. A educação e a primeira constituinte republicana. In FÁVERO, Osmar (org.). FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino religioso e Estado laico: Uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, pp. 45-70, São Paulo, setembro de 2009.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Escola e laicidade: O modelo francês. Interações. **Cultura e Comunidade** / v. 3 n. 4 / p. 153-170 / 2008.

DUCCINI, Luciana; RABELO, Mirian. As religiões afro-brasileiras em ascensão e declínio. In.: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FÁVERO, Osmar. A educação no congresso constituinte de 1966-67: contrapontos. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O Ensino Religioso no Brasil – tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis, Vozes, 1996.

FISCHMANN, Roseli. Do transversal ao inconstitucional: ensino religioso nas escolas públicas no Estado de São Paulo. In.: FISCHMANN, Roseli (Org). **O Ensino Religioso em Escolas Públicas: Impactos sobre o Estado Laico**. São Paulo: FAFE/ FEUSP/ PROSARE/ MacArthur Foundation, Factash, 2008.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

FISCHMANN, Roseli. **Estado Laico**. São Paulo: Memorial da America Latina, 2009.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FORNET-BETANCOURT. **Religião e Interculturalidade**. São Leopoldo-RS, Nova Harmonia/Sinodal, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEFFRÉ, Claude. **Crer e Interpretar: A Virada Hermenêutica da Teologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIUMBELLI, Emerson. Minorias religiosas. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **As religiões no Brasil: Continuidades e rupturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HICK, John. **Teologia Cristã e Pluralismo Religioso: o arco-íris das religiões**. São Paulo-SP, Attar/PPCIR, 2005.

HORTA, José Silvério Baía. A constituinte de 1934: comentários. FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

HORTA, José Silvério Baía. A educação no congresso constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

IBGE - CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-caracteristicas-da-populac-o-e-dos-domicilios-resultados-do-universo.html>>

JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. A Presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, S. A.; WAGNER, R. (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, S. A.; WAGNER, R. (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. Ciência da religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Dessio; USARSKI, Frank. (Orgs.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. Formação do Professor de Ensino Religioso: Um Processo em Construção no Contexto Brasileiro. **Rever**, São Paulo, Vol. 2, p. 62-84. Junho, 2010

JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. **O processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KNITTER, Paul. **Introdução às teologias das religiões**. São Paulo: Paulinas, 2008.

LEWGOY, Bernardo. A contagem do rebanho e a magia dos números: Notas sobre o espiritismo no Censo 2010. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEWGOY, Bernardo. Incluídos e letrados: reflexões sobre a vitalidade do espiritismo kardecista no Brasil atual. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **As religiões no Brasil: Continuidades e rupturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LUI, Janayna de Alencar. **Em nome de Deus: Um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo**. Florianópolis, 2006.

MAFRA, Clara. O que os homens e as mulheres podem fazer com números que fazem coisas. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258. Maio, 2011.

MARIANO, Ricardo. Mudanças no campo religioso Brasileiro no censo 2010. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 14, n. 24, jul./dez. 2013

MENDONÇA Antônio Gouvêa. O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas. **Revista USP**, São Paulo, n.67,2005.

MENEZES, Paulo. Tolerância e religiões. In.: TEIXEIRA, Faustino.(org). **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.

MOREIRA, Alberto da Silva; DIAS DE OLIVEIRA, Irene (orgs.). **O Futuro da Religião na Sociedade Global**. São Paulo-SP, Paulinas/UCG, 2008.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à Educação do Futuro**. Tradução: Catarina Eleonora. 8ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NOVAES, Regina. Jovens sem religião: sinais de outros tempos. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A educação na assembleia constituinte de 1946 FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Ensino Religioso na Escola Pública nas duas Primeiras Constituições Republicanas. In. FISCHMANN, Roseli (Org). **O Ensino Religioso em Escolas Públicas: Impactos sobre o Estado Laico**. São Paulo: FAFE/ FEUSP/ PROSARE/ MacArthur Foundation, Factash, 2008.

PASSOS, João Déssio. Ensino religioso: mediações epistêmicas e finalidades pedagógicas. In.: SENA, Luiza. (Org.). **Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas2006

PEREIRA, Nancy. Ecumenismo: coceira no púbis e dádiva. In: SOUZA, Daniel. PEREIRA, Nancy. **Ecumenismo: um grão de salvação escondido nas coisas do mundo**. São Paulo: Fonte editorial, 2014.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciências sociais e religião: A religião como ruptura. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **As religiões no Brasil: Continuidades e rupturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PIERUCCI, Antônio Flávio. O crescimento da liberdade religiosa e o declínio da religião tradicional. A propósito do Censo de 2010. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PINTO, Paulo Gabriel. Islã em números: Os mulçumanos no Censo Demográfico de 2010. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PISSOLATO, Elizabeth. “Tradições indígenas” nos censos brasileiros: questões em torno do reconhecimento indígena e da relação entre indígenas e religião. In: TEIXEIRA,

Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras em ascensão e declínio. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. **Pluralismo e libertação**. São Paulo: Paulinas, 2014.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. Pluralismo e Religiões: Bases Ecumênicas para uma Teologia das Religiões. **Estudos de Religião**, v. 26, n. 42, 209-237, jan./jun. 2012.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. Um olhar sobre o atual cenário religioso brasileiro: possibilidade e limites para o pluralismo. **Estudos de Religião**, v. 27, n. 2, p. 53-71(2013).

RIBEIRO, Claudio de Oliveira; SOUSA, Daniel. **A Teologia das Religiões em Foco: Um Guia para Visionários**. São Paulo: Paulinas, 2012.

RUEDELL, Pedro. **Educação religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich**. São Paulo: Paulinas, 2007.

RUEDELL, Pedro. **Trajетória do ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática**. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unilassalle, 2005

SANCHEZ, Wagner Lopes. **Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual**. São Paulo: Paulinas, 2005.

SANTOS JUNIOR, Aloisio Cristovam. **A liberdade de organização religiosa e o Estado laico brasileiro**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2007.

SANTOS, Noêmia. **Por uma educação libertadora**. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.

SIEPIERSKI, Paulo. A inserção e expansão do pentecostalismo no Brasil. In: BRANDÃO, Sylvana. (Org.). **História das religiões no Brasil**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2002.

SILVA, Marinilson. **Em busca do significado do ser professor de ensino religioso**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Pluralidade religiosa e de expressões do transcendente na cultura brasileira/latino-americana: questões metodológicas. In.: NOGUEIRA, Paulo.

(org.). **Linguagens da Religião: Desafios, Métodos e Conceitos Centrais**. São Paulo: Paulinas, 2012.

STEIL, Carlos Alberto. Oferta simbólica e mercado religioso na sociedade global. In: MOREIRA, Alberto da Silva; OLIVEIRA, Irene Dias, (orgs.). **O futuro da religião na sociedade global**. São Paulo: Paulinas, 2008.

TEIXEIRA, Faustino. O Censo 2010 e as religiões no Brasil: esboço e apresentações. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Faustino. O fundamentalismo em tempos de pluralismo religioso (p. 69-80). In: MOREIRA, Alberto da Silva; DIAS DE OLIVEIRA, Irene (orgs.). **O Futuro da Religião na Sociedade Global**. São Paulo-SP, Paulinas/UCG, 2008a.

TEIXEIRA, Faustino. **Teologia e Pluralismo Religioso**. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2012.

TEIXEIRA, Faustino. DIAS, Zwinglio. **Ecumenismo e diálogo inter-religioso: a arte possível**. Aparecida, SP: Editora santuário, 2008b.

TOLEDO, Cezar de Alencar; AMARAL, Tânia Conceição. Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 14, julho de 2014.

TOMITA, Luiza; VIGIL, José Maria; BARROS, Marcelo. (orgs.). **Teologia Latino Americana Pluralista da Libertação**. São Paulo: Paulinas, 2006.

TORRES QUEIRUGA, Andrés. **Autocompreensão cristã: diálogo das religiões**. São Paulo: Paulinas, 2007.

TROCH, Lieve. Espaços de sabedoria e graça? Educação Teológica para a transformação. In: **Estudos de Religião**. São Bernardo do Campo: Metodista, ano XXI, n. 29, dez. de 2005.

TROCH, Lieve. No caminho da resistência e da compaixão. Discursos dominantes e alternativos para o diálogo entre religiões. In: MARQUES, Luiz. (Org.). **Religiosidades populares e multiculturalismo: intolerâncias, diálogos, interpretações**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

TROCH, Lieve. O Mistério em Vasos de Barro: Fragmentos da Divindade no Âmbito de Novas Experiências de Religião. In: TROCH, L. (Org.). **Passos com Paixão: Uma Teologia do Dia-a-Dia**. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2007.

USARSKI, Frank. As religiões orientais segundo o Censo de 2010. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata. (Orgs.). **Religiões em movimento: O censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VIGIL, José Maria. **Teologia do Pluralismo Religioso: Para uma Releitura Pluralista do Cristianismo**. São Paulo: Paulus, 2006.

WITTMANN, Luiza. A música nos primeiros anos de presença jesuítica no Brasil. **ANPUH/SP-USP**. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008.