

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Viviane Cristina Cândido

**Epistemologia da controvérsia para o ensino religioso:
aprendendo e ensinando na diferença,
fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig**

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Viviane Cristina Cândido

**Epistemologia da controvérsia para o ensino religioso:
aprendendo e ensinando na diferença,
fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig**

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Doutor Luiz Felipe Pondé.

SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

*Às minhas borboletinhas-companhia,
o meu amor eternamente grato e
a garantia de que, a exemplo,
ampararei os seus vôos...*

*Minhas filhas
Milena e Natália
e meu pequeno
Gabriel*

*A minha mãe
Maria Aparecida Cândido
pelo exemplo, pela garra, pela alegria simples,
pela juventude que aprende sempre.
Ao meu pai,
pelo exemplo, pela força, pela exigência,
por se alegrar com coisas simples,
por escolher Viver.
Aos meus irmãos Sandra Cândido Peixoto e
Otávio Peixoto Júnior pelo cuidado,
por dividirem comigo responsabilidades e
proporcionarem-nos diversões.
Aos meus irmãos Nilson Cândido e Jefferson Cândido
por serem simplesmente diferentes e,
exatamente por isso, nos ensinarem a viver
intensamente, já que não permitem a pergunta:
“o que você vai ser quando crescer?”.
Com eles aprendemos a viver o hoje
uma vez que o amanhã não é para nós senão uma esperança!*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Luiz Felipe Pondé pela orientação, generosidade e por dizer “Voe!”.

Ao Prof. Nestor Reinold Müller que me iniciou no Ensino Religioso.

À Prof. Maria da Graça Rodrigué que me iniciou em Ciências da Religião.

Aos meus alunos adolescentes que me fizeram ver os seus rostos.

Aos meus alunos educadores e seus olhares e vozes que me interpelam sempre.

Aos meus orientandos Cristina Kimura, Elaine Laures, Marco Moraes, Maria Ap. Souza e Nivia Primon Schinkarew por terem me escolhido para partilhar de seu conhecimento.

Aos professores José J. Queiroz e João Décio Passos, pelo incentivo e pelo “Siga!”

Ao Prof. Eduardo Cruz pelo reconhecimento.

À Andréia, nossa secretária querida, pelo cuidado e orientação sempre pacientes.

Aos amigos diretamente responsáveis pela finalização dessa tese: Jacqueline Sakamoto, Marina Lopes e Paulo César Nogueira e os apoios de Ângela Quintilhano e Maria Cristina Guarnieri.

Ao pai dos meus filhos, Cleber Vendrasco, por dividirmos a graça de vê-los crescer.

Aos amigos Amarildo de Souza, Carlos Bein, Celso Paroni, José Geraldo Nunes Machado, Júlio Albuquerque e Leandro Gaffo pelo incentivo e companherismo para que eu seguisse o doutorado.

Às amigas Daniela Bessa, Débora Bortoleti, Jacirema Thimoteo, Lídia Pimenta, Luciane de Oliveira, Maria Amélia da Guia, Marilac Oleniki, Marisa de Abreu, Maristela Costa, Marli, Roseli Zanon, Sandra Pereira, Sueli da Silva e Zelita Antonello por compartilharmos um jeito feminino de ser, acolher, cuidar e saber.

Ao meu afilhado Henrique Pereira por fazer com que eu me sinta admirada.

À amiga Helena Moureau, também pelo incentivo, mas principalmente por suas orações.

Aos amigos e amigas, e também colegas da PUC-SP e de fora pela caminhada conjunta.

À Coordenação e Professores do Programa de Estudos Pós Graduados em Ciências da Religião – PUC-SP pela acolhida e pela possibilidade de aprender.

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Aos que preferem ser meus inimigos por me ensinarem as lições mais importantes!

CÂNDIDO, Viviane Cristina

*Epistemologia da Controvérsia para o Ensino Religioso:
aprendendo e ensinando na diferença,
fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig*

RESUMO

Objetivo: Propor uma epistemologia que fundamente essa disciplina, vinculada às Ciências da Religião, como uma área externa, capaz de oferecer referenciais teóricos para a prática educacional, considerando o objeto de estudo comum – a religião.

Justificativa: O ER - Ensino Religioso é parte integrante do currículo das escolas de educação básica. Estabelecido como área de conhecimento, sua prática pedagógica é portadora de indefinições e ambigüidades relativas à sua natureza e finalidade, resultado da falta de referenciais teóricos específicos do campo de estudo da religião.

Hipóteses: A finalidade do ER é possibilitar aos educandos uma ampliação de sua visão de mundo pela maior compreensão das questões religiosas, a partir de um estudo da religião que colabore para a compreensão e vivência do autenticamente humano; a tensão entre instituição e experiência religiosas como metodologia para o estudo da religião; uma epistemologia da controvérsia alicerçada na Filosofia da Religião, no âmbito das Ciências da Religião.

Aspectos teórico-metodológicos e resultado obtido: Esta pesquisa evidenciou o ambiente de controvérsias em que está inserido o ER e seus conceitos relacionados no campo das Ciências e postulou a epistemologia da controvérsia, fundamentada no pensamento de Franz Rosenzweig, como referencial para a prática pedagógica do ER. Demonstrou ainda que, uma vez que o que se pretende é o diálogo entre a razão e a razão religiosa no espaço/tempo da escola, a Filosofia da Religião, no âmbito das Ciências da Religião, é a área que sustenta essa epistemologia. Utilizando o próprio “método Rosenzweig” apontou a tensão entre instituição e experiências religiosas como metodologia para o estudo da religião nas aulas de Ensino Religioso.

Palavras chave: Ensino Religioso, Epistemologia, Rosenzweig, Instituição Religiosa, Experiência Religiosa, Filosofia da Religião.

CÂNDIDO, Viviane Cristina

Epistemology of the Controversy to Religious Teaching: learning and teaching on the difference, established on Franz Rosenzweig thought.

ABSTRACT

Objective: To propose an epistemology which establishes this subject, entailed to Religion Sciences, as an outside area, capable to offer theoretical indication to the educational practice, considering the common object of study – religion.

Justification: Religious Teaching is an integrant part of the curriculum of basic education schools. Established as a knowledgement area, its pedagogical practice is a bearing of indefiniteness and ambiguousness related to its nature and purpose, as a result of the lack of specific theoretical indications of the religious study field.

Hypothesis: Religious Teaching finality is to enable to scholars an enlargement of their world view trough a biggest comprehension of religious issues, from a religion study which contributes to the comprehension and experience of the authentically human; the tension among both religious institution and experience as a methodology to religion study; an epistemology of the controversy based on the philosophy of the religion, in the ambit of Religion Sciences.

Theoretical-methodological aspects and obtained result: This research let evident the ambient of controversies in which is insert Religious Teaching and its concepts related in the field of Sciences and postulated the epistemology of the controversy, based on Franz Rosenzweig thought, as a referential to the pedagogical practice of Religious Teaching. It also displayed that, once what is intended is the dialog among reason and religious reason inside school space/time, in the ambit of Religion Sciences, is the area which supports this epistemology. Using the own “Rosenzweig method” assigned the tension among both religious institution and experience as the methodology to the religion study in the Religious Teaching classes.

Keywords: Religious Teaching, Epistemology, Rosenzweig, Religious Institution, Religious Experience, Philosophy of the Religion.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I	
<i>As controvérsias advindas da prática do Ensino Religioso</i>	19
1.1. As controvérsias nas fontes do Ensino Religioso: o <i>Grupo do Não</i>	22
1.2. As controvérsias na legislação da matéria	31
1.3. As controvérsias acerca da natureza do Ensino Religioso	41
1.4. As controvérsias acerca da finalidade do Ensino Religioso	69
1.5. As controvérsias do Ensino Religioso no panorama internacional	73
Capítulo II	
<i>Ensino Religioso e conceitos relacionados: as controvérsias do debate</i>	88
2.1. As controvérsias do tema Religião e Verdade	95
2.2. As controvérsias do tema redução na Ciência	111
2.2.1. Transdisciplinaridade/multidisciplinaridade nas Ciências em geral	114
2.2.2. Transdisciplinaridade/multidisciplinaridade nas Ciências da Religião	119
2.2.3. Transdisciplinaridade/multidisciplinaridade entre Ciências da Religião e Ciências Naturais	124
2.3. As controvérsias do estudo da Religião como fenômeno	136

Capítulo III

<i>Fundamentando as controvérsias: seguindo o curso do rio...</i>	149
3.1. Represando o rio: resistências...	152
3.2. Sobre mergulhar e voar...	156
3.3. Construindo pontes: que todos possam falar	163
3.4. Seguindo o curso do rio: O Ensino Religioso à luz do pensamento de Franz Rosenzweig	170
3.5. Mergulhando no rio...	203
3.6. A tensão instituição e experiência religiosas como método de estudo da religião	221

Capítulo IV

Aprendendo e ensinando no Ensino Religioso:

<i>a partir do que agrega e não do que separa</i>	261
4.1. Por que estudar religião? – Justificando o Ensino Religioso	265
4.1.1. Do ponto de vista da Educação	268
4.1.2. Do ponto de vista das Ciências	277
4.1.3. Visitando os autores conjuntamente	284
4.1.4. Para refletir...	291
4.2. As Ciências e a prática do Ensino Religioso	293
4.2.1. Natureza/Evolução e Criação na sala de aula	295
4.2.2. Ensino Religioso: as Ciências da Religião em prática e evidência	310
4.3. Filosofia da Religião e a prática do Ensino Religioso	323
4.3.1. Na diferença, as experiências que significam	324
4.3.2. Sobre a possibilidade de não crer	332
4.3.3. A tensão instituição e experiência religiosas na prática do Ensino Religioso	343
4.3.4. Sobre o autenticamente humano	355
Conclusão	387
Bibliografia	398

INTRODUÇÃO

**Epistemologia da Controvérsia para o Ensino Religioso:
Ensinando e Aprendendo na diferença,
fundamentados no Pensamento de Franz Rosenzweig**

Comecei a trabalhar com ER - Ensino Religioso a dezoito anos, numa escola particular católica, assumindo posteriormente a coordenação da área e da pastoral daquela escola. Mais tarde fui convidada a assumir a assessoria do ER na Associação de Educação Católica de São Paulo. Foi neste trabalho que pude constatar como era ampla a problemática, o desafio do ER que tentava constituir-se como uma disciplina, desvinculando-se de uma atuação confundida, na maioria dos casos, com um trabalho pastoral, ramificação do trabalho da Igreja. Tocavam-me de perto questões como a formação do professor, a organização dos conteúdos, a necessidade de superar uma proposta voltada para o litúrgico e o eclesial em busca de uma outra que configurasse o ER como disciplina.

Mais tarde, fui convidada para ministrar aulas de didática e currículo do ER na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, num curso de pós-graduação, lato sensu, para especialização de professores nessa disciplina. Naquele período, obriguei-me a melhor sistematizar e apresentar minha defesa de um ER, área de conhecimento, com uma didática própria. Passei a prestar assessorias para diferentes escolas e em outros estados. Nesse trabalho, tinha contato com professores e coordenadores de ER e pude constatar como, de fato, eram diferentes as concepções, as compreensões acerca desse assunto.

Foi no estudo de documentos da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso* propostos pelo FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e, posteriormente, diante da postura daqueles que rejeitam o ER na escola pública, que pude, definitivamente, perceber a urgência em lançar mão de uma reflexão sistematizada sobre este assunto. Trabalhando numa Revista específica de ER, a *Diálogo*, da Paulinas Editora, tive contato com a legislação dessa matéria nos diferentes estados. Disto decorreu a percepção de que, as diferentes concepções, não apenas dificultavam a compreensão do ER, como disciplina, mas também estavam presentes nas próprias leis que regem o assunto nos Estados e Municípios brasileiros. Diante disso, considerei necessário estudar o que chamei, em minha dissertação de mestrado em educação, as três fontes do discurso sobre o ER – a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Fórum Nacional Permanente do ER e o grupo que intitulamos “Grupo do Não”, este especificamente

de São Paulo, que se manifestou no período da discussão e da aprovação da Deliberação 16/2001, que regulamenta o assunto para o Estado.

Ao terminar o mestrado, eu estava ligada a dois cursos de pós-graduação em Ensino Religioso, nos quais permaneço até hoje. Na Universidade Salesiana, há 11 anos, como docente de didática e currículo do ER e nas Faculdades Claretianas, há 4 anos, como docente de didática e metodologia do ER de Educação Infantil ao 5º. ano e do 6º. ao 9º. ano, onde, recentemente, tenho orientado alunos que estão realizando seus trabalhos de conclusão de curso na linha de Filosofia da Religião e epistemologia do ER. Também continuava prestando consultoria e fazendo conferências sobre o ER, principalmente, em São Paulo, capital e interior, Rio de Janeiro, Paraná e Santa Catarina, tanto na rede particular quanto nas redes públicas estaduais e municipais de ensino.

Continuava me sentindo tocada pelas questões apresentadas pelos professores da área e tinha clareza de que, embora tivesse contribuído com uma epistemologia para o ER, por meio do estudo de suas Fontes, faltava agora melhor definir seus fundamentos, uma vez que permaneciam as indefinições e as ambigüidades, principalmente no que concerne à sua finalidade e à especificidade do conhecimento proposto por esta disciplina. Faltava ainda buscar uma área que, sendo-lhe externa, pudesse lhe dar sustentação, fundamentando-o. Foi assim que cheguei ao doutorado em Ciências da Religião propondo uma epistemologia para o ER, buscando a clareza de sua finalidade e uma fundamentação teórica que possa dar referência para sua prática pedagógica, tendo encontrado, então, um lugar para esta reflexão na Filosofia da Religião. De forma que ouço, como se fossem para mim, as palavras que Rosenzweig dirigiu à Buber na carta intitulada *The Builders*: “você foi tomado por sensações de retrospecto autobiográfica, não no sentido de uma mera revisão histórica, mas no sentido de um examinar do seu passado na luz do presente e do futuro”.

E na mesma carta, a exigência para a pesquisa sobre a epistemologia do Ensino Religioso, como forma de resposta às questões trazidas, primeiramente, pelos meus alunos de ER, adolescentes e jovens, e depois, pelos professores de ER da Educação Infantil ao Ensino Médio, presentes nos cursos de curta duração e nas pós-graduações: “Novos ouvintes, entretanto, sempre implicam novas demandas, conseqüentemente, o próprio professor é mudado pelo que ensina a seus alunos; ou, pelo menos ele deve estar preparado para ter suas próprias palavras modificadas, senão ele próprio”.

O ER - Ensino Religioso é parte integrante do currículo das escolas de educação básica, conforme a Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de 1996. Estabelecido como disciplina e área de conhecimento, sua prática pedagógica, no entanto, é portadora de indefinições e ambigüidades que deixam dúvidas acerca de sua natureza. Da falta de clareza quanto à sua identidade resulta a falta de definição de uma epistemologia que o fundamente como disciplina e área de conhecimento.

Conforme evidenciamos em nossa dissertação de mestrado, nas fontes do ER há indefinições e ambigüidades, tanto quanto à compreensão de sua natureza como disciplina quanto à compreensão de sua finalidade, conseqüentemente, não há referenciais claros para a sua prática pedagógica. Tais indefinições e ambigüidades, por sua vez, perpassam a legislação da matéria que se transformou numa “colcha de retalhos”, a partir do momento em que tenta considerar e atender o pensamento, muitas vezes até divergente, de suas fontes. De forma que podemos concluir que o ER está num ambiente de controvérsias desde as suas fontes.

No que diz respeito à natureza do ER, as principais controvérsias são quanto à sua compreensão como área do conhecimento, integrante do currículo, uma vez que religião é entendida como de foro íntimo e quanto à sua presença no currículo das escolas públicas, tendo em vista a laicidade do Estado e as indefinições relativas à especificidade dessa área de conhecimento, cujo conteúdo poderia ser trabalhado por outras disciplinas, especialmente, história, ciências sociais e filosofia. Nesse contexto, a pergunta que se faz diz respeito a que tipo de conhecimento o ER pode gerar, senão uma argumentação proselitista.

Em sua finalidade residem principalmente ambigüidades. Para a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil a finalidade do ER, expressa em seus documentos e estudos e nas declarações de seus componentes e membros da hierarquia da Igreja, é contribuir para a educação em valores e para a educação cidadã. As controvérsias estão no fato de que a educação em valores é objetivo da educação básica no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, no que tange à educação para a cidadania ou educação cidadã há de se considerar para que cidadão, para que cidade, ou seja, considerar a problemática relativa a centrarmos nossa ação ou intenção na política.

Para o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso sua finalidade está em proporcionar aos educandos um conhecimento religioso acumulado, porque parte da cultura, e aproximá-los do fenômeno religioso porque a dimensão transcendente está presente em todo ser humano. Há aqui controvérsias relativas ao conhecimento religioso acumulado, o que poderia significar que qualquer área poderia, de fato, assumir o ER, sem que fossem necessárias aulas específicas; sobre a religião como parte da cultura; sobre a compreensão fenomenológica da religião; bem como a visão da transcendência, transcendente e o homem

aberto à transcendência, uma vez que não há clareza quanto à compreensão desses termos. Outra questão diz respeito à perspectiva dos que não crêem que, ainda que o FONAPER proponha a tolerância e o diálogo, a abordagem fenomenológica não os considera de fato.

Ainda no que diz respeito à finalidade, a pergunta acerca do por que estudar religião também não foi respondida. Esta questão, por sua vez, nos remete aos questionamentos acerca de que outra área de conhecimento, que lhe seja externa, pode lhe assegurar sustentação para seus fundamentos. Pensando na religião como um objeto de estudo que, por si mesma, exige uma abordagem multidisciplinar localizamos essa área como sendo as Ciências da Religião, o que por sua vez, comporta outras indefinições e ambigüidades.

Do ponto de vista das Ciências da Religião, torna-se necessário considerar as reflexões acerca de temas como religião e verdade, no que concerne aos critérios para decidir que religiões estarão no currículo do ER; as discussões acerca da Filosofia da Ciência e da Religião que remetem a questões como a redução na ciência, por um lado e aquelas oriundas das reflexões acadêmicas que buscam ou rejeitam a interface ciência e religião, considerando aqui também as Ciências Naturais.

Finalmente, tendo considerado a necessidade de um estudo multidisciplinar da religião, devemos considerar ainda a característica pluralidade do espaço/tempo da escola em geral e, especificamente, o ponto de vista das diferentes crenças e pertencas religiosas e dos que não crêem; bem como os pressupostos da Educação presente no fazer da escola.

Portanto, de muitos lados aponta-se a necessidade de melhor compreender a identidade do ER, especificamente no que tange à sua finalidade, bem como estabelecer uma epistemologia que fundamente essa disciplina e a área que lhe será referencial. À vista deste quadro, propomos como objeto de estudo uma epistemologia para o Ensino Religioso pautada pelas Ciências da Religião. Apontar a finalidade do ER, evidenciá-lo como área de conhecimento, bem como seu objeto de estudo pode por fim às indefinições e ambigüidades desta disciplina.

Sem a definição de uma epistemologia, o ER fica à deriva, sem saber exatamente que conhecimento pode propor, conseqüentemente, deslocado da realidade da escola. Continua ameaçado a distanciar-se de uma prática pedagógica e ser espaço para proselitismos. Corre o risco ainda de ser fragmentado, por falta de especificidade clara, em outras disciplinas. Do mesmo modo, sem a definição de uma área que lhe dê sustentação, fica também à deriva a formação do professor.

A identidade do ER, uma vez explicitada, pode nos permitir ampliar nossa visão e considerar que por ter a religião como seu objeto de estudo, um tema que diz respeito à vida das pessoas, questão importante, independentemente de crença ou não crença, por estar o fato religioso ligado a muito do que vivemos em nossos dias, há de suscitar questões sobre a relação entre o conhecimento e a vida, de tal modo que o ER se constitua numa área de conhecimento que dialogue com as ciências naturais, por exemplo, ampliando as possibilidades de compreensão da natureza humana, evitando que estas se entendam como único lugar de respostas para as grandes questões da vida.

Além disso, considerar a vida que se vive junto, buscando um ER que aconteça na diferença. Com a proposição de uma epistemologia para esta disciplina esperamos contribuir para o fim das indefinições e ambigüidades e, conseqüentemente, para a sua definição como área de conhecimento e de importância para a vida dos educandos, bem como contribuir para a definição de parâmetros para a formação de seus professores e que estas definições se dêem na diferença e a considerem.

O que perguntamos é: Qual a finalidade do ER? Que conhecimento o ER pode propor? Em se tratando de religião, tema basicamente ligado à vida das pessoas, como relacionaremos esse conhecimento com a vida sem torná-lo proselitista, respeitando o direito dos que não crêem mas sem deixar que seus conteúdos tenham significado para o educando? Como as Ciências da Religião se constituirão no lugar privilegiado para uma melhor compreensão e fundamentação do ER?

Partimos de quatro teses, a serem demonstradas, de que a finalidade do ER seja possibilitar aos educandos uma ampliação de sua visão de mundo, levando-os a uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, tendo a religião como seu objeto de estudo, elevando tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano; de que a tensão entre instituição religiosa e experiência religiosa possa ser o tratamento metodológico para o estudo da religião nas aulas de Ensino Religioso; de que, no âmbito das Ciências da Religião, o lugar para essa reflexão seja a Filosofia da Religião, área que, ao tratar a religião como parte da vida da razão, no campo específico do ER, pode contribuir com a afirmação de sua identidade e, no campo das Ciências da Religião em geral, para um trabalho multidisciplinar consistente e, finalmente, de que sua fundamentação estaria numa epistemologia da controvérsia.

Como categoria de análise, recorreremos à Filosofia da Religião e à epistemologia da controvérsia para tratar as questões relativas ao ER e à Filosofia da Ciência para tratar as

questões relativas às Ciências da Religião. Em se tratando de uma pesquisa bibliográfica procederemos à leitura, análise e interpretação, buscando uma análise temática ampla que possibilite, por sua vez, a amplitude de leitura por se tratar de questões relativas às várias áreas de conhecimento.

Uma vez que o que desejamos propor é uma epistemologia da controvérsia para o ER, faremos dela nossa metodologia nos dois primeiros capítulos. Primeiramente procederemos ao levantamento das controvérsias nas fontes do Ensino Religioso, buscando os elementos relativos a uma possível constituição epistemológica, aproximando-nos da definição que essas fontes têm de sua finalidade, da forma de abordagem que escolheram, das categorias ou concepções em uso. Faremos isso no primeiro capítulo. No segundo, procederemos a uma leitura das Ciências em geral e as da Religião, tendo como pano de fundo a Filosofia da Ciência e a Filosofia da Religião, para considerar as controvérsias dos conceitos relativos ao ER e como se apresentam e são desenvolvidos nesses âmbitos.

Nos dois últimos capítulos fundamentaremos nossas teses. No terceiro, explicitando teoricamente a epistemologia da controvérsia e o pensamento de Franz Rosenzweig e, assim fundamentados, apresentaremos nossa tese de que a tensão entre instituição religiosa e experiência religiosa possa ser o tratamento metodológico para o estudo da religião nas aulas de Ensino Religioso. Finalmente, no quarto e último capítulo, ainda tendo em vista a confirmação de nossas teses, apresentaremos uma proposta prática para o encaminhamento do ER, utilizando o próprio “método Rosenzweig”, da experiência da relação e do diálogo para ensinar e aprender na diferença visando à prática pedagógica do ER.

CAPÍTULO I

AS CONTROVÉRSIAS ADVINDAS DA PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO

Entender o mundo em que vivemos, pretendendo considerar e olhar para as pessoas e para a vida que vivem juntas, é ser desafiado a pensar em questões que envolvem as práticas e crenças religiosas, as instituições religiosas e a necessidade de diálogo com os homens e mulheres contemporâneos; é pensar a condição humana, naquilo que verdadeiramente caracteriza homens e mulheres e, como não poderia deixar de ser, pensar acerca da educação e das instituições escolares que a realizam formalmente. O ER - Ensino Religioso - faz parte deste quadro. É parte integrante do currículo das escolas de educação básica e foi assim confirmado pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.¹

Nossa premissa é a de que o ER é uma disciplina e, como tal, tem um papel a desempenhar. Essa compreensão de sua natureza, no entanto, na maioria dos casos, está distante de ser realidade tanto no âmbito da própria legislação, na qual o ER é colocado como disciplina mas há indefinições claras quanto ao que isso significa, quanto no âmbito de nossas escolas, públicas e particulares, nas quais é fonte de inúmeras controvérsias em razão da falta de clareza de sua identidade, bem como devido à ausência de uma epistemologia própria. Uma epistemologia para o ER, por sua vez, necessita firmar-se numa área do conhecimento que, sendo-lhe externa e já constituída, possa servir-lhe como referencial. Em nosso caso, elegemos as Ciências da Religião.²

¹ Para uma visão geral do impacto das duas mais recentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nas reflexões acerca do Ensino Religioso ver Luís Alberto S. ALVES; Sérgio Rogério A. JUNQUEIRA (orgs.). Educação Religiosa: Construção da identidade do Ensino Religioso e Pastoral Escolar, mais especificamente o texto de Sérgio Junqueira que trata do histórico do ER e da busca de sua identidade em relação à confessionalidade, chegando até a LDB n. 4.024/61 (Cf. Sérgio Rogério A. JUNQUEIRA, Ensino Religioso um histórico do processo, pp. 11-110) e de Deusa R. Fávero e Alecy Luciana da Silva Vesgerau que tratam do tema da concepção do Ensino Religioso como área do conhecimento e seus desdobramentos a partir da LDB 9.394/96. (Cf. Deusa Rofrigues FAVERO; Alecy Luciana da Silva VERGERAU. Concepção do Ensino Religioso, pp. 113-132). Especificamente sobre a LDB de 1996 ver Lourdes CARON (org.). O Ensino Religioso na nova LDB: Histórico, exigências, documentário, que faz um balanço do ER a partir da nova Lei e uma análise de suas exigências e desafios para o ER, além de trazer a íntegra da LDB e do texto constitucional de 1988, no que tange ao ER, bem como os textos integrais dos projetos de lei que objetivavam a alteração do dispositivo n. 33 da LDB, o qual propunha o ER como parte integrante do currículo da educação básica sem ônus para os cofres públicos.

² Convém observar que quando, em 2004, nos decidimos por dar continuidade aos estudos em Ensino Religioso, buscando sua epistemologia e considerando as Ciências da Religião como nosso suporte, politicamente, o ER não estava atrelado, sequer buscava, na maioria dos casos, suporte nesta área. Durante esses anos de nossa pesquisa, temos visto um estreitamento entre o ER e as Ciências da Religião, todavia, é bom salientarmos que essa associação também é fonte de controvérsias, a nosso ver, basicamente em razão da falta de clareza epistemológica que a justifique. Merece nota o seminário realizado em outubro de 2006 pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que objetivou tratar das questões relativas à formação docente tendo como pano de fundo as Ciências da Religião. Para um maior aprofundamento ver a coletânea Ensino Religioso e formação docente – ensino religioso e ciências da religião em diálogo, mais especificamente, João Décio Passos que traz, diretamente, as questões relativas ao estatuto epistemológico dessas duas áreas, aliás, tema de sua conferência no mesmo seminário. (Cf. João Décio PASSOS. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas.

Buscaremos apresentar o estado da questão sob duas vertentes, primeiramente, neste capítulo, apontando as controvérsias advindas da prática do ER, de sua realização mesma nas escolas, entre elas aquelas relativas à sua finalidade, considerando que o ER tem como principal desafio sua justificação como parte integrante do currículo, o que passa por questões da especificidade do conhecimento que pode veicular. Na seqüência, nos perguntamos sobre o porquê estudar religião no âmbito da educação e no âmbito das Ciências da Religião e, é então que, no segundo capítulo, abrimos para nossa segunda vertente as controvérsias relativas ao estudo da religião pelas ciências. É neste campo que identificamos o risco de redução sinalizando a necessidade de um olhar mais amplo. Especificamente no ER nos vemos diante de questões sobre os critérios para ensinarmos esta ou aquela religião, sobre qual seu objeto de estudo, a saber, o fenômeno religioso, o sagrado ou outro e, finalmente, sobre como trabalhar a tensão instituição religiosa e experiência religiosa e seus desdobramentos no campo da ética, da moral e, principalmente, diante dos que não crêm.³

Resumidamente, neste primeiro capítulo, nos ateremos ao levantamento das controvérsias nas fontes do ER, de início, especificamente no *Grupo do Não*, na seqüência, na legislação da matéria e, finalmente, aquelas relativas à sua natureza e finalidade, desta vez ampliando para as suas outras duas fontes: o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, à qual daremos mais atenção em razão do tratamento mais claramente pedagógico, nossa preocupação nesse trabalho, dado ao ER - notadamente na elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*, e as contribuições da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Evidenciaremos as concepções dessas fontes porque será considerando-as que buscaremos nossa fundamentação teórica no pensamento de Franz Rosenzweig e nosso aporte nas Ciências da Religião.

Apud: Luzia SENA (org.). *Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*, pp. 21-45).

³ Sendo este o capítulo em que introduzimos a questão, é importante lembrar que essa nossa busca por uma epistemologia do ER chega como uma reação respeitosa e intrigada aos questionamentos do grupo que designamos, em nossa dissertação de mestrado, como o 'Grupo do Não', aqueles que se apresentaram como contrários à implantação do ER, no caso específico do Estado de São Paulo. Depois de suas manifestações não pudemos deixar de notar, primeiramente, o quanto essa disciplina padece pela falta de um referencial teórico que lhe garanta a clareza de sua finalidade e, em segundo lugar, e talvez primeiro em importância, não pudemos mais deixar de olhar com atenção para o número de crianças, adolescentes e jovens que, em nossas escolas, esperam pelo direito de assumirem que não crêm. (Cf. Viviane Cristina CÂNDIDO. *O Ensino Religioso em suas Fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER*).

1.1. AS CONTROVÉRSIAS NAS FONTES DO ENSINO RELIGIOSO: O *GRUPO DO NÃO*

Em nossa dissertação de mestrado pretendemos contribuir com a elaboração de uma epistemologia para o ER buscando suas fontes de discurso, a saber: a CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e o grupo que intitulamos como o *Grupo do Não*, aqueles que, quando da elaboração e aprovação da Deliberação 16/2001, que tratava da implantação do ER no Estado de São Paulo, se manifestaram por meio do sítio chamado S.T.R. – Sociedade da Terra Redonda, ganhador do prêmio *iBest* 2003, o maior prêmio da internet brasileira na categoria Religião e Esoterismo, e na *Folha de São Paulo*, jornal de grande circulação no referido Estado, como contrários ao ER na escola pública.⁴

Ao tratar, nesse capítulo da tese, do estado da questão, apresentando as controvérsias a que o ER está exposto no que tange à sua natureza, escolhemos, como ponto de partida, a legislação da matéria que determina o ER como disciplina mas passível de críticas das três fontes. No que concerne ao *Grupo do Não* sabemos, de antemão, que, por tratar-se de uma fonte apresentada em nossa dissertação e numa única publicação que fizemos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná,⁵ estamos diante de uma Fonte a ser melhor explicitada e explorada. Conseqüentemente, a seguir, apresentamos uma síntese do pensamento dessa Fonte, considerando nossa dissertação e o re-visitamos, dessa vez, olhando para suas controvérsias internas e as geradas por nós, cientistas da religião e pesquisadores do ER, que são também, juntamente com o pensamento das outras fontes e de crentes, ponto de partida para nosso pensar epistemológico. Mais do que isso, apostaremos na própria controvérsia.⁶

⁴ Cumpre antecipar, no entanto, que, ao tratarmos especificamente da legislação do ER nos referiremos às concepções do *Grupo do Não*, entendido aqui, não mais apenas como o grupo que se manifestou em São Paulo em 2001 e 2002, quando da elaboração e publicação da Deliberação nº 16/ 2001, mas de forma geral como aqueles que se posicionam contrariamente ao ER, encontrados em diferentes sítios, artigos em jornais de circulação, em nossa prática nas escolas bem como no meio acadêmico. Nos dois casos estamos focando seus argumentos mais contundentes para que nos possam dar referência para a busca de uma epistemologia para um ER onde caibam todos, ou seja, crianças, adolescentes e jovens das diferentes crenças e das diferentes formas de não crer.

⁵ Viviane Cristina CÂNDIDO. Há lugar para o Ensino Religioso na Escola? In: *Revista Diálogo Educacional*.

⁶ De uma maneira mais geral, para a compreensão dos questionamentos que fundamentam essa a posição desse grupo, ver André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios* e Umberto ECO; Carlo Maria MARTINI. *Em que Crêem os que Não Crêem?*

Antônio Carlos Candia, no artigo *Educação religiosa e ensino público*,⁷ parte do pressuposto de que foi a separação entre a gestão da coisa pública e a hierarquia religiosa confessional que “abriu o caminho para o respeito a todas as crenças e aos cidadãos ateus”, conseqüentemente, a proposição do ER, que para ele significa a instituição da educação religiosa confessional nas escolas públicas, fere os princípios constitucionais da laicidade do Estado e da liberdade religiosa. Para o autor, a relação entre o poder público e as hierarquias confessionais é a base do “fundamentalismo religioso, do xiitismo e da intolerância”.

Daniel Sottomaior, um dos editores do S.T.R., escreve, em seu artigo *Ensino Religioso nas escolas: qual Deus?*,⁸ que a Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 16/2001, além de instituir o ER não confessional como disciplina obrigatória nas escolas públicas do ensino fundamental, ainda prevê que as escolas públicas disponibilizem horários para o ensino confessional por parte das instituições religiosas das mais diversas orientações.⁹ Além de apontar o que chamou de afronta ao princípio constitucional de separação entre Igreja e Estado, Sottomaior considerou que ceder instalações e horários para o ensino confessional na escola transfere os recursos e a legitimidade do estado à religião. Para ele, “quando se promove a religião e seus valores, sejam quais forem, o que se faz na verdade é privilegiar os indivíduos religiosos e suas concepções e discriminar todos os demais”; dessa forma os, por ele chamados, secularistas ficam privados dos mesmos direitos dos religiosos em função de suas convicções filosóficas.¹⁰

Para esse autor, a escola pública, a partir do ER, se transformará num mercado, expressão sua, no qual os credos que possuïrem mais recursos materiais e humanos terão o que ele chama de a mídia de sua doutrinação, garantida pelo dinheiro do contribuinte. Considera ainda o problema da escolha dos representantes autorizados pelos respectivos credos bem como a existência de sabidas disputas internas de poder dentro das instituições religiosas que possuem hierarquia e da inexistência de hierarquia formal em algumas delas.

⁷ Antonio Carlos CANDIA. *Educação religiosa e ensino público*.

⁸ Daniel SOTTOMAIOR. *Ensino religioso nas escolas, qual Deus?*

⁹ Essa é uma especificidade da regulamentação do ER para o Estado de São Paulo. Segundo a Deliberação 16/2001, a escola deve oferecer o ER oficial, sala de aula, e oferecer espaço para a atuação das igrejas, diferentes confissões, fora do período de aulas e para interessados. Em algumas Diretorias de Ensino, nome que se dá na rede de ensino do Estado às subdivisões da Secretaria Estadual de Educação, em que atua a Pastoral da Educação, iniciativa da Igreja Católica, o trabalho realizado por esse grupo passou a ser chamado de “Ensino Religioso Confessional”. Essa relação estreita foi objeto da assinatura, em 2002, de uma declaração de partes, do então Secretário da Educação Gabriel Chalita e da Pastoral da Educação, representando a Igreja que determinava o espaço de atuação desse movimento.

¹⁰ As controvérsias acerca de uma ética civil ou laica e uma ética religiosa são evidenciadas respectivamente nas obras Umberto ECO; Carlo Maria MARTINI. *Em que Crêem os que Não Crêem?* e Adela CORTINA. *Ética Civil e Religião*.

Mais diretamente relacionada aos fundamentos do ER, que ora estamos buscando constituir, está a questão da impossibilidade de incluir a variedade de crenças e descrenças, considerando que as aulas estão previstas para o último ano do Curso Fundamental II e uma vez por semana. Quanto a isso, Sottomaior questiona quais serão os critérios para escolher esta ou aquela religião.¹¹

Na seqüência de seu texto, o autor apresenta as declarações de membros da hierarquia católica em jornais e seus questionamentos.¹² Quanto à declaração de que cabe ao ER propor a relação do ser humano com Deus, Sottomaior se pergunta que Deus? E lembra que falar de um Deus único e verdadeiro é pregação religiosa. Quanto à declaração de que o ER deve educar nos valores religiosos, porém, sem proselitismo e de que o ER se justifica porque a população brasileira é católica, o autor aponta a dificuldade de ensinar valores religiosos sem proselitismo, uma vez que estariam inclusas a ética e a moral estabelecidas pelas respectivas confissões. Traz outros dados segundo os quais 49% das pessoas acham importante freqüentarem cultos e 19% se consideram religiosos tradicionais. Para ele, sejam quais forem os números, eles não justificam discriminação. Quanto à declaração de que o ER é importante para dar noção de Deus, de responsabilidade social e de solidariedade para que a nossa juventude já tenha um pouco de ética em seu comportamento, o autor observa que é uma atitude preconceituosa igualar ética e religião, pois significa afirmar que os não-religiosos são imorais e antiéticos. E destaca que “essa mistura de preconceito e desconhecimento em relação aos importantes sistemas éticos não religiosos é tão grave quanto comum”. Aponta ainda que não seriam necessárias aulas de ER para ensinar ética e moral, as quais são ramos diretos da filosofia e que valores de ética, respeito e justiça são diferentes de religião para

¹¹ Nas controvérsias relativas aos critérios para escolher as religiões que farão parte dos conteúdos do ER, estão inseridas questões sobre o que entendemos por religião, quais consideramos e as controversas divisões entre seitas, filosofias de vida, novos movimentos religiosos, para dar alguns exemplos. Se trata de questões conceituais; relativas aos problemas do(s) método(s) de aproximação dessas religiões e sobre qual/quais ciência(s) nos dará/darão o(s) aparato(s) conceitual/conceituais. A título de exemplo, convidamos à leitura das partes I e II do livro de Dennett, nas quais ele irá delinear o que entende por religião, para tratar de uma abordagem da religião como fenômeno natural. Ver Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*. Para uma abordagem sociológica da religião, na discussão conceitual, por exemplo, acerca da definição de religião, seita, magia, e a busca de uma teoria para este estudo, temos Rodney STARK; W.S. Bainbridge. *A Theory of Religion*. Ainda no campo da definição de conceitos, podemos entrar nas questões relativas à verdade das religiões. Apontaremos as questões relativas a esse tema no próximo capítulo, mas podemos indicar aqui o caminho que fizemos lendo Robert C. NEVILLE (org.). *Religious Truth* – a volume in the Comparative Religious Ideas Project. Vale apontar que, propositadamente, estamos indicando obras recentes e das mais controversas para que possamos vir a delinear, o mais amplamente possível, nosso campo de atuação.

¹² Optamos por uma descrição sintetizada das opiniões desses autores, dessa forma, suprimimos aqui a indicação dos artigos e dos nomes das pessoas citadas pelo autor. Para mais detalhes ler Viviane Cristina CÂNDIDO. *O Ensino Religioso em suas Fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER*, pp. 54-57.

religião e, mais uma vez, o autor pergunta acerca dos critérios que determinarão a escolha de quais valores e que moral serão apresentados.

Partindo da consideração de que os professores habilitados pela Deliberação para as aulas de ER são os cientistas sociais, os historiadores e os filósofos, o autor evidencia que estes teriam melhor condição para tratamento dos temas de forma laica e democrática e que os conteúdos, ora pensados para o ER, estariam presentes em outras disciplinas, do que decorre que este não é necessário. Como argumento aponta a impossibilidade de tratar história, pintura, música, literatura, sexualidade humana sem mencionar religião, sendo assim, não se justificam novas contratações nem mesmo o aumento de carga horária em favor de mais esta disciplina.¹³ Por último, e de maneira muito contundente, diante da proposta de um ER que trabalhe as diferentes tradições religiosas, o autor levanta ainda a hipótese de escolhermos seis posturas mais frequentes, hoje em dia no planeta, sendo elas dos cristãos, dos muçulmanos, das pessoas sem religião, dos hindus, dos budistas e dos ateus. Ficariam de fora o judaísmo, as religiões da Nova Era e temas importantes no Brasil como as vertentes espiritualistas e afro-brasileiras. Segundo ele, ensinar história, antropologia, sociologia, filosofia e psicologia dessas religiões é tarefa impossível para o primeiro grau. Além disso é preciso considerar a problemática da capacitação de professores para esses conteúdos, professores estes que têm diante de si alunos com dificuldade com a própria alfabetização. É interessante destacar o parágrafo com o qual o autor finaliza essa argumentação:

Esse caviar do conhecimento só teria sentido para alunos já plenos de arroz e feijão, caso contrário não passará de uma manobra para vender o caro prato religioso, pago pelo contribuinte, a jovens e crianças que não têm como se defender. Tudo isso mostra que ainda que a intenção dos legisladores seja a de promover um ensino pluralista e democrático, o resultado será bastante diverso. Seria ótimo se a escola pública criasse jovens e profundos conhecedores das complexas questões que envolvem o fenômeno religioso, mas tal objetivo não é atingível, sequer parcialmente. Atos de vontade não mudam esse fato. Na melhor das hipóteses, sobra apenas o retrocesso a um mal disfarçado proselitismo intolerável e ilegal.¹⁴

¹³ Tais são as controvérsias do ensino da história das religiões e das questões relativas à especificidade do ER, ou seja, o que diferencia a abordagem que o ER faz ou poderá fazer das religiões e seu estudo nas aulas de ciências naturais e biológicas; língua portuguesa/literatura; história; geografia, exemplos mais diretos e passíveis do tratamento de questões relativas à religião.

¹⁴ Consideramos necessário sinalizar que as questões relativas às condições do aluno da escola pública são recorrentes e não dizem respeito apenas à problemática do ER. No campo de indefinições conceituais, por outro lado, está a questão sobre se devemos “nivelar por baixo”, por assim dizer, a fim de atender alunos em situações de deficiência. Sobre este último aspecto, entram as controvérsias relativas à problemática da educação inclusiva e, mais recentemente, a questão de contemplar a diversidade nas políticas educacionais.

Na finalização de seu texto, Sottomaior faz referência à proposta do ER no Fundamental I receber tratamento transversal, ou seja, com seus conteúdos trabalhados por todas as disciplinas de acordo com a relação com seus conteúdos específicos.¹⁵ Para ele, essa postura deixa dúvidas quanto à orientação democrática, uma vez que os conteúdos de religião, sendo dispersos nos conteúdos de outras disciplinas, serão tratados indistintamente, desrespeitando a determinação constitucional de matrícula facultativa. E lembra a influência que colegas e professores podem exercer em escolhas que podem não estar de acordo com as inclinações das crianças. Conclui dizendo da complexidade da questão do ER e da impossibilidade de realizá-lo de maneira justa, equilibrada, democrática e não proselitista.

Hélio Schwartsman, no artigo intitulado *O parlamentar que votou contra Deus*,¹⁶ afirma que assim como as igrejas não ensinam física e aritmética nos seus cultos, a escola pública não deveria ensinar religião e, sob esse aspecto, condena o parágrafo primeiro do artigo 210 da Constituição Federal que estabelece o ER e a regulamentação da matéria para o Estado de São Paulo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Preocupa-se com a definição de parâmetros curriculares para essa disciplina, pretensamente de caráter histórico-antropológico, bem como seu estabelecimento para o ensino fundamental e não para o ensino médio no qual, segundo ele, grandes teóricos da antropologia poderiam ser trabalhados com algum proveito. Afirmando a laicidade do Estado e os motivos que justificam, para os próprios religiosos, a presença do ER nas escolas como, por exemplo, os valores, diz não crer que esses valores só possam ser ensinados com recurso à idéia de Deus e considera contraproducente procurar elementos comuns à maioria das religiões quando a meta é ensinar o respeito à diversidade. Pergunta se a união em Cristo e a própria noção do divino não seria uma razão a mais para separar as pessoas.¹⁷

Como Sottomaior, Schwartsman também faz referência ao tratamento transversal do ER nas séries iniciais e a impossibilidade de escolha das crianças. Finalizando seu texto, o autor destaca que não tem nada contra a religião, desde que essa seja ensinada nas igrejas e não imposta pelas igrejas. Considera uma coerção tolerável uma mãe levar o filho ao culto

¹⁵ Apenas a título de ilustração são considerados temas transversais a ética, a sexualidade, o meio ambiente, por exemplo.

¹⁶ Hélio SCHWARTSMAN. *O parlamentar que votou contra Deus*.

¹⁷ Essa questão parece remeter à outra questão controversa que é a imagem de Deus. Para apontar as controvérsias do ponto de vista do cristianismo e em relação à outras religiões ver Carlo CANTONE (org.). *A reviravolta planetária de Deus*. De uma maneira mais voltada para a escola, tendo sido, inclusive, utilizado como texto para alunos de Ensino Médio ver Jung Mo SUNG. *Experiência de Deus: ilusão ou realidade?* Mais especificamente, do ponto de vista da instituição cristã, François VARILLON. *Crer para viver – Conferências sobre os principais pontos da fé cristã*, e, do ponto de vista da experiência religiosa, Santa Teresa JÉSUS. *Libro de la Vida*.

mas “quanto ao Estado, seu papel na vida espiritual dos cidadãos deve ser o de garantir a liberdade de culto. Nem mais, nem menos”. Considera ainda improvável que uma ementa constitucional retire essa “barbaridade” da Carta, uma vez que nenhum deputado se arriscaria a ficar conhecido como o parlamentar que votou contra Deus.

Newton Brito, no artigo intitulado *Contra o Ensino Religioso nas escolas públicas (em defesa do estado laico)*,¹⁸ parte da afirmação de que os religiosos de todos os matizes conservadores consideram o ensino dos valores religiosos pelo Estado como solução para deter a onda de violência e a desagregação moral da sociedade brasileira. Para o autor, por trás disso está o desejo de transformar a sociedade brasileira num Estado submisso à religião nos moldes do Irã, Afeganistão e outros modelos. Referindo-se ao paralelismo entre a tradição religiosa das sociedades islâmicas com a religiosidade historicamente cristã da sociedade brasileira, sustenta que há duas semelhanças entre a visão religiosa nas sociedades islâmicas e a visão religiosa dos setores conservadores da sociedade brasileira: a leitura dos dois grupos é de caráter fundamentalista e ambos têm como prerrogativa a mescla entre o Estado e a religião e a exemplifica, em se tratando da sociedade brasileira, apontando que no preâmbulo da Constituição de 1988 afirma-se que ela foi promulgada sob inspiração de Deus e em notas aparece a frase Deus seja louvado.

Para o autor, o lugar da discussão sobre valores e contra a violência seria a disciplina ética assumida por professores de sociologia e filosofia, os quais teriam a necessária competência para tratar valores de caráter humanista. Na seqüência, dá exemplos da ação dos professores ensinando e transmitindo a carga de intolerância que carregam como religiosos e dos professores da Igreja católica tratando anticoncepcionais e homossexualismo como aberração, entre outros exemplos. Para ele, o objetivo desses grupos religiosos é a hegemonia ideológica para impor uma mentalidade religiosa em detrimento à conscientização da necessidade de uma transformação social, assim, vê o ER como lugar para o poder e a implementação de uma versão fundamentalista religiosa estatal, objetivo final desses grupos. Na seqüência de seu texto, o próprio autor se defende daquilo que imagina que dirão a respeito, a saber, que seu posicionamento é um exagero ateu, e lembra que poucos se importaram com o surgimento do nazismo na Alemanha e viam Hitler, um católico, como um indivíduo exótico, até quando o viram no poder.¹⁹

¹⁸ Newton BRITO. *Contra o Ensino Religioso nas escolas públicas (em favor do estado laico)*.

¹⁹ As questões sobre o fundamentalismo religioso são também recorrentes e se tornaram propulsoras de críticas à religião e, conseqüentemente, ao seu ensino. Dennett, à página 49 de seu livro, fala do que chamou de “formas cada vez mais tóxicas de religião”, tendo por base fanatismos e fundamentalismos. Suas justificativas para o

Na Folha de São Paulo foi publicado mais de um ano depois da regulamentação do ER no Estado de São Paulo o texto *O clamor dos terreiros*. O texto explicava o que os representantes das religiões afro-brasileiras pretendiam fazer se eleitos e era comum em suas plataformas o item que dizia respeito a propor aulas sobre crenças afro-brasileiras no ER ministrado nas escolas públicas. Essa proposta lembra o exposto pelos autores anteriores que trataram da hegemonia da Igreja Católica e da previsível dificuldade dos grupos minoritários se imporem junto ao ER.

Rubem Alves publicou o artigo *O buraco da fechadura*,²⁰ dirigido ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva que havia declarado anteriormente, segundo os jornais, a um público de pastores evangélicos, que era favorável ao ensino da Bíblia nas escolas. O autor questiona se é uma questão de paixão pela Bíblia ou uma estratégia para angariar os votos evangélicos e diz do seu estranhamento porque as esquerdas sempre se desconfiaram das religiões e seus clérigos, tanto pelas relações entre religiões dominantes e poder quanto pelo efeito alienante de suas doutrinas. Afirma ainda ser sabido que tem havido um conflito secular entre o pensamento religioso e científico. Para o autor, “se a Bíblia vai ser ensinada nas escolas, por uma exigência democrática, também a Torá, o Corão, o Evangelho segundo o espiritismo, o Bhagavad-Gita”.

Publicados na seção *Opinião do Leitor*, Otávio Frontanari Jr., defende que, caso do ER fosse adotado nas escolas, tratando de diferentes religiões e, obrigatoriamente, do ponto de vista histórico ou informativo, o ateísmo também deveria ser tratado, visto que não crer também é uma opção, e, se queremos que os alunos exerçam seus direitos, devemos considerar a não-crença. Para Lígia Valdrighi, o ER deveria ensinar a história das religiões e ponto, sem interpretações, considerando que cada religião tem diversos desdobramentos riquíssimos na arquitetura, na música, na pintura, na escultura etc. História é história e essa abordagem garantiria que cada pessoa escolhesse, na medida em que amadurecesse,

estudo da religião, que apresentamos no quarto capítulo, embasam-se nessa premissa. Também Comte-Sponville, de maneira mais específica, ao longo do seu primeiro capítulo, apresenta os riscos do fundamentalismo decorrente da falta de diálogo. De nosso ponto de vista, observamos que fundamentalismo não é um problema apenas da religião, havendo fundamentalismo na ciência, como veremos no segundo capítulo; fundamentalismo na política; na sociologia quando, por exemplo, dá ênfase demais às pesquisas de opinião. Alçando vóo para a nossa hipótese de que a leitura da religião no eixo instituição/experiência religiosa contemple as necessidades e a especificidade do ER, portanto, sua finalidade, vemos que pode acontecer o que vamos chamar, provisoriamente talvez, um fundamentalismo de experiência. Explicamos, é quando um membro de uma família passa a exigir de uma maneira mais efusiva, por assim dizer, e impositiva o cumprimento das obrigações religiosas da família. Visto de perto ou de longe, na perspectiva da experiência pessoal ou da instituição, certamente o fundamentalismo caracteriza muitas formas de crer e de não crer e, talvez, se deva averiguar se não se tornou uma característica mais marcante na modernidade até mesmo do que o relativismo.

²⁰ Rubem ALVES. *O buraco da fechadura*, p. A3.

livremente a sua crença pessoal ou mesmo várias delas, já que a essência de qualquer religião procura sempre desenvolver as qualidades positivas de todo ser humano.

Renata de Gáspari Valdeirão²¹ apresenta sua reportagem acerca do ER como parte integrante do currículo das escolas de ensino fundamental da rede estadual paulista, a partir de 2002, obrigatório às escolas e de matrícula facultativa para os alunos. Traz o parecer do presidente do Conselho Estadual da Educação, Arthur Fonseca Filho, o qual entende como uma contradição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o ER ser considerado como parte integrante da educação básica e ser facultativo. Para ele, a obrigatoriedade leva em conta o caráter generalista da matéria que vai abordar a história das religiões, ética e cidadania e não um credo. Declara que o conteúdo será elaborado em um encontro com representantes de várias religiões, previsto para setembro²² e sustenta a transversalidade até 4ª série, atualmente 5º. ano e, nas últimas séries, uma aula por semana, cabendo ao aluno a opção de assistir ou não às aulas.

Renata Valdeirão destaca, na seqüência, a repercussão acerca do ER na escola pública, cujo caráter controverso contribui para a concretização do objetivo desse capítulo. Para o monsenhor Arnaldo Beltrami, porta-voz do arcebispo de São Paulo, d. Cláudio Hummes, “O importante é passar o valor transcendente, sair da visão de grupo”.²³ “O ensino religioso é importante para dar a noção de Deus, a noção da responsabilidade social, da solidariedade, para que a nossa juventude já tenha um pouco de ética no seu comportamento”, afirma o representante católico. “Sendo facultativo para os alunos, eu acho aceitável. Com a forma inicial que foi apresentada, de obrigatoriedade geral, não podíamos concordar”, disse o presidente da Federação Israelita do Estado de São Paulo, Natan Berger. Para ele, o problema

²¹ Renata de Gáspari VALDEIRÃO. *Religião será facultativa para os alunos*, p. C5.

²² É digno de nota que o pretendido encontro entre representantes de várias religiões, previsto para setembro de 2001, a fim de definir os conteúdos de ER para a escola pública não aconteceu. As questões relativas ao diálogo inter-religioso e ao ecumenismo ainda estão em pauta. Para autores como Faustino Teixeira a mística é um caminho possível. Ver F. L. C. TEIXEIRA. *El Desafío del Pluralismo Religioso a la Teología Latinoamericana*. In: *Asociación Ecueménica de Teólogos y Teólogas del Tercer Mundo*. E também: F. L. C. TEIXEIRA (org.). *Por los Muchos Caminos de Dios: desafíos del pluralismo religioso a la teología de la liberación*, pp. 112-136; F. L. C. TEIXEIRA (org.) *No Limiar do Mistério: mística e religião*; F. L. C. TEIXEIRA (org.). *Nas teias da delicadeza*.

²³ Essa justificativa para o ER, comumente apresentada e aceita, é controversa porque há de se objetar qual a compreensão de transcendência e/ou transcendente. Logo em seguida, ainda nesse capítulo, ao tratarmos dos parâmetros curriculares nacionais para o ER, elaborados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, veremos que há indefinições quanto a esse termo. Além disso, muitas vezes, nas vozes de membros da Igreja, especificamente católica, a palavra transcendente parece ser uma forma polida para falar de Deus, cuja compreensão continua a mesma. Outra controvérsia está em entendermos ou não o homem, a mulher como abertos ao transcendente, portadores de transcendência, nos remetendo a autores como Rudolf Otto, Mircea Eliade e Durkheim ou a perspectiva relacional de Rosenzweig. (Cf. Emile DURKHEIM. *As formas elementares da vida religiosa*.; Mircea ELIADE. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*; Rudolf OTTO. *O Sagrado*; Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*).

maior está em um professor conseguir transmitir um tema tão delicado com a imparcialidade necessária.²⁴ Rolf Schunemann, representante da Igreja Luterana no grupo que estuda a matéria, disse que a igreja apóia a medida, embora ele, pessoalmente, tenha posição divergente.²⁵ "O espaço público deveria ser neutro em matéria religiosa", afirma ele, para quem o ensino deveria ficar a cargo das instituições religiosas. Schunemann teme, no entanto, que o caráter facultativo da disciplina crie situações constrangedoras para os alunos ou suas famílias. "É uma matéria bastante delicada. A sociedade está engatinhando em termos de pluralismo religioso e ideológico", afirma. "Vamos pensar otimisticamente, que isso vai ajudar a criar cidadãos mais tolerantes sobre as opções religiosas."²⁶

Na opinião de Arnaldo Andrade Santos, também leitor da Folha, "pregar o ensino religioso nas escolas para que se construa um mundo melhor" é contraditório porque "a religião tem trazido mais contenda que concórdia entre os homens, apesar de pregar o mesmo (bom e nobre) objetivo, mas por caminhos diferentes. Usar a religião para ensinar a boa conduta entre os homens é uma boa idéia?" e afirma: "Creio que dignidade, respeito, moral e bondade têm de ser ensinados como 'matérias' lógicas, fora de questões religiosas. No dia em que entendermos que aquilo que recebemos do próximo e do meio em que vivemos é fruto daquilo que damos, poderemos rever então nossos atos."²⁷

²⁴ A questão sobre a imparcialidade do(a) professor(a) de ER que, em outras palavras, significa saber como ele(a) lida com sua crença ou não e o conhecimento, passível de ser ensinado, nos remete para a questão de ser um cientista da religião *insider* ou *outsider* e esta questão ampliada nos remete às questões relativas à filosofia da religião. Apontamos isso para demonstrar que, se queremos dar às Ciências da Religião o status de responsável pelo ER na escola, há questões a serem discutidas conjuntamente. Se o ER é um desdobramento, por assim dizer, das Ciências da Religião, as questões de um afetam as outras e vice-versa.

²⁵ Esse é um tipo de declaração que nos faz pensar em nossa hipótese do estudo da religião sob duas vertentes: a experiência e a instituição.

²⁶ Se nos reportarmos aos textos e livros relativos à temática do ER anteriores ao ano de 1997, veremos que era muito comum a utilização do termo tolerância para falar do diálogo com o diferente, Esse termo tornou-se controverso por levar à suspeita de tratar-se de um termo útil quando queremos dizer que fazemos um esforço para suportar o insuportável.

²⁷ A esse respeito o caminho do diálogo inter-religioso e/ou ecumênico tendo por base a dignidade da pessoa humana, tão bem apontado por Hans Küng em suas obras, tem exigido maiores reflexões. Ver Hans KÜNG. *Projeto de Ética Mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. E Hans KÜNG. *Teologia a Caminho: fundamentação para o diálogo ecumênico*.

1.2. AS CONTROVÉRSIAS NA LEGISLAÇÃO DA MATÉRIA

A legislação acerca do ER é o reflexo de suas Fontes: o *Grupo do Não*, cujas concepções de alguns de seus representantes apresentamos anteriormente, a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil²⁸ e o FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.²⁹ Importa destacar que trataremos da legislação para o Estado de São Paulo sem a pretensão de a utilizarmos como referência. Nosso objetivo será considerar as controvérsias apontadas pelo *Grupo do Não*, cujos argumentos são validados por manifestações em todo o Brasil. Podemos constatar o posicionamento desse Grupo tanto em jornais, revistas, rádio e tv quanto na Internet, nos inúmeros sítios que discutem fé e ciência e se caracterizam pela autodefinição de ateus, seculares e laicos.

Quanto à natureza do ER, se por um lado, do ponto de vista da legislação, trata-se de uma disciplina, parte integrante do currículo das escolas de educação básica, por outro, na própria legislação, há ambigüidades que demonstram que o termo disciplina não está claro. Prova evidente disso é o fato de ser de matrícula facultativa aos alunos e/ou seus responsáveis. Também a prática do ER, de maneira geral, reflete essa ambigüidade, tanto no que tange à escolha dos conteúdos quanto às determinações da escola e o posicionamento dos professores. As ambigüidades dos textos legais, por sua vez, denotam a falta de clareza com relação à finalidade desta disciplina.

A mais recente Constituição da República Federativa do Brasil,³⁰ datada do ano de 1988, foi precedida por um processo constituinte iniciado em 1985, quando foi feita uma grande mobilização de alguns setores da sociedade civil, entre eles a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que pretendia garantir a inclusão, ou ainda, a manutenção do ER como

²⁸ Acerca dessa Fonte do ER e sua relevância para a compreensão do ER publicamos e sugerimos para maior compreensão Viviane Cristina CÂNDIDO. Metodologia para o Ensino Religioso. In: *Revista de Educação da AEC*, pp. 55-75.

²⁹ O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso realizou, em novembro de 2005, em Florianópolis, Santa Catarina, um seminário comemorativo de seus 10 anos. Nessa ocasião tivemos a oportunidade de apresentar uma conferência e publicar dois textos nos anais do evento: Viviane Cristina CÂNDIDO. Confessionalidade e Ensino Religioso: de onde partir? In: *Identidade Pedagógica do Ensino Religioso: memória e perspectivas*, pp. 85-96 e Viviane Cristina CÂNDIDO. FONAPER: 10 anos de uma história que, em si mesma, já aponta para o futuro. In: *Identidade Pedagógica do Ensino Religioso: memória e perspectivas*, pp. 21-34, neste, especificamente, tratamos do FONAPER como fonte do ER conforme tratado em nossa dissertação. Destacamos ainda a importância de conhecer essa publicação como um todo por apresentar a história e a reflexão dos 10 anos do Fórum.

³⁰ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

disciplina das escolas públicas.³¹ No texto constitucional, o artigo 210 propõe que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e que o ER se constitua disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e seja de matrícula facultativa.

Da compreensão do ER como uma disciplina, cujo conteúdo pode assegurar a formação básica e o respeito aos valores, decorre, implicitamente, a concepção de um ER que, voltado para a formação, não seja proselitista, ou seja, não procure conquistar adeptos e respeite os diferentes valores. Porém, na mesma Carta Magna, conforme podemos ler em seu preâmbulo, embora seja assumido o compromisso de instituir um Estado Democrático que assegure os valores supremos de uma sociedade *fraterna, pluralista e sem preconceitos*, na seqüência a Assembléia Nacional Constituinte declara promulgar a Constituição sob a proteção de Deus, cedendo à pressão da CNBB e demais religiões cristãs. O episcopado vê a sociedade brasileira como uma formação historicamente cristã, o que seria o indicativo da necessidade do nome de Deus figurar no texto da Constituição. O ensejo de uma *sociedade mais conforme aos planos de Deus* é, em si, mais uma comprovação desta compreensão cristã. Já o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso não faz nenhuma referência, em seus documentos, à problemática que aqui apresentamos. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, na introdução ao primeiro capítulo, após citar a Constituição, em seu artigo 210 referente ao ER, lemos:

A inclusão desse dispositivo³² deu-se com uma significativa mobilização nacional, resultando na segunda maior emenda, em número de assinaturas, apresentada ao Congresso Constituinte. Em todo o país há grandes esforços pela renovação do conceito de Ensino Religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar.³³

³¹ Importa citar que, conforme nos aponta Anísia de Paulo Figueiredo o ER está presente nas escolas públicas desde o colonialismo, não se tratando portanto de história recente. O que muda é a compreensão do papel do ER e a existência de uma significativa ambigüidade no uso da palavra disciplina, o que implica em diferentes usos e compreensões, como pretendemos evidenciar nesse capítulo. (Cf. Anísia de Paulo FIGUEIREDO. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*).

³² Trata-se do Parágrafo 1º. do Art. 210 da Constituição que assegura o Ensino Religioso.

³³ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 18.

Podemos inferir desse texto a preocupação do Fórum com a caracterização do ER como uma disciplina, buscando superar sua compreensão mediada por posicionamentos religiosos. A esse respeito, assim se posiciona Daniel Sottomaior:

Quando se promove a religião e seus valores, sejam quais forem, o que se faz na verdade é privilegiar os indivíduos religiosos e suas concepções e discriminar todos os demais [...] Ao favorecer a religião sobre o secularismo, ele (o ensino religioso) ainda infringe o art. 5º da Constituição, privando os secularistas, em função de suas convicções filosóficas, dos mesmos direitos que os religiosos.³⁴

Como vemos, para o campo de força intitulado *Grupo do Não*, o ER fere a própria Constituição a partir do momento em que privilegia os direitos de quem crê em detrimento aos direitos de quem não crê. Essa afirmação se sustenta na menção do nome de Deus na Constituição, o que, em conseqüência, descaracteriza o ER como uma disciplina, destituída do caráter proselitista, já que parece ser evidente que, se o Brasil é historicamente cristão a conseqüência direta deva ser um ER. Hélio Schwartzman,³⁵ cuja argumentação consiste em afirmar que não cabe à escola pública ensinar religião, toma o artigo 210 da Constituição como base de sua argumentação. Para ele esse artigo é contraditório na medida em que, por um lado, fala de um ER que respeite as diferentes culturas e, por outro, assume a nomenclatura Deus como a única possível. A afirmação final de que nenhum legislador se atreverá a votar contra Deus evidencia a controvérsia de que, se por um lado não podemos afirmar que no Brasil haja uma totalidade e nem mesmo uma maioria cristã ou, muito menos, católica, por outro, podemos constatar a enorme pressão exercida por estas instituições religiosas de modo a legitimar seu discurso religioso em detrimento dos demais. De fato, quando o assunto é religião, crentes e não-crentes, conhecedores e não conhecedores de suas religiões e/ou das religiões alheias se acreditam aptos para discutir o tema, desconsiderando, inclusive, suas próprias experiências religiosas, nem sempre explicitadas e compreendidas.

Newton Brito também se refere à Constituição dizendo que há duas semelhanças entre a visão religiosa nas sociedades islâmicas e a visão religiosa dos setores conservadores da sociedade brasileira: a leitura religiosa desses grupos é de caráter fundamentalista e ambas

³⁴Daniel SOTTOMAIOR. *Ensino Religioso nas Escolas: qual Deus?*

³⁵Hélio SCHWARTSMAN. O parlamentar que votou contra Deus.

têm como prerrogativa a mescla entre o Estado e a religião, demonstrando essa tentativa, no caso do Brasil, no preâmbulo da Constituição de 1988, no qual se afirma que ela foi promulgada sob “inspiração de Deus” e em notas aparece a frase “Deus seja louvado”.

Em 1996, considerando a nova Carta Magna do país, é finalizada também a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim descrita na homepage do Ministério da Educação e Cultura:

Instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promove a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades, além de instituir um processo regular de avaliação do ensino. Ainda em seu texto, a LDB promove autonomia aos sistemas de ensino e a valorização do magistério.³⁶

Essa nova Lei é portadora de novas concepções, do ponto de vista da educação, e de avanços no que tange à autonomia das escolas, ao considerar sua localidade. Com relação ao seu processo de elaboração, no que se refere ao ER, em comum, os dois grupos, CNBB e FONAPER, assumiram as discussões e manifestações, em busca da supressão da expressão “sem ônus para os cofres públicos”, presente na primeira redação da Lei.³⁷ Esta, publicada em meio à efervescência da elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, os quais seriam publicados no ano seguinte, foi recebida com diversas manifestações, não somente do Fórum, mas também da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, pois o que se esperava era a instituição do ER como disciplina dos horários normais das escolas públicas, cujos custos ficariam por conta dos cofres públicos, por se tratar de uma disciplina como as demais. Ora, podemos facilmente deduzir do texto que, ao eximir os Estados da responsabilidade financeira, não se compreende o ER como disciplina. A própria divisão entre confessional e interconfessional, presente no texto da Lei, é indicativa desta compreensão do ER, não como disciplina, mas como um apêndice, por assim dizer, que cabe, em primeira instância, às próprias confissões religiosas. É curioso notar a posição ambígua da lei. Ela dá razão ao *Grupo do Não* ao isentar o Estado do ônus financeiro; dá razão à CNBB e às forças religiosas ao admitir a confessionalidade e a interconfessionalidade.

³⁶ Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em 12 jan 2008.

³⁷ BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Considerando as críticas levantadas anteriormente e a manifestação de diferentes grupos envolvidos com a questão do ER, entre eles, como já citado, a CNBB, a qual articulou significativa mobilização popular, inclusive por meio de abaixo-assinados, e o FONAPER, que enviava representantes às discussões que transcorriam, foi sancionada, em 22 de julho de 1997, a Lei 9.475 que dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394.³⁸

Esta, além de suprimir a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, faz uma significativa alteração ao retirar, por assim dizer, da incumbência das instituições religiosas a responsabilidade pelo ER, transferindo-a para os sistemas de ensino, ouvida uma entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas. O fato de, anteriormente, a Lei ter retirado do Estado a responsabilidade financeira, parece ter sido uma aquiescência ao *Grupo do Não*. Também o fato de, nesta nova redação, passar a responsabilidade pela matéria do governo federal para os sistemas estaduais de ensino, parece resqúcio do *Não*. Mais ainda, o fato dos *Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso*, até hoje não terem sido aprovados pelo MEC também parece ser influência da concepção do *Não*.

Em termos de concepções, podemos destacar que a Lei 9.475, cujo texto original é de responsabilidade do deputado federal Padre Roque Zimmermann, compreende o ER como disciplina. Sendo assim, mais do que fazer parte dos horários normais das escolas públicas, sua regulamentação, em termos de definição de conteúdos e normas para a habilitação e admissão de professores, passa a ser de responsabilidade dos sistemas de ensino, os quais deverão ouvir uma entidade civil composta por membros das diferentes denominações religiosas. Isso indica a presença do *Grupo do Não* na concepção de que o conteúdo do ER não deva ser pertinente a uma tradição religiosa, superando as modalidades confessional e interconfessional presentes na primeira redação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases.

A determinação do ER como disciplina e a pluralidade religiosa prevista para a formação da entidade civil que garantirá sua regulamentação, espelham a concepção do FONAPER. Não há nenhum documento ou estudo da CNBB, diretamente a respeito do ER, publicado por ocasião da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nem posterior à Lei 9.475. O que podemos tomar por base, então, para a compreensão das concepções mais recentes deste grupo é a declaração que finalizou o segundo encontro de professores de ER das escolas católicas, realizado em Campinas, no qual o ER é assumido como componente curricular com todas as suas implicações pedagógicas, desde a necessidade

³⁸ BRASIL. Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

de estar em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico da escola até as preocupações relativas à didática do ER, abrangendo conteúdos, metodologia e avaliação. Há uma compreensão antropológica do ER que visa o desenvolvimento integral do ser humano; a compreensão da pluralidade e do fenômeno religioso como manifestação da busca que o ser humano faz do Transcendente e, em seu último parágrafo, esta mesma declaração, considerando o ER inserido no projeto pedagógico da escola, dá ao setor pedagógico a responsabilidade de investir na formação do professor.

Notadamente, este documento aponta para um ER compreendido como disciplina, vale lembrar, no entanto, que esta postura assumida por este grupo de professores, não recebeu, por assim dizer, a oficialização de seu discurso por parte da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. De qualquer modo, também é importante salientar que, como evidenciamos no capítulo IV de nossa dissertação, no quadro que demonstrava a evolução do pensamento da CNBB acerca do ER, atualmente a sua prática, por meio do GRERE – Grupo de Reflexão do Ensino Religioso e dos seminários, a CNBB vem demonstrando uma maior abertura. Com certeza, porém, evidenciamos também que tal abertura necessariamente deveria constar de documentos oficiais a fim de tornar comuns os discursos acerca da questão.³⁹

No capítulo relativo às concepções do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso demonstramos que a preocupação deste é, de maneira geral, com a caracterização do ER como disciplina, como espaço pedagógico, sendo necessário, para tanto, garantir que este aconteça de modo a respeitar as diferenças e evitar a discriminação, orientando para a busca do Transcendente. Essa concepção está refletida na emenda do Padre Roque Zimmermann.

A Indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo n. 07/2001,⁴⁰ diz respeito à implementação do ER no Estado de São Paulo. Não vamos detalhar essa indicação porque estamos tratando de um ER válido para todo o país, importando lembrar, inclusive, que cada Estado da Federação tem uma legislação específica decorrente das mais diferentes concepções, o que, aliás, justifica nossa busca por uma epistemologia para o ER. Contudo, como citamos o *Grupo do Não* e estudamos especificamente sua referência à realidade da

³⁹ Destacamos que nossa dissertação, a que esse texto se refere, foi concluída em 2004. Hoje, podemos acrescentar que existem novas controvérsias, como constaremos ao longo deste capítulo. Contudo, até aqui, não há novos posicionamentos oficiais por parte da CNBB. Temos entretanto diferentes posicionamentos por parte de padres e bispos que acompanham as chamadas *Pastorais da Educação*, as quais, em suas comunidades locais, realizam um trabalho nas escolas públicas sendo que, dependendo de cada caso, inclui até a formação de professores a qual, por sua vez, depende da concepção de ER que permeia a visão desses responsáveis eclesiais.

⁴⁰ BRASIL. Conselho Estadual de Educação. Estado de São Paulo. Indicação 07/2001 de 25 de julho de 2001. Regulamenta o artigo 33 da Lei 9394/96.

legislação paulista, apontaremos suas concepções implícitas, presentes em muitos discursos e também em outros Estados, do que decorre que servirão de base para a necessária definição de concepções.

A Indicação aponta para um ER que remeta ao que chama de práticas que são caminhos viáveis para a promoção da cidadania. Lembra o compromisso com valores, ligados a uma ética específica de grupos sociais e religiosos, mas que têm elementos que podem ser considerados como universais, devendo estes ser assumidos na organização dos temas de ER. O ER pode então promover o reconhecimento das diferenças, auxiliado pelos outros campos de produção de conhecimento, contribuindo para uma visão mais filosófica da existência, presente em todas as formas de crença, devendo as religiões ser tratadas a partir de suas perspectivas antropológicas e históricas. Considerando os sincretismos religiosos e culturais presentes no Brasil, o relatório deixa claro que o ER pode levar a um convívio respeitoso entre os divergentes na medida em que enfatize os aspectos culturais das religiões, nos grupos étnicos a que dizem respeito e no diálogo entre as diferentes culturas.

Deste modo, segundo a Indicação, o ER deve ser tratado como área de conhecimento e, nesta concepção, articula-se com os princípios legais vigentes. Ressalta a necessidade das escolas observarem, no tocante aos conteúdos e procedimentos didáticos, o respeito à pluralidade cultural e religiosa dos alunos. São recomendadas, para a concretização dessa proposta, a organização de atividades supra-confessionais e o tratamento do ER como tema transversal. Cabe à Secretaria de Estado da Educação a promoção de encontros e atividades para discussão entre as várias instâncias das escolas estaduais, a implementação das diretrizes propostas nesta Indicação e, ainda, promover a capacitação de seus professores e elaborar manuais com textos e orientações para o desenvolvimento dos temas.

O relatório apresenta a indicação dos professores considerados habilitados, de acordo com a proposta e a caracterização do ER tratadas nos dois primeiros itens, sendo os próprios professores das respectivas classes, para as séries iniciais do ensino fundamental, já que os conteúdos do ER deverão ser, nas palavras da Indicação, “introduzidos transversalmente”, sendo considerados temas relativos ao conhecimento religioso o respeito ao outro e os valores morais e éticos, e os professores que possuam habilitação em História, Filosofia e Ciências Sociais para as quatro séries finais do ensino fundamental, considerados com formação adequada para abordar os conteúdos de ER vinculados às demais áreas de conhecimento em

conformidade ao disposto no texto da Indicação. É recomendada a inclusão do ER de 5^a a 8^a⁴¹ em, pelo menos, uma das séries com carga horária mínima de uma aula semanal, acrescida à carga horária existente.

A Indicação afirma como incumbência da Secretaria do Estado da Educação, implementar as ações para concretização da proposta, entre outras, a orientação de professores e equipe escolar na adequação do projeto pedagógico para contemplar o ER, determinar a forma como constará no horário, sua respectiva carga horária e a atribuição das aulas aos professores habilitados. No final, a Indicação coloca que nada impede que a escola, atendendo à comunidade escolar, disponibilize seu espaço físico para o que o texto chama de ER confessional, de caráter facultativo e fora do horário regular das aulas, ficando as atividades a cargo dos representantes das diversas instituições religiosas na forma de trabalho voluntário. Os programas e horários devem ser do conhecimento da direção e aprovados pelo Conselho de Escola. A participação dos alunos deverá ser mediante autorização expressa dos pais.

Cabe ainda ao Conselho Estadual de Educação organizar, no mês de setembro de cada ano, um encontro para propor orientações para o ano seguinte. No tocante à concepção de ER, entende-se que este deva ser focado na perspectiva da educação cidadã, no contexto da educação e da escola contemporâneas. Considerando-se a concepção interdisciplinar do conhecimento, a necessidade de contextualização do conhecimento e a necessidade da escola de, além de desenvolver as competências cognitivas, trabalhar a competência de conviver com as diferenças, se reconhece a importância de projetos educacionais, entre eles o ER, abertos para a realidade social como podemos ver no trecho a seguir:

Portanto, são bem-vindos todos os projetos educacionais (aí se podendo incluir o ensino religioso) que visam, direta ou indiretamente, o trabalho comunitário, a conscientização da responsabilidade pessoal e social e que estimulem e restaurem os valores humanos, de compromisso moral e ético, auxiliando a compreensão do homem e o autoconhecimento.⁴²

⁴¹ A partir de 2006, as novas políticas educacionais reorganizam a seriação para ano e incluem o antigo pré no segmento do Fundamental I, assim, o Fundamental I passa de 1^a. a 4^a. séries para 1^o. ao 5^o. anos. Esse sistema afeta, por consequência, a organização do Fundamental II que passa a 6^o. ao 9^o. anos.

⁴² BRASIL. Conselho Estadual de Educação. Estado de São Paulo. Indicação 07/2001 de 25 de julho de 2001. Regulamenta o artigo 33 da Lei 9394/ 96.

Como vemos, o documento projeta uma visão secularizada do ER, e nisso reflete a posição do *Grupo do Não*, ao relacioná-lo ao contexto da educação cidadã, como parte de projetos educacionais e capaz de com eles contribuir. Podemos, entretanto, levantar a questão sobre de que forma podemos efetivar essa contribuição se, ao falarmos dos professores habilitados para a disciplina, estamos falando, segundo o parecer da própria Indicação, dos professores titulares das classes, no caso do Ensino Fundamental, nível I e os professores de História, Filosofia e Ciências Sociais, no caso do Ensino Fundamental, nível II. Essa concepção essencialmente formativa, parece independer do ER, portanto não o caracteriza. Outro aspecto muito ambíguo da Indicação é a concepção do ER como tema transversal e como disciplina respectivamente no Fundamental I e no Fundamental II. Trabalhar história das religiões parece-nos também bastante contraditório, uma vez que poderia tratar-se então de aulas de história.

A Deliberação 16/2001⁴³ é a regulamentação do ER para o estado de São Paulo e resulta do estudo apresentado na Indicação 07/2001. Em seu artigo terceiro, considera habilitados para o exercício do ER os professores licenciados em História, Ciências Sociais e Filosofia, do que podemos deduzir que compreenda o ER como disciplina, no contexto das demais e que, sob a influência do *Grupo do Não* entenda como professores habilitados os professores da rede. Em contrapartida, na atribuição das aulas aos professores das classes de primeira a quarta séries⁴⁴ e no parágrafo único do artigo quarto, no qual aponta que os conteúdos serão trabalhados transversalmente, percebemos claramente que há uma alteração na compreensão do ER, já que para este segmento é considerado como tema transversal. Desta forma, o ER perpassa todas as disciplinas e assim se esvai a possibilidade da matrícula facultativa, o que é absolutamente contrário ao posicionamento do *Grupo do Não*, mas é interessante na perspectiva da CNBB.

Já em seu artigo oitavo, ao propor que as escolas disponibilizem horários para a oferta do ensino confessional, de caráter facultativo para os alunos, dá margem à compreensão de que o ER seja disciplina porque inserido no contexto da escola e nos seus horários normais, bem como com professores habilitados. Em se tratando do ensino confessional, caberá à escola reservar espaço e horários próprios, neste caso, com as atividades a cargo dos representantes das instituições religiosas, reconhecendo, portanto, a presença das religiões nas comunidades. Ainda dentro deste assunto a dúvida fica por conta do parágrafo terceiro do

⁴³ BRASIL. Conselho Estadual de Educação. Estado de São Paulo. Deliberação nº 16/ 2001, de 25 de julho de 2001. Regulamenta o artigo 33 da Lei 9394/ 96.

⁴⁴ Hoje, primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental.

mesmo artigo oitavo, onde aparece a nomenclatura ensino religioso confessional que, embora, evidentemente, se trate de um espaço extra cedido pela escola para as instituições religiosas, que nada tem a ver com a sala de aula, dá margem a confusas interpretações. Também neste caso, parece que os legisladores não têm clareza do ER concebido como disciplina. De qualquer forma, parece ser uma concessão aos anseios mais conservadores da CNBB e de outros grupos religiosos.

Hélio Schwartzman,⁴⁵ defende a idéia de que a escola pública não deveria ensinar religião. A seu ver, quando a secretaria sugere optar por um conteúdo eminentemente laico e por aulas ministradas por docentes com formação em História, Ciências Sociais ou Filosofia, tenta evitar o pior, que seria a habilitação e admissão de professores colocada nas mãos das instituições religiosas. Destaca que as autoridades educacionais paulistas pretendem criar aulas específicas de religião apenas nas últimas séries do primeiro grau e que, antes disso, as informações seriam diluídas dentro do conteúdo das outras disciplinas, o que, de seu ponto de vista, feriria o direito do aluno de não assistir às aulas ou a questão da matrícula facultativa. Quanto a isso, Schwartzman destaca ainda a dificuldade das crianças em optarem por não assistirem às aulas de religião já que sofrerão pressões dos coleguinhas e lembra ainda como crianças “são seres particularmente cruéis”. Ficam assim explicitadas as dificuldades relativas à questão da matrícula facultativa, evidenciadas principalmente pelo *Grupo do Não*.

Como pudemos perceber, os textos legais refletem as concepções das três fontes e, como não poderia deixar de ser, portam ambigüidades, contradições e incongruências. Há de se compreender, portanto, porque a prática do ER, não somente no Estado de São Paulo, mas em todos os Estados da Federação, tem sido tão controvertida.

⁴⁵ Cf. Hélio SCHWARTSMAN. O parlamentar que votou contra Deus.

1.3. AS CONTROVÉRSIAS ACERCA DA NATUREZA DO ENSINO RELIGIOSO

O ER, parte integrante do currículo das instituições de educação básica, tem inúmeros desafios sendo o primeiro, e mais exigente, a construção de sua própria identidade como disciplina, portadora de um conteúdo específico.⁴⁶ Devido à falta de clareza no que concerne a sua finalidade; às práticas, conseqüentemente, equivocadas e a certa identificação e, infelizmente, uma prática mesma, do ER como ensino de religião, e muitas vezes de uma tradição religiosa específica, são comuns questões como por que não tiramos o Ensino Religioso do currículo? Por que não mudamos o nome? Por que não transformamos em história, ciências sociais ou filosofia? ER na escola pública e confessional: tem diferença?

Por que não tiramos o ER do currículo?

No caso da escola pública, essa é a única questão, daquelas aqui apresentadas, em que concordam crentes e não-crentes. Diante da indefinição em relação aos fundamentos do ER e de sua prática pedagógica, alguns dos que crêem admitem que seria melhor termos o ER não como uma disciplina, mas como uma prática confessional nas escolas.⁴⁷ Segundo eles, essa

⁴⁶ Temos insistido, contudo, que, embora necessite afirmar sua identidade, o ER está, em termos de legislação, definido como componente curricular da educação básica, ficando assim sua natureza definida como disciplina. Assim, ao buscarmos definir sua identidade, devemos partir dessa premissa, caracterizar as controvérsias relativas a elas e partirmos para a discussão da finalidade, questão essa necessitando ainda mais de explicitação. Casos contrários, não avançarão as discussões relativas ao ER que se ampliam ainda mais quando pensamos em buscar sua fundamentação nas Ciências da Religião. Voltamos a lembrar que outras controvérsias possíveis são aquelas apontadas no livro Luzia SENA (org.). *Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*, o primeiro que traz a questão da formação docente ligada às Ciências da Religião, inclusive com dois textos sobre cursos de formação superior. Numa perspectiva histórica do ER refletida nos textos legais ver Anísia de Paulo FIGUEIREDO. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*, especificamente o capítulo acerca dos posicionamentos nos textos das leis que favorecem a compreensão da natureza do ER.

⁴⁷ Aqui falamos basicamente da presença das igrejas envolvidas com um trabalho pastoral nas escolas públicas. Diferentes religiões, dependendo da realidade de cada estado e, constatadamente, com uma presença maior da Igreja Católica e de algumas Igrejas Evangélicas. É interessante apontar que, por exemplo, no Rio de Janeiro onde o ER é confessional e os professores são concursados segundo suas denominações religiosas, há predominância destas duas. Até porque a divisão das denominações é, nos termos da lei, *católicos, evangélicos e outras*. Também a título de exemplo, no Estado de São Paulo, onde tem se intensificado a atuação da chamada *Pastoral da Educação*, de responsabilidade da Igreja Católica, o ER tem sido considerado em duas modalidades,

prática seria exercida pelos representantes credenciados por suas igrejas, os quais trabalhariam com os alunos segundo suas opções religiosas. Essa forma de atuar resolveria ainda, a seu ver, os problemas relativos à formação do professor.

Para os que não crêem e, conseqüentemente, são contrários à implantação do ER nas escolas públicas, melhor seria não ter esta disciplina no currículo porque ela, necessariamente, implicaria em algum tipo de proselitismo. Para eles, aliás, não tem sentido a escola oferecer espaço sequer para a presença das confissões religiosas em seu ambiente, ainda que fora do horário de aula e aberto aos que crêem, levando em conta que a escola é um espaço público e laico e que o lugar da atuação das confissões religiosas é em suas igrejas. Para eles, se o ER é um mal necessário, ou seja, diante da impossibilidade de retirá-lo do currículo, por ser constitucional e estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deverá propor então conteúdos que passem pela história das religiões, pela filosofia, pela antropologia, ainda que reconheçam que, se é para passar pelos conteúdos de outras disciplinas, não há necessidade de uma disciplina específica, o que já justifica o questionamento acerca do motivo pelo qual não transformamos o ER em história, ciências sociais ou filosofia.⁴⁸

Para além do ponto de vista dos que crêem e dos que não crêem, estamos diante da dificuldade em estabelecer quais os conteúdos específicos do ER. A questão é exatamente em que consiste a diferença no tratamento cabível ao ER do tema religião e no tratamento das outras disciplinas citadas. De determinado ponto de vista, e com certa regularidade, o ER é responsabilizado e, até mesmo, justificado como lugar privilegiado para as discussões acerca da ética e da moral, o que, por conseguinte, parte do pressuposto de que ética e religião são

a saber, o chamado *Ensino Religioso Oficial*, aquele que acontece em sala de aula e o *Ensino Religioso Confessional* aquele que acontece em período contrário ao período das aulas e que visa atingir apenas os crentes. Contudo, é preciso sinalizar que as confusões e indefinições nessa prática também são muitas. Alguns representantes da *Pastoral de Educação* do Estado de São Paulo têm sido, inclusive, porta-vozes da proposta de que o ER, nesse Estado, assuma o perfil do ER no Rio de Janeiro, ou seja, confessional em sala de aula. O argumento para essa mudança nos termos legais é fundamentado na dificuldade de formar professores que possam trabalhar o ER de uma maneira mais ampla. Esse argumento, porém, desmerece o fato de que a legislação paulista prevê que filósofos, cientistas sociais e historiadores sejam os habilitados para o ER que, nos termos da lei, tem como conteúdo a história das religiões, ao menos no que diz respeito ao nono ano. Contudo, também evidenciamos o fato contraditório do ER ter matrícula facultativa nesse ano, a fim de salvaguardar a liberdade religiosa e ser tratado como tema transversal no Fundamental I, o que significa que não cabe aos alunos a possibilidade de participar ou não das aulas. Por outro lado, vale lembrar que, na prática, cada escola responde às problemáticas aqui apontadas da forma como acredita ser melhor, havendo diferença inclusive entre as escolas de um mesmo Estado, de Estado para município, de cidade para o interior; sem considerar ainda que nem todos assumem o ER, dando, para tanto, diferentes justificativas.

⁴⁸ Para essa conclusão concorre o fato do ER ter, segundo a Indicação 07/2001 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a orientação para os seus conteúdos como sendo história das religiões e o trabalho desenvolvido pela Universidade de Campinas, responsável pela formação dos professores no Estado.

temas ligados diretamente, quando não, tão somente, à religião. Esse fato fortalece as razões do *Grupo do Não* que argumenta que, na prática, não podemos afirmar que indivíduos religiosos sejam mais éticos ou morais ou ainda que é preciso ser religioso para sê-los. Do ponto de vista das próprias instituições religiosas, bem como dos que crêem, essa questão se apresenta em questionamentos acerca de como garantir que a ética e a moral estejam presentes nos conteúdos de ER.

No que concerne aos chamados temas transversais, aqueles que devem perpassar todas as disciplinas, sendo eles, por exemplo, ética, sexualidade e meio ambiente, por motivos considerados óbvios, uma vez que cabe ao ER a formação integral e humana ou ainda por ser a disciplina que deve tratar dos assuntos relativos à ética e à moral, o ER acaba trazendo para si a responsabilidade das discussões acerca desses temas, mais uma vez, relacionando seu tratamento à religião, ou ainda, considerando que a religião é a responsável pelo desenvolvimento e fortalecimento dos valores. Aliás, nisso se desconsidera que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a educação em valores como objetivo geral da educação fundamental e de nível médio.⁴⁹

A questão da sexualidade, pela dificuldade de aproximação, especialmente devido às controvérsias relativas a este tema e sua relação com a religião, é um tema abandonado, embora seja justo ressaltar que este abandono não se dá apenas na disciplina ER, na verdade, diante da gigantesca interferência da mídia e do nível de dúvidas, incertezas e expectativas que a contemporaneidade coloca em homens e mulheres, este tema fica estrategicamente à deriva. Do ponto de vista dos que não crêem, antes assim, melhor que o tema não seja tratado do que ser carregado de padrões morais e cerceadores da sexualidade de crianças, adolescentes e jovens. Vale lembrar ainda que é no campo da relação entre sexualidade e moral que se dão as mais acirradas discussões acerca da legitimidade do ER, o que se justifica porque exatamente estamos falando das coisas que realmente importam para a vida das pessoas e, sem dúvida nenhuma, são essas que nos exigem melhores respostas e posicionamentos. A pergunta específica que estes se fazem em relação a esse assunto é: se os professores forem representantes das Igrejas e se comportarem como tal, de que maneira se colocarão diante de questões de cunho moral, por exemplo, o uso de preservativos? Todavia, do ponto de vista dos que crêem, se não ensinarmos um pouco de religião para essas crianças, adolescentes e jovens, estes ficarão sem referenciais diante do que a modernidade lhes propõe.

⁴⁹ Para um maior detalhamento consultar BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Independentemente de crer ou não crer, a questão é multívoca ainda no que tange à formação dos professores para o tratamento do tema.

Quanto ao meio ambiente, este tema está em âmbito do senso comum. É amplamente discutido, atraente, “politicamente correto”, todavia falta cientificidade em sua aproximação, há uma apropriação indevida e o que poderíamos chamar de uma relativa abstração, uma vez que, na prática, vivemos situações nas quais temos alguns alunos nos chamados *estudos do meio*, iniciativa comum nas escolas para reconhecimento e estudo do meio ambiente, que deixam, ao longo do caminho, suas latinhas de refrigerante e restos de sua civilização, o que demonstra o distanciamento entre a discussão teórica acerca da necessidade da preservação e do cuidado e a prática que se efetiva por meio de comportamentos e atitudes. No ER, este tema é mais comum no nível I do Ensino Fundamental e, muitas vezes, acaba se referindo ao reconhecimento da presença de Deus na natureza, a necessidade de agradecermos, a perspectiva da criação, desconsiderando as diferentes posturas de crentes e não crentes. Ainda nos dias de hoje, o que acaba ocorrendo é uma acirrada disputa entre ciência e religião, conhecimento e fé, por pura falta de fundamentação de ambos os lados.

A questão acerca da retirada do ER do currículo remete ainda, além da especificidade do ER, à questão da finalidade, a qual, por sua vez, diz respeito não apenas a este, mas à discussão da finalidade assumida pela escola em particular e pela educação em geral, por sinal, esta é mais uma razão para apontarmos, no capítulo IV desse trabalho, os pressupostos de Hannoun e o olhar filosófico que este autor lança para a educação. Cabe lembrar que o ER, olhando de maneira mais ampla, é realidade também fora do Brasil.⁵⁰ A propósito disso, no final deste capítulo, apresentaremos alguns dados relativos à sua caracterização no panorama internacional.

⁵⁰ Nessa perspectiva, seria interessante ler o texto de Frank Usarski apresentando a realidade do ER na Alemanha e o texto de Faustino Teixeira que aproxima sua reflexão à experiência do ER na França. Para um melhor aprofundamento. (Cf. Frank USARSKI. Ciência da Religião: uma disciplina referencial e Faustino TEIXEIRA. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. Apud: Luzia SENA (org.). *Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*, pp. 47-62; 63-77).

Por que não mudamos o nome?

É a questão dos mais piedosos. Diante da dificuldade de aceitação e da identificação do ER com o ensino da religião, muitos acham que seria mais adequado mudar o nome, algo como, por exemplo, *fundamentos da ética* ou *ética religiosa* ou *fundamentos da ética religiosa*, entre tantos outros.⁵¹

Como vimos, a partir da Constituição de 1988 e da Lei 9394/96, o ER passa a integrar o currículo das escolas públicas, embora já constasse anteriormente nos nossos currículos, mas sem o status que lhe foi conferido por essa legislação, devido ao esforço de melhor explicitar sua compreensão, e pelas subseqüentes legislações estaduais e municipais.⁵² Antes da Constituição de 1988 tínhamos o ERE - Ensino Religioso Escolar, nomenclatura mantida por muito tempo e que tinha como objetivo enfatizar seu lugar no âmbito da escola. Nesse sentido, vale lembrar o esforço da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil para que o ER fosse distinto da catequese, quando a confusão entre ambos era comum e se manifestava na prática, inclusive em escolas públicas. Hoje chamamos simplesmente ER e o consideramos distinto da catequese, mesmo quando apresenta um caráter confessional.⁵³⁵⁴

De certa maneira, entendemos que não se trata simplesmente de mudar o nome, pensamos que o mais importante seja considerar como é a prática do ER e aí termos a sua caracterização, bem como a busca de seus fundamentos. Se tivermos um ER que considere as diferentes práticas religiosas, rejeitando qualquer forma de proselitismo, estaremos, a nosso ver, próximos de sua compreensão como disciplina. Se, ao contrário, tivermos um ER que

⁵¹ Essa questão se aproxima da apresentada por Frank Usarski, ainda que, como estamos vendo, seja controversa. (Cf. Frank USARSKI. *Ciência da Religião: uma disciplina referencial*. Apud: Luzia SENA (org.). *Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*, pp. 47-62).

⁵² Acerca da história do ER, para um maior aprofundamento ver Luís Alberto S. ALVES; Sérgio Rogério A. JUNQUEIRA (org.). *Educação Religiosa: Construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*; Anísia de Paulo FIGUEIREDO. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*; e *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. E ainda Viviane Cristina CÂNDIDO. *O Ensino Religioso em suas Fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER*, pp. 01-27, que traz o pensamento da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil expresso nos estudos e documentos da Conferência acerca do ER.

⁵³ Consultar também CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Educação Religiosa nas Escolas*, (Estudos da CNBB, n. 14) e *O Ensino Religioso*, (Estudos da CNBB, n. 49).

⁵⁴ A título de facilitar a compreensão aqui entendemos por ER catequético aquele que visava à doutrinação e, eventualmente, inclusive a preparação dos alunos para os sacramentos da Primeira Eucaristia e da Crisma. Por ER confessional, entende-se aquele que, embora não objetive a catequese, visa a evangelização e a manutenção da confessionalidade da escola católica via um ER também católico. Contudo, apontamos que essa explicação que damos aqui tem caráter apenas didático, dadas as confusões e indefinições que a prática mesma apresenta acerca desses termos.

parta para uma proposta confessional religiosa, por assim dizer, aí estaremos afastados de sua compreensão como disciplina e, diante dessa questão de fundo, que diz respeito à prática mesma do ER, quer nos parecer que a questão do nome perde a sua relevância.

Ainda que tenhamos indicado acima a evidente necessidade de cuidarmos da prática e de seus fundamentos e que acreditamos que a mudança do nome em si mesma não fará a diferença, consideramos os apontamentos feitos pelos professores, em nossos cursos e trocas de experiência, de que o nome é fator de resistência para os educandos - os quais acabam por identificar o ER como sendo o ensino de uma determinada religião ou a imposição de uma prática religiosa; bem como a possibilidade dessa mudança, todavia, é importante salientar que ao mudar o nome é preciso fazer com que o conteúdo seja condizente com a forma, ou seja, que a prática do ER seja em conformidade com o nome que receber.

Por outro lado, ressaltamos que o nome da disciplina não é assunto particular e sim, de âmbito legal e geral. Portanto há de se definir melhor os conteúdos do ER, a partir de seus fundamentos, o que, como apontamos ainda não foi feito, e definir o nome da disciplina, válido para todos os estados e municípios e respectivos estabelecimentos de ensino, do contrário, como consideraremos o currículo? Como trataremos, por exemplo, do caso de transferência de um aluno de uma escola para outra? Vamos imaginar essa questão como se déssemos diferentes nomes à matemática, por exemplo.

Na prática sabemos que há escolas e professores dando diferentes nomes ao ER e entendemos suas razões, entretanto, chamamos atenção para dois cuidados: o primeiro o de não dar o nome de uma disciplina que já existe, por exemplo, filosofia. Há conteúdos previamente estabelecidos para esta disciplina que não são os conteúdos do ER, desta forma, esbarraríamos em questões legais no currículo e na avaliação. Outro problema está em associações, impostas por títulos que consideram religião e ética, religião e moral, por exemplo, os quais podem denotar a compreensão de que é preciso ser religioso para ser ético e moral. Ainda que não seja esta nossa compreensão, o título pode nos levar a esta má interpretação. Como vemos, por trás do nome há uma série de questões exigindo nossa atenção. Por outro lado, a escolha de um novo nome sem a definição dos fundamentos do ER pode não ser tão aleatória e comportar outras contradições advindas exatamente da falta de clareza quanto aos fundamentos.

ER na escola pública e na escola confessional. Há diferença?

No que tange à diferença entre o ER na escola pública e o ER na escola confessional para, mais uma vez, evitarmos o risco da precipitação na busca de certezas que, por esta razão, podem ser apenas aparentes, vale dizer que, ao contrário do que se imagina, não é tão clara e nítida a diferenciação entre o ER ministrado na escola pública e na escola confessional, entendida aqui como aquela que, sendo católica, assume essa sua identidade em sua proposta educacional, em seu jeito de fazer a escola.

Há certa expectativa, talvez porque faça parte da compreensão do senso comum, de que na escola confessional católica seja ministrado um ER confessional, a saber, que pretenda trazer os conteúdos católicos e buscar adeptos - proselitista, e na escola pública aconteça um ER laico. Na prática as coisas não são tão simples assim, há escolas católicas com um ER mais caracterizado como disciplina e, conseqüentemente, mais distante da confessionalidade e há aquelas escolas que são extremamente confessionais e acreditam, inclusive, que se o ER deixar de ser confessional perderão sua identidade confessional.

Também na escola pública não é possível encontrar apenas um ER mais secularizado e, importa salientar, que não estamos nos referindo diretamente ao Estado do Rio de Janeiro que, sabidamente, propõe para a escola pública um ER do tipo confessional. Estamos falando de escolas várias, em lugares diferentes, nas quais, por razões locais, quer seja a concepção dos responsáveis pela formação dos professores, as características extremamente religiosas da comunidade na qual a escola está inserida, entre outras, fazem acontecer um ER confessional, mesmo na escola pública.⁵⁵ Há ainda a confessionalidade sutil, normalmente na questão de símbolos, onde escolas públicas exibem crucifixos e/ou salas de diretores e coordenadores

⁵⁵ Importa ainda destacar a ocorrência de um ER não-confessional, voltado para as diferentes crenças em escolas confessionais, bem como, a existência de escolas confessionais que mudaram o nome do ER para evitar a possibilidade de compreensão do ensino da religião, nesse caso, católica. Já nas escolas de outras confissões religiosas essas questões, que ora apresentamos, não se colocam visto que estas entendem o ER como naturalmente de sua religião, pois, partem do pressuposto de que em suas escolas estão os alunos de sua religião. Constatadamente, essa não é a realidade da escola católica que, em razão do número de escolas e diante das conhecidas dificuldades do ensino público no Brasil, é procurada como alternativa para o ensino e não exatamente por sua confessionalidade católica. Para ter uma noção da amplitude e relevância dessa discussão no âmbito da educação católica consultar: *Anais do XVI Congresso Mundial de Educação Católica*.

exibem imagens, atabaques, velas, santos, exus, figas, correntes, colares, entre outros, revelando que o tema religião está definitivamente no ar.

De modo que fica evidente que a questão acerca da legitimidade da relação entre Igreja e Estado, tem também sua relatividade, afinal, como temos constatado atualmente, é sempre muito difícil discutir temas gerais sem considerar a realidade local onde, de fato, as relações são estabelecidas. Neste sentido, vale apontar as diferenças no posicionamento das escolas públicas estaduais e municipais. O que ocorre é que, embora as políticas adotadas sejam válidas para todo o estado e/ou para todo o município, as características deste ensino se acomodarão também às realidades locais.

Por que não transformamos o ER em História, Ciências Sociais ou Filosofia?

Parece-nos ser a questão mais direta acerca da finalidade do ER, do que decorreria sua especificidade. Essa questão comporta outras questões que dizem respeito às concepções, que educação? Que escola? Que visão e tipo de conhecimento? Que visão de mundo e sociedade? Que visão de homem e mulher? Que visão de transcendente? Quando falamos em ensino precisamos cuidar para não cair no risco tão comum de nos preocupar com a forma, com o como fazer sem uma reflexão acerca do por que fazer.⁵⁶ Para evitar esse risco precisamos recorrer à didática como fundamental, ou seja, ultrapassar a visão da didática como o desenvolvimento de técnicas para viabilizar a aprendizagem e entendê-la como uma reflexão sistemática acerca da prática pedagógica e busca de alternativas para esta prática. À luz dessa compreensão da didática,⁵⁷ entendemos que o encaminhamento metodológico do ER será decorrente de uma reflexão sistemática.

Tal reflexão deve abranger as explicitações norteadoras da prática educativa, a saber, a nossa cosmovisão, a filosofia de educação que aceitamos, nossa concepção de educação, escola, conhecimento e, mais especificamente, de conhecimento religioso e será referência

⁵⁶ Uma vez que, neste capítulo, o que pretendemos é trazer as controvérsias relativas ao ER de modo a evidenciar o estado da questão, não iremos aqui nos ater à explicitação dessas questões, todavia, ainda na seqüência desse capítulo, trataremos dessas concepções e suas controvérsias na Fonte do ER intitulada Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.

⁵⁷ Cf. Vera Maria CANDAU (org.). *Rumo a uma Nova Didática*.

para a prática pedagógica. É preciso que a escola, como um todo, se envolva na discussão destes conceitos largamente utilizados, porém com diferentes significados.⁵⁸

Na seqüência, abordaremos questões acerca da cosmovisão e, depois, algumas concepções, relativas à escola, ao ER e ao conhecimento religioso, entre outros, propostas pelo FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, com o propósito de apontar suas controvérsias a serem superadas por meio do estabelecimento de um referencial epistemológico para a natureza do ER.

Cosmovisão

De uma maneira mais ampla, entendemos que a cosmovisão, este sistema pessoal de idéias e sentimentos acerca do universo, tenha como ponto de partida nossa concepção de mundo e sociedade, do homem e da mulher e de Deus e do Transcendente.⁵⁹ É importante ressaltar que há uma cosmovisão inerente a toda ação e pensar educativos: na elaboração da LDBEN; dos Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive para o ER; na elaboração das Deliberações e nos discursos de todos nós.

A visão que temos de homem e mulher, mundo e sociedade, Transcendente e Deus é preponderante não apenas em nossa fundamentação teórica como também em nossa prática, sobretudo porque desse sistema pessoal de idéias e sentimentos acerca do universo, da maneira como o vemos e sentimos, ou seja, de nossa cosmovisão, resulta uma visão de educação, de escola, de conhecimento e, mais especificamente, de conhecimento religioso. Na escola, entendida prioritariamente como lugar de relações, esta cosmovisão resulta em práticas, por vezes até mesmo conflitantes por estarem fundamentadas em visões diferentes, do que resulta a necessidade de desejarmos conversar a respeito de nossa cosmovisão e sua influência em nossa ação educativa. Do ponto de vista da prática pedagógica, este deve ser o

⁵⁸ Especificamente no âmbito do ER ver Lizete Carmem VIESSER. *Um Paradigma Didático para o Ensino Religioso*.

⁵⁹ Sendo nosso objetivo, neste momento, apontar as controvérsias relativas ao ER, deixando para um segundo momento a busca pelas definições, ao tratar da cosmovisão e, especificamente, da visão de Deus e do Transcendente, estamos utilizando T maiúsculo para a palavra transcendente, indicando que está substituindo Deus de modo a incorporar as religiões não monoteístas. Esse caminho parece estar implícito nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*.

ponto de partida para a discussão coletiva de um projeto curricular, para a elaboração do currículo e para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Do ponto de vista religioso, podemos considerá-la como sendo um conjunto de suposições e crenças que permitem ao indivíduo compreender a si mesmo, a humanidade e suas questões, o sentido da vida⁶⁰ e interpretar e agir no mundo e na sociedade em que vive. Nesse sentido, também as ciências são portadoras de uma cosmovisão. Para o ER, a reflexão sobre a visão de Deus e Transcendente ganha especial relevância, pois é a partir dessa visão que poderemos definir até mesmo a natureza e finalidade do ER.

Se compreendermos Deus como sendo único, como A Verdade possível, falamos da compreensão de **uma** religião como verdadeira, como aquela capaz de levar a este Deus único, entenderemos como válidas as religiões monoteístas. Se compreendermos esse Deus encarnado no Filho, entenderemos como válidas as religiões cristãs. A partir dessas compreensões o ER irá trabalhar as religiões cristãs ou o ecumenismo cristão. Por outro lado, se compreendermos o Transcendente, segundo a perspectiva adotada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, ampliará o conceito. Não concebemos mais um único Deus, mas somos capazes de entender deuses, diferentes possibilidades, diferentes manifestações. Podemos então pensar nas tradições religiosas, nas diferentes religiões. O ER, diante dessa concepção, se abre para as tradições religiosas⁶¹ e para uma leitura da religiosidade e do fenômeno religioso.

No que diz respeito a uma visão de mundo e sociedade, podemos afirmar que poucos acontecimentos na história das pessoas e da humanidade não têm alguma ligação com questões ou fatos de cunho religioso. Desta afirmação pode decorrer uma visão de uma religião hegemônica ou podemos ver as religiões, as tradições de modo geral, bem como situar a não-crença e sua relevância. Podemos ainda nos deter na perspectiva histórica e contextual, privilegiando assim o institucional e podemos desejar observar o fenômeno, a interação do homem, da mulher na busca religiosa e do sentido de suas vidas, privilegiando

⁶⁰ Diante de tantas controvérsias não tratamos daquelas relativas ao sentido da vida, muitas vezes definido como a razão de ser do ER. Vale apontar que também essa proposição é controversa, por um lado porque relaciona necessariamente religião e sentido da vida e, por outro, porque o homem e a mulher podem colocar sentido em coisas que, contraditoriamente, depõe contra a vida.

⁶¹ O termo tradições religiosas é utilizado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso* para apontar a perspectiva de acrescentarmos às chamadas religiões *oficiais*, porque portadoras de textos sagrados, teologias elaboradas, símbolos, ritos e *ethos*, as tradições indígenas e afro-descendentes considerando que sua oralidade determina uma forma singular de sacralidade e que, ainda que oralmente, são também portadoras de uma teologia. Contudo, ao buscarmos uma fundamentação para o ER será necessário melhor explorar esses conceitos.

assim a percepção da religiosidade, da religião ou da não crença como tentativas de respostas humanas a suas questões existenciais.⁶²

Em se tratando de homem e mulher, no ER a preocupação é, basicamente, entender quem são eles e como se dá a sua relação com o religioso, seria um modo de ser? De pensar? De agir? Estaria necessariamente relacionado à pertença a uma instituição religiosa? A própria concepção da pessoa religiosa, por assim dizer, pode ser diferente de acordo com a nossa compreensão de religião e/ou de religiosidade. Podemos, por exemplo, entender como religioso aquele que possui uma prática religiosa dentro de uma instituição religiosa, a Igreja. E podemos compreender como religioso aquele que, embora não pertença a uma instituição religiosa, vive uma religiosidade, está aberto ao fenômeno religioso.

Dessas concepções decorre a compreensão do conhecimento religioso e da natureza do ER. Destacamos anteriormente que o ER tem três fontes de discurso, ou seja, três lugares cujas concepções e compreensão de sua natureza têm influência direta sobre o que se faz e a legislação em vigor no Brasil sobre esta matéria, a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e o *Grupo do Não*. Tendo sido o FONAPER a Fonte mais ousada, no sentido de apresentar uma proposição para o ER via *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, procuraremos apresentar uma síntese de suas concepções.⁶³

⁶² Fazendo referência, especificamente, à prática do Ensino Religioso importa dizer que essa compreensão da necessidade de entendermos religião para entendermos o mundo em que vivemos parece ser estabelecida quando, no Ensino Médio, existe uma proposta consistente de ER que contribui, inclusive, para o bom desempenho dos alunos nos Exames Nacionais do Ensino Médio ou nos vestibulares. Todavia, importa salientar que está em questão se o objetivo do ER no Ensino Médio é unicamente prepará-los para o vestibular - se é que resulte da ampliação da visão de mundo apenas o ingresso numa universidade. Enfim, há controvérsias.

⁶³ A título de esclarecimento, importa salientar que não escolhemos aqui a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil por termos indicado que a grande contribuição dessa fonte foi a separação, por assim dizer, do ER e da catequese. Quanto a uma melhor definição do ER, essa Fonte pouco avança em relação ao FONAPER, embora devamos reconhecer que avança muito em relação às suas próprias proposições, considerando que falamos de mais de 50 anos desta Conferência Episcopal, conforme apontamos em nossa dissertação de mestrado. Contudo, o posicionamento dos Bispos do Brasil, no que concerne ao ER, certamente foi muito relevante, principalmente para garantir sua permanência na Constituição de 1988, ocasião em que a Igreja católica contou com a sua força para, junto ao FONAPER e outros representantes da sociedade civil, garantir a permanência do ER no texto da Carta Magna. Seus discursos, portadores de avanços e recuos, clareza e ambigüidades, apontam, especificamente no documento *Por uma nova ordem constituinte* para a compreensão do ER como educação religiosa e parte integrante da educação, sendo assim trata-se de um direito de todo cidadão e garantido pelo Estado nas escolas, além de propor que o credenciamento dos professores deverá ser feito pela autoridade religiosa respectiva, escolhidos os professores preferencialmente entre os da rede oficial de ensino. Para maiores detalhes Cf. Viviane Cristina CÂNDIDO. *O Ensino Religioso em suas Fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER*, pp. 07-27;67-157.

As controvérsias nas concepções do FONAPER:
Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

No que concerne à natureza do ER há controvérsias. Embora, como vimos, seja compreendido como disciplina pela legislação e por suas fontes - nas quais pudemos identificar posicionamentos controversos, é na prática pedagógica que as ambigüidades e contradições, especialmente na definição de conteúdos e nas questões relativas à formação do professor, ficam ainda mais aparentes.

Constituído basicamente por educadores, o Fórum está diretamente ligado à educação, às preocupações da escola formal, como espaço onde se dá a educação integral voltada para o Transcendente. A definição dos PCNER é a expressão máxima desta preocupação e aponta para um novo enfoque didático do ER que parta da caracterização do educando, que leve em conta o objetivo das séries, que avalie a partir do desenvolvimento de conteúdos estruturados e que receba um tratamento didático adequado.

Publicada pela Editora Ave-Maria, a primeira edição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*, data de 1997. O documento se apresenta dividido em quatro capítulos. No primeiro, são apresentados os elementos históricos do ER. Num segundo, o ER e a participação social onde são relacionadas cultura e transcendência, as tradições religiosas e a construção da paz. Na seqüência, o conhecimento religioso e sua relação com a escola, a produção deste conhecimento, a raiz do fenômeno religioso e os aspectos concernentes à escola e ao profissional de ER; posteriormente, a razão de ser do ER e os objetivos gerais desta disciplina para o ensino fundamental são apontados.

Lizete Carmem Viesser em seu livro *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*, ao tratar do que chamou implicações didático-pedagógicas do ER, apresenta suas finalidades expressas, segundo ela, nas reflexões e lutas pela sua inserção na Constituição Federal de 1988, citando o estudo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil intitulado *O Ensino Religioso*:⁶⁴

⁶⁴CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *O Ensino Religioso*. (Estudos da CNBB, n. 49)

O Ensino Religioso ocupa-se com a educação integral do Ser Humano, com seus valores e suas aspirações mais profundas. Quer cultivar no ser humano as razões mais íntimas e transcendentais, desenvolvendo seu espírito de participação, oferecendo critérios para a segurança de seus juízos e aprofundando as motivações para a autêntica cidadania.⁶⁵

Na seqüência, levantando questões relativas à formação dos professores pergunta sobre a possibilidade de considerarmos os docentes como profissionais do ER e sobre a mediação entre a teoria desencadeada na formação e a prática deles em sala de aula. Aponta que:

A prática do Ensino Religioso é decorrente da sua identidade e por isso a Didática acaba refletindo o tipo de formação recebida. [...] Pois Didática, também no Ensino Religioso baseia-se numa concepção de mundo, de vida e de sociedade. E, portanto, o Ensino Religioso subordina-se aos paradigmas de educação estabelecidos pela escola, assim como aos propósitos sociais, políticos e ideológicos de seus promotores.⁶⁶

Conforme apontamos em nossa dissertação de mestrado, Lizete Carmem Viesser foi autora de um texto tomado como uma das referências para a elaboração dos PCNER, intitulado *Pressupostos para o desenvolvimento do ensino religioso na atualidade*. Nesse, aponta para a importância da concepção de ER; para um ER que tenha como finalidade o diálogo e a reverência ao transcendente presente no outro; que deve oferecer conteúdos que subsidiem o entendimento do fenômeno religioso a partir da relação entre culturas e as tradições religiosas; conteúdos que proporcionem o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso: “conhecer para valorizar e conviver”.⁶⁷ E avança:

Como disciplina, supõe uma prática didática contextualizada e organizada; esta prática é um ato intencional, que se efetua numa atitude dialógica, necessitando ser participativa. O ER requer uma avaliação processual, que considere o objetivo, os conteúdos e a prática didática. Os instrumentos de

⁶⁵ Lizete Carmem VIESSER. *Um Paradigma Didático para o Ensino Religioso*, pp. 14-15.

⁶⁶ *Ibid.*, pp. 15-16.

⁶⁷ *Idem*. *Pressupostos para o desenvolvimento do ensino religioso na atualidade*.

avaliação são comuns aos do processo de ensino, mas respeitando a índole específica de ministrar o ER: observação, reflexão e informação.⁶⁸

O que pretendemos demonstrar é que o ER, como todos os outros componentes curriculares, necessita ter clara a sua finalidade que, por sua vez, decorre da compreensão e explicitação de uma cosmovisão e das concepções acerca da educação, da escola, do conhecimento e do conhecimento religioso. Todo componente curricular carrega uma intencionalidade, que por sua vez decorre da intencionalidade da escola e dos princípios educacionais por ela assumidos.⁶⁹ Consideramos como um dos méritos do trabalho do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, ao elaborar os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, a explicitação das concepções acerca do ser humano, transcendência, cultura, ER e conhecimento, das quais trataremos a seguir juntamente com a questão da natureza do ER.

Quanto às concepções acerca do mundo e escola, trataremos delas no próximo item juntamente com a questão da finalidade do ER. A nosso ver, além de contribuir para a compreensão da natureza do ER como disciplina e de seu papel na escola, essa postura aponta para a possibilidade de um esforço comprometido em termos por base uma filosofia da educação, capaz de fundamentar nossa prática pedagógica e um currículo que parta da declaração das concepções que fundamentam a intencionalidade do ato de educar. A seguir destacamos, de forma sintética, as concepções dessa fonte:⁷⁰

- **O ser humano.** É um ser de relação, busca sobreviver e dar significação para sua existência ao longo da história. Relaciona-se com a natureza, com a sociedade e com o Transcendente⁷¹ na tentativa de superar sua finitude. Pergunta-se a respeito de quem é, de onde veio e para onde vai. Inerente ao ser, finito e inconcluso, é a capacidade de

⁶⁸ Lizete Carmem VIESSER, *Pressupostos para o desenvolvimento do ensino religioso na atualidade*.

⁶⁹ Para aprofundamento da relação entre intencionalidade e prática docente, particularmente expressa no currículo ver César COLL. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*, mais especificamente os capítulos II e III, acerca dos fundamentos do currículo e os componentes do currículo, respectivamente.

⁷⁰ Fazemos isso utilizando como fonte unicamente os PCNER. O FONAPER elaborou ainda os cadernos temáticos e há muita coisa escrita por seus membros individualmente. Podemos dizer relativamente ao Fórum, o mesmo que dissemos anteriormente acerca da CNBB: não se trata de um monólito, de um pensamento único, mantido ao longo desses mais de 10 anos de sua existência. O Fórum é formado por pessoas com diferentes experiências e que tentam ter uma visão mais ou menos comum, contudo, seus posicionamentos nem sempre são assim tão congruentes.

⁷¹ A palavra Transcendente, com T maiúsculo, é utilizada no próprio texto dos PCNER ver FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 19.

transcendência que lhe possibilita “integrar em seu âmbito tudo o que lhe é exterior, deparar-se com problemas e rebelar-se contra eles numa ação fundada não em seus limites mas nas possibilidades que percebe”.⁷² Recusa-se a encarar o desconhecido como barreira definitiva e transforma-o em projeto. Tem a fé como uma de suas dimensões.⁷³

- **Controvérsias.** Merece explicitações a idéia de que o homem dá significação para sua existência, pois, ainda que consideremos que o que caracteriza uma religião é sua compreensão como um sistema de sentidos, resta saber se, ao ER proposto como área de conhecimento, se coloca a questão sobre o sentido da vida. Se por outro lado, indicarmos que a questão do sentido da vida está implícita argumentando, a título de exemplo, que ao falarmos de religião estamos falando da vida, resta considerar a implicação de que os seres humanos podem vir a ter como sentido de suas vidas aspectos, religiosos ou não, que, pelo contrário, sob outros olhares, podem ser razão de sua morte, por exemplo, os sacrifícios de pessoas ou animais. Por último, e não menos importante, a questão acerca da compreensão da religião como exclusiva portadora do sentido da vida, compreensão esta que deixaria desamparados os que não crêem.

Restam questões ainda no que concerne à compreensão de Transcendente, transcendência e, conseqüentemente, imanência e contingência e sobre esses assuntos todo espectro que se abre, para citar duas áreas, no campo da filosofia e da religião, o que nos remete, de uma maneira mais ampla, à constatação de que não fica muito clara nos PCNER a definição de qual, se for única, ou quais áreas do conhecimento fornecem os fundamentos para suas definições, mesmo se entendermos que se referem às Ciências da Religião. Restam dúvidas se os termos Transcendente e Transcendência, se referem à mesma coisa, considerando seu uso ao longo do texto. Uma vez que, os PCNER assumem o ER na perspectiva das Tradições Religiosas, buscando, assim, contemplar também as tradições que não possuem textos sagrados, são orais, como as indígenas e as afro-descendentes, nestas cabe a nomenclatura Transcendente, mas o termo Tradições Religiosas pretende abarcar as religiões monoteístas, para as quais é usado o nome Deus, e refere-se ainda àquelas orientais, por exemplo, onde existem controvérsias, especificamente, quanto ao termo

⁷²FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 19.

⁷³ Cf. *Ibid*, pp. 18-27.

transcendente. Podemos levantar outras questões a partir do próprio texto dos PCNER, no item em que trata da relação entre a escola e o conhecimento religioso, citamos:

A escola tem a função de ajudar o educando a se libertar das estruturas opressoras que o impedem de progredir e avançar. Através da reflexão, educador e educando rompem com as prisões que os prendem à segurança ilusória oferecida por objetos, situações e autoridades não legítimas. Compreendem os limites do conhecimento e a finitude do ser humano. [...] Esses conhecimentos de caráter antropológico, devem abrir o caminho para a necessidade de outra dimensão humana, que é a fé.[...].⁷⁴

Desse trecho podemos destacar as questões relativas à tensão instituição, escolar e/ou religiosa, e experiência humana religiosa e, por conseguinte, as questões relativas às instituições e sociedade; a compreensão do que sejam os conhecimentos de caráter antropológico e as questões relativas aos limites do conhecimento - uma vez que o ser humano é visto como finito podemos deduzir que esses limites existem; a fé compreendida como dimensão humana, termo que, por sua vez, também não está explicitado. Tais controvérsias resvalam na proposição de conteúdos apresentada pelo Fórum, por exemplo, no eixo ritos,⁷⁵ composto por três elementos dos quais se originam os conteúdos:

Rituais: a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos;

Símbolos: a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s);

Espiritualidades: o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições no relacionamento com o Transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo.⁷⁶

⁷⁴ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 27.

⁷⁵ Depois de apresentar suas concepções, sobre as quais estamos fazendo referência até aqui, os PCNER avançam para os critérios para organização e seleção de conteúdo e seus pressupostos didáticos. Estabelecem então critérios para os blocos de conteúdos, os chamados “eixos organizadores do conteúdo”, a saber, culturas e tradições religiosas, escrituras sagradas, teologias, ritos e *ethos*. O eixo ritos considera as práticas celebrativas das tradições religiosas, formando um conjunto de rituais, símbolos e espiritualidades. Ver Ibid, pp. 32-38.

⁷⁶ Ibid, p. 37.

As questões que ficam, por sua vez, relativas às Ciências da Religião, acerca dos conteúdos aqui expostos, dizem respeito a como relacionar significado e descrição; como lidar com a tensão instituição e experiência, uma vez que é para ter significado; como comparar significados; como compreender os métodos utilizados pelas tradições para suas relações. Embora tenhamos iniciado as questões com a palavra como, importa ressaltar que buscamos pelos fundamentos.⁷⁷

- **A Transcendência.** Dessa visão de ser humano decorre uma visão de transcendência assim expressa pelos PCNER:

Perante essas indagações, o ser humano desenvolve conhecimentos que lhe possibilitam interferir no meio e em si próprio. O conjunto dessas suas atividades e conhecimentos representa um ser humano dotado de um outro nível de relações: a Transcendência. [...] Desse modo, a ação humana consiste em tornar a Transcendência sua companheira de todas as etapas de aventura como origem de projetos, enquanto desejo e utopia. A recusa à transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade. Assim, na raiz de toda criação cultural está a Transcendência [...].⁷⁸

- **Controvérsias.** Conforme já apontamos, ao tratar da concepção de ser humano, o conceito de Transcendência merece maiores explicitações. Compreendida como um outro nível de relações insere-se na problemática assim expressa por Rosenzweig:

[...] O que cremos dessas essencialidades (Deus, mundo e homem) é que umas estão mais próximas de nós e outras mais distantes, assim como o concomitante mau uso das absurdas palavras imanência e transcendência reside na confusão das essencialidades com as realidades efetivas de Deus, mundo e homem. Entre essas existem proximidades e distâncias, aproximações e distanciamentos, mas que não se atrofiam em propriedades essenciais, ao ponto de que se possa dizer que Deus, por exemplo, “seria” transcendente. Não como realidades efetivas mas sim como essencialidades

⁷⁷ Ao chamar atenção para a busca dos fundamentos estamos pensando na prática, mais ou menos comum, a nós, professores, ou às escolas de tendermos para as preocupações relativas ao como ensinar, deixando para trás ou em segundo plano as questões que dizem respeito ao por que ensinar e, em decorrência, as questões acerca do que ensinar.

⁷⁸ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, pp. 19-20.

são Deus, mundo e homem mutuamente e num todo igualmente transcendentos, [...].⁷⁹⁸⁰

A idéia de relação comporta assumir que as coisas são e acontecem na medida em que estão uma com a outra, do que decorre que a transcendência, entendida como relação, pode não apontar, como mão única, o homem para Deus e para o mundo, logo, a perspectiva do homem como ponto de partida pode se mostrar frágil, uma vez que essa visão antropológica, enquanto contempla apenas um pólo dessa relação, pode significar a super valorização do homem e, desta forma, inviabilizar a mesma. Por outro, se a recusa humana à Transcendência pode significar a resignação humana em sua mediocridade, conseqüentemente, há controvérsias de que seja, apenas e tão somente, a recusa à Transcendência que conduza o homem a resignar-se em sua mediocridade. E se a Transcendência é, essencialmente a experiência de Deus ou do Transcendente, segundo as ambigüidades desses conceitos presentes nos PCNER, conforme vimos apontando, o que estamos afirmando é que, necessariamente, os que não crêem estão, independentemente de seus esforços, condenados à mediocridade. Há de se destacar, no entanto, a proporção que essa afirmação toma, a partir do momento em que consideramos, e lemos isto no texto dos PCNER, que o ER deve ser o lugar onde dialoguem os diferentes.

Nesta mesma linha de raciocínio, a Transcendência, entendida com raiz da criação cultural e raiz do fenômeno religioso, coloca o homem no centro e quer nos parecer que se há centro não há relação. Se o fenômeno religioso, por sua vez, é o que fundamenta a abertura para as diferentes tradições religiosas e a Transcendência é raiz da cultura e do fenômeno religioso, a possibilidade de abertura parece ficar restrita ao que oferece a cultura, ou seja, das tradições que dela fizerem parte ou por ela forem aceitas. Por outro, se o fenômeno religioso é cultural há de se questionar se é gerador de significado para o ser humano num nível mais amplo, transcendente. Vejamos como isso resvala nos conteúdos, os quais, no eixo escrituras sagradas e/ou tradições orais, devem ser estabelecidos a partir de:

⁷⁹ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 23-24.

⁸⁰ As traduções de citações diretas e indiretas neste trabalho são de responsabilidade da autora.

Revelação: a autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo; história das narrativas sagradas: o conhecimento dos acontecimentos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos; o contexto cultural: a descrição do contexto sócio-cultural determinante na redação final dos textos sagrados; exegese: a análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados.⁸¹

Destacamos, a título de apontamento, que, ao falar de revelação, estamos num campo onde não cabe a palavra Transcendente, ao menos para referir-se diretamente a Deus, ou se ela cabe, não pode ter um caráter tão amplo quanto o desejado pelo Fórum na proposição dos PCNER. Para as Ciências da Religião ficam as questões relativas à compreensão do sagrado; as questões relativas ao contexto e sua compreensão em diferentes áreas como a Filosofia da Religião e a Sociologia da Religião e as relativas aos campos da exegese, tanto no âmbito das relações entre a Teologia e as Ciências da Religião quanto acerca de uma exegese da oralidade, uma vez que a proposta dos PCNER é que se considere a terminologia tradições religiosas, a fim de que sejam incluídas as tradições que não têm textos escritos. Note-se que o nome do eixo cujos critérios estão sendo apresentados é: *escrituras sagradas e/ou tradições orais*.

- **A cultura.** O ser humano, ao perceber-se ameaçado pela natureza, sobrevive pela produção da cultura, que tem como uma de suas características o substrato religioso, que unifica a vida coletiva diante de seus desafios e conflitos. Na raiz de toda criação cultural está a transcendência “resultando daí um processo ininterrupto de ocultamento – desvelamento: quanto mais a cultura ilumina o desconhecido mais este insiste em continuar a se manifestar, exigindo novas decifrações”.⁸²
- **Controvérsias.** A tendência é entender a religião como fenômeno cultural do que decorre a proposição do tema Cultura e Tradições Religiosas como eixo temático para o desenvolvimento dos seus conteúdos. Aliás, a presença mesma dessa disciplina no currículo das escolas de educação básica é defendida na perspectiva de que religião faz parte da cultura e, conseqüentemente, merece ser estudada:

⁸¹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 35.

⁸² Cf. *Ibid*, pp. 34-35.

É o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodicéia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas.⁸³

Como fenômeno cultural a religião é compreendida mediante aquilo que lhe é externo.⁸⁴ Os textos citados acima parecem apontar para uma super valorização da razão humana. Apenas para situar as controvérsias, destacamos, a seguir, o pensamento de dois teólogos, Juan Antonio Estrada e Carlos Palácio, os quais, tratando da relação entre cristianismo e o homem e a mulher modernos⁸⁵ apresentam alguns limites da cultura. Para Estrada a cultura pós-moderna estabelece códigos que, por sua vez, caminham para a diminuição das diferenças, porque estabelece padrões, enquanto, contraditoriamente, se admite plural; afirma a liberdade enquanto diminui a capacidade do homem decidir-se por si mesmo, logo, há controvérsias se a cultura pode iluminar o desconhecido:

É uma situação paradoxal, em que se combina um maior espaço para a liberdade pessoal e uma menor capacidade para decidir por si mesmo; uma sociedade plural porém cada vez menos diferente, porque todos compartilham o mesmo código sociocultural. [...].⁸⁶

Na citação a seguir, Carlos Palácio, fazendo um caminho próximo ao de Juan Estrada, conquanto ambos apontam para a percepção de uma pós-modernidade cheia de

⁸³ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 33.

⁸⁴ Sobre os limites da categoria cultura confira Bruce LINCOLN. Culture. Apud: Willi BRAUN; Russell T. McCUTCHEON (org.). *Guide to the study of religion*, pp. 409-422.

⁸⁵ Justificamos a apresentação dessa controvérsia a partir do cristianismo, mediados pelo texto de Frank Usarski que, ao tratar da realidade do ER na Alemanha e seus possíveis desdobramentos para a realidade brasileira, assinala: “Conforme o papel do cristianismo para a formação do Brasil e, até hoje, para a orientação religiosa da maioria da sua população, podem ser adotados os mesmos argumentos com os quais os currículos alemães das matérias alternativas ao Ensino Religioso alternativo justificam a importância do ensino sobre o cristianismo enquanto elemento constitutivo da cultura ocidental”. (Cf. Frank USARSKI. *Ciência da Religião: uma disciplina referencial*. Apud: Luzia SENA (org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*, pp. 60-61).

⁸⁶ Juan Antonio ESTRADA. *El cristianismo en una Sociedad Laica: cuarenta años después del Vaticano II*, p. 180.

problemas e assinalam, ao mesmo tempo, para um homem contemporâneo que precisa encontrar as possibilidades dessa cultura pós-moderna, o que, por sua vez, convida o cristianismo em geral e a Igreja Católica em particular a se reverem para que possam com ele dialogar, assinala:

[...] O que se revela na atual crise da cultura ocidental é uma mudança radical na sua 'cosmovisão' (i.é na sua autoconcepção da existência, na sua concepção da vida e da história humanas) que está inseparavelmente relacionada com uma maneira nova de relacionar-se com a transcendência [...].⁸⁷

Controvérsias decorrentes no Ensino Religioso

Os PCNER, publicados em sua primeira edição em 1997, têm o mérito de, diante de uma prática anterior do ER voltada, inicialmente, para a catequese e depois para um ensino confessional e considerando a perspectiva de práticas em ER que se orientavam para a percepção das diferenças e seu reconhecimento, propor um ER voltado para essas diferenças, visando atender ao proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, homologada no ano anterior. Quanto à sua finalidade, assim, os PCNER a vislumbram, no item intitulado *Tradição religiosa e a construção da paz*:

Em cada indivíduo, em cada povo, em cada cultura existe algo que é relevante para os demais, por mais diferentes que sejam entre si. [...] Básico para a construção da paz na sociedade é a humildade para reconhecer que a verdade não é monopólio de uma fé religiosa ou política. E, no Ensino Religioso, pelo espírito de reverência às crenças alheias (e não só pela tolerância), desencadeia-se o profundo respeito mútuo que pode conduzir à paz.⁸⁸

⁸⁷ Carlos PALÁCIO. *O Cristianismo na América Latina: discernir o presente para preparar o futuro*. In: *Perspectiva Teológica*, pp. 175-176.

⁸⁸ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 20.

Não há especificamente controvérsias nessa proposição para o ER senão a necessidade de apontarmos o quanto ela pode ser apenas um princípio, algo de difícil realização na prática, uma vez que precisamos considerar as sabidas dificuldades para um diálogo ecumênico, do ponto de vista do cristianismo e, de maneira mais contundente, de um diálogo inter-religioso, de um ponto de vista mais amplo. No próprio âmbito das Ciências da Religião há controvérsias em relação às bases possíveis para esses diálogos: a dignidade da pessoa humana no ecumenismo cristão, conforme exposto por Hans Küng, por exemplo.⁸⁹

À parte isso, estamos falando da educação de meninos e meninas que vêm de famílias religiosas ou não, as quais, por sua vez, comportam as cargas de instituições religiosas ou não. Meninos e meninas que, no tocante à diferença, numa pluralidade que não é teórica e sim factual, porque existe concretamente em nossas salas de aula, precisam aprender primeiramente a lidar com as diferenças físicas, de personalidade, de serem, afinal, como são, num movimento de aceitação de si mesmos e dos outros. Meninos e meninas para quem o discurso e a prática religiosa podem ser próximos e distantes, gerando aproximações e distanciamentos, parafraseando Rosenzweig⁹⁰ porque estamos falando de relações e do espaço/tempo de relação que é a escola.

Dessa forma, quer nos parecer que o reconhecimento de que há algo de relevante nos demais que possa importar para os outros, necessite ser descoberto, em primeiro lugar, na vida que se vive junto e na própria experiência destes educandos, uma vez que o caminho propriamente da religião, como compreendida até aqui, poderá levar, conforme bem apontou o *Grupo do Não*, mais para o que separa do que para o que agrega. Acerca da verdade como não sendo monopólio de uma fé religiosa ou política,^{91,92} aceitamos isso de maneira civilizada, contudo, as contendas acerca da verdade religiosa são comuns e, quase sempre, levam à impossibilidade do diálogo. Remetendo-nos, mais uma vez, ao *Grupo do Não* aparecem aqui ainda as questões acerca de quais os critérios para escolher as religiões que serão trabalhadas em sala de aula, sem contar ainda as questões de cunho pedagógico acerca da quantidade de conteúdos e o número de aulas de ER, bem como às questões relativas à formação do professor.

⁸⁹ Hans KÜNG. *Teologia a Caminho: fundamentação para o diálogo ecumênico*, pp. 261-291.

⁹⁰ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 23-24.

⁹¹ Importa salientar que essa idéia de fé religiosa ou política não é claramente desenvolvida ao longo do texto. Resta-nos imaginar que diga respeito à idéia de que há fé em outros campos que não apenas na religião, o que, aliás, veremos na seqüência deste trabalho ao tratar especificamente das controvérsias.

⁹² Desenvolveremos o tema da verdade religiosa no capítulo II ao apontar os riscos de redução no tocante ao estudo da religião, porém, para uma aproximação do tema do ponto de vista cristão já se pode ver Hans KÜNG. *Teologia a Caminho: fundamentação para o diálogo ecumênico*, pp. 261-291.

Diante disso, a proposição de reverência às crenças alheias parece muito distante da realidade e, como veremos adiante, ao tomar por base os próprios conteúdos, aparentemente impossível de se realizar concretamente. Nesse aspecto, e porque é pertinente também para o que diremos a seguir, trazemos o que entendemos ser a mesma preocupação de Daniel Dennett ao falar do amor, a saber, o receio da abstração, do romantismo, de uma visão descolada da realidade:

O fato de tanta gente amar suas religiões, tanto quanto ou mais do que qualquer outra coisa na vida, é realmente um fato a ser ponderado. Eu estou inclinado a achar que *nada poderia ter mais importância* do que aquilo que as pessoas amam. [...] O amor é cego, como se diz, e como o amor é cego, muitas vezes leva à tragédia: há conflitos nos quais um amor é jogado contra outro amor, e alguém tem que ceder, com sofrimento garantido em qualquer resolução.⁹³

Como vimos, Dennett aponta para o risco a que uma visão distorcida do amor, no que concerne ao campo religioso, pode nos conduzir, ou seja, aos fanatismos e fundamentalismos religiosos, conforme será demonstrado ao longo de sua obra e ao que chamará de “formas cada vez mais tóxicas de religião”.⁹⁴ Também os PCNER, no mesmo item, acerca da tradição religiosa e a construção da paz, reconhecem:

Lamentavelmente, o que predomina no mundo é o fanatismo que se propaga nas mais diversas esferas, agindo e apelando sempre para o Transcendente, a Fé, a História e a Justiça Universal, a fim de legitimar seus direitos irrestritos e a supressão dos direitos do outro. Portanto, o não reconhecimento do outro sustenta a atitude de fanáticos e idealistas.⁹⁵

É então que a proposição do Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso, visando atentar para o exposto acima e de modo a considerar a possibilidade prática do

⁹³ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 269.

⁹⁴ *Ibid*, p. 49.

⁹⁵ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 20.

discurso acerca do reconhecimento da religião do outro, ainda na seqüência do mesmo item, passa a ser a seguinte:

O Ensino Religioso necessita cultivar a reverência, ressaltando pela alteridade que todos são irmãos. [...] Só então a sociedade irá se conscientizando de que atingirá seus objetivos desarmando o espírito e se empenhando, com determinação, pelo entendimento mútuo.⁹⁶

Para trazer as controvérsias relativas a essa proposição tomamos, a exemplo, o eixo ethos, assim definido:

É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior de valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas.⁹⁷

Disto decorrem os princípios a partir dos quais se originam os conteúdos:

Alteridade: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores;

Valores: o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura;

Limites: a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas.⁹⁸

Cultivar a reverência via reconhecimento da alteridade, de modo a desarmar o espírito pelo entendimento mútuo é o objetivo. O eixo, que possibilitará a passagem dessa

⁹⁶ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, pp. 20-21.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 37.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 38.

intencionalidade para a prática pedagógica, especificamente, os conteúdos, é a moral humana entendida como o sentido do ser, formado na percepção de valores, disto decorrem os conteúdos, nos quais, a alteridade será contemplada mediante o relacionamento com o outro; já os valores e limites serão compreendidos a partir da compreensão dos valores e limites internos às diferentes tradições religiosas. Há controvérsias quanto a esse deslocamento do indivíduo para a instituição religiosa.

Tomemos por exemplo a perspectiva do cristianismo abordado no eixo moral humana.⁹⁹ Chegando aos conteúdos teremos que trabalhar, para sermos fiéis ao ponto de vista da instituição, os valores e limites intrínsecos ao cristianismo, claramente expostos pela Doutrina Social da Igreja, do que decorre que estamos no lugar apontado pelo *Grupo do Não* porque tocaremos em questões importantes, do ponto de vista da experiência e da vida dos educandos, mediados por uma perspectiva necessariamente normativa. Quer nos parecer que tal mediação pode mais separar do que agregar.

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso é uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados, já que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e do Transcendente. E contribui para o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e da técnica.¹⁰⁰

Ficam aqui as controvérsias relativas às formas, por meio das quais, acontecerá no ER uma reflexão sobre a práxis, que seja, por sua vez, capaz de estabelecer significados, uma vez que, da maneira como está proposto, corre o risco de permanecer na descrição dos fenômenos, mesmo entendendo-os como fenômenos, do que decorre a dificuldade em estabelecer significados para a vida pessoal dos educandos e, conseqüentemente, para a vida que vivem juntos, ou seja, suas relações no espaço/tempo da escola. E mais, se a dimensão religiosa é entendida como compromisso histórico diante da vida e do transcendente, contribuindo assim para o estabelecimento de novas relações com a natureza, de que forma poderá ter como

⁹⁹ Para uma compreensão do tema da moral vista pela perspectiva cristã ver Hans KÜNG. *Projeto de Ética Mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. Para compreender as controvérsias do ponto de vista das ciências naturais ver Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, pp. 295-325.

¹⁰⁰ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, pp. 20-21.

ponto de partida o progresso da ciência e da técnica? Há controvérsias. Parece haver concordância em que desejamos um ER que estabeleça relações com a ciência, aliás, estamos fundamentando essa disciplina nas ciências, contudo, orientar-nos pelas idéias de progresso e de técnica, pode ser algo para pensar melhor.

Por último, apresentamos os objetivos da disciplina, assim sintetizados e, tendo em vista as considerações traçadas até aqui, deixamos que falem por si mesmos:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; 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, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.¹⁰¹

Quanto às controvérsias relativas ao conhecimento religioso, a fim de facilitar a compreensão, optamos por apresentar a citação e, na seqüência, as controvérsias relativas a ela e fazemos isso apenas em forma de questionamentos, por entendermos que o aprofundamento, por meio da busca de respostas e de obras que as fundamentem, deverá apresentar-se nos capítulos III e IV deste trabalho.

[...] Entende-se o conhecimento religioso, mesmo revelado, como um conhecimento humano. É a reflexão a partir do conhecimento que possibilita uma compreensão do ser humano como finito. É na finitude que se procura fundamentar o fenômeno religioso, que torna o ser humano capaz de construir-se na liberdade.¹⁰²

¹⁰¹ Cf. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, pp. 30-31.

¹⁰² *Ibid*, p. 21.

Questões mais específicas: o conhecimento revelado como conhecimento humano suporia crença na revelação? Se a compreensão da finitude é a raiz do fenômeno religioso, como ficam os não-crentes? Extrapolando um pouco: a instituição religiosa é, necessariamente ou somente, o lugar em que se dá o fenômeno religioso? Lendo os conteúdos propostos parece que não, mas de outro modo, a experiência religiosa necessária somente está contida na instituição ou na experiência que esta possibilita ao crente? E a experiência do não-crente? Se é o fenômeno religioso que torna o ser humano capaz de constituir-se na liberdade, as experiências fundamentalistas não são fenômenos religiosos? Há um critério para a definição de bons e maus fenômenos religiosos?

Todo o conhecimento humano torna-se patrimônio da humanidade. A sua utilização, porém, depende de condições sociais e econômicas bem como das finalidades para as quais são utilizados. Nem todo conhecimento é de interesse de todos. Um conhecimento político ou religioso pode não interessar a um grupo, mas, uma vez produzido, é patrimônio humano e como tal deve estar disponível.¹⁰³

Especificamente, se a utilização do conhecimento depende de condições sociais e econômicas e das finalidades de sua utilização, estamos admitindo a perspectiva utilitarista como lente para leitura de mundo, de Deus e do homem? De maneira mais geral, o conhecimento, sob esse prisma, utilitarista, não poderia ser uma ou A fonte de cientificismos e fundamentalismos de todos os tipos? Ainda especificamente, estamos privilegiando o social, inclusive, acreditando-o determinante? Se o conhecimento político ou religioso pode não interessar a um grupo, quais os critérios para definirmos sua apresentação nas aulas de ER? De que forma o conhecimento político, perguntando-se antes por seu significado, interessa às aulas de ER?

Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da Escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos,

¹⁰³ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 22.

enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de uma determinada religião.¹⁰⁴

Quais são as questões religiosas que indicam que não é função da escola propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos - os religiosos? Alguma religião será tomada como critério? Qual? O que significa vivenciar conhecimentos?

Em termos de referenciais, considerados a partir das Ciências da Religião, constatamos que a perspectiva teórica do Fórum, que é a da fenomenologia da religião,¹⁰⁵ exige, por sua vez, um aprofundamento do que entendemos por sagrado, bem como do que entendemos por religião.¹⁰⁶ O cuidado epistemológico consiste em discutir e delinear esse conceito, ter consciência de sua amplitude e diferentes compreensões. Sobre o conceito religião pesa ainda a questão do sentido, assim os conceitos são produzidos a partir da experiência das pessoas e experiência também é algo sobre o que refletir.¹⁰⁷

Discutir religião e experiência tem somente uma grande razão – e que ao mesmo tempo justifica sua necessidade, a de que esses dois termos são julgados compreensíveis e compreendidos em vários ambientes, inclusive pelo senso comum, do que decorre a certeza de que portam indefinições e ambigüidades. O contraponto de teorias que os definem torna-se necessário e obrigatório para a superação do senso comum e mesmo das pseudocertezas das ciências. Aspecto importante na compreensão do termo religião é considerá-lo como um termo acadêmico, uma categoria sem existência independente, criada para análise. Contudo, não podemos perder de vista o risco deste afastamento da concretude que tornaria o discurso religioso definitivamente afastado da prática religiosa, da experiência. Se a compreensão da religião estiver afastada da experiência, como torná-la portadora de sentido, significado ou algo que o valha? Talvez seja especificamente esta a questão que se coloca para o ER.

¹⁰⁴FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 22.

¹⁰⁵ Para maior aprofundamento ver José Severino CROATTO. *As Linguagens da Experiência Religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. E as controvérsias dessa categoria em Thomas RYBA. *Manifestation*. Apud: Thomas BRAUNWilli; Russell T. McCUTCHEON (org.). *Guide to the study of religion*, pp. 168-189.

¹⁰⁶ Para entender religião como categoria e, posteriormente as categorias implicadas em seu estudo ver Willi BRAUN. *Religion*. Apud: Willi BRAUN; Russell T. McCUTCHEON (org.). *Guide to the study of religion*, pp. 3-18.

¹⁰⁷ Quanto à categoria experiência ver Timothy FITZGERALD. *Experience*. Apud: Willi BRAUN; Russell T. McCUTCHEON (org.). *Guide to the study of religion*, pp. 125-139.

1.4. AS CONTROVÉRSIAS ACERCA DA FINALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

Ainda no campo das controvérsias do ER e de seus lugares de origem, temos aquelas relacionadas à finalidade desta disciplina a partir da própria constatação de que a escola mudou, ou antes, a sociedade mudou. Ninguém hoje em dia se arriscaria a insistir, por exemplo, na idéia de hegemonia da igreja católica ou que em turmas de 30 ou 40 educandos não tenhamos crianças, adolescentes ou jovens de diferentes confissões religiosas ou ainda não pertencentes a nenhuma delas. Como dissemos anteriormente, a pluralidade é um fato em nossas escolas. Ora, assumir e traduzir essas constatações na prática educativa é tarefa das mais difíceis, desafio para as escolas católicas e para as escolas públicas. Olhar para essa realidade impõe a reflexão acerca da finalidade do ER, segundo aspecto de sua identidade, ao lado da sua natureza como disciplina.

Conforme demonstramos por meio da explicitação dos aspectos legais e dos próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*, entendemos que sua natureza, como disciplina, não está em discussão, ainda que questões acerca do conhecimento que possa gerar, sua forma de tratamento, entre outras ainda mais específicas relativas à prática pedagógica, exijam melhores definições. No que tange à questão da finalidade, contudo, ainda não temos clareza teórica e, conseqüentemente, menos ainda na prática do ER. Sendo assim, nesse item, ao invés de descrevermos as controvérsias apresentaremos, a exemplo do que fizemos ao tratar da concepção de conhecimento religioso, os questionamentos relativos às concepções de mundo e de escola propostas pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso que parecem apontar para a finalidade desse componente curricular. Na seqüência, apresentaremos nossa hipótese para essa finalidade.

Concepção de mundo e produção do conhecimento religioso

Segundo os PCNER, a pergunta surge da necessidade do conhecimento e é instigante. As respostas poderão não ter coerência entre si, sendo contraditórias, do que decorre a necessidade da concepção do mundo, aqui entendida como uma instância capaz de ordenar os conhecimentos recebidos como resposta e possibilitar uma visão de mundo. Assim:

A concepção de mundo assume o papel de acolher ou rejeitar as respostas que se enquadram ou não na compreensão que se tem do mundo. A tradição religiosa, a política, a ideologia se apresentam como estruturantes da concepção de mundo. [...] Em determinados momentos, a tradição religiosa aparece como determinante da estrutura da concepção de mundo, noutros, aparece a ideologia, a política ou a tradição e o contexto sociocultural.¹⁰⁸

A questão de fundo para as duas proposições que aparecem acima é a mesma, a saber, parece que estamos diante de pré-determinações. Ao dizer que a concepção de mundo tem o papel de acolher ou rejeitar as respostas que se enquadram ou não, é como se os educandos tivessem previamente definida sua concepção, enquanto, ao contrário, nos quer parecer que essa concepção está aberta e passa por um processo de se fazer na escola, bem como fora dela, conquanto compreendamos educação de uma maneira mais ampla. Também entender a tradição religiosa, a política, a ideologia ou o contexto sócio-cultural como estruturantes da visão de mundo para alguém em particular, parece minimizar o fato de que esses agentes têm entre si uma relação marcada por vários outros elementos, assim, não estamos certos de que possamos falar em determinantes.

¹⁰⁸ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 24.

A Escola

Espaço de construção de conhecimentos e dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. O conhecimento religioso é um conhecimento disponível, a escola não pode se recusar a socializá-lo, contudo, o próprio Fórum apontou que, por questões éticas e religiosas, e em razão da própria natureza da escola, não é sua função propor aos educandos “a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional,” o que, também segundo o Fórum, é sempre propriedade de uma determinada religião.¹⁰⁹

Parece-nos que aqui não está claro o que é compreendido como conhecimento religioso. Se as questões religiosas são tomadas como parâmetros para a definição das finalidades, dos conteúdos e da vivência na escola, teremos que nos perguntar acerca dos critérios para escolher a religião ou as religiões que cumprirão esse papel, tornando-se conhecimento, por outro lado, é cabível nos perguntarmos se conhecimento religioso, como conhecimento mesmo, pode se configurar em princípio de conduta religiosa e confessional.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, não cabe à escola propor aos educandos a adesão e vivência, a ela cabe ajudar o educando a adquirir os *instrumentos universais* capazes de auxiliarem na superação das contradições nas respostas isoladas e dar coerência a sua concepção de mundo. Como espaço de construção do saber, não pode negar conhecimento, não pode deixar, portanto, de responder às perguntas dos educandos independentemente de que campo elas sejam. Cabe à escola conhecer e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade brasileira, sem o que não poderá colaborar com o educando na busca pelas respostas. Compete à escola integrar, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento sendo o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o religioso. A escola deve disponibilizar o conhecimento religioso, por ser patrimônio da humanidade, uma vez que o substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania.¹¹⁰

¹⁰⁹ Cf. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 22.

¹¹⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 21-29. Apontamos que a questão da educação para a cidadania é, a nosso ver, uma das mais controversas. Presente na legislação educacional, necessita do esclarecimento de sua compreensão e, conseqüentemente, de seus elementos fundantes. Quer nos parecer que os PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso propostos pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso seguem a

Entendemos que essa síntese do texto dos PCNER, no que concerne à concepção de escola, seja mais completa e deixe mais clara as duas preocupações fundamentais do Fórum que são a compreensão de que o conhecimento religioso pertence aos conhecimentos acumulados pela humanidade, merecendo assim seu espaço na escola, e de que esse conhecimento não tem a ver com a adesão, do que decorre que não pode ser trabalhado de forma proselitista.

Todavia, falar em conhecimento religioso parece implicar em falar em experiência religiosa, isto porque se, como todo e qualquer componente curricular, devemos buscar conteúdos que tenham significado para os educandos, apenas encontraremos isso a partir de suas experiências religiosas, sejam elas negativas, positivas, de aceitação, de negação, entre outras. Assim, o que temos por hipótese é que o conhecimento religioso diz respeito a dois aspectos: a instituição religiosa e a experiência religiosa e as diferentes relações entre esses dois elementos. Se há algo que, previamente, podemos ter como certo é o fato de que não podemos propor adesão, não cabe à escola levar a isso, mas nos parece impossível não tratar das experiências dos educandos, até porque, aceitemos ou não, elas serão referenciais para o trabalho que desenvolveremos com eles, simplesmente porque os educandos não abandonam suas experiências porta afora de suas salas de aula.

Importa salientar ainda que em nossa proposta epistemológica pretendemos confirmar nossa hipótese de que o ER não deva ser diferenciado em escolas públicas e confessionais, especificamente católicas. Se considerarmos a diferenciação existente hoje nas escolas dessas duas naturezas, temos aqui uma realidade controversa, afinal, não cogitamos diferentes tratamentos, de acordo com a natureza da escola, para as disciplinas língua portuguesa ou história, por exemplo. Em se tratando de um conhecimento específico não conseguimos entender tal diferenciação.¹¹¹ No que concerne ao ER na escola pública, apresentaremos a

legislação, especialmente considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 sem, contudo, explicitar a concepção de cidadania. Nesse sentido é curioso notar que na bibliografia dos PCNER, não existe nenhuma referência ao assunto. Diretamente ligado ao ER é possível conhecer o trabalho de Tarcizo Gonçalves Filho. Segundo ele, cabe ao Ensino Religioso formar a pessoa para a prática política, para o exercício responsável da cidadania que significa mais do que votar. Ser político é sinônimo de ser humano e isso tem relação com a religião que, por sua vez, deve levar à ação política em busca da justiça e da paz. (Cf. Tarcizo Gonçalves FILHO. *Ensino Religioso e formação do ser político*).

¹¹¹ A título de apontar as questões controversas relativas à escola confessional e o ER nesse contexto, sugerimos: Luís Alberto S. ALVES; Sérgio Rogério A. JUNQUEIRA (Org.). *Educação Religiosa: Construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Viviane Cristina CÂNDIDO. Confessionalidade e Ensino Religioso: de onde partir? In: *Identidade Pedagógica do Ensino Religioso: memória e perspectivas*, pp. 85-96; e Viviane Cristina CÂNDIDO. A confessionalidade da Escola Católica como Ponto de Partida para a Distinção entre o Ensino Religioso e a Pastoral. In: Congresso de Educação da Associação de Educação Católica do Estado do Paraná, p. 154.

seguir um panorama da realidade controversa desta disciplina no panorama internacional. Antes porém, finalizamos esse item de nosso trabalho, apresentando nossa proposição para a finalidade do ER, decorrente de nossa reflexão acerca das questões que aqui expusemos, a saber, entendemos que o ER deva possibilitar aos educandos uma ampliação de sua visão de mundo levando-os a uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, sem deixar de elevar tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano. Daqui em diante, buscaremos refutar ou afirmar essa nossa proposição, para tanto teremos que continuar considerando as controvérsias que lhe dizem respeito e especificar as categorias propostas como, por exemplo, o autenticamente humano.

1.5. AS CONTROVÉRSIAS DO ENSINO RELIGIOSO NO PANORAMA INTERNACIONAL

É muito difícil apresentar a realidade do ER no Brasil ou no mundo. Concorrem para isso três fatos: o primeiro, o de que a legislação é invariavelmente diferente de sua implementação na prática; o segundo que a prática é extremamente localizada, de tal modo que podemos observar variações muito significativas tanto em lugares próximos – escolas de um mesmo bairro, quanto, e mais ainda, em realidades distantes como escolas de bairros e cidades diferentes, ensino municipal e estadual, por exemplo; finalmente, o fato de que precisamos sempre considerar os critérios utilizados para a análise do observador bem como o lugar de onde fala – a descrição da realidade do ER no Rio de Janeiro, por exemplo, é muito diferente quando feita por uma professora concursada da rede pública estadual, com formação em Ciências da Religião, experiência em sala de aula e evangélica do que de uma estudiosa da questão, do ponto de vista da legislação, que descreve a realidade do ER do Rio de Janeiro, segundo a lei e a mídia. Portanto, já na proposta de apresentar a realidade num panorama tão amplo há controvérsias. Mas devemos correr o risco, cabendo-nos apenas evidenciá-lo, a título de apontarmos as grandes questões que afetam essa disciplina e para as quais pretendemos dar a devida atenção nesse trabalho.

Utilizaremos duas fontes para tratar do ER na Europa, de maneira geral, e, na seqüência, da França, Alemanha, Itália, Grã-Bretanha e Estados Unidos. Recorreremos aos dois primeiros países, em razão dos autores, trabalhados nesse capítulo, que trataram do ER na França e na Alemanha, também país de origem de nosso autor principal, Franz Rosenzweig, e, mais especificamente, no caso dos Estados Unidos, para a compreensão do pensamento de Daniel Dennett, autor que trabalharemos na seqüência. Este panorama não contempla a realidade da América Latina por três motivos: preferimos tratar, em razão do volume deste trabalho, dos países e controvérsias relacionadas aos autores que estudamos; as controvérsias na América Latina se aproximam daquelas da Europa, da América do Norte e do Brasil e há uma dificuldade maior para encontrar fontes para este estudo.

Ao tratarmos dessas fontes, utilizadas para o levantamento desse panorama, permaneceremos na descrição, visto que objetivamos apenas apontar as controvérsias, restringindo-nos a, nesse capítulo, elaborar um diagnóstico do ER. O primeiro texto é citado na íntegra, tal como encontrado no *site* Deutsche Welle:

As várias faces do Ensino Religioso na Europa

Aulas de religião fazem parte do programa de escolas públicas de quase todos os países europeus, à exceção apenas da França e da Albânia. Mas sua organização é tão variada quanto as tradições religiosas no continente.

"Cada aula de ensino religioso traz consigo sua própria história", explica Peter Schreiner, presidente da Comissão Intereuropéia para Igreja e Escola (ICCS). "Pode-se até fazer comparações, mas não haverá uma regra que seja aplicável em todos os países."

Cada país europeu decide hoje por si próprio como o ensino religioso é organizado, desenvolve os planos de ensino e estabelece o material didático necessário, treina e contrata professores, além de criar alternativas para alunos que não queiram participar das aulas de religião.

Várias modalidades. "Os mapas religiosos são muito diferentes na Europa", argumenta Schreiner. E a maneira como cada país lida com o ensino religioso reflete essas diferenças: no Sul da Europa, na Europa Central e no Leste Europeu, bem como na região da Alsácia-Lorena, na Finlândia, Itália, Áustria e Alemanha, o ensino religioso é separado por religião.

Outros países oferecem um ensino religioso conjunto, que chamam então de ética, filosofia ou "valores e normas". Na Bélgica, na Espanha, em Portugal e Luxemburgo, os alunos podem escolher qual das modalidades eles preferem acompanhar.

Diferenças à parte. Na Alemanha, os alunos são obrigados por lei a freqüentar aulas de religião. Mas há exceções: em Bremen e em Brandemburgo, eles podem optar por freqüentar aulas de História da Bíblia ou de Ética. Agora, a capital Berlim avalia adotar o mesmo modelo.

Na Áustria, por exemplo, não há apenas as variantes católica e evangélica, mas também ortodoxa, neo-apostólica, judaica, islâmica e budista.

Já a Itália garante o ensino da religião católica nas escolas públicas. A participação é aberta a alunos de todas as confissões, mas facultativa desde 1984. O ensino de outras religiões é permitido, embora o Estado não arque com os custos. Os alunos italianos também podem optar pela disciplina Direitos Civis e Humanos.

Na Grécia, todos os alunos são obrigados a freqüentar as aulas de religião ortodoxa, não importa se forem católicos, judeus ou muçulmanos. No entanto, quem não quiser participar pode pedir dispensa.

Os países do norte da Europa, a Inglaterra, o País de Gales e a Escócia oferecem a seus alunos a possibilidade de aprender sobre as diversas religiões, sem serem doutrinados em apenas uma delas, embora na Inglaterra e no País de Gales o ensino seja mais direcionado ao cristianismo.

No entanto, desde 1994, alunos muçulmanos, hindus, sikhs, judeus, budistas e os pertencentes a outras modalidades religiosas são estimulados a contribuir para o conteúdo do programa.¹¹²

De maneira mais específica, Luiz Antônio Cunha, trata do ER na França, Alemanha, Itália, Grã-Bretanha e Estados Unidos no artigo intitulado *Ensino Religioso nas Escolas Públicas: A Propósito de um Seminário Internacional*,¹¹³ que sintetizamos a seguir.

Cunha comenta que o seminário, realizado em outubro de 2005, na França, embora marcasse o centenário da lei de separação entre Igreja e Estado neste país, considerou mais a relevância e atualidade do tema no contexto francês e mundial do que a data comemorativa. O evento foi promovido pela *Association Francophone d'Éducation Comparée* (AFEC) e o *Centre Internationale d'Études Pédagogiques* (CIEP) e intitulado *Éducation, Religion, Laïcité*, no qual foram apresentadas comunicações e intervenções em mesas redondas que abordaram a questão em 25 países, além dos temas pertinentes a questões gerais.¹¹⁴ Nele o próprio Cunha e Ana Maria Cavaliere, ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresentaram a comunicação: *L'enseignement religieux aux écoles publiques Brésiliennes: formation des modèles hégémoniques*, (UFRJ) na qual, segundo o autor, mostraram que no

¹¹² Disponível em: <<http://www.dw-world.de>> Acesso em 08 ago 2008.

¹¹³ Luiz Antonio CUNHA. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, pp. 1235-1256.

¹¹⁴ Conforme informado pelo autor, as comunicações apresentadas no seminário podem ser acessadas pela página da AFEC: ASSOCIATION FRANCOPHONE D'ÉDUCATION COMPARÉE. *Colloque Education, Religion, Laïcité*. Disponível em: <http://afecinfo.free.fr/ERL05/erl-VF_programme_pdf.htm>. Acesso em: 05 ago 2008. As referências impressas são J.-P. WILLAIME; S. MATHIEU (Org.). *Des maîtres et des dieux: écoles et religions en Europe*; assim como o DOSSIER École et religion. *Revue Internationale d'Éducation*.

Brasil o campo educacional tem hoje menor autonomia do que há duas décadas atrás, durante a preparação da Assembléia Nacional Constituinte. Para os autores, a presença do ER nas escolas públicas, determinada pela Constituição de 1988, significou a derrota política dos setores laicos ativos e, a seu ver, é um componente da regressão do campo educacional, no que concerne à sua autonomização diante do campo político e do campo religioso. Consideram que essa perda de autonomia é maior no Rio de Janeiro do que em São Paulo, por exemplo. Para eles, naquele Estado os campos político e religioso voltam a se confundir, ao instituir concurso público para professores de religião na rede pública e ao transferir o poder de credenciar e descredenciar esses docentes para as entidades religiosas. Na seqüência, considerando que o objetivo do artigo é ajudar o leitor a ter uma idéia da diversidade da situação de outros países, são descritas e analisadas as comunicações referentes ao ER nos países citados.

França

Cunha aponta que a laicidade escolar só vingou em 1882, quando a lei proibiu o ER nas escolas públicas, assim como a presença de símbolos religiosos nesses estabelecimentos, antes mesmo da lei de separação entre Igreja e Estado, que é de 1905, apesar das antigas posições, mais anticlericais do que anti-religiosas, dos iluministas e dos revolucionários de 1789. A lei de 1882, ao contrário da imagem radical que lhe foi imposta pela bibliografia educacional, teve sua implantação feita gradualmente, seguindo a orientação do próprio ministro da educação na ocasião, Jules Ferry, para que as autoridades escolares usassem de *temperança*. Também, segundo o autor, foi recomendada a *temperança* em 1944, quando o governo instituído pela *Libération* determinou que fossem retirados os crucifixos das salas de aula das escolas públicas, ali reintroduzidos anteriormente pelo regime de Vichy, para não chocar as famílias católicas, principalmente no interior do país. A lei de 1882 também previa que as escolas primárias não tivessem aula às quintas-feiras (depois de 1972, às quartas-feiras), para que os alunos pudessem ter, se quisessem, ER nas paróquias. Muitas escolas públicas foram cedidas aos párocos para o catecismo, fora do horário escolar.

O dia livre segue até hoje, mas há forte pressão dos pais para que as aulas de sábado sejam transferidas para esse dia livre, de modo que as famílias possam gozar do fim de semana. Como disse um autor, é difícil a sobrevivência do “catéchisme contre le week-end”.¹¹⁵

Durante décadas, o ER se caracterizou como uma disciplina cujo conteúdo era a moral laica, que tinha como objetivo a formação de bons cidadãos, sancionada pelo Estado. No final dos anos 60, toma esse lugar o ensino da Filosofia, a qual pretende desempenhar um papel explícito de crítica intelectual. Embora o Estado francês seja impedido, pela lei de 1905, de subsidiar qualquer culto, mantiveram-se mecanismos indiretos de subsídio, tanto às escolas confessionais católicas, “contratadas” pelo governo, quanto às entidades assistenciais religiosas. Nelas é ministrado o programa oficial e o ER, com possibilidade de dispensa. São subsidiadas também, embora em menor número, escolas evangélicas e judaicas nas mesmas condições, mas nenhuma islâmica, embora não haja razão alguma na legislação que o impeça.

Fora das aulas de ER, as escolas “contratadas” devem dar o mesmo tratamento na análise literária aos textos fundadores das grandes religiões (a Bíblia e o Corão, principalmente), de modo a não constringer os alunos que não optaram pelo conteúdo confessional. Esses textos são também utilizados no *collège* público, embora predomine, aí, da parte de muitos professores, uma atitude de dessacralização, o que constringe os alunos das respectivas religiões”.¹¹⁶

Esse quadro político, único na Europa, se deve ao que é chamado na França de presença do comunitarismo na escola pública, ou seja, comportamentos de alunos e de seus pais no sentido de se contraporem às práticas escolares em função de suas comunidades religiosas, particularmente dos muçulmanos, mas dos quais não estão excluídos os judeus.

No que concerne aos muçulmanos, em maior número, isso significa atizar os jovens contra as práticas dos *infidéis*, o que impõe dificuldades de ordem prática no cotidiano da

¹¹⁵ Luiz Antonio CUNHA. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, pp. 1235-1256.

¹¹⁶ Ibid., pp. 1235-1256.

escola como nos exemplos citados pelo autor: numa escola primária, um pai não queria deixar sua filha aos cuidados do professor, exigindo profissional do sexo feminino ou quando a dificuldade de identificação das mães, que usam o véu islâmico que cobre o pescoço e todos os cabelos, obrigou a diretora de uma escola a reservar uma sala onde as mães despem o véu, pois não poderiam fazê-lo em público, de modo que, identificadas, recebam seus filhos, entre outros exemplos. Aponta o autor que

[...] o proselitismo religioso tem aumentado muito nas escolas públicas, não só mediante a presença de alunos crentes, mas, principalmente, pela pressão destes sobre os provenientes de países de maioria muçulmana, para que cumpram certos preceitos, com destaque para o jejum do Ramadã.¹¹⁷

Diante disso, descreve, alguns diretores praticam a negociação, outros a oposição pura e simples a essas práticas. Mas persiste um forte mal-estar diante do que entendem ser ou deva ser a escola republicana, igual para todos, mas sem adotar nem rejeitar a crença pessoal de ninguém.

O governo somente se posicionou em relação aos símbolos religiosos, aprovando a lei de 15/3/2004, que interditou o porte de símbolos ou roupas que manifestem uma pertinência religiosa nas escolas públicas, caso tenham uma dimensão excessiva. O autor aponta que, em relação a essa lei, há discrepância no tratamento da mídia que mostrou intensivamente, em 2004, algumas jovens impedidas de entrar em estabelecimentos públicos de ensino por usarem o véu islâmico, contudo, não divulgou a entrada em outros estabelecimentos de muitas outras, nas mesmas condições, sem constrangimento. Segundo Cunha, foi possível registrar, no seminário, que, na maior parte das escolas, o diálogo e a espera resolveram os problemas desse tipo. Evidencia ainda que, do ponto de vista político,

¹¹⁷ Luiz Antonio CUNHA. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, pp. 1235-1256.

[...] não é descabido pensar que a “questão do véu islâmico”, como fato mais político e midiático, pode ser uma construção artificial para, de um lado, as autoridades escolares submeterem moralmente estudantes imigrantes ou filhos destes, e, de outro, os alunos rejeitarem uma escola estranha e inamistosa, ainda que sua prática religiosa seja ocasional ou meramente ritual. Em suma, tudo em desacordo com a *temperança* recomendada por Jules Ferry.¹¹⁸

Na Alsácia e em Lorena os credos para os quais há aulas de ER são o católico, o luterano, os “outros protestantes” e o judaico com uma aula por semana nos ensinos primário e secundário com ministros dos cultos, leigos em sua maior parte, nomeados pelas respectivas autoridades religiosas, e remunerados pelo Estado. Os alunos podem ser dispensados dessas aulas, mas não é proposto nada no lugar das aulas de ER.

Cunha descreve que, por ocasião da mesa redonda *Les rapports religion, éducation, laïcité: quels enjeux, hier et aujourd’hui, pour les politiques éducatives dans le monde?*, quando se tratou do ensino do “fato religioso” na escola pública francesa, na linha da proposta de Régis Debray,¹¹⁹ defendida pelo conferencista Jean-Paul Willaime, a discussão tornou-se mais acalorada:

O *fato religioso* é um objeto do conhecimento científico, portanto um fenômeno objetivamente observável, mediante o emprego do método científico. As religiões são, assim, apreendidas como fatos sociais, políticos, culturais, mentais e civilizatórios – históricos, o que quer dizer que são produto da vida humana em sociedade. No currículo escolar francês, é na disciplina História que o *fato religioso* é tratado. Diante da defesa de Willaime de uma maior abertura para o *fato religioso* na escola pública, além de seu tratamento pela História, houve intensa reação, no seminário em foco, da parte de alguns participantes muçulmanos sub-saarianos, para quem a religião não deveria ser objeto de conhecimento, mas, sim, de vivência, no que foram contraditados pelos partidários do ensino laico nas escolas públicas, franceses e não franceses.¹²⁰

¹¹⁸ Luiz Antonio CUNHA. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, pp. 1235-1256.

¹¹⁹ CUNHA apud R. DEBRAY L’enseignement du fait religieux dans l’école laïque.

¹²⁰ Luiz Antonio CUNHA. Op. Cit., pp. 1235-1256.

Alemanha

Segundo o autor, o armistício entre católicos e protestantes, ao fim das guerras de religião do século XVII, fundamenta o ensino religioso nas escolas públicas alemãs até hoje, com o acréscimo do disposto pela Constituição federal de 1949. Esta lei determina que o ER seja obrigatório, prevendo a dispensa, com o oferecimento de atividades aos alunos dispensados. Há situações distintas entre os Estados, posto que cada um legisla a partir da Constituição. Exemplifica que na Baviera, entre os objetivos gerais da educação está o “respeito a Deus”; em Bade-Wurtemberg, a educação deve ser ministrada “na consciência de Deus e no amor cristão ao próximo”; em Hesse, a missão educativa da escola repousa sobre “a tradição humanista e cristã”. Há cerimônias religiosas para celebrar o início e o fim do ano letivo, das quais os alunos e professores devem participar; os programas do ER são elaborados pelas sociedades religiosas – protestante, católica e judaica e

[...] mais raramente, a Igreja Ortodoxa é chamada a elaborar o seu, nas áreas de maior contingente imigrante grego. A pequena institucionalização do clero muçulmano, quando comparado com o daquelas, dificulta, para as autoridades educacionais estatais, a inclusão de mais uma religião no elenco da oferta. Isso, a despeito do número de imigrantes muçulmanos ser crescente, na Alemanha, o que faz com que as escolas públicas tenham 800 mil alunos desse credo.¹²¹

Alguns estados, considerando a progressiva secularização do país, instituíram atividades opcionais ao ER, nas quais as questões religiosas são abordadas, com distanciamento, onde predomina o caráter informativo. Há cursos de Ética (Bade-Wurtemberg, Hesse, Renânia-Palatinato, Saxe, Saxe-Anhalt), de Valores e Normas (Baixa Saxônia); de Filosofia Prática (Bremem, Schleswig-Holstein, Mecklembourg-Pomerânia, Renânia-Westfália). Os debates em torno do ER são intensos e parecem estar longe de um consenso; de um lado a Igreja Católica prefere seu oferecimento separado pelas diversas confissões, como é feito atualmente; de outro, no estado de Brademburgo, a decisão de 1996 de substituir o ER pela “concepção da vida ético-religiosa” foi combatida pelas igrejas

¹²¹ Luiz Antonio CUNHA. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, p. 1235-1256.

Luterana e Católica, de modo que o ER foi restabelecido como matéria obrigatória e esta última mantida como optativa. Quanto aos símbolos e vestimentas, por exemplo, o uso de véus islâmicos pelos alunos não encontra problema, mas ele é vedado aos professores que seguem esse credo.

Itália

O ER, particularmente do catolicismo, existe nas escolas públicas desde antes da criação do Estado italiano unificado, na segunda metade do século XIX, edificado contra os Estados Pontifícios, que foram incorporados. Cunha afirma que a Igreja Católica foi separada do Estado, mas o ER católico nunca foi seriamente ameaçado nas escolas públicas, motivo pelo qual Bertrand Remi disse que “a Igreja foi separada do Estado, mas não da escola pública”.¹²² Segundo a Concordata entre o Estado fascista e o Vaticano, em 1929, o ensino da religião cristã, conforme a tradição católica, fundamenta e coroa a instrução pública. Em consequência, o ER fazia parte do ensino primário e secundário e os casos de dispensa analisados um a um. Admitia-se a possibilidade de cessão de espaço na escola para o ER não católico, fora do horário das aulas, quando o número (indeterminado) de alunos justificasse esse procedimento, o que, na prática, o impossibilitava.

Com a derrota do fascismo, a Constituição de 1948 assegurou a liberdade de crença religiosa e manteve a separação entre a Igreja Católica e o Estado e a Concordata, com os votos inclusive do Partido Comunista, em consequência, o ensino específico da religião católica foi mantido nas escolas públicas, gerido pela Igreja e pelo Estado, estando o ER nas escolas públicas baseado na Concordata, não na Constituição. Em 1984, nova Concordata entre o Estado italiano e o Vaticano estabelecia que “os princípios do catolicismo fazem parte do patrimônio histórico do povo italiano”, mas garantia, em nome da liberdade e da responsabilidade educacional, o direito de optar pelo ER católico ou não. Segundo o autor,

¹²² CUNHA apud B. REMI *L'enseignement de la religion en Italie et en France: étude juridique et comparative*.

[...] para evitar interpretações que pudessem pôr em perigo a hegemonia do catolicismo, um acordo realizado no ano seguinte determinou que as classes de ER católico seriam oferecidas independentemente da demanda dos alunos ou de seus pais: duas horas por semana nas escolas maternas e primárias, uma hora por semana nos colégios e liceus. Ademais, todos os docentes de ER deveriam ser formados em instituições aprovadas pela Santa Sé e ter o *nihil obstat* do bispo da diocese onde cada escola se localiza.¹²³

Em 2003, uma lei integrou os professores do ER (católico) nos quadros do funcionalismo do Estado. Os alunos dispensados do ER deveriam seguir “horas alternativas de estudo dirigido e de educação cívica”, em geral mal organizadas e que não estimulavam os alunos a optarem por essa possibilidade. Em 1991, uma decisão da Corte Constitucional autorizou a dispensa dos alunos no horário das aulas do ER.

A ostentação de símbolos religiosos católicos nas escolas públicas tem sido objeto de disputas. A presença do crucifixo nas salas de aula não é generalizada, nem os professores se sentem obrigados a entronizá-lo. Contudo, tal presença é mais comum do que a ausência. A despeito dos apelos públicos do papa João Paulo II, uma sessão da Corte Constitucional, em 2000, decidiu que o crucifixo, enquanto símbolo isolado, não faz parte, intrinsecamente, da herança cultural italiana.¹²⁴

Esse tipo de debate foi retomado em 2004 diante da decisão, por parte de algumas escolas, de retirarem os presépios natalinos das escolas públicas em respeito às crenças de alunos não católicos. “Para Remi, revelou-se, aí, mais uma confusão de poderes: a Igreja Católica persiste em situar-se no campo político, recusando-se a se retirar para a esfera privada, permanecendo, como no diagnóstico de Antonio Gramsci, ‘uma sociedade civil na sociedade civil’”.¹²⁵

¹²³ Luiz Antonio CUNHA. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, pp. 1235-1256.

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ CUNHA, apud B. REMI. *L'enseignement de la religion en Italie et en France: étude juridique et comparative*.

Cunha argumenta que para Pace,¹²⁶ se de um lado há uma crescente laicidade nos costumes da população italiana e existem professores que procuram oferecer um espaço laico e livre para o encontro de tradições religiosas diferentes, paradoxalmente, de outro,

[...] os dirigentes políticos e a opinião pública atribuíram à Igreja Católica o papel de mestre da moral pública, transformando, assim, o ensino de religião nas escolas estatais numa espécie de educação dos valores cristãos, fundadores da identidade nacional. Esse paradoxo é responsável pelo acúmulo de tensões culturais e políticas no sistema público de educação. Aliás, a crença de que os italianos são todos católicos foi construída durante o período de hegemonia do Partido Democrata Cristão (1949/1972).¹²⁷

Grã-Bretanha

Desde o século XVI, afirma Cunha, nesse país, o rei ou a rainha é o dirigente máximo da Igreja Anglicana. Um fato único de ligação entre religião e poder político na Europa. Em consequência, existem cultos coletivos nas escolas públicas, os quais devem ser todo ou principalmente de caráter cristão (não necessariamente anglicano). O ER é obrigatório, prevendo-se a dispensa mas não uma atividade alternativa. Segundo a lei da reforma educacional de 1988 o programa de educação religiosa deve refletir o fato de que, na Grã-Bretanha, as tradições religiosas são essencialmente cristãs, mas que se deve levar em conta outras religiões praticadas no país. Em 1944 foram elaborados programas referenciais para os conselhos locais, compostos pela Igreja Anglicana, outras confissões, representantes dos professores e dos conselhos municipais, os quais envolvem seis tradições religiosas: cristã, judaica, islâmica, hinduísta, budista e sikh. O autor afirma que há convergência em tendências

¹²⁶ CUNHA, apud E. PACE. L'insigne faiblesse de la laïcité italienne. In: J.-P. WILLAIME; S. MATHIEU (Org.). *Dès maîtres et des dieux: écoles et religions en Europe*.

¹²⁷ Luiz Antonio CUNHA. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, pp. 1235-1256.

[...] a mostrar um panorama harmônico “multicultural” na escola pública britânica. Dizia-se que, a despeito de pendências pontuais, os alunos poderiam usar símbolos religiosos nas escolas públicas; ademais, elas oferecem cardápios variados nas cantinas, conforme as prescrições dos grupos religiosos mais frequentes. Todavia, critica o autor, os conflitos entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte não foram objeto de nenhuma comunicação nem dos textos consultados. Cunha sinaliza que, “apesar da imagem pacífica que a ideologia do multiculturalismo divulga, há conflitos entre jovens dos bairros de população de origem européia e de origem asiática, de religião muçulmana, que atingiram o clímax em 2001.”¹²⁸

Estados Unidos

Segundo George M. Thomas, “a mais religiosa e a mais secularizada das nações”.¹²⁹ De um lado a religião é um fenômeno importante na sociedade norte-americana, de outro, a Constituição do país determina que as escolas públicas sejam religiosamente neutras. Não pode haver o favorecimento à institucionalização de uma religião nem, por outro lado, a interdição de seu exercício. Na escola estão interdidas a prece pública e a leitura da Bíblia nas cerimônias escolares, devido à diversidade na interpretação de seu texto, mesmo no âmbito cristão. Não há ensino confessional, já a manifestação religiosa dos alunos não sofre qualquer restrição, eles podem portar símbolos e vestimentas religiosas e levar sua própria refeição, preparada conforme prescrições religiosas. Já os docentes têm uma margem muito limitada para expressar seu credo religioso, devendo privar-se de comunicar suas crenças pessoais aos alunos nem divulgá-las ainda que nas horas de recreio ou após o término das aulas. A religião pode integrar os programas públicos escolares como história da religião, estudo literário da Bíblia ou estudo sociológico da religião como fenômeno cultural. Politicamente,

¹²⁸ Luiz Antonio CUNHA. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, pp. 1235-1256.

¹²⁹ CUNHA, apud G.M. THOMAS. Les États-Unis, la plus religieuse et la plus sécularisée des nations. In: J.-P. WILLAIME; S. MATHIEU (Org.). *Des maîtres et des dieux: écoles et religions en Europe*.

[...] a reorientação para a direita da política norte-americana, desde os anos de 1980, favoreceu a demanda de grupos conservadores de promulgação de leis que introduzam o ER nas escolas públicas, mas sem sucesso. No entanto, o favorecimento das escolas religiosas se fez mediante os subsídios financeiros diretos ou via vales escolares (*vouchers*), de modo que mais e mais pais ponham os filhos em escolas privadas confessionais.¹³⁰

Finalmente, Cunha afirma que o impedimento legal para a introdução do ER nas escolas públicas norte-americanas o leva a pensar que a “pressão para a introdução do ‘*design* inteligente’, como se fosse uma hipótese alternativa à teoria da evolução de Darwin, nas aulas de Biologia, seja uma tentativa de contornar essa barreira”. E conclui afirmando seis pontos de sua reflexão a partir do seminário, que citamos a seguir em síntese, excluindo a argumentação do autor que pode ser conhecida mediante a leitura do texto disponível, como apontamos, em fonte eletrônica:

1 – “Antes de ser uma questão propriamente religiosa ou mesmo pedagógica, a presença da religião na escola pública é uma questão política, com antigas e profundas raízes históricas”.

2 – “A religião é uma questão de mercado internacional”.

3 – “A conversão do catolicismo e da umbanda para as religiões evangélicas pentecostais, que prescrevem códigos rígidos de conduta, surge, para a população migrante, como a alternativa viável de reconstrução de novas identidades culturais no espaço social de destino”.

4 – “A França, pátria da democracia política, permanece como uma ilha de ensino público laico na Europa confessionalista. As duas maiores democracias do mundo, os Estados Unidos e a Índia, estão mais próximas da França, nessa matéria, do que de outros países europeus, particularmente de sua antiga metrópole, a Grã-Bretanha, que faz alarde do “multiculturalismo”, de sua tolerância para com os diferentes, embora a prática o desmintas”.

5 – “Parece claro que as religiões monoteístas originadas no Oriente Médio (judaísmo, cristianismo e islamismo) pretendem utilizar as escolas públicas para a difusão de suas idéias,

¹³⁰ Luiz Antonio CUNHA. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, pp. 1235-1256.

seus valores e suas práticas. O grau com que expressam essa demanda varia com a força política que as entidades religiosas dispõem em cada país, bem como do grau com que seus seguidores efetivos ou potenciais utilizam os sistemas públicos de ensino”.

6 – “Tudo somado, há quem veja uma tendência lenta, mas persistente de secularização das relações sociais na Europa, que poderá resultar no enfraquecimento da presença do ensino religioso nas escolas públicas, embora a presença da religião, como tema de estudo, conviva com a moral laica. Se efetivada, essa tendência distanciará a Europa do Brasil, pois, em nosso país, a tendência é justamente a oposta, ou seja, a confusão entre a religião e a política, no âmbito do Estado, instrumentalizada a escola pública como espaço de disputas do mercado religioso. Lamentavelmente, a derrota dos grupos laicos, nas lutas pela Constituição de 1988 e da LDB de 1996, facilitou a regressão no processo de autonomização do campo educacional brasileiro”.¹³¹

Diante de tantas controvérsias, reconhecemos que há um caminho maior a ser percorrido por tratar-se de uma questão que diz respeito diretamente a uma Filosofia da Educação e uma Filosofia do ER. Um estreitamento dos laços com as Ciências da Religião, a definição de um estatuto epistemológico que sustente a finalidade que aqui levantamos como possibilidade. Mas só chegaremos a isso dando continuidade à pesquisa, seguindo em frente. Finalmente, sendo muito honestos com a pesquisa que estamos realizando, não podemos deixar de considerar uma última questão, para nós, a mais difícil: ER na escola pública: Sim ou Não?... Estamos tentando não dizer *Sim*, sem maiores aprofundamentos e sem que tenhamos dado cabo de nossa proposta de buscar os fundamentos dessa disciplina, contudo, sendo fiéis a nós mesmos, importa dizer que esperamos que também, em contrapartida, não seja dito um *Não* antes que possamos cumprir aquilo a que nos propusemos, afinal, é preciso considerar a instabilidade de tudo o que é novo e está por constituir-se e, especialmente, a instabilidade de temas que versam diretamente sobre as questões humanas. Será necessária a paciência e a humildade de escuta.

Neste capítulo, apresentamos o *Grupo do Não*, também como fonte do ER, a legislação da matéria e as controvérsias que dizem respeito à natureza e a finalidade desta disciplina, parte integrante do currículo da educação básica brasileira. Fizemos isso olhando de forma mais específica para o FONAPER e destacamos as imensas possibilidades abertas

¹³¹ Luiz Antonio CUNHA. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, pp. 1235-1256.

por este Fórum ao declarar suas concepções e centrá-las no âmbito da educação em geral e da escola em particular. A partir desse posicionamento e de sua clareza foi possível encaminhar o ER tanto no que tange à compreensão de sua natureza e finalidade quanto no que tange a sua prática. Podemos dizer que o ER avançou muito nestes 10 anos da publicação dos PCNER, mesmo sem o aval do MEC.¹³² Todavia, por outro lado, indicamos as controvérsias a que estas concepções estão expostas e a necessidade de discuti-las a fim de definirmos sua finalidade e, a partir daí fundamentar sua prática pedagógica.

No próximo capítulo, trataremos das controvérsias presentes nas Ciências da Religião relativas ao seu objeto e à forma de dele se aproximar, considerando o ER como as Ciências da Religião em prática e evidência. Entretanto, temos presente que também elas, as Ciências da Religião, necessitam de um olhar atento para as questões relativas à sua identidade e sua epistemologia. Cientes de que isso é amplo demais, entendemos, então, que a nós caberá apenas indicar os campos mais diretamente relacionados ao ER e suas controvérsias, a fim de termos um ponto de partida para o nosso objetivo, definido como sendo o de construir uma epistemologia marcadamente para o Ensino Religioso.

¹³² Estamos nos referindo ao fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo FONAPER para o Ensino Religioso não foram sequer analisados pelo Ministério da Educação e Cultura. Importa destacar que todas as áreas do conhecimento têm seus Parâmetros Curriculares aprovados e tomados como referência para a educação de todo país. Esse é mais um fato que deixa claro que o Ensino Religioso não está constituído, na prática, como uma disciplina.

CAPÍTULO II

ENSINO RELIGIOSO E CONCEITOS RELACIONADOS: AS CONTROVÉRSIAS DO DEBATE

Os educadores têm em comum com economistas, políticos, urbanistas, geneticistas e outros transformadores possíveis da humanidade a responsabilidade pelo futuro desta. Cada um em seu campo tenta responder a nossas expectativas desenhando o rosto futuro do mundo. Para construir nosso porvir, o economista traça as linhas de novos intercâmbios materiais, o político constrói as condições de nossa coexistência com os outros, o urbanista lança as primeiras pedras de uma moldura para a vida, o geneticista – com todos os desvios de rota que isso supõe – gostaria de modelar nossa estatura física, ao passo que o educador, por sua vez, pretende desenhar nossa personalidade global. Cada um em sua arena, deus dos Tempos Modernos, quer-se criador de um homem com as cores de sua teologia. (HANNOUN, 1998, p. 9).

[...] Qualquer pessoa que tenha a esperança de fazer com que qualquer área altamente sofisticada do esforço humano ganhe sentido precisa se tornar um quase especialista naquela área, além de ter tido o treinamento em seu campo original. Aplicada ao estudo da religião, a receita é clara: cientistas que tenham a intenção de explicar fenômenos religiosos vão ter de explorar profunda e conscienciosamente o corpo de conhecimentos e práticas, os textos e contextos, as vidas no dia-a-dia e os problemas das pessoas que estão estudando. (DENNETT, 2006, p. 332).

Vocês, filósofos, são gente de sorte. Vocês escrevem em papel – eu, pobre imperatriz, sou obrigada a escrever na pele coceguenta de seres humanos. Catarina, a Grande, a Diderot (que a tinha aconselhado em relação a reformas territoriais). (Apud: DENNETT, 2006, p. 327).

Fazemos idéia das possíveis reações diante dessas três citações colocadas assim uma após outra. Alguns poderão achar isso ridículo e questionarem a pertinência de usar esses textos assim, soltos, sem seus contextos, os quais, com toda certeza, deixariam claro o quanto tais citações são díspares já em suas fontes e em seus autores: um filósofo da educação, um filósofo e cientista da cognição e uma imperatriz.

A esses queremos dizer, na humilde tentativa de persuadi-los a nos ouvirem e conversarem conosco, que poderíamos citar tantas coisas aparentemente tão normais: situadas e bem arranjadas em argumentos palatáveis as quais, revistas com um pouco mais de profundidade, nos fariam rir. Às vezes, não rimos de coisas nossas, porque isso seria depor contra nós mesmos, além disso, segundo dizem, somente os muito sábios sabem rir de si mesmos, mas é sempre bom lembrarmos que outros rirão de nós de acordo com seus pontos de vista, no fundo rimos uns dos outros. Quanto ao texto sem contexto há de se perguntar se, em se sabendo do contexto, tudo está explicado num texto, se assim fosse, é o que nos parece,

talvez bastasse lermos a biografia de Dostoiévski, por exemplo, e, com um pouco de sorte, o que dizem os comentadores de suas obras para as conhecermos. Quanto a serem díspares na fonte, nos perguntamos se, afinal, a grande aventura do conhecimento, e talvez a chance dele ter algum sentido, não seja mesmo o diálogo entre as diferentes formas de pensar em suas diferentes áreas, o que, por sua vez poderia até mesmo valorizar as diferentes procedências de seus autores. Outros, diante dessas mesmas citações e dessas questões, podem achar até curioso e se aproximarem com ares de escuta. A estes, diremos com Martin Buber em *Eu e Tu*:

Eis uma verdade fundamental do mundo humano: somente o Isso pode ser ordenado. As coisas não podem ser classificáveis senão na medida em que, deixando de ser nosso Tu, se transformam em nosso Isso. O Tu não conhece nenhum sistema de coordenadas.¹³³

Assim, diante das falas desses nossos interlocutores, podemos ter a atitude classificatória, buscaremos em nosso banco de dados pessoal nossas referências e nos aproximaremos daquela fala que se aproxima do que pensamos e rejeitaremos aquelas que não correspondem ao que pensamos e, ao fazer isso, esses interlocutores e suas falas se tornarão ISSO, não serão mais um TU que é conosco. Mas podemos ouvi-los como TU e aí eles poderão ser. Explicamos com Newton Aquiles Von Zuber que faz a introdução a esta obra de Buber:

Podemos dizer que a principal intuição de Buber foi exatamente o sentido de conceito de relação para designar aquilo que, de essencial, acontece entre seres humanos e entre o Homem e Deus. A reflexão inicial de *Eu e Tu* apresenta a palavra como sendo dialógica. A categoria primordial da dialogicidade da palavra é o “entre”. [...] Para Buber a palavra proferida é uma atitude efetiva, eficaz e atualizadora do ser do homem. Ela é um ato do homem através do qual ele se faz homem e se situa no mundo com os outros.¹³⁴

¹³³ Martin BUBER. *Sobre Comunidade*, p. 72.

¹³⁴ *Ibid*, pp. 29-30.

Com esta provocação, queremos iniciar este segundo capítulo em que trataremos dos debates acerca de alguns conceitos importantes para o ER, lembrando que nossa atitude diante da diferença talvez pudesse ser uma atitude de escuta, de quem se propõe a pensar a respeito; de quem, em agindo assim, incentiva que o outro fale. Deixemos que falem os nossos autores dos seus diferentes lugares e de seus diferentes pontos de vista. Entremos em relação com eles, pois, se tentarmos classificá-los não serão mais TU mesmo. É provável que já possamos tomar essa atitude como básica para o ER que se propõe ser um lugar onde caibam todos, de maneira específica e para uma educação que pretenda contemplar a diversidade,¹³⁵ de maneira geral, mas a isso voltaremos mais adiante.

Hannoun, citado na primeira página deste capítulo, expõe que educadores, economistas, políticos, urbanistas, geneticistas, entre outros, são deuses dos Tempos Modernos, criadores do homem de acordo com suas teologias, chamando a atenção para o que temos em comum – estamos lidando com a vida de homens e mulheres, neste sentido, somos criadores – pretendemos ser deuses,¹³⁶ restando-nos a pergunta acerca de qual teologia nos orientará.

Na seqüência, a citação de Dennett mostra que o autor, olhando da perspectiva das ciências naturais, chama a atenção para o fato de que no estudo de qualquer área, de maneira mais geral, e, especificamente, no estudo dos fenômenos religiosos, é preciso explorar conhecimentos e práticas, textos e contextos, as vidas no dia-a-dia e os problemas das pessoas que são estudadas, o que significa dizer que é preciso considerar suas vidas. Por último, Catarina, a imperatriz, reconhece que a política está em direta relação com a vida (ainda que possamos questionar esse argumento) e a filosofia necessita aproximar-se dela.

E em se falando de vida, o que dirá da morte um ateu para quem a morte é tanto mais real, dolorosa e insuportável em razão de não ter em que ou em quem se amparar?¹³⁷ Quem sabe, crentes¹³⁸ pudessem ajudar ateus¹³⁹ em seu desamparo, não para convencê-los, mas para

¹³⁵ Aqui fazemos referência às recentes discussões e realizações em políticas públicas que defendem e procuram criar condições para que a diversidade seja contemplada na ação pedagógica.

¹³⁶ Importa destacar que essa idéia de sermos criadores, deuses e de que criamos à imagem de nossas teologias remete à idéia de que, de uma forma mais ampla, podemos considerar que outros saberes e também a ciência tomam a dimensão de religião, de acordo com a forma como tratamos disso. No capítulo quatro voltaremos a isso tanto em Hannoun, ao apresentar seus pressupostos educacionais e a compreensão de fé na educação, e em Dennett, ao apresentar sua compreensão das diferentes crenças nas crenças. Diretamente sobre a idéia do homem como criador e suas conseqüências ver P. VEGA RODRÍGUEZ. *Frankensteiniana: La Tragedia del Hombre Artificial*. E a respeito da genética ver June GOODFIELD. *Brincando de Deus: a engenharia genética e a manipulação*.

¹³⁷ André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*, pp. 25-26.

¹³⁸ Ressaltamos, por entendermos que isto vem sendo evidenciado até aqui, que pretendemos avançar na compreensão, e posterior definição, de quem é o crente e o não-crente. Veremos que crentes podem ser crentes

estar junto. É uma possibilidade. Até aqui o que destacamos é a importância de considerarmos a vida, pela simples razão de que, ao falarmos de Ensino Religioso estamos falando de uma disciplina que acontece na escola, já em si mesma espaço/tempo de relações, e numa sala de aula, lugar privilegiado da ação pedagógica e que, necessariamente, precisam considerar os educandos concretos que lá estão com suas vidas, suas experiências, suas expectativas, seus sonhos.¹⁴⁰ Pensando no que agrega e não no que separa, podemos olhar para duas perspectivas, a exemplo, acerca do que chamaremos da *vida que se vive junto* no espaço/tempo de relações que é escola e em outros ambientes, religiosos ou não – a comunidade. Para Buber:

Para nós, porém, que queremos criar a comunidade e elevar a Vida, comunidade e Vida são uma só coisa. A comunidade que imaginamos é somente uma expressão de transbordante anseio pela Vida em sua totalidade. Toda Vida nasce de comunidades e aspira a comunidades. A comunidade é fim e fonte de Vida.¹⁴¹

Comte-Sponville, na síntese do primeiro capítulo do seu livro *El alma del ateísmo – introducción a una espiritualidad sin Dios*, 2006, traduzido para o português, em 2007, com o título: *O espírito do ateísmo*,¹⁴² afirma:

em muitas coisas e, ainda que sejam crentes em Deus ou no Transcendente, transcendência, restam as questões acerca de terem que aderir a uma religião ou não, serem praticantes dessa religião ou não, se a participação numa instituição religiosa é também ou tão somente e necessariamente lugar da experiência da fé e quanto aos não-crentes as questões derivadas das apresentadas aqui, além de questões relativas às formas de não crer, ser ateu, agnóstico, por exemplo, bem como as categorias ateísmo e agnosticismo. Não pretendemos, e nem podemos, trabalhar esses temas à exaustão, outros já o fizeram e o farão, contudo, indicaremos a compreensão de crentes e não-crentes ao propormos os fundamentos do ER e, conseqüentemente, as possibilidades de uma prática pedagógica deles decorrente.

¹³⁹ Comte-Sponville distingue o ateísmo em dois tipos: o negativo, próximo ao agnosticismo, que consiste em não crer em Deus e o positivo, *stricto sensu*, que crê que Deus não existe. (Cf. André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*, p. 120).

¹⁴⁰ Ainda é cedo para chegarmos a conclusões que referenciem princípios, mas pensamos que seja válido aqui sinalizar mais um desafio para a concepção e prática pedagógica do ER: essa disciplina acontece na escola e deve relacionar-se com suas ações e, principalmente, seus pressupostos. Desde o final da década de 80 muito tem se falado numa escola/educação que contemple a inteligência emocional/, o afeto e a ternura, enfim, muitos autores, pesquisadores e educadores se debruçaram sobre essas questões (ver bibliografia relacionada). Quer nos parecer que o ER, ao se propor como lugar do conhecimento, devido ao risco de ser proselista, arrisca-se, por outro lado, a falar de um assunto tão presente, se não importante, na vida como se fosse destituído de significado.

¹⁴¹ Martin BUBER. *Sobre Comunidade*, p. 34.

¹⁴² Indicamos as diferentes traduções, utilizando os termos alma e espírito para sinalizar outra questão controversa que é a linguagem, especificamente, no estudo da religião.

Podemos prescindir da religião porém não da comunhão, nem da felicidade, nem do amor. Aquilo que nos une é mais importante do que aquilo que nos separa. Paz para todos, crentes e não-crentes. A vida é mais preciosa que a religião (é o que tira a razão dos inquisidores e dos carrascos); a comunhão, mais preciosa que as Igrejas (e é o que tira a razão dos intolerantes); a fidelidade, mais preciosa do que a fé ou o ateísmo (e é o que tira a razão tanto dos niilistas como dos fanáticos); enfim, e é o que dá razão a gente boa, crente ou não, o amor é mais precioso que a esperança ou o desespero.¹⁴³

E anteriormente, havia afirmado:

[...] Se necessita de outra coisa: uma coesão mais profunda, mais essencial, mais duradoura, e tanto mais íntima e mais interiorizada. Isto é o que se chama a “comunhão”. [...] existindo a comunhão há comunidade e não um mero conglomerado de indivíduos justapostos e competidores. Um povo é algo mais e melhor que um bando. Uma sociedade, algo mais e melhor do que uma multidão.¹⁴⁴

Tal é o nosso ponto de partida para pensar os conceitos relacionados ao ER e suas controvérsias: é preciso considerar que na escola o que se vive é uma comunidade educativa e isso faz toda a diferença. Consideremos, a favor de tudo o que dissemos até aqui, o posicionamento de Bateson:

Por que é que as escolas não ensinam quase nada acerca do padrão que liga? Será que os professores sabem que trazem consigo o beijo da morte, o qual tornará insípido tudo o que eles tocarem, e que por isso eles são sensatamente relutantes em abordar ou a ensinar qualquer coisa de importância vital? Ou será que eles trazem consigo o beijo da morte porque não ousam ensinar coisas tão importantes?¹⁴⁵

¹⁴³ André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo*: introducción a una espiritualidad sin Dios, p. 79.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 32.

¹⁴⁵ Gregory BATESON. *Natureza e Espírito*: uma unidade necessária, p. 17.

Uma vez que pretendemos fundamentar a epistemologia do ER nas Ciências da Religião, importa considerarmos seu objeto, a religião e os riscos implicados em seu estudo. Consideraremos os riscos sempre na perspectiva da controvérsia, até porque o que é risco para um pode não ser risco para outro, há sempre um lugar, um lado da questão, uma perspectiva pela qual estamos olhando. Constataremos isso facilmente no diálogo entre as ciências, entre as religiões, entre os cientistas, os crentes e os não-crentes.

Faremos isso brevemente por entendermos que, no primeiro capítulo, já demonstramos as controvérsias advindas da prática do ER, sendo assim, entendemos não ser necessário voltarmos a elas aqui, bastando apenas apontá-las. Além disso, com o avanço de nossa pesquisa, entendemos que não seria necessário e nem mesmo possível, dados os limites e, ao mesmo tempo, a amplitude de um trabalho com o propósito deste, repassar as fontes do ER evidenciando as questões que ficam a partir das Ciências da Religião, tanto porque já o fizemos em nossa dissertação de mestrado (ainda que não com o olhar específico dessa área do conhecimento) quanto pouco avançaríamos, uma vez que pretendemos propor uma epistemologia aberta ao diálogo e que possibilite, posteriormente, que as próprias fontes sejam revisadas e que, num movimento de troca, a epistemologia que ora iremos propor seja discutida, ampliada, corrigida.

Tratando das controvérsias nas Ciências da Religião, tentaremos dar um enfoque amplo abrindo um espectro de reflexões temáticas. Primeiramente traremos a questão da verdade e religião. Fazemos isso, motivados pelo Grupo do Não que nos faz a pergunta sobre quais os critérios para selecionar as religiões que serão trabalhadas em sala de aula. Consideraremos a postura de alguns autores para demonstrar as controvérsias dentro desse tema.

Na seqüência, trataremos das controvérsias do tema da redução nas ciências, considerando que toda explicação pretende ser uma redução ao conhecido, serve portanto para tirar o desconforto diante do desconhecido. A redução é inevitável, dada a impossibilidade de compreendermos um objeto em sua totalidade, contudo, ao fazer isso é importante que as ciências, inclusive as da religião, não acabem por perder seu objeto, em razão de se aproximarem dele com pressupostos que impeçam a compreensão de sua integridade ou sem as ferramentas adequadas para esta compreensão. É com esta preocupação e, certamente, pretendendo evitar que isso aconteça, que abriremos as controvérsias do estudo da religião como fenômeno religioso e como fenômeno natural.

Nossa hipótese é a de que, para ampliar a visão de mundo do educando, o ER necessitaria contemplar o estudo da religião tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista da experiência religiosa, ou seja, considerar a religião de forma ampla e não reduzi-la a alguma de suas compreensões, a saber, como fenômeno religioso, fenômeno natural, moral ou sagrado, recorrendo, para tanto, a uma abordagem multidisciplinar.

2.1. AS CONTROVÉRSIAS DO TEMA RELIGIÃO E VERDADE

Questões relativas à identidade permeiam tanto as Ciências da Religião quanto o ER: a verdade das religiões a fim de “eleger” aquelas a serem trabalhadas em sala de aula; o envolvimento do pesquisador/professor e o necessário distanciamento da prática proselitista. No tocante à natureza e finalidade do ER, a proposição do FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso é de que esta disciplina trabalhe as Tradições Religiosas em relação às culturas e na perspectiva do fenômeno religioso. Para a UNICAMP, responsável inicialmente pela formação dos professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, esta disciplina deve tratar da história das religiões. Para o *Grupo do Não*, fonte por nós assim intitulada em nossa dissertação de mestrado,¹⁴⁶ a questão é qual o critério para a escolha das religiões a serem trabalhadas em sala de aula.

Conforme dissemos no início do capítulo I deste trabalho, Daniel Sottomaior questiona a oficialização do ER no Estado pela deliberação 16/2001. Para ele, a instituição do ER transforma a escola pública num mercado, no qual os credos que possuem mais recursos materiais e humanos terão o que chama de “mídia da sua doutrinação”, garantida pelo dinheiro do contribuinte. Diante da proposta de um ER que trabalhe as diferentes Tradições Religiosas, o autor levanta a hipótese de escolhermos seis posturas mais frequentes, hoje em dia, no planeta, sendo elas dos cristãos, dos muçulmanos, das pessoas sem religião; dos

¹⁴⁶ Viviane Cristina CÂNDIDO. *O Ensino Religioso em suas Fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER*, pp. 51-66.

hindus, dos budistas e dos ateus, ficariam de fora o judaísmo, a religião da Nova Era e temas importantes no Brasil como as vertentes espiritualistas e afro-brasileiras.¹⁴⁷

Diante da pertinência destes argumentos comuns ao *Grupo do Não*, fica evidente que o ER precisa ter claro que conhecimento pode levar aos educandos. Em se tratando das Tradições Religiosas aparece a reflexão acerca da verdade das religiões para fins de credenciamento, por assim dizer, daquelas que serão propostas como objetos de estudo. Contudo, também aqui residem controvérsias acerca da possibilidade mesma de estabelecermos tais critérios e ainda a vulnerabilidade de um conceito como verdade religiosa. De qualquer forma, vários autores posicionaram-se sobre esta questão e traçaremos aqui um panorama de suas posições a fim de evidenciarmos o problema. No âmbito do cristianismo, Hans Küng, assim introduz o capítulo a que intitulou *ensaio de uma criteriologia ecumênica*:

É um empreendimento trabalhoso familiarizar-se de algum modo com a história extremamente complexa das diversas religiões. [...] Não são as religiões que permeiam, inspiram e legitimam os conflitos políticos mais fanáticos e cruéis? [...] Não é possível a paz entre os povos sem a paz entre as grandes religiões do mundo! [...] Contudo, a confrontação com as grandes religiões não se reduz ao problema da paz. Exige um esclarecimento do problema da verdade. [...] Nenhum problema produziu na história das Igrejas e das religiões tantas controvérsias, tantos conflitos sangrentos e até tantas “guerras de religião” como o problema da verdade. Porém, não se pode trair a liberdade em favor da verdade, mas tampouco trair a verdade em favor da liberdade. Não se pode transformar a *questão da verdade* numa bagatela, sacrificando-a à utopia de uma futura unidade mundial ou de uma religião universal.¹⁴⁸

Küng chega à proposição de que o humano seja o critério ético, o que, em si, já é uma questão bastante controversa. Outros autores dedicaram-se a esse assunto e passaremos por alguns deles, não com a pretensão de resolver o problema mas, insistimos, para caracterizar suas controvérsias. De maneira geral nossos autores parecem concordar em que não se pode pretender ter uma teoria acabada sobre todas as coisas, no plano abstrato a verdade é sempre uma adequação à realidade.

¹⁴⁷ Daniel SOTTOMAIOR. *Ensino Religioso nas Escolas: qual Deus?*

¹⁴⁸ Hans KÜNG. *Teologia a Caminho: fundamentação para o diálogo ecumênico*, pp. 261-271.

Donald Wiebe, ao dedicar-se ao estudo da categoria da verdade no estudo crítico da religião aponta:

Deve-se admitir que houve um ponto na história do estudo da religião em que foi muito benéfico evitar a questão da verdade. [...] a proscrição de questões de verdade e falsidade permitiu um exame e descrição mais atentos e mais completos das várias tradições religiosas. Ao fazer da descrição o objetivo de seu estudo, os pesquisadores eximiram-se da necessidade de emitir juízos, o que lhes permitiu uma objetividade e abertura até então impossíveis no tocante a seu assunto. Nesse sentido, então, é mister aplaudir a fenomenologia da religião.[...] A fim de evitar todo e qualquer preconceito teológico [...] sustentou-se que é imprescindível considerar o estudo da religião uma disciplina antropológica pura e simples, o que significa, naturalmente, que todas as religiões são vistas como “criações” puramente humanas – sendo que todos os elementos de sobrenaturalismos são rejeitados a priori.¹⁴⁹

Tal é, destacamos, a compreensão do FONAPER, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso expressa, como vimos no capítulo anterior, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.¹⁵⁰ Wiebe aponta que a rejeição de todos os elementos de sobrenaturalismo a priori mostra uma parcialidade teológica e, conseqüentemente, não representa uma compreensão objetiva da religião. Para ele

[...] faz-se necessária uma análise adicional da natureza da verdade, e particularmente uma análise daquilo que se pretende com o discurso da verdade na religião, bem como a obtenção de um delineamento mais específico do *locus* da verdade religiosa.¹⁵¹

Depois de um percurso detalhado no sentido de indicar as várias compreensões de verdade, por exemplo, nas teorias da coerência e pragmática assim resume a compreensão da verdade:

¹⁴⁹ Donald WIEBE. *Religião e Verdade: rumo a um paradigma alternativo para o estudo da religião*, pp. 131-132.

¹⁵⁰ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*.

¹⁵¹ Donald WIEBE. Op. Cit., p. 132.

[...] deve-se compreender a verdade como asseveração sincera de enunciados sobre o mundo ao nosso redor, implicando a crença de que os enunciados aceitos descrevem e correspondem a essa realidade. Subentende-se, em todos os casos, que a asseveração desses enunciados sempre implica um coeficiente pessoal – ela jamais pode ser o resultado de um tipo de aplicação “mecânica” de regras rigorosas.¹⁵²

Mas é ao pretender uma análise preliminar da “verdade da religião”, que Wiebe abre a seguinte problemática e sua conclusão possível:

Tendo em vista a compreensão de verdade delineada acima, pareceria que o discurso sobre a verdade na religião deve ocupar-se primariamente da crença (doutrina). Não resta dúvida de que a religião é um fenômeno complexo que envolve a experiência (numinosa ou mística), o sentimento e a emoção, a ação ritual, a prática moral, etc.; mas de modo nenhum fica claro como a “verdade” poderia possivelmente residir em sentimentos ou práticas, visto que a verdade é uma propriedade de proposições e enunciados. Por conseguinte, a melhor maneira de entender a expressão “a verdade da religião” é compreendê-la como algo que se refere a “crenças religiosas”.¹⁵³

Em seguida, distingue duas formas de entender a “verdade da religião”:

Quando entendida como um genitivo subjetivo, a melhor tradução dessa expressão é “a verdade (verdades) que emanam da religião (tradições religiosas)”. A verdade da religião refere-se, então, ao conhecimento do transcendente adquirido através da experiência religiosa ou por meio da revelação.[...] Essa experiência religiosa interior não está aberta a nenhum tipo de avaliação, exceto no que diz respeito ao fato de revelar-se em termos de crenças e ações. Portanto, a verdade ou falsidade de uma experiência, se é que é permissível falar assim, só pode ser avaliada indiretamente através de uma análise de suas várias expressões – particularmente em sua expressão cognitiva (doutrinal).¹⁵⁴

Quanto à segunda forma:

Entendida como um genitivo descritivo, a expressão “a verdade da religião” também parece referir-se a um tipo especial de “ser”. A “verdade religiosa” parece referir-se a uma “verdade última” ou “divina” em contraposição a

¹⁵² Donald WIEBE. *Religião e Verdade*: rumo a um paradigma alternativo para o estudo da religião, p. 140.

¹⁵³ *Ibid.*, pp. 140-141.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 141.

uma verdade ordinária, e isto no sentido de que aqui temos uma “verdade sobre um ser ou estado de coisas extraordinário”.

E conclui:

A verdade religiosa é informação que possui significado último para a própria existência de alguém na medida em que esta for dotada de sentido. Mesmo quando entendida como um genitivo objetivo e traduzida como a “verdade sobre a religião”, essa expressão sugere a verdade de pretensões de conhecimento de um gênero peculiar. Fazer a tentativa de chegar a uma descrição acurada sobre a religião ou qualquer tradição religiosa particular – daquilo que se crê, de como se vive a vida dentro do quadro de referência religioso, etc. – implica perguntar se aquilo que se crê é verdadeiro ou falso. Quando sabemos se as crenças esposadas são verdadeiras ou falsas certamente sabemos mais sobre uma religião particular do que quando não temos conhecimento de sua verdade ou falsidade. Além disso, somente com base nesse conhecimento é até mesmo possível começar a explicar o fenômeno da religião – o que configura um conhecimento adicional sobre a religião.¹⁵⁵

Lakoff e Johnson, ao buscarem demonstrar que as metáforas são conceituais por natureza e principais veículos para a compreensão e não “questões apenas de linguagem”,¹⁵⁶ bem como que as discussões filosóficas sobre a metáfora não tratam de sua natureza conceitual, nem de sua contribuição para a compreensão ou de sua função na realidade cultural; assumem não crerem que haja uma verdade absoluta, incondicional e objetiva e reconhecem que esta é uma crença perigosa social e politicamente. A verdade é sempre relativa a um sistema conceitual definido, em grande parte, pelas metáforas.¹⁵⁷ Para eles:

[...] Em uma cultura em que o mito do objetivismo está muito vivo e a verdade é sempre verdade absoluta, as pessoas que conseguem impor suas metáforas à cultura conseguem também definir o que consideramos verdadeiro – absoluta e objetivamente verdadeiro. Por esse motivo, consideramos importante que se faça uma explicação da verdade livre do mito do objetivismo (segundo o qual a verdade é sempre uma verdade absoluta). Na medida em que vemos a verdade baseada na compreensão e vemos a metáfora como um veículo essencial da compreensão, pensamos

¹⁵⁵ Donald WIEBE. *Religião e Verdade: rumo a um paradigma alternativo para o estudo da religião*, p. 141.

¹⁵⁶ George LAKOFF e Mark JOHNSON. *Metáforas da Vida Cotidiana*, p. 261.

¹⁵⁷ Cf. *Ibid.*, pp. 261-262.

que uma explicação de como as metáforas podem ser verdadeiras poderá revelar como a verdade depende da compreensão cotidiana.¹⁵⁸

Os autores apontam a importância da verdade na vida cotidiana, fato incontestável que irá orientá-los na seqüência de sua argumentação e que nos conduzirá ao argumento principal de que a verdade está baseada na idéia da compreensão, de onde nasce uma teoria experiencialista da verdade, na qual não existe verdade em si mesma, livre da compreensão humana.¹⁵⁹ Vejamos o que dizem sobre a verdade na vida cotidiana:

Em linhas gerais, a verdade importa-nos porque ajuda-nos a viver e permite-nos agir em nosso mundo. A maioria das verdades que acumulamos – a respeito de nossos corpos, das pessoas com quem interagimos e dos nossos ambientes físico e social imediatos – desempenham um papel na nossa vida cotidiana. São verdades tão óbvias que é preciso um esforço consciente para nos tornarmos conscientes delas: onde fica a porta da frente da casa, o que se pode comer ou não, onde fica o posto de gasolina mais próximo, que loja vende as coisas de que você precisa, como são seus amigos, o que os insultaria, que responsabilidades você tem. Essa pequenina amostra sugere a natureza e a extensão do vasto corpo de verdades que desempenham um papel na nossa vida cotidiana.¹⁶⁰

Assim descrevem a natureza da explicação experiencialista da verdade:

Compreendemos uma afirmação como verdadeira em uma determinada situação quando nossa compreensão dessa afirmação corresponde, de modo suficientemente preciso, à nossa compreensão da situação em função de nossos objetivos.¹⁶¹

Considerando essa base de sua teoria experiencialista, na seqüência, a descrevem como portadora das seguintes características: Primeiramente essa teoria tem elementos em comum com a teoria da *correspondência*, segundo a qual a verdade consiste numa adequação direta (ou correspondência) entre uma afirmação e um estado de coisas no mundo, contudo, entendem os autores, que essa correspondência entre o que dizemos e um estado de coisas no

¹⁵⁸ George LAKOFF e Mark JOHNSON. *Metáforas da Vida Cotidiana*, p. 262.

¹⁵⁹ Cf. *Ibid.*, p. 262-292.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 263.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 287.

mundo é sempre mediada pela nossa compreensão dessa afirmação e do estado de coisas,¹⁶² sendo assim:

[...] Na medida em que compreendemos as situações e afirmações em termos de nosso sistema conceitual, a verdade para nós é sempre relativa a esse sistema conceitual. Da mesma forma, já que essa compreensão é sempre parcial, não temos acesso a “toda verdade” ou a uma explicação definitiva da realidade.¹⁶³

A segunda característica da teoria experiencialista é a constatação de que a verdade dependerá sempre parcialmente da coerência; a terceira o fato de que a compreensão exige também uma base na experiência, neste sentido:

Sob o ponto de vista experiencialista, nosso sistema conceptual emerge de nosso agir constante e bem sucedido em nosso ambiente físico e cultural. Nossas categorias de experiência e as dimensões a partir das quais são construídas não apenas emergem de nossa experiência, mas estão sendo constantemente testadas por meio do agir contínuo e bem sucedido de todos os membros de nossa cultura. Isso nos fornece os elementos de uma *teoria pragmática*.¹⁶⁴

A quarta característica, por sua vez, considera o *realismo* clássico, mas não inclui sua insistência na verdade absoluta:

[...] A teoria experiencialista difere do realismo clássico objetivo basicamente no seguinte: Os conceitos humanos não correspondem às propriedades inerentes dos objetos, mas apenas às propriedades interacionais. Isso é natural, uma vez que os conceitos podem ser metafóricos por natureza e podem ser diferentes de cultura para cultura.¹⁶⁵

¹⁶² George LAKOFF e Mark JOHNSON. *Metáforas da Vida Cotidiana*, pp. 286-287.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 287.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 288.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 288.

Como quinta característica admitem:

[...] As pessoas com sistemas conceptuais muito diferentes do nosso podem compreender o mundo de uma maneira muito diferente da nossa. Assim, elas podem ter um corpo de verdades muito diferente do que temos e até critérios diferentes para verdade e realidade.¹⁶⁶

Assim, para esses autores, uma teoria da verdade, que se baseia na compreensão, inclui elementos da compreensão humana para fazer a definição de verdade funcionar. Também o sentido depende da compreensão e sentido é sempre o sentido *para* alguém:¹⁶⁷

[...] Não há tal coisa como o sentido de uma frase em si mesmo, independente de qualquer pessoa. Quando falamos em sentido de uma frase, é sempre o sentido da frase para alguém, uma pessoa real ou um membro hipotético típico de uma comunidade discursiva. [...] Nesse ponto nossa teoria difere radicalmente das teorias tradicionais a respeito do sentido, que postulam ser possível dar uma explicação da verdade em si mesma, livre da compreensão humana, e fundamentam suas teorias do sentido nessa concepção de verdade.¹⁶⁸

Disto abrimos para a obra de Sokal e Bricmont, no capítulo em que tratam do relativismo epistêmico na filosofia da ciência. Consideram que o discurso pós-moderno “flerta” com uma ou outra forma de relativismo cognitivo ou invoca argumentos que possam sustentá-lo, donde concluem a necessidade de introduzir uma discussão epistemológica. Declaram seu interesse pelo que chamaram de um “*pot-pourri* de idéias, amiúde mal formuladas, que circulam sob o nome genérico de “relativismo” e que são hoje em dia muito influentes em alguns setores das ciências humanas e da filosofia”.¹⁶⁹ E definem:

¹⁶⁶ George LAKOFF e Mark JOHNSON. *Metáforas da Vida Cotidiana*, p. 289.

¹⁶⁷ Cf. *Ibid.*, pp. 289-291.

¹⁶⁸ *Ibid.*, pp. 291-292.

¹⁶⁹ Cf. Alan SOKAL; Jean BRICMONT. *Imposturas Intelectuais*, pp. 59-60.

Grosso modo, usaremos o termo “relativismo” para designar qualquer filosofia que afirme que a veracidade ou a falsidade de uma asserção é relativa a um indivíduo ou a um grupo social. Podem-se distinguir diferentes formas de relativismo de acordo com a natureza da asserção em questão: relativismo *cognitivo* ou *epistêmico* quando se trata de uma asserção factual (isto é, em torno do que existe ou se afirma existir); [...] Com efeito, não há dúvida de que a atitude relativista está em conflito com a idéia dos cientistas sobre sua própria prática.¹⁷⁰

Os autores apresentam a proposta de seu trabalho que é delinear sua posição a respeito do conhecimento científico e revisar alguns aspectos da epistemologia do século XX (Popper, Quine, Kuhn e Feyerabend) pretendendo desfazer algumas das confusões relativas a noções como “subdeterminação” e “incomensurabilidade”. E, finalmente, pretendem focar criticamente algumas tendências no campo da sociologia da ciência (Barnes, Bloor, Latour) e darem alguns exemplos práticos sobre os efeitos do relativismo contemporâneo.¹⁷¹ Estão especificamente no campo da filosofia da ciência, portanto, preocupados com a questão da verdade do ponto de vista da ciência, ou mais precisamente, daquilo que garantirá o título de científica/o a uma proposição ou a um experimento.

Para o objetivo desse trabalho, contudo, importa-nos apresentar as controvérsias em relação à proposição de Lakoff e Johnson, os quais, defenderam que sua teoria da verdade tem relação, embora as supere, com as teorias da correspondência, da coerência, do pragmatismo e do realismo clássico, assim sendo, faremos um recorte do percurso de Sokal e Bricmont para compreendermos o embate. Esses últimos começam seu texto tratando do solipsismo e do ceticismo radical e afirmam um princípio:

[...] o simples fato de que uma idéia é irrefutável não implica que exista alguma razão para acreditar que seja verdadeira. [...] Ora, a razão pela qual rejeitamos o ceticismo sistemático no dia-a-dia é mais ou menos óbvia e repousa sobre considerações similares àquelas que nos levam a rejeitar o solipsismo. A melhor maneira de explicar a coerência de nossa experiência é supor que o mundo exterior corresponde, ao menos aproximadamente, à imagem dele fornecida pelos nossos sentidos.¹⁷²¹⁷³

¹⁷⁰ Alan SOKAL; Jean BRICMONT. *Imposturas Intelectuais*, p. 61.

¹⁷¹ Cf. *Ibid.*, pp. 61-62.

¹⁷² *Ibid.*, pp. 63-64.

¹⁷³ Destacamos que Sokal e Bricmont, acerca dessa última afirmação, explicam, em nota de rodapé, que “Essa hipótese ganha uma explicação mais profunda com o subsequente desenvolvimento da ciência, em especial da teoria biológica da evolução [...]”. (Alan SOKAL; Jean BRICMONT. *Imposturas Intelectuais*, p. 64, nota 6).

Ao tratarem do que intitularam a ciência como prática afirmam:

[...] Para nós o método científico não é radicalmente diferente da atitude racional na vida do dia-a-dia ou em outros domínios do conhecimento humano. [...] os resultados científicos são amiúde muito mais precisos que as observações cotidianas; eles permitem descobrir fenômenos até então desconhecidos; e entram frequentemente em conflito com o “senso comum”. Porém, o conflito situa-se no plano das conclusões e não da abordagem básica. [...] A principal razão para acreditar nas teorias científicas (pelo menos as mais bem comprovadas) é que elas explicam a coerência das nossas experiências. Sejam precisos: “experiência” aqui se refere a *todas* as nossas observações, incluindo os resultados dos experimentos laboratoriais cujo alvo é testar quantitativamente (às vezes com incrível precisão) as predições das teorias científicas. [...].¹⁷⁴¹⁷⁵

Todavia, os próprios Sokal e Bricmont apontam a questão de fundo relativa a essa afirmação e é com base nessa questão epistemológica que irão fazer seu trajeto pelo conhecimento científico do século XX no que tange aos autores por eles escolhidos e citados anteriormente, identificando o que são os verdadeiros limites dessas teorias e o que são as proposições relativistas:

De certo modo, retomamos sempre ao problema de Hume: nenhuma asserção sobre o mundo real pode ser sempre literalmente *provada*; mas, para usar a expressão altamente adequada do direito anglo-saxônico, pode-se às vezes provar acima de qualquer dúvida *razoável*. As dúvidas não-razoáveis subsistem.¹⁷⁶

Ao tratar da noção de falseabilidade, apresentada por Popper (1959), a fim de estabelecer um critério de demarcação entre teorias científicas e não-científicas, Sokal e

Chamamos atenção para isto, de modo a já previamente justificar nossa escolha das ciências naturais como nossa interlocutora nas questões das ciências da religião, na seqüência deste trabalho.

¹⁷⁴ Alan SOKAL; Jean BRICMONT. *Imposturas Intelectuais*, pp. 63-64.

¹⁷⁵ Essa afirmação traz em seu bojo a tensão acerca do que entendemos por experiência religiosa e conhecimento religioso. Considerando sua natureza como disciplina, o ensino religioso deve propor o conhecimento religioso, o qual será tanto mais conhecimento quanto consiga se afastar da experiência pessoal, a fim de não significar proselitismo, contudo, o que dizer do fato de que a experiência é constitutiva desse saber?

¹⁷⁶ Alan SOKAL; Jean BRICMONT. Op. Cit., p. 68.

Bricmont, reconhecem os limites desta noção, contudo, contra-argumentam com um possível relativismo quanto ao que pode ser considerado científico ou não, considerando as próprias dificuldades da ciência:

[...] a noção [...] de que as proposições científicas podem ser testadas uma a uma é parte de um conto de fadas sobre a ciência. [...] E se é justamente a totalidade das proposições teóricas pertinentes que está sujeita ao teste de falsificação, é também a totalidade das nossas observações empíricas o que confronta nossas interpretações teóricas. [...] Existem sempre experiências ou observações que não podem ser plenamente explicadas, ou mesmo que contradizem a teoria, e que são postas de lado à espera de melhores dias. [...] A ciência é uma empreitada racional, mas difícil de ser codificada.¹⁷⁷

É na crítica a Feyerabend que aparecem elementos aos quais nos referimos no primeiro capítulo, como o termo abstração, e as questões relativas às ciências naturais, as quais aparecerão na seqüência desse capítulo:

O que surpreende nos textos de Feyerabend é, paradoxalmente, sua abstração e seu caráter geral. Seus argumentos demonstram, na melhor das hipóteses, que a ciência não avança seguindo um método bem definido, com o que estamos basicamente de acordo. Porém Feyerabend nunca explica em que sentido a teoria atômica ou a teoria da evolução podem ser *falsas*, a despeito de tudo o que hoje conhecemos. E, se não explica, é provavelmente porque não acredita nisso, e partilha (pelo menos em parte) com a maioria de seus colegas a visão dos cientistas sobre o mundo, isto é, que as espécies evoluíram, que a matéria é composta por átomos, etc. [...] Ele dá a impressão de que sua oposição à ciência não é de natureza cognitiva, mas resulta antes de uma escolha de estilo de vida, como quando ele diz: “O amor torna-se impossível para as pessoas que insistem na “objetividade”, isto é, que vivem inteiramente de acordo com o espírito da ciência”. O problema é que ele não estabelece uma clara distinção entre julgamento de fato e julgamento de valor.¹⁷⁸

O exemplo que Sokal e Bricmont dão, na exata seqüência desse texto, diz diretamente respeito às questões do ER:

¹⁷⁷ Alan SOKAL; Jean BRICMONT. *Imposturas Intelectuais*, pp. 74-75.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 90.

Poderia (se referem a Feyerabend), por exemplo, sustentar que a teoria da evolução é infinitamente mais plausível que qualquer mito criacionista, mas que os pais têm o direito de exigir que as escolas ensinem falsas teorias às suas crianças. Nós poderíamos discordar, mas o debate deixaria então o terreno puramente cognitivo, e envolveria considerações políticas e éticas.¹⁷⁹

Ao tratar do relativismo na sociologia da ciência, especificamente dos anos 70, os autores argumentam de maneira mais contundente, indicando os riscos do relativismo. Tomaremos, a exemplo, os argumentos mais diretamente relacionados ao nosso trabalho:

Se se trata simplesmente de dizer que devemos utilizar os mesmos princípios da sociologia e da psicologia para explicar as causas de todas as crenças¹⁸⁰ independentemente de as considerarmos verdadeiras ou falsas, racionais ou irracionais, nesse caso não teríamos nenhuma objeção especial. Mas, se se afirma que somente causas *sociais* podem intervir em tal explicação – que a natureza não pode contribuir para isso – então só podemos ter profunda discordância. [...] Ora, como explicamos antes, não vemos nenhuma diferença *fundamental* entre a epistemologia da ciência e a atitude racional na vida comum: a primeira não é mais que a extensão e o refinamento da última. Conseqüentemente, podemos ter sérias dúvidas sobre qualquer filosofia da ciência – ou metodologia, para sociólogos – quando nos apercebemos de que é clamorosamente errônea ao ser aplicada à epistemologia da vida cotidiana.¹⁸¹

Na seqüência, os autores dão exemplos da confusão em que, segundo eles, se enredaram alguns setores das ciências humanas com a adoção do vocabulário relativista, inclusive no que diz respeito à verdade, ao ponto de que sejam confundidos, por exemplo, fatos com afirmação de fatos e argumentam:

Para nós, como para a maioria das pessoas, um “fato” é uma situação do mundo exterior que existe independentemente do conhecimento que temos

¹⁷⁹ Alan SOKAL; Jean BRICMONT. *Imposturas Intelectuais*, p. 90.

¹⁸⁰ O termo crença está sendo usado pelos autores de maneira ampla, tendo considerado como crenças as idéias de Galileu, Darwin e Einstein, por exemplo. (Cf. *Ibid.*, p. 93).

¹⁸¹ Alan SOKAL; Jean BRICMONT. *Op. Cit.*, pp. 95-96.

(ou não temos) dela – em particular, independentemente de qualquer consenso ou interpretação. [...] é essencial ter em mente que *podemos* estar errados, que existem fatos independentes de nossas afirmações, e que é na comparação com estes fatos (na medida em que possamos verificá-los) que as proposições devem ser avaliadas. [...].¹⁸²

Mas é na conclusão do texto, que os autores são mais contundentes:

[...] escolhas práticas devem ser feitas – que medicamento tomar ou em que direção orientar as edificações -, e neste ponto a apatia teórica se torna insustentável. Como resultado, os intelectuais caem facilmente na hipocrisia de utilizar a ciência “ocidental” quando ela é absolutamente necessária – por exemplo, quando eles estão *seriamente* enfermos -, ao mesmo tempo que estimulam o povo a acreditar em superstições.¹⁸³

Roger Trigg, no capítulo em que apresenta o questionamento sobre se todas as religiões podem ser verdadeiras, apresenta o problema de muitas religiões. Afirma que é a reivindicação da verdade o que caracteriza a religião como objeto de estudo. Aponta que quanto mais se insiste que a religião é mais do que a soma de práticas sociais, tanto mais é preciso enfrentar a questão da verdade entre muitas verdades apresentadas.¹⁸⁴ Apresenta a fragilidade de alguns argumentos a respeito:

[...] uma forma de pluralismo que deixe espaço para diferentes religiões sem as enfraquecer a todas parece tentadora. A conclusão fácil será que Deus de certo modo se revelou de diferentes formas e que todas elas são igualmente válidas. [...] Contudo, esta posição levanta toda uma questão Que Deus Se revelou? [...] Dizer que uma religião é verdadeira porque é aquela que defendemos não é de muita ajuda. [...] É surpreendente que muitos sejam atraídos por uma posição pluralista que atribui um lugar igual a diferentes religiões. O problema é saber qual é a base necessária para proceder assim.¹⁸⁵

¹⁸² Alan SOKAL; Jean BRICMONT. *Imposturas Intelectuais*, pp. 105-107.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 108.

¹⁸⁴ Cf. Roger TRIGG. *Racionalidade e Religião: precisará a fé da razão?*, p. 63.

¹⁸⁵ *Ibid.*, pp. 64-65.

Contudo, o autor aponta que “o pluralismo pode defender não apenas que há muitos caminhos para a verdade, mas que há muitas verdades”,¹⁸⁶ e sinaliza:

[...] mesmo no caso de crenças religiosas podemos crer em alguma coisa e basear a nossa vida nessa fé e mesmo assim estarmos errados. [...] (Podemos) falar do diálogo entre religiões, o que é importante para uma compreensão mútua. Pode esperar-se muito dessa atitude, uma vez que as diferenças nem sempre se conseguem reconciliar. A realidade não pode ser assumida como sendo uma amálgama de crenças, tal como não se pode pensar automaticamente ser propriedade privada de uma religião. Por esta razão alguns pluralistas são tentados a objectar à idéia de uma realidade objectiva que nos confronta a todos. [...] A nossa verdade pode não ser a vossa verdade e o pluralismo pode tornar-se sinónimo de relativismo.¹⁸⁷

Outra questão apresentada pelo autor no que tange ao pluralismo é a falibilidade humana:

Até mesmo problemas maiores assomam quando os humanos são confrontados com o transcendente. [...] O problema consiste então não em saber a razão de nem todos concordarem, mas antes a razão de ninguém imaginar ser possível qualquer conhecimento da mais completa transcendência. [...] poderá parecer compreensível que haja muitas religiões, torna-se de repente difícil nesta linha de raciocínio ver como poderia haver sequer alguma religião. A nossa perspectiva limitada sugere serem possíveis perspectivas alternativas da mesma realidade. [...] Pode parecer que juntar todas as religiões contribuiria para fornecer um quadro mais completo da natureza do transcendente. Contudo, nenhum de nós está em posição de conhecer a natureza do transcendente para além das perspectivas das diferentes religiões. [...] Não podemos sequer dizer que todas as religiões captem aspectos da mesma realidade. Dados os seus profundos desacordos, temos de ser optimistas para imaginar que sejam realmente complementares.¹⁸⁸

¹⁸⁶ Roger TRIGG. *Racionalidade e Religião: precisará a fé da razão?*, p. 65.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 66.

¹⁸⁸ *Ibid.*, pp. 66-67.

Na parte do capítulo em que irá tratar especificamente do pluralismo religioso, antes de discutir especificamente as questões da verdade, as quais nos interessarão mais adiante, visto que aqui pretendemos apenas apontar as controvérsias, Trigg apresenta ainda algumas questões importantes:

[...] O pluralismo não é apenas o reconhecimento da pluralidade. É um fato dificilmente controverso e o ímpeto do evangelismo e das missões assumiu-o. [...] O problema é saber de que modo se pode ser pluralista e alegrar-se com a diversidade, ao mesmo tempo que se mantém uma fidelidade às perspectivas de uma religião.¹⁸⁹[...] A tolerância pode conduzir à indiferença e com isso levar ao desprezo. Se há tantas opções religiosas e não importa qual a adoptada, então, porque havemos de crer numa só delas? A verdade deixou por completo de estar ao nosso alcance.[...] a existência de religiões alternativas mostra uma gritante deficiência da compreensão humana. A unidade ainda é encarada como mais desejável que a pluralidade. Até parece que a natureza da realidade última tem de ser respondida segundo a perspectiva de visões religiosas isoladas ou combinadas. Contudo, mesmo esta assunção e referência à “realidade transcendente” levanta a questão contra o ateu e o materialista. [...].¹⁹⁰

Consideremos, a propósito, o que diz Comte-Sponville sobre o tema da verdade:

Não é verdade que nada seja verdade. Que nenhum conhecimento seja a verdade (absoluta, eterna, infinita) é evidente. Porém só chega a ser um conhecimento por causa da parte de verdade (sempre relativa, aproximada e histórica) que implica considerar a parte de erro que refuta. Por isso mesmo progride. [...] Fidelidade à razão. Fidelidade ao espírito. Fidelidade ao conhecimento. *Sapere aude*, como dizia Kant a partir de Horácio e Montaigne: atreva-se a saber, atreva-se a utilizar seu conhecimento, atreva-se a distinguir entre o possivelmente certo e o certamente falso!¹⁹¹

¹⁸⁹ Especificamente dessa questão, podemos ensaiar uma saída estratégica dizendo que esse é um problema que cabe às religiões e seus religiosos e não ao ER. Há controvérsias porque poderemos nos deparar com a crença dos professores.

¹⁹⁰ Roger TRIGG. *Racionalidade e Religião: precisará a fé da razão?*, pp. 67-69.

¹⁹¹ André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*, pp. 63-64.

E as últimas, e não menos importantes apresentadas por Trigg:

No todo, as religiões podem concordar umas com as outras que o mundo físico é uma mera parte de um mundo mais vasto. Contudo, mesmo isso não pode ser facilmente assumido, uma vez que depende de algum acordo quanto ao que conta como religião. [...] A noção de uma “religião mundial” sugere que o número e a difusão dos aderentes é relevante, mas de um ponto de vista epistemológico é difícil ver qual a razão de esse facto ser relevante para questões de verdade.¹⁹²

A tendência de evitar esse aspecto cognitivo e permanecer na descrição das religiões, sem discutir a questão da verdade, chegando-se até mesmo a propor a coexistência de verdades estanques, deixando a pretensão da verdade para a teologia das religiões parece ser predominante. As questões que se pretende evitar são como se defrontar com a pluralidade de verdades? Como comparar as religiões para que o tema da verdade respeite as proposições de cada uma, chegando-se a traços comuns, afirmações maiúsculas sobre a verdade? Todas as religiões podem levar a uma única verdade? Como o estudo das religiões pode falar algo sobre a natureza da religião, natureza humana, a verdade religiosa? Sobre as realidades últimas? Todavia, mesmo diante desta proposição há controvérsias.

No caminho sociológico, Stark e Brainbridge¹⁹³ nos permitem sair do terreno movediço da discussão sobre a verdade das religiões ao proporem uma teoria baseada em conceitos que permitem isolar e identificar um fenômeno, no caso, o fenômeno religioso e analisá-lo mediante formulações a despeito da questão da verdade ou de proposições morais baseadas em certo e errado. Em sua proposição teórica os parâmetros para avaliar a validade dos conceitos são: seu potencial estimulador – sua capacidade de servir como referência, classificador; a ênfase na objetividade e o critério do pensamento sociológico – explicar a religião pelo que aparece. Com essa parametrização possibilitam uma aproximação objetiva do dado religioso. Fundamentam a necessidade humana da religião para além da fundamentação oferecida, por exemplo, pela fenomenologia da religião, ao considerarem a perspectiva utilitarista fundamentada na busca pelo prazer, pela felicidade individual.

¹⁹²Roger TRIGG. *Racionalidade e Religião: precisará a fé da razão?*, p. 69.

¹⁹³Rodney STARK; W.S. Bainbridge. *A Theory of Religion*.

Nesse sentido é que a religião se constituirá numa relação de custo e benefício, na busca de recompensas que minimizem custos e compensadores que permitam antever as recompensas. Note-se que os compensadores têm a ver com o desejo humano e para consegui-los é preciso que se faça algo em troca. Os autores constatam que onde há pluralidade há maior participação e, neste sentido, tratam da assim chamada *oferta religiosa*. Observam as religiões e fazem proposições e definições do ponto de vista dos compensadores específicos que uma religião oferece e que outras (mesmo outras instituições) não oferecem.

2.2. AS CONTROVÉRSIAS DO TEMA REDUÇÃO NA CIÊNCIA

Eliane S. Azevedo, médica, PhD em Genética, professora da Faculdade de Medicina da UFBA e de Bioética da UEFS, assim escreve no prefácio à edição brasileira do livro: *Construindo pontes entre a Ciência e a Religião*:

O exercício de uma reflexão acadêmica, disciplinada e sem paixões, na interface entre ciência e religião, tornou-se, no presente século, uma exigência da sociedade, motivada, principalmente, pelos avanços intervencionistas da ciência sobre a vida. Assim, vencendo limitações da mente humana e sobrepondo-se ao estágio atual de desenvolvimento cultural da humanidade, a reflexão sobre a proximidade entre a ciência e a religião apresentada no presente livro traduz a antecipação de verdades por ser compreendidas. [...] A riqueza das discussões oriundas do selecionado elenco de pensadores culmina com a conclusão que tanto a religião como a ciência buscam a verdade. Se os teólogos estão corretos em aceitarem um Deus criador do universo, cada verdade descoberta pela ciência sobre este mesmo universo é uma forma de apreciar a obra criada por Deus.¹⁹⁴

Vimos, anteriormente, as controvérsias acerca da verdade nas ciências em geral e nas ciências da religião, em particular, nas quais identificamos as controvérsias advindas do pluralismo religioso que, além de outras, contém também aquelas relativas a não crença,

¹⁹⁴ T. PETERS; G. BENNETT (orgs.). *Construindo Pontes entre a Ciência e a Religião*, pp. 15-16.

conforme nos demonstrou Roger Trigg. À parte isso, reafirma-se uma reflexão acadêmica na interface entre ciência e religião, a qual, embora também controversa, apresenta possibilidades, como apontado por Azevedo:

Reconheço que tendo nascido e vivido a maior parte dos anos de minha vida na Bahia, local de reencontro de várias etnias, culturas e crenças, onde durante cinco séculos vem se construindo salutar sincretismo religioso, percebo que algo avançado e moderno ocorre no que vou chamar de transreligiosidade¹⁹⁵ do povo, especialmente dos mais pobres. Algo nos espíritos sincréticos é mais universal e menos parquiano. As religiões africanas e o catolicismo romano uniram-se aqui, nos fazendo crescer na aceitação uns dos outros e de nós mesmos. Por outro lado, no mundo da ciência, a diversidade de saberes com conhecimentos aprofundados em grande número de disciplinas específicas está a exigir dos acadêmicos a complexa construção da transdisciplinaridade. A Unesco, por sua vez, orienta que a transdisciplinaridade seja vista como o tipo de ensino desejável para construir o terceiro nível de ensino universitário. Acredito que, tomadas como ponto de partida, estas duas realidades, a transreligiosidade, isto é, uma forma de sincretismo universal, ainda que parcial, entre as religiões, e a transdisciplinaridade, conforme vista no mundo da ciência, virão a ser capítulos da história da humanidade que, naturalmente, também ajudarão a identificar pontos de conciliação entre a ciência e a religião.¹⁹⁶

Diferentes pesquisadores de diferentes áreas e, especificamente, os de Ciências da Religião poderão evidenciar várias controvérsias na citação acima. Contudo, queremos destacar, que nos importa buscar o que agrega e, para fazê-lo, é preciso clareza de propósito e um bom conhecimento do terreno onde estamos pisando, e é a isso que estamos dedicando esses dois primeiros capítulos. Bem, fiquemos com a idéia de uma transdisciplinaridade acadêmica, entre as ciências em geral; entre as ciências que estudam a religião; entre as Ciências da Religião e outras ciências, as naturais, por exemplo. Na escola a mesma problemática se traduzirá em transdisciplinaridade entre língua portuguesa, matemática, história, geografia, biologia, para citar algumas; essas disciplinas e ER; entre ER e ciências naturais/biologia. Como veremos no último capítulo, também Daniel Dennett defende os

¹⁹⁵ A perspectiva da transreligiosidade, como parâmetro para a compreensão e prática pedagógica do ER, foi abordada por Maria Cristina LIMA. *Deus é maior: o Ensino Religioso na perspectiva transreligiosa.*

¹⁹⁶T. PETERS; G. BENNETT (orgs.). *Construindo Pontes entre a Ciência e a Religião*, p. 26.

estudos multidisciplinares¹⁹⁷ da religião. Contudo, com uma motivação bem diversa para ele a religião, entendida como um fenômeno global, deve ser submetida à pesquisa multidisciplinar por se tratar de algo muito interessante e que afeta conflitos sociais, políticos e econômicos, bem como os próprios significados que encontramos em nossas vidas, além do que, para muitas pessoas, não há nada mais importante do que a religião.¹⁹⁸ Para o autor, considerando a força potente e a influência da religião, qualquer religião deve tornar-se objeto de estudo científico.¹⁹⁹ E afirma:

Desde o iluminismo, já tivemos mais de duzentos anos de curiosidade deferente, abafada, e isso não parece ter levado à diminuição da retórica religiosa, não é? A história recente sugere fortemente que a religião vai atrair cada vez mais atenção, e não menos, no futuro imediato. Se é para receber atenção, melhor que seja atenção de boa qualidade, e não do tipo que históricos, paranóicos e picaretas de todos os lados apresentam.²⁰⁰

E porque estamos no ambiente da controvérsia, podemos ler o que nos diz Ernst Cassirer acerca do Século das Luzes:

Entretanto, seria uma atitude irrefletida e equivocada considerarmos o Século das Luzes, baseados apenas nas declarações dos seus protagonistas e porta-vozes, uma época profundamente irreligiosa e hostil a toda crença. [...] O século XVIII não assenta seus propósitos intelectuais mais vigorosos e seu característico dinamismo espiritual na rejeição da fé, mas no novo ideal de fé que ele promove e na nova forma de religião em que ela se encarna. [...] A hostilidade superficial em face da religião que nos impressiona na época do iluminismo não deve dissimular aos nossos olhos que todos os seus problemas intelectuais ainda estão intimamente misturados com os problemas religiosos, que destes recebem constantes e poderosos impulsos. Com efeito, quanto mais se sente a insuficiência das *respostas* fornecidas até então pela religião para as questões fundamentais do conhecimento e da moral, mais essas questões se impõem com intensidade e paixão.²⁰¹

¹⁹⁷ No campo da educação é conhecida a discussão acerca dos conceitos de transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade. Para os objetivos dessa exposição passamos a entender que o que as duas propostas têm em comum é o fato de desejarem que as ciências de maneira geral estudem a religião, além do que, não nos parece que esses termos foram utilizados com a compreensão que têm no campo da educação.

¹⁹⁸ Cf. Daniel C. DENNETT. *A Perigosa Idéia de Darwin: a evolução e os significados da vida*, p. 25.

¹⁹⁹ Cf. *Ibid.*, pp. 48-49.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 59.

²⁰¹ Ernst CASSIRER. *A Filosofia do Iluminismo*, pp. 191-192.

Como podemos ver, essa reflexão de Cassirer vai na contramão da compreensão de Dennett de que o iluminismo teria significado um abafamento das questões religiosas, para o primeiro, ao contrário, tais questões mantiveram-se como pano de fundo numa íntima mistura entre os problemas intelectuais e os religiosos. E de outro lado, aponta Comte-Sponville sua posição acerca desta última questão:

[...] A ninguém ocorreria, atualmente não mais que no passado, explicar as marés ou os eclipses como vontade divina. Tampouco ninguém, atualmente não mais que no passado, está capacitado para explicar a natureza mesma. Motivo pelo qual o cientificismo, que não seria outra coisa que não uma religião da ciência, é tão duvidoso como todas as demais. E resulta ademais menos poético e mais estúpido. Deixa de lado a pergunta que pretende responder.²⁰²

2.2.1. Transdisciplinaridade/multidisciplinaridade nas ciências em geral

Dennett tem o olhar voltado para os fundamentalismos religiosos, conforme poderemos melhor constatar no quarto capítulo desse trabalho, e aponta para a necessidade de informação no campo da religião e, como dissemos antes, de um estudo multidisciplinar. Contudo, a expectativa quanto a esse tipo de abordagem dos objetos de estudo, ainda recai num problema, que acompanha a ciência, que é a redução. Essa idéia surge precisamente em razão da ciência pensar a si mesma como única, a idéia do cientificismo, como nos apontou Comte-Sponville. Há uma compreensão intuitiva do termo redução e uma maneira mais técnica, a qual pretende indicar que uma teoria é reduzida de uma outra mais abrangente para explicitar um objeto de estudo mais específico. Se por um lado, algum tipo de redução é sempre necessário para que se possa atingir o objeto - uma redução metodológica, por outro a redução pode, como veremos, impossibilitar a transdisciplinaridade / multidisciplinaridade.

Podemos ainda falar de redução moral, antropológica, biológica, de acordo com a área de conhecimento e o tipo de abordagem. E podemos falar de reducionismo quando a prática

²⁰² André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*, p. 113.

da redução é assumida não apenas como necessária mas como, principalmente, desejada. Quando tratamos das relações entre as ciências, e entre elas e a religião, as discussões acerca da redução e do reducionismo se mostram especialmente importantes uma vez que, de certa maneira, indicam que tipo de aproximação o cientista/pesquisador/professor irá se permitir. A expressão “nada mais é/são” é expressão da redução que estamos tratando aqui e pode significar também resistência por parte do cientista/pesquisador/professor em relação a algum tipo de análise do objeto. As contendas entre os cientistas e os filósofos, entre as várias ciências evidenciam essa desvalorização de uma ou outra parte. Dennett cita um chiste a esse respeito, válido inclusive para o ER:

Se você está na presença de pessoas de ocupações diversas, e alguém pergunta o que você faz, você diz que é professor universitário, aparece uma expressão perplexa no olhar dela. Se você está na companhia de professores de diversos departamentos e alguém pergunta qual a sua área, e você diz filosofia, aparece uma expressão perplexa no olhar dela. Se você está em uma conferência de filósofos e alguém pergunta em que você está trabalhando, e você diz filosofia da religião [...].²⁰³

Em alguns dos autores que trabalharemos a partir daqui os termos redução e reducionismo reaparecerão na prática e também com definições mais precisas. Veremos que, significativamente, as discussões acerca destes termos formam um pano de fundo para pensar a ciência de modo mais abrangente. Vejamos o que dizem Barberousse, Kistler e Ludwig, num dos exemplos da ampla discussão acerca da *unidade ou pluralidade das ciências*, considerando as ciências da natureza e as ciências do espírito. Neste os autores perguntam se as teorias científicas assim definidas dão uma imagem unificada do mundo.²⁰⁴ Para eles esta questão:

²⁰³ Daniel C. DENNETT. *A Perigosa Idéia de Darwin: a evolução e os significados da vida*, p. 43.

²⁰⁴ Barberousse, Kistler e Ludwig definem uma teoria como uma versão logicamente ordenada dos discursos que, num dado momento, os cientistas mantêm sobre os fenômenos que tentam explicar. (Cf. Anouk BARBEROUSSE; Max KISTLER; Pascal LUDWIG. *A Filosofia das Ciências no Século XX*, p. 159).

[...] Respeita as relações entre ciência e ontologia que começam por ser abordadas pelo intermédio da noção de redução interteórica. Esta questão encontra-se, ela própria, ligada à do *fisicalismo*. O fisicalismo é uma doutrina ontológica, isto é, uma doutrina que incide na natureza daquilo que existe. Sustenta que todas as entidades que há no mundo são entidades de natureza física e que todas as propriedades que essas entidades têm são ou propriedades físicas ou propriedades que, de uma forma ou de outra, se pode ligar a propriedades físicas. O leitor notará o carácter disjuntivo²⁰⁵ e pouco exacto desta caracterização.[...].²⁰⁶

Evidenciando as relações entre a ciência e a ontologia, a tese desses autores baseia-se na proposição da superação das diferentes perspectivas redutivas, que não dão conta da realidade, rumo a um *fisicalismo*, como indicado acima, não reducionista que viabilize a compreensão e aceitação da pluralidade das ciências, bem como o reconhecimento do que chamam de ciências especiais, ou seja, aquelas que não podem ser reduzidas pura e simplesmente ao físico. No que diz respeito às relações entre a ciência e a ontologia assim afirmam:

A ciência procura *explicar* aquilo que há no mundo. Porém, conseguirá ela responder à pergunta, muito mais geral, que consiste em determinar *aquilo que há* no mundo? Trata-se aqui de uma questão que se pode qualificar de ontológica. [...] Pode-se-á ter um discurso coerente e elegante sobre a natureza do ser partindo de um estudo detalhado da teorias científicas? [...] Todas as teorias enunciam conjuntos de preposições diferentes e se encontram ontologicamente comprometidas em relação à existência de tipos de entidades diferentes. [...] A questão da unidade ou da pluralidade das ciências coloca-se de forma aguda quando se leva à sério os compromissos ontológicos das teorias ao mesmo tempo que se constata a desordem aparente que reina no “hipermercado enorme e caótico” edificado pelos cientistas.²⁰⁷

²⁰⁵ Aqui compreenderemos o termo disjunção conforme Luiz Felipe PONDÉ (*Conhecimento na Desgraça: ensaio de epistemologia pascaliana*, p.50) o explicita na leitura de Pascal. Disjunção refere-se a uma inexistente relação entre as ordens.

²⁰⁶ Anouk BARBEROUSSE; Max KISTLER; Pascal LUDWIG. *A Filosofia das Ciências no Século XX*, p. 159.

²⁰⁷ *Ibid.*, pp. 160-162.

Na seqüência, apresentam a concepção clássica da redução, conforme explicitada por Ernest Nagel, na qual uma redução é uma relação entre duas teorias. Para os autores a existência de uma relação de implicação lógica entre as leis da teoria redutora e as da teoria reduzida é uma condição essencial da redução, ou seja, a teoria reduzida deve ser um caso particular da teoria redutora. Disto decorre que a redução assume, sobretudo, a forma de uma generalização e de um englobamento.²⁰⁸²⁰⁹

Descrevem sua compreensão dos *princípios-pontes* como aqueles que permitem passar de um tipo de discurso a outro e perguntam sobre o significado filosófico desses princípios que culmina na pergunta acerca do que poderia *justificar* que um cientista partidário da teoria redutora também sustente a verdade dos princípios-pontes. Para eles, a possibilidade consiste em explicar sua descoberta através da existência de uma identidade metafísica entre as propriedades estudadas pela teoria redutora e as estudadas pela teoria a reduzir. Em sua leitura, a filosofia contemporânea das ciências mostrou-se contrária à idéia de que semelhantes princípios podiam ser descobertos por entre as diferentes teorias científicas, conseqüentemente, criticando o reducionismo baseando-se em duas teses. A primeira afirma a impossibilidade *a priori* de ligar determinadas disciplinas científicas pela via de princípios-pontes, considerando especialmente as *ciências especiais*, aqui entendidas como as outras ciências que não a física. A segunda considera que se trata de uma impossibilidade não *a priori*, mas empírica, devida à natureza do mundo real, por exemplo, acerca da economia política, na afirmação de Jerry Fodor para quem “uma descrição física adequada para todos os acontecimentos desse tipo seria violentamente disjuntiva”.²¹⁰ E concluem:

²⁰⁸ Nessa temática, especificamente nas ciências da religião, inclui-se, por exemplo, a questão da religião comparada na qual temos diferentes conceitos resultantes dos mesmos termos e necessitamos encontrar um ponto de entendimento, ao mesmo tempo em que precisamos cuidar para que não façamos a comparação a partir do ‘estrangulamento’ da especificidade de um conceito por defini-lo a partir de outro, por exemplo, quando utilizamos a idéia de Deus judaico-cristã como ponto de partida para a compreensão das religiões orientais, deixando à deriva a especificidade dessas, as quais, em sua experiência específica não partilham dessa compreensão.

²⁰⁹ Anouk BARBEROUSSE; Max KISTLER; Pascal LUDWIG. *A Filosofia das Ciências no Século XX*, pp. 162-164.

²¹⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 164-173.

Se, realmente, há leis das ciências especiais, tal como a lei de Gresham²¹¹ em economia política, e se, por razões empíricas, parece impossível deduzir essas leis a partir da física e de um conjunto de princípios-pontes, é forçoso concluir pela autonomia das ciências especiais. Esta conclusão tem importantes implicações ontológicas. Visto que um predicado “ferozmente disjuntivo” não denota qualquer propriedade física, propriedade física alguma é idêntica às propriedades denotadas pelos termos das ciências especiais. Por isso, a descrição do mundo com o auxílio da linguagem da física não é a única cientificamente legítima. A linguagem da física permite exprimir *algumas* regularidades naturais, mas não *todas* as regularidades naturais. Não é suficientemente expressiva para isso.²¹²

Do que decorre, para os autores, a possibilidade de um *fisicalismo não reducionista*, no qual, as propriedades denotadas pelos predicados das ciências especiais devem ser realizadas por propriedades físicas, mas podem ser multirrealizáveis, caracterizando-se pela rejeição da concepção clássica da unidade da ciência. Compatível com a tese da multirrealizabilidade é a tese da superveniência, a idéia da dependência sistemática:²¹³

Se completarmos esta concepção pluralista da natureza com a tese da superveniência, chegaremos a uma imagem segundo a qual os níveis mais elevados se baseiam nos níveis inferiores e deles dependem sistematicamente.²¹⁴

Contudo, eles assumem que admitir que existe uma forma de dependência sistemática entre diferentes níveis de propriedades não basta para explicar *porque* essa dependência existe. No capítulo X dessa mesma obra, o problema do fisicalismo não reducionista continua sendo abordado, desta vez, na perspectiva das ciências cognitivas e sua expectativa de poder explicar, de modo fisicalista, o funcionamento do espírito humano.

Como pudemos perceber, essa discussão irá desembocar em questões muito importantes do ponto de vista da filosofia da ciência não só a respeito da autonomia das ciências, aqui pelos autores chamadas especiais, mas também as questões relativas à sua concepção mesma como ciência. As Ciências da Religião, basicamente, se encaixam nessa

²¹¹ Lei da economia política assim enunciada: “Num sistema monetário de bimetalismo, a moeda má enxota a boa”. Cf. Anouk BARBEROUSSE; Max KISTLER; Pascal LUDWIG. *A Filosofia das Ciências no Século XX*, p. 173.

²¹² Ibid., p. 174.

²¹³ Cf. Ibid., pp. 175-177.

²¹⁴ Ibid., p. 177.

problemática, para não dizer ainda das indefinições no que tange às suas relações com a teologia. Mas não tenhamos pressa, apressemo-nos lentamente para nos aproximar do nosso próximo tema.

2.2.2. Transdisciplinaridade/multidisciplinaridade nas Ciências da Religião

Para lançar as luzes da reflexão de Barberousse, Kistler e Ludwig para as práticas da ciência, das ciências da religião, da educação e do ER, utilizaremos as reflexões de Arthur Peacocke no capítulo *Hierarquias da natureza – coisas visíveis e invisíveis*. Tendo como centro de seu interesse a relação entre a teologia e as ciências e a preocupação em analisar os problemas contemporâneos entre ciência e religião, neste trabalho, descreve o reducionismo na compreensão das diferentes disciplinas como um “nada mais é”, apontando assim que, no jogo reducionista, as diferentes disciplinas comparam-se entre si, de modo a se colocarem hierarquicamente, afirmando umas em relação às outras que a outra nada mais é do que...

Vale dizer que não precisamos ir longe para percebermos a presença desse jogo na Academia ou nas escolas, nas quais as Ciências da Religião ou o ER, invariavelmente, nada mais são/é do que... Segundo ele, nesses jogos o que se reduz é o todo da vida humana, a história do mundo, desmerecendo os conceitos de autonomia e os processos mentais humanos. Exemplifica:

[...] Desta maneira, aqueles que entre nós tiveram ocasião de sustentar afirmações teológicas tiveram de lutar com os que, ouvindo-nos com polidez, nos retrucam “claro”, essas afirmações são muito interessantes mas o que *realmente* [grifo do autor] fazem é simplesmente expressar, digamos, a função social da religião, ou a necessidade de satisfazer várias espécies de apetites psicológicos. Em minha experiência não acho muito fácil aceitar esses argumentos sem ter ao mesmo tempo uma visão geral das relações entre diferentes espécies de conhecimento dos diversos sistemas naturais, incluindo o humano. Somente quando essas relações forem esclarecidas poderemos ter esperança de reunir o conhecimento das várias ciências naturais em um amplo quadro no qual esperamos determinar a existência e experiência do homem.²¹⁵

²¹⁵ Arthur PEACOCKE. *Creation and the world of science*, p. 306.

Ao tratar da hierarquia dos sistemas naturais levanta a dificuldade em se estabelecer qual sistema é o maior e, conseqüentemente, se pergunta, a exemplo de Barberousse, Kistler e Ludwig, “se as leis teóricas e experimentais formuladas num campo da ciência podem provar serem casos especiais de teorias e leis formuladas em algum outro ramo da ciência”, identificando, assim, que os sistemas hierárquicos estão conectados com o “arranjo hierárquico das teorias”.²¹⁶ Peacocke compreende redução da mesma forma como esses autores e aponta claramente o seu direcionamento para a discussão, para ele:

O objetivo aqui não é se um conjunto particular de critérios é em si mesmo adequado (seja aqueles de Nagel ou de Feyerabend, etc) mas que é a relação entre teorias, conceitos, termos e (até) observações obtidas com referência ao nível superior de complexidade e as teorias, etc., obtidas com referência ao nível inferior, que é para ser analisada visando a redutibilidade.²¹⁷

Com esse argumento reconhece a necessidade da redução metodológica, e sua contribuição para o progresso da ciência, mas avança no que diz respeito à hierarquia das ciências ao afirmar a necessidade do reconhecimento da particularidade de seus conceitos. Assim:

[...] Desta análise fica claro que a irredutibilidade, a autonomia, de uma teoria de nível superior com relação a uma teoria de nível inferior pode ser devida a diferenças em sua estrutura conceitual e não por falta de determinação de processos num nível superior pelos processos num nível inferior.²¹⁸

Russell e Wegter-McNelly, no trabalho intitulado *Ciência e teologia: interação mútua*, apontam ao tratarem do anti-reducionismo:

²¹⁶ Arthur PEACOCKE. *Creation and the world of science*, p. 307.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 308.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 310.

A interação construtiva entre ciência e religião foi facilitada por críticas dos pressupostos reducionistas em ação no materialismo científico. Francisco Ayala distinguiu três tipos de reducionismo em operação na ciência: 1) O reducionismo metodológico é uma estratégia para estudar todos os termos de suas partes e um processo para aplicar teorias bem-sucedidas de uma área a outras áreas. 2) A redução epistemológica é a afirmação de que os processos, propriedades, leis ou teorias em níveis superiores de complexidade podem ser derivados inteiramente a partir dos que estão em níveis inferiores. 3) O reducionismo ontológico é a visão que entidades de nível superior não são nada além de organizações complexas de entidades mais simples. Em um ensaio recente, Nancey Murphy acrescentou dois tipos adicionais: 4) O reducionismo causal afirma que todas as causas são “do fundo para cima”, isto é, as características e os processos das partes determinam inteiramente as do todo. 5) O materialismo redutivo insiste em que “[apenas] as entidades no nível mais inferior são realmente reais”. Murphy rejeita o materialismo redutivo argumentando que as entidades de níveis superiores são “tão reais quanto” as entidades que as compõem, mas aceita a rejeição do vitalismo e de outros dualismos ontológicos pelo reducionismo ontológico”.²¹⁹

Destacam que a maioria dos estudiosos de teologia e ciência aceita o reducionismo metodológico, contudo, consideram que as outras formas de reducionismo suprimem a credibilidade das disciplinas de nível superior. Hierarquicamente estão a física na base, química, biologia, fisiologia e neurociências até as ciências comportamentais, psicológicas e sociais. “Os níveis inferiores impõem *restrições* aos níveis superiores, ao mesmo tempo em que permitem a *emergência* genuína de leis, processos e propriedades de nível superior”.²²⁰ Com esta afirmação podemos compreender o que significa o reducionismo para as ciências humanas e para as ciências da religião. E, mais adiante, poderemos ver que isso traduzido para as questões relativas às ciências naturais, torna as problemáticas fé e ciência, evolução e criação, mais amplas do que compreendemos normalmente. Para eles:

A análise de Peacocke (que desenvolveu a hierarquia das ciências em dois níveis: vertical – complexidade crescente do físico para o comportamento e a cultura humana e horizontal – macromoléculas, células, organismos individuais, populações, ecossistemas) reflete o amplo consenso da comunidade científica no que diz respeito à maneira como as várias disciplinas científicas se relacionam e se valem uma da outra. Um acréscimo-chave no trabalho de Peacocke, porém, é o lugar e o papel da teologia na hierarquia das ciências. Peacocke coloca a ênfase no topo, já que

²¹⁹ Robert John RUSSELL; Kirk WEGTER-McNELLY. Ciência e Teologia: interação mútua. Apud: T. PETERS; G. BENNETT (orgs.). *Construindo Pontes entre a Ciência e a Religião*, pp. 54-55

²²⁰ *Ibid.*, p. 55.

a teologia busca integrar a totalidade do conhecimento e deve ser restringida por todas elas. Isso dá à teologia um papel essencial no sistema: ela completa todos os níveis inferiores ao oferecer respostas para questões fundamentais suscitadas por eles.²²¹

Há controvérsias quanto à pretensa superioridade da teologia apontada pelos autores. Para fundamentar essa crítica basta avançarmos para a leitura dos autores acerca das ciências naturais ou ainda retroceder às discussões apresentadas, ainda nesse capítulo, por Daniel Dennett e Roger Trigg. Do ponto de vista empírico, podemos nos remeter à prática do ER nas escolas confessionais, na ocasião em que estas davam ênfase à superioridade dessa disciplina, quando, invariavelmente, sua credibilidade se via ameaçada devido às discussões apresentadas pela biologia, por exemplo.

Nesse âmbito, tal compreensão da superioridade da teologia implicava num reforço da autoridade, entendida como meio de manter a aceitação de sua supremacia. Vale lembrar que estamos tratando da teologia que, por definição, está ligada às questões institucionais de uma determinada confissão de fé. Mesmo no campo das ciências da religião, diante das muitas ciências que a compõem, o que estaria em discussão seria a pergunta sobre quais os critérios para definir aquela ciência que teria supremacia. O *Grupo do Não* talvez nos perguntasse se é apenas a religião que fornece respostas acerca da vida para não dizer da medicina que pode salvar a vida. Essa questão é, com certeza, multifacetada.

Os autores prosseguem apresentando as implicações ontológicas dessa hierarquia científica bem como o papel da filosofia nesse diálogo.²²² Consideramos que aí já estamos no campo da definição de uma epistemologia, portanto avançaremos para a parte em que eles tratam dos desafios e direções futuras, trataremos de alguns, a título de exemplo. No item *Desafios pós-modernos à ciência e a teologia e a ciência*, afirmam:

Segundo o teólogo de Princeton, Wentzel van Huyssteen, certas variedades de pensamento pós-moderno ameaçam anular avanços em teologia e ciência. Questões como o pluralismo e o relativismo anulam o recurso à universalidade presumida da razão nas ciências naturais. A resposta de Van Huyssteen é dupla. Primeiro devemos compreender a pós-modernidade como um movimento dentro da modernidade, não como pensamento moderno chegado ao fim e, segundo, devemos reconhecer que a cosmologia

²²¹ Robert John RUSSELL; Kirk WEGTER-McNELLY. Ciência e Teologia: interação mútua. Apud: T. PETERS; G. BENNETT (orgs.). *Construindo Pontes entre a Ciência e a Religião*, p. 55.

²²² *Ibid.*, pp. 56-58.

e a biologia evolutiva fornecem os recursos para o conhecimento interdisciplinar sem forçar uma metanarrativa ideológica ou história interpretativa totalizante. O teólogo dinamarquês Niels Gregersen também sustenta a busca por um diálogo interdisciplinar profícuo no contexto do pluralismo pós-moderno. Ele argumenta que o que chama uma “teoria de coerência contextual” operou ao longo de toda a história cristã e agora pode fornecer um terreno intermediário entre o realismo crítico e um pluralismo radical.²²³

Destacamos o quanto a proposição acima assume um caráter de proximidade com a real problemática do diálogo com a modernidade, a partir da proposta da interdisciplinaridade, da consideração da história cristã e da discussão que supere modelos, como o pluralismo ou o relativismo. Mas é no item *O diálogo inter-religioso, as espiritualidades no mundo e a ciência* que os autores colocam a questão de maneira muito localizada e, conseqüentemente, menos abstrata e mais próxima da realidade:

A maior parte da literatura em teologia e ciência concentrou-se na teologia cristã. Contudo, uma diversidade de vozes em rápido crescimento está entrando na conversação. Acadêmicos religiosos como Norbert Samuelson e Daniel Matt e cientistas como Joel Primack na cosmologia, Carl Feit na biologia e Ken Kendler na genética e na psiquiatria, embarcaram em sérias explorações da relação entre o judaísmo e a ciência. O diálogo muçulmano com a ciência está se desenvolvendo graças ao trabalho de acadêmicos religiosos como S.H. Nasr, Noman Haqu e Z. Sardar, e de cientistas como Muzaffar Iqbal na química, Mehdi Golshani na física e Bruno Guiderdoni na astronomia. O diálogo budista com a ciência agora inclui acadêmicos religiosos como Rusei Tanaka, Mark Unno e Jensine Andresen. Estudiosos de etnia americana nativa como o teólogo George Tinker e a bióloga Dawn Adams estão contribuindo para o campo, assim como colegas da American Indian Science and Engineering Society. Estudiosos da tradição hindu também ofereceram contribuições novas e importantes para o campo.²²⁴

Apontamentos como esses implicam, por sua vez, na revisão de antigas controvérsias presentes tanto na prática das Ciências da Religião quanto do Ensino Religioso, tais como a problemática *insider* e *outsider*, bem como aquela referente à confissão ou não de fé do

²²³ Robert John RUSSELL; Kirk WEGTER-McNELLY. Ciência e Teologia: interação mútua. Apud: T. PETERS; G. BENNETT (orgs.). *Construindo Pontes entre a Ciência e a Religião*, p. 60.

²²⁴ *Ibid.*, pp. 60-61.

professor de ER. Estão também nessa pauta as questões relativas à compreensão da Filosofia como avessa à religião e da Filosofia da Religião, afinal, reconhecer os Acadêmicos religiosos, nada mais é, parafraseando o reducionismo, que assumir que a procedência religiosa passa a contar para a reflexão, ao menos, assim nos parece.

2.2.3. Transdisciplinaridade/multidisciplinaridade entre Ciências da Religião e Ciências Naturais

Nessa mesma linha de reflexão, acerca da multiplicidade de abordagem dos fenômenos, David Hull, introduz seu livro *Filosofia da Ciência Biológica*, perguntando: *Uma Filosofia da Ciência ou Muitas?* Mais especificamente sua questão é a seguinte: “Em resumo, existe uma única Filosofia da Ciência aplicável a todas as áreas da Ciência Natural ou há várias Filosofias da Ciência, cada uma delas adequada ao seu próprio domínio?”²²⁵

Cita Hempel para explicitar a doutrina aceita sobre a Filosofia das Ciências Naturais. Para este autor uma única filosofia é igualmente aplicável a todas as áreas da Ciência. Para ele, conforme explicitado por Hull, o inquérito científico é caracterizado pelo modelo hipotético-dedutivo, os cientistas descobrem hipóteses de maneiras diferentes. A verdade de uma afirmação científica é independente de sua fonte. Nenhum método de descoberta pode garantir a verdade, e um enunciado científico pode ser verdadeiro sem que se leve em conta o modo como foi gerado. Assim, para Hempel, a problemática se refere à lógica de justificação, portanto, o verdadeiro objeto de estudo da Filosofia da Ciência é a investigação das características dessa lógica. Hull conclui que nenhum modelo provou ainda ser adequado para explicar qualquer das variedades de explicação não-dedutiva, muito menos todas elas em geral.²²⁶ Constata que:

²²⁵ David HULL. *Filosofia da Ciência Biológica*, p. 13.

²²⁶ Cf.. *Ibid.*, pp. 13-15.

A análise de uma teoria científica como conjunto de enunciados inferencialmente relacionados é igualmente central para a concepção dos empiristas lógicos. Alguns desses enunciados servem como axiomas ou postulados básicos, a partir dos quais outros enunciados, sob a designação de leis científicas, são derivados”.²²⁷

Explicita que essas leis, por sua vez, relacionam-se de modo complexo com os fenômenos que nós, seres humanos, podemos observar. Se interpretadas realisticamente, as teorias científicas podem trazer axiomas que se referem a *entidades* freqüentemente *inobserváveis*, as *entidades teóricas*. Do que decorre que:

Numa interpretação realística de teorias científicas, essas entidades teóricas são consideradas existentes, no mesmo sentido em que existem objetos de nossa experiência ordinária, e as leis científicas são tidas como reflexos de regularidades da natureza.²²⁸

A partir da constatação de que o objeto da ciência empírica é agrupado em áreas de âmbito decrescente, Hull define três sentidos de “redução” e assim os define:

A redução epistemológica diz respeito à relação apropriada entre as teorias científicas e os objetos do nosso conhecimento. A redução física refere-se às relações entre as entidades fundamentais postuladas por várias teorias científicas. E a redução teórica diz respeito às relações entre as próprias teorias científicas”.²²⁹

Na seqüência, o autor explica porque deixará de lado a redução epistemológica e é aqui que podemos constatar e, ao mesmo tempo por meio dela justificar, a importância de discutir o tema da redução em ciência para o pretendido diálogo entre as ciências e, para além dele, a aproximação trans/multidisciplinar. Importa observar que Hull está desprezando a redução epistemológica:

²²⁷ David HULL. Filosofia da Ciência Biológica, p. 15.

²²⁸ Ibid., p. 15.

²²⁹ Ibid., p. 16.

O objetivo da redução epistemológica é a eliminação de qualquer referência a entidades teóricas nas teorias científicas. Estas, em vez disso, têm de ser reformuladas de modo a referir-se unicamente aos objetos do nosso conhecimento. Existe certa discordância entre os reducionistas epistemológicos sobre a natureza desse objeto. De acordo com uma versão de redução epistemológica, todos os enunciados científicos devem ser reformulados em termos de objetos físicos, usualmente instrumentos de medição como craveiras e galvanômetros. Outra versão especifica a sua reformulação em termos de dados sensoriais como “mancha vermelha agora” O atrativo da redução epistemológica promana da afirmação empírica de que todo o conhecimento empírico provém da experiência sensorial; logo, deve ser-lhe redutível. De fato, nenhuma dessas versões de redução epistemológica encontrou grande êxito. Tampouco as questões levantadas pela redução epistemológica tem muito a ver com a Biologia ou *vice versa*. Assim, esse sentido de redução será praticamente ignorado no que se segue.²³⁰

Na redução física, os sistemas em um nível são analisados em suas partes componentes e o comportamento desses sistemas de nível superior é explicado em função de propriedades, condutas e combinações dessas partes. Dada a hierarquia de objetos de estudo da ciência, os resultados da redução física e da redução teórica devem coincidir. Uma redução é considerada intranível se ambas as teorias envolvidas se referirem a fenômenos do mesmo nível de análise e pertencerem à mesma área tradicional da ciência.²³¹ A nós importa aqui destacar a problemática que Hull apresenta como decorrente desse tipo de redução:

[...] G.G. Simpson (1964), por exemplo, argumentou que a Biologia e não a Física “situa-se no centro de toda a Ciência” porque “*todos* os processos materiais conhecidos e princípios explicativos se aplicam a organismos, ao passo que apenas um limitado número deles é aplicável a sistemas não-viventes”. Os vários ramos da Ciência são melhor organizados “através dos fenômenos a que todos os princípios se aplicam, não através de princípios aplicáveis a todos os fenômenos”. Logo, se qualquer coisa vai ser reduzida a qualquer coisa, será a Física à Biologia. Como observou Michael Simon (1971), se Simpson levar a sua linha de argumentação à conclusão lógica, então as Ciências Sociais e não a Biologia é que se situam no centro de toda a ciência, pois poder-se-ia afirmar com igual justificação que todos os processos biológicos e princípios explicativos conhecidos se aplicam ao homem, enquanto que apenas um número limitado é aplicável a sistemas viventes não-humanos. Por conseguinte, se qualquer coisa vai ser reduzida a qualquer coisa, será a Física e a Biologia às Ciências Sociais.²³²

²³⁰ David HULL. Filosofia da Ciência Biológica, p. 16.

²³¹ Ibid., pp. 16-17.

²³² Ibid., p. 17.

Hull destaca e exemplifica a falsidade dessas premissas e afirma:

Para decidir que ciência é central, cumpre tomar uma amostra ao acaso de fenômenos naturais a fim de determinar qual das ciências possui mais fenômenos a que se aplicam todos os processos materiais e princípios explicativos. O erro de Simpson é que não foi suficientemente longe em sua contestação da ordem tradicional de fenômenos naturais. Tudo o que fez foi organizá-los em seqüência ininterrupta. Mas essa mesma ordem é suspeita, uma vez que coloca o homem no centro.²³³

Ao tratar da redução e Ciências Biológicas, Hull traz, para introduzir a questão, que será objeto desse seu livro e, especificamente do primeiro capítulo,²³⁴ dois autores que questionam o postulado de Hempel, primeiramente Richard Rudner que argumenta em favor da ampliação às Ciências Sociais do ponto de vista recebido sobre a natureza da Ciência. Para este autor as Ciências Sociais diferem das Ciências Naturais em seu uso de técnicas especiais de descoberta e até de justificação, mas empregam a mesma lógica de justificação que é o que importa à Filosofia da Ciência. William Dray, segundo Hull, argumenta contra a extensão da análise da ciência de Hempel e Rudner abranger o inquérito histórico porque a História não é uma “ciência” no sentido que eles atribuem à palavra. Para Dray o historiador está interessado em estabelecer não só que ações humanas de significação social ocorrem, realmente, mas também se interessa em *compreendê-las*. O tipo de explicação e compreensão fornecido pelos historiadores é diferente, em gênero e espécie, do que se encontra em outras disciplinas mais estritamente científicas, como a Física. Para Hull a irrefutabilidade dessa posição depende da análise dos termos “explicação” e “compreensão”.²³⁵

Para nosso intento, interessa particularmente, a apresentação mesma que Hull faz de sua obra:

²³³ David HULL. Filosofia da Ciência Biológica, p. 18.

²³⁴ Vale lembrar que estamos desenvolvendo as idéias centrais da introdução dessa obra por serem abrangentes, expondo um quadro geral da questão, e por considerarmos suficiente para dar margem às questões e idéias, própria e especificamente relacionadas ao nosso tema.

²³⁵ Cf. David HULL. Op. Cit., pp. 18-19.

O propósito deste volume será efetuar uma observação mais meticulosa daquela área científica que transitou, na rápida extrapolação, da Física para as Ciências Sociais. Nos primeiros anos da Ciência, certos modos de explicação, os quais são sumamente apropriados aos fenômenos biológicos em geral e ao comportamento humano em particular, foram atribuídos por inferência a toda a natureza. Assim como um homem podia esforçar-se por ser virtuoso e uma espécie empenhar-se em sua reprodução, também a queda de uma pedra no solo foi interpretada como um movimento deliberado para atingir o seu lugar natural. O caminho oposto passou a ser cada vez mais popular desde os tempos de Galileu e Newton. Um tipo de explicação que se originou no estudo de fenômenos puramente físicos foi ampliado aos fenômenos biológicos e sociais. Todos os eventos são explicados em função de eventos antecedentes, organizados em cadeias causais, caracterizáveis em termos de leis universais que não fazem referência alguma à eficiência causal de eventos futuros ou níveis superiores de organização.²³⁶²³⁷

No texto *O que torna você quem você é?*, Matt Ridley retoma, num artigo de quatro páginas, a discussão acerca do que é mais potente na formação da essência humana: a natureza ou a formação. A seguir sintetizamos seu texto:

Seu ponto de partida foram duas declarações de Graig Venter, a quem ele intitula *o homem de negócios dos genes*. A primeira de 11 de fevereiro de 2001, publicada no *London Observer* com a seguinte manchete: “Revelado o segredo do comportamento humano. Ambiente, e não os genes, molda nossos atos”. A segunda, feita a um repórter em uma conferência de biotecnologia na França em 09 de fevereiro do mesmo ano: “Nós simplesmente não temos genes suficientes para esta idéia de determinismo biológico ser correta. A maravilhosa diversidade da espécie humana não está formatada em nosso código genético. Nossos ambientes são fundamentais”. Ridley constata que os comentários de Venter escondiam duas falsas conclusões: a de que menos genes implicavam em maiores influências ambientais e que os 30 mil genes, de que o genoma era composto, não eram suficientes para explicar a natureza humana, enquanto 100 mil, como muitos estimavam ser o número, seriam suficientes. Relata que, conforme constatado, 33 genes, cada um vindo em duas variedades (ativado ou desativado), seriam suficientes para tornar único cada ser humano do mundo.

²³⁶ No capítulo I, Hull, apresenta o que deve ser feito para que o programa reducionista tenha êxito, mostrando as contradições inerentes a esse processo. No capítulo II dá atenção à teoria evolucionista, em suas várias formulações, evidenciando que a teoria evolucionista ainda se encontra no que chamou de estado de fluxo nos impedindo de chegar a conclusões, apontando, contudo, muitas suspeitas, buscando no capítulo III o que chamou das fontes dessas objeções. No capítulo IV o autor se depara com o problema da teleologia onde evidencia que essa linguagem não pode ser eliminada da Biologia sem prejuízo, o que atesta a impossibilidade de sustentação do programa reducionista. Finalmente, no capítulo V apresenta suas contribuições à controvérsia reducionismo-organicismo.

²³⁷ David HULL. Filosofia da Ciência Biológica, p. 19.

Na seqüência, destaca que a descoberta mais sofisticada e eventualmente mais satisfatória – a de que a expressão genética pode ser modificada pela experiência – foi gradualmente emergindo desde os anos 80 e que apenas agora os cientistas estão despertando para a idéia grande e geral que ela implica: a de que a própria formação (aprendizado) consiste de nada mais do que a ativação e desativação de genes. A seu ver, quanto mais levantamos o véu do genoma, mais vulneráveis os genes parecem ser à experiência. Para ele, na medida em que a população em geral se tornar mais consciente desta visão interdependente, mudanças também poderão ocorrer em áreas tão diversas como educação, medicina, direito e religião. Os teólogos poderão desenvolver toda uma nova teoria sobre o livre arbítrio baseada na observação de que o aprendizado expande nossa capacidade de escolher nosso próprio caminho. Para tanto, é preciso reconhecer quão falsa é a dicotomia natureza x formação e, finalmente, que essa nova visão dos genes altera nossa compreensão da natureza humana e dá exemplos na linguagem, no amor, no comportamento anti-social e na homossexualidade.²³⁸

Trazemos esse texto, primeiramente, a fim de complementar a discussão sobre a redução na Ciência, evidenciando que Ridley, por um lado, ultrapassa a perspectiva reducionista, ao destacar a necessidade de uma visão interdependente entre natureza e formação, no que tange aos genes, e ao propor uma abordagem multidisciplinar. Por outro, principalmente considerando seus exemplos, assinalamos a possibilidade reducionista em sua abordagem, uma vez que sua pretensão é ter todas as respostas para as questões acerca da natureza humana na relação entre os genes e a experiência.²³⁹

Em segundo lugar, a fim de sinalizar as considerações acerca da educação, especificamente o lugar do ER de que tratamos nesse trabalho. Se a formação é o que torna você o que você é, minimamente, se torna urgente e necessário nos atermos a ela com muito vagar. Todavia, também aqui podemos perceber a necessidade de cuidarmos com o risco da redução ao valorizarmos demais o papel da educação, principalmente, se considerarmos especificamente a educação formal. Também o risco de, em seu âmbito, supervalorizarmos determinados saberes. Vale dizer que, diante das tantas controvérsias em relação às respostas religiosas para os problemas humanos nos vemos diante do risco de que homens e mulheres

²³⁸ Matt RIDLEY. O que torna você quem você é?

²³⁹ Ridley está considerando os genes Hox, segundo ele, estes são ativados e desativados em diferentes partes do corpo em momentos diferentes. Dessa forma, os genes podem ter efeitos diferentes sutis, dependendo de onde, quando e como forem ativados. Assim sendo, para ele, tudo o que você precisa fazer (note-se aqui a perspectiva reducionista) é ativar e desativar os mesmos em padrões diferentes. De repente, ele continua, aqui está um mecanismo para criação de mudanças evolutivas a partir de pequenas diferenças genéticas.

busquem suas respostas naquilo que entendem por mais objetivo e, aparentemente, menos controverso. Vejamos o que diz Comte-Sponville a esse respeito:

[...] A miséria do homem, como disse Pascal, me parece muito mais incompatível com sua origem divina que sua grandeza com sua origem natural. A seleção natural pode bastar-se para explicar que sejamos capazes de amor e de valentia, de inteligência e de compaixão: são tantas vantagens seletivas que tornam mais provável a transmissão de nossos genes. Mas que sejamos até tal ponto capazes de ódio, de violência e de mesquinhez, isto (que o darwinismo explica sem dificuldade) me parece que excede os recursos explicativos de qualquer teologia.²⁴⁰

De tudo o que aqui expusemos acerca do tema Religião e Ciência, podemos, por meio do texto de Ridley, ver claramente a necessidade de discutir essa interface para que a relação entre elas possa ser de grande ajuda para aquilo à que se propõem, ou seja, dar conta dos problemas humanos, do homem e da mulher e suas questões. No livro *O que nos faz humanos: genes, natureza e experiência*, o autor coloca a questão natureza humana e criação nos seguintes termos:

[...] Acredito que o comportamento humano deve ser *explicado* tanto pela natureza como pela criação. Não estou apoiando um lado em detrimento do outro. [...] É minha intenção apresentar as razões para que o genoma tenha na verdade mudado tudo, e não encerrar o debate ou dar a vitória na batalha a um ou outro lado. [...] A descoberta de como os genes realmente influenciam o comportamento humano, e como o comportamento humano influencia os genes, está prestes a remodelar completamente o debate. Não é mais uma questão de natureza *versus* criação, mas de natureza via criação. Os genes são projetados para usar as deixas da criação.[...].²⁴¹

Fazemos aqui uma parada para sinalizar, mais uma vez, a importância das Ciências da Religião buscarem, também elas, sua epistemologia, sob pena de, em não o fazendo, serem surpreendidas, se já não estamos sendo, por descobertas científicas e teorias correlatas que nos

²⁴⁰ André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*, pp. 131-132.

²⁴¹ Matt RIDLEY. *O que nos faz Humanos*, p. 12.

coloquem numa situação para a qual só tenhamos como resposta o silêncio. Do ponto de vista do ER, sobre o qual nos sentimos mais à vontade para falar, o que Ridley apresenta nos desafia a, primeiramente, buscar conhecer as questões relativas ao genoma para que possamos rever nossa forma de apresentar, e ainda não sabemos se esse é o caso, as questões da criação. Concordamos que não é mais uma questão de natureza *versus* criação porque, basicamente, se assim for, a criação perde. E perde basicamente por um motivo: do ponto de vista que o ER tem tratado as questões relativas à criação, ao invés de propiciar respostas às questões de crianças, adolescentes e jovens, sequer tem respostas para questões que lhes são importantes como o mal, por exemplo. Enquanto isso, o genoma pode explicar e assim tranquiliza-los acerca de suas questões.

Meu argumento, em resumo, é este: quanto mais revelamos sobre o genoma, mais os genes parecem ser vulneráveis à experiência.²⁴²

Fizemos questão de colocar em destaque a afirmação acima porque ela também nos dá mais uma justificativa para uma revisão dos fundamentos das ciências humanas, em geral, e das ciências da religião, em particular. Ridley, ao afirmar a vulnerabilidade dos genes à experiência, recoloca questões importantes acerca, por exemplo, da educação. A formação, como ele mesmo desenvolveu no texto anterior, é importante para o desenvolvimento dos genes, melhor, é a experiência que se dá no espaço/tempo que é a escola que irá moldar os genes. Na perspectiva sob a qual olhamos a multidisciplinaridade e suas controvérsias, talvez possamos encontrar elementos para superar a antiga compreensão das ciências humanas, as quais, devido à compreensão/imposição positivista, tenderam a rejeitar a experiência, entendendo que essa retirava, por assim dizer, sua pretensa objetividade.

²⁴² Matt RIDLEY. O que nos faz Humanos, p. 12.

Na verdade, a natureza humana é uma combinação dos universos de Darwin, da hereditariedade dos Galton, dos instintos de James, dos genes de De Vries, dos reflexos de Pavlov, das associações de Watson, da história de Kraepelin, da experiência formativa de Freud, da cultura de Boas, da divisão de trabalho de Durkheim, do desenvolvimento de Piaget e do *imprinting* de Lorenz. Você pode encontrar todas essas coisas na mente humana. Nenhum relato da natureza humana seria completo sem todas elas. Mas – e é aqui que eu começo a trilhar um novo caminho – é inteiramente equivocado colocar estes fenômenos em um espectro que vá da natureza à criação, da genética ao ambiente. Em vez disso, para compreender cada um deles, e todos eles, precisamos compreender os genes.[...] Eles são ao mesmo tempo causa e consequência de nossos atos. De certa forma, os adeptos do lado “criação” do debate assustaram-se com o poder e a inevitabilidade dos genes e perderam a maior lição de todas: os genes estão do lado deles.²⁴³

E ainda, numa perspectiva que poderíamos chamar de reducionista, mas que ao mesmo tempo aponta questionamentos importantes para a sociologia:

Mas a influência de Durkheim na nascente escola da sociologia foi imensa. Foi ele que baseou o estudo da sociologia na concepção da *tabula rasa*. As causas do comportamento humano – do ciúme sexual à histeria em massa – estão fora do indivíduo. O fenômeno social é real, pode ser repetido, é definível e científico (Durkheim invejava os físicos com seus fatos implacáveis – a inveja da física é um problema bem conhecido entre cientistas de áreas mais flexíveis), mas não pode ser reduzido à biologia. A natureza humana é consequência, e não causa, das forças sociais.²⁴⁴

Podemos reler os resumos que Dennett faz de seus capítulos 1 e 2 respectivamente:

A religião não está fora dos limites da ciência, apesar da propaganda em contrário, vinda de uma variedade de fontes. Além do mais, a pesquisa científica é necessária para fornecer informações às nossas decisões políticas mais graves. Há risco e até dor envolvidos, mas seria irresponsabilidade usar isso como desculpa para a ignorância. Se quisermos saber porque valorizamos as coisas que amamos, precisamos mergulhar na história da evolução do planeta, revelando as forças e as restrições que geraram a série gloriosa de coisas que nos são preciosas. A religião não se exime desse

²⁴³ Matt RIDLEY. O que nos faz Humanos, p. 15.

²⁴⁴ Ibid., p. 260.

levantamento, e podemos traçar uma variedade de caminhos promissores para novas pesquisas, ao mesmo tempo que chegamos a compreender como podemos alcançar uma perspectiva em nossas próprias pesquisas, da qual todos possam compartilhar independentemente de seus diferentes credos.²⁴⁵

Importa destacar que, queiramos ou não, a perspectiva apresentada por Dennett amplia o estudo da religião e as discussões comuns relativas ao diálogo inter-religioso, pluralismo religioso, entre outras. Ouvimos a controvérsia. Mas pedimos licença para voltarmos para a educação numa longa mas importante citação de Hannoun a qual, a nosso ver, finaliza a abordagem do tema religião e ciência e nos dá a direção de nosso lugar, do lugar de onde vemos o mundo, as conclusões do campo da religião e da ciência: a educação:

Pode-se assim afirmar que todo educador assume uma das duas atitudes possíveis: é crente ou descrente. É crente se segue por uma trilha que escolheu, naquela em que acredita, mesmo que não tenha traçado totalmente seu percurso. Por certo justificará sua ação lançando mão por algum tempo de argumentações racionais, mas cujos fundamentos terão a inevitável fisionomia de princípios extra-razão, de valores não demonstrados mas simplesmente propostos. Esse educador crente demonstra a justeza dos meios de sua ação mas crê no real fundamento das finalidades que visam. Quer esses valores se insiram numa abordagem teológica do mundo, de respeito aos direitos do homem com ou sem Deus, de um ideal político ou de uma visão da evolução geral do cosmos, o princípio inicial é proposto e reivindicado num ato de fé. As orientações morais e educacionais não nos parecem cindir-se de maneira maniqueísta em dois grupos, um que afirme a preponderância de um texto revelado de origem divina, outro que apreenda um mundo que exclua qualquer presença sobrenatural. Essas orientações distinguem mais – repetimos – os crentes, por um lado, dos descrentes, por outro. Os primeiros assumem conscientemente um princípio não demonstrado, fundamentador não fundamentado de um modo de vida e de pensamento, num ato de fé de ordem política, metafísica, religiosa, artística, humanitária, etc. É sobre tal princípio – cujo caráter é ao mesmo tempo absoluto e evolutivo já ressaltamos – que este crente constrói seu comportamento de homem e de educador. Ele pensa e age a partir daquilo em que crê. O rio de seu raciocínio tem nascente no estrangeiro. Num mundo fora da razão. Diante dele, o descrente tem duas fisionomias possíveis, a do sonhador ou do inconsciente. O sonhador é filho do niilismo: não faz nada porque não crê em nada, porque, para ele, ou só o real está demonstrado – e por isso ele rejeita o não-demonstrado -, ou os valores são equivalentes, o que significa negar sua existência. Mas o descrente pode, também, ter a

²⁴⁵ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 65.

fisionomia de um homem de fé, inconsciente de sua fé. Ele age, no mais das vezes com total e tranqüila convicção sem se aperceber de sua fragilidade. É um dogmático. O descrente é parálítico por cepticismo e/ou cego por ignorância. O crente, por sua vez, é um homem que ao mesmo tempo age e vigia: baseia sua ação em princípios que sabe serem, ao mesmo tempo, verdadeiros e evolutivos.²⁴⁶

Hannoun destaca a importância da ação. O educador crente é aquele que age enquanto busca fundamentos. Até bem pouco tempo nós, educadores, buscávamos nossos fundamentos nas Ciências Humanas e hoje, todos nós, vemos assustados a evolução das Ciências Biológicas / Naturais e nos damos conta do abismo que parece nos separar. No mais, tais ciências parecem ter, como já indicamos, dado melhores respostas às questões humanas. Quanto à religião Dennett afirma:

Minha proposta, desde logo, é apenas reconhecer que já conhecemos o suficiente sobre religião para saber que, não importa quão terríveis seus efeitos negativos sejam – intolerância, fanatismo assassino, opressão, crueldade e ignorância imposta, para citar o óbvio -, as pessoas que encaram a religião como a coisa mais importante na vida têm muitas boas razões para pensar assim.²⁴⁷

Dennett, assim como Ridley, reconhece a validade da experiência – ainda que a religião possa ser ruim vista de forma ampla, as pessoas vêm razões boas e pessoais para permanecerem nela - enquanto as Ciências Humanas passaram as últimas décadas tentando colocá-la, a experiência, em segundo plano para tornarem-se objetivas ou deslocaram-se para subjetivismos. A educação fez e faz parte desse processo, donde decorre sua necessidade urgente de fundamentos que a deixe menos vulnerável às mutações das ciências e das políticas públicas. Junte-se a isso a questão religiosa e, mais uma vez, necessitaremos, ao menos nesse aspecto, dar razão a este autor:

²⁴⁶ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, pp. 84-85.

²⁴⁷ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 67.

[...] Será que a maior parte dos fenômenos religiosos que precisam ser investigados é *cultural* e social – ideológicos, filosóficos, psicológicos, políticos, econômicos, históricos – e, portanto, estariam eles um tanto “acima” do nível biológico? Essa é uma pressuposição conhecida entre pesquisadores nas ciências humanas, que muitas vezes consideram “reducionista” (e de uma forma muito ruim) até fazer perguntas a respeito das bases biológicas desses encantadores e importantes fenômenos. [...].²⁴⁸

Mais adiante, nós, professores do ER, podemos nos alegrar:

Um tema de pesquisa de urgência particular mas também de ética particular e sensibilidade política, é o efeito da formação e da educação religiosa entre as crianças pequenas. Há um oceano de pesquisas boas, algumas ruins, sobre o desenvolvimento no início da infância, a aprendizagem da linguagem, a nutrição, o comportamento dos pais, o efeito dos pares e praticamente qualquer outra variável que possa ser medida para os primeiros doze anos de vida de uma pessoa. Quase tudo isso – pelo que eu pude determinar – contudo, evita cuidadosamente a religião, que ainda é, em larga escala, *terra ignota*. Algumas vezes há motivos éticos muito bons – na verdade inatacáveis – para isso. [...].²⁴⁹

Mas vejamos atentamente o que segue:

[...] Não vamos realizar estudos de adoção cruzada, nos quais os bebês de pais islâmicos são trocados por bebês de pais católicos. Isso está efetivamente fora de cogitação e deve permanecer assim. Mas quais são os limites? [...] O que conta como consentimento informado, e quanto de risco será permitido para os que consentem? Consentimento de quem? Dos pais ou dos filhos?²⁵⁰

As questões suscitadas do ponto de vista do ER são muitas. Podemos considerar que a criança de menos de 12 anos tem uma opção de fé, com tudo o que isso implica? Crianças de menos de 6 anos, extremamente, em razão de sua idade e estágio de desenvolvimento, voltadas para si mesmas podem ser ensinadas nas bases do diálogo inter-religioso e no reconhecimento do diferente, para não ampliar ainda mais, para o reconhecimento da

²⁴⁸ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 82.

²⁴⁹ *Ibid.*, pp. 340-341.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 67.

diferença religiosa? Os pais têm o direito de fazer com que seus filhos sigam sua religião? Nesse caso, como proceder quando eles pertencem a diferentes confissões religiosas? Esses são exemplos de questões de vital importância para nossos alunos no ER e, conseqüentemente, deveriam ser importantes para a nossa prática e servir de orientação para nossa busca teórica. A pergunta que fica é: onde estará a sustentação que possa garantir às Ciências da Religião o lugar privilegiado de referência para uma epistemologia do Ensino Religioso?

2.3. AS CONTROVÉRSIAS DO ESTUDO DA RELIGIÃO COMO FENÔMENO

Evidenciamos, com Ridley e Dennett, a compreensão da redução sociológica e cultural, do ponto de vista das Ciências Naturais. No texto, *Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo*, Wayne Elzey traz à tona a questão do reducionismo propriamente no campo das Ciências da Religião, voltando assim também a essa questão. A pergunta com a qual irá se debater é sobre como o próprio Eliade compreende o relacionamento entre suas teorias da religião e as dos estudiosos que classifica como reducionistas. A primeira resposta de Elzey ressalta a interpretação e crítica de Robert Segal à obra deste autor, a qual surge quando ele cita e interpreta uma afirmação-chave da obra *Patterns in Comparative Religion*:

Um fenômeno religioso só pode ser reconhecido como tal se apreendido em seu próprio nível, se for estudado enquanto algo religioso. Tentar apreender a essência de um tal fenômeno por meio da fisiologia, psicologia, sociologia, economia, lingüística, arte ou qualquer outra disciplina é falso.²⁵¹

Segal entende a palavra falso como fútil, sendo assim, entende que, para Eliade, as ciências sociais que procuram apreender a essência da religião através da economia,

²⁵¹ELZEY apud Mircea ELIADE. *Patterns in Comparative Religion*, p. xiii.

sociologia e psicologia são um exercício de futilidade e, uma vez que os reducionistas deixam escapar toda a irreduzível natureza religiosa da religião, segundo Segal, Eliade neutralizava as ciências sociais, ao afirmar que os respectivos campos dos religionistas e cientistas sociais teriam objetivos diferentes, levantariam questões diferentes e apontariam para direções diferentes.²⁵² Assim Elzey descreve a postura deste autor:

A posição que Segal assume, então, é a de que a teoria da religião de Eliade pretende literalmente ser *não*-reducionista. Teorias reducionistas da religião seriam irrelevantes para o estudo da religião por deixarem escapar a específica essência religiosa da religião. Além disso, Segal atribui a Eliade a crença de que ambas as posições, tanto a de Eliade quanto a dos reducionistas, poderiam existir independentemente uma da outra, já que esta seria a principal estratégia de Eliade para neutralizar as ciências sociais. (...) Segal chegou a argumentar que Eliade e os reducionistas de fato fazem as mesmas perguntas a respeito da origem, função, significado e verdade da religião, embora dêem a estas perguntas respostas contrárias. (...) Segal nega a estratégia de Eliade para neutralizar ou evitar os desafios do reducionismo.²⁵³

Ainda para Elzey, uma segunda maneira de responder a mesma questão reflete algumas das preocupações metodológicas de Charles Long, que assim interpreta a mesma passagem de *Patterns in Comparative Religion*, acerca da possível afinidade do reducionismo com um “discurso da diferença”:

[...] as diferenças que fazem com que um povo ou cultura chame a atenção do investigador não derivam simplesmente de questões intelectuais; muito mais freqüentemente, elas representam as nuances e latências do poder inerente à própria estrutura do contato social e que se manifesta sob a forma de curiosidade intelectual. Foi desta maneira que as culturas de povos não-ocidentais acabaram por ser criadas como produtos de significação bastante complexa.²⁵⁴

²⁵² Cf. Wayne ELZEY. *Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo*, pp. 1-2.

²⁵³ *Ibid.*, p. 2.

²⁵⁴ ELZEY apud Charles H. LONG. *Significations: Signs, Symbols and Images in the Interpretation of Religion*, p. 5.

Para Elzey, considerada sob esta ótica, a afirmação de Eliade quanto à falsidade de apreender a essência da religião por meio da economia, psicologia ou sociologia está errada do ponto de vista lógico e metodológico, bem como, do ponto de vista humano e moral. Desta forma a teoria da religião de Eliade seria *anti-reducionista*:

Não se trataria, pois, de uma simples tentativa de evitar ou escapar dos desafios do reducionismo, e representa mais do que um simples protesto contra a irrelevância das ciências sociais que, na interpretação de Segal acerca de Eliade, não possuiriam as ferramentas metodológicas adequadas para interpretar a religião. [...] Se Eliade pretendia uma teoria da religião genuinamente anti-reducionista, então uma grande parte do significado desta teoria deveria se referir ao encadeamento entre os vários tratamentos reducionistas da religião então existentes e amplamente aceitos como formas adequadas de se conduzir o estudo das religiões.²⁵⁵

Ao contrário, Eliade escreveu livros e artigos considerando o olhar específico da cultura ocidental do qual surgiram tais teorias, o que leva Elzey a afirmar que as idéias de Eliade não se constituíam numa estratégia para enfraquecer e destronar as ciências sociais e sim para humanizá-las. Ele argumenta isso com a seguinte citação do prefácio de *Myths, Dreams and Mysteries*:

Um dia o Ocidente se verá obrigado a conhecer e compreender as situações existenciais e os universos culturais dos povos não-ocidentais. Mais ainda, o Ocidente aprenderá a valorizá-las como integrantes da história do espírito humano, e deixará de encará-los como aberrações ou episódios imaturos de uma História do Homem paradigmática – uma história que, sem dúvida, é concebida como sendo somente a do homem ocidental.²⁵⁶

²⁵⁵ Wayne ELZEY. Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo, p. 3.

²⁵⁶ ELZEY apud Mircea ELIADE. *Myths, Dreams and Mysteries: The Encounter Between Contemporary Faiths and Archaic Realities*, p. 9.

Para Elzey é bem provável que Eliade tenha sentido pouca necessidade de envolver-se em disputas teóricas com os cientistas sociais, ao contrário enfrentou também seus desafios uma vez que:

Teorias reducionistas da religião deixam escapar o religioso irreduzível, ou seja, a essência madura e autenticamente humana da religião, da forma como existiu em culturas não-ocidentais. Como observou Long, “a estilização dos discursos de diferença serviu tanto como base de descrições quanto como fonte de princípios críticos para a nova compreensão do homem”, uma compreensão na qual o *homo religiosus* sempre aparece como infantilizado ou irracional.²⁵⁷

Elzey apresenta ainda uma terceira forma de compreender a relação entre a teoria da religião de Eliade e a dos reducionistas, nela a sua afirmação de que o efeito de se tentar apreender a essência da religião através da sociologia ou economia é falso pode ser compreendida como significando que é estéril e inútil. O autor argumenta essa compreensão citando *Crisis and Renewal*:

Parece-me difícil acreditar que, vivendo num momento histórico como o nosso, o historiador das religiões deixe de levar em conta todas as possibilidades criativas de sua disciplina. Como assimilar *culturalmente* os universos espirituais da África, Oceania e sudeste da Ásia que se encontram à nossa disposição? Todos estes universos espirituais possuem origem e estrutura religiosas, e se não forem abordados sob a ótica da história das religiões desaparecerão enquanto universos espirituais, serão reduzidos somente a *atos* acerca de organizações sociais, regimes econômicos, épocas da história pré-colonial ou colonial, etc. Em outras palavras, estes universos jamais serão apreendidos como criações espirituais e jamais enriquecerão o mundo e a cultura ocidentais, mas servirão apenas para aumentar o já assustador número de simples *documentos* que se encontram amontoados em arquivos esperando que os computadores deles tomem conta.²⁵⁸

²⁵⁷ Wayne ELZEY. Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo, p. 3.

²⁵⁸ ELZEY apud Mircea ELIADE. *Crisis and Renewal*, in *The Quest: History and Meaning in Religion*, pp. 70-71.

Para Elzey a leitura da obra de Eliade sob esse ponto de vista deixa claro que ele se dirige aos letrados menosprezadores da religião e cita novamente *Myths, Dreams and Mysteries*, à página seis, onde o próprio Eliade descreve quem é o “homem moderno” arquetípico a quem seus escritos se endereçavam, como sendo “o homem que não tem [mais] fé”. Ao falar do homem moderno, Elzey, por sua vez, afirma: “Diferente de outras audiências mais afastadas no tempo, a maior parte dos ouvintes de Eliade não tinha nenhuma outra alternativa senão a de viver em um cosmos dessacralizado e de serem, eles próprios, irreligiosos. Elzey aponta que no ensaio *A New Humanism*, Eliade afirma que “ao tentar compreender as situações existenciais expressas pelos documentos que estuda, o historiador das religiões inevitavelmente atingirá um nível mais alto do conhecimento do homem. É a partir deste conhecimento que um novo humanismo, de escala mundial poderá se desenvolver”. Lembra que o argumento de que o destino histórico das religiões organizadas é o de serem substituídas por uma forma de humanismo universal é conhecido considerando reducionistas clássicos, por ele citados, Feuerbach, Marx, Tylor, Frazer, Durkheim e Freud e assim resume suas idéias:²⁵⁹

Para eles, a religião não constitui um fim em si mesma, mas somente um meio que conduz a um fim mais elevado, um “conhecimento superior do homem”. Aqui a religião não é irreduzível e nem parte permanente e essencial da cultura humana. Aqui a religião é redutível ao objetivo histórico mais elevado ao qual conduz, ou seja, a emergência de uma cultura humanista e universalista.²⁶⁰ [...] Entretanto, podemos supor que o objetivo de todos esses estudiosos, incluindo Eliade, era muito mais do que somente desenvolver um método consistente, lógico, acurado e defensável de interpretar crenças e comportamentos religiosos, como afirma o debate entre o reducionismo e os estudos religiosos. O verdadeiro objetivo destes autores talvez fosse a renovação e a transformação da cultura humana.²⁶¹

A quarta maneira de compreender o relacionamento que Eliade vislumbrou entre sua teoria da religião e a dos reducionistas é considerando que os fenômenos religiosos devem ser compreendidos em pelo menos dois contextos diferentes:

²⁵⁹ Cf. Wayne ELZEY. *Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo*, p. 4.

²⁶⁰ Aqui temos duas controvérsias às quais nos dedicaremos no capítulo II e no capítulo IV, ao tratar da condição humana e da prática do ER, respectivamente. A primeira a discussão sobre o humanismo e a segunda a base antropológica que caracteriza os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*.

²⁶¹ Wayne, ELZEY. Op. Cit., p. 4.

Em suma, um fenômeno religioso nunca pode ser compreendido fora de sua “história”, ou seja, fora de seu contexto cultural e sócio-econômico. Não existe algo como um “dado religioso puro”, removido de sua história... Entretanto, admitir a historicidade das experiências religiosas não implica que elas sejam redutíveis a formas não-religiosas de comportamento. Afirmar que um dado religioso é sempre um dado histórico não significa que ele seja redutível a uma história não-religiosa, como, por exemplo, uma história econômica, social ou política.²⁶²

Elzey sintetiza dizendo que, para Eliade, a religião não pode ser compreendida fora de seus contextos sociais e históricos e tampouco somente enquanto inserida em tais contextos, sendo assim:

A afirmativa, então, de que tentar apreender a essência da religião por meio da sociologia ou economia seria falso pode ser entendida como significando que este procedimento só será válido enquanto estiver inserido em um projeto muito mais amplo. Explicações a respeito da religião encaradas como redutivas não são falsas no sentido de serem “todas erradas” (“um fenômeno não pode ser compreendido fora de seus contextos culturais e sócio-econômicos”). Em vez disso, o que se está afirmando é que os tratamentos redutivos da religião produzem somente compreensões incompletas, parciais e triviais da religião.²⁶³

Para Elzey, se esse foi o pensamento de Eliade sua intenção não era neutralizar ou humanizar as ciências sociais ou torná-las culturalmente mais criativas, mas incluí-las como parceiras auxiliares num grande programa de estudos religiosos, em que o papel principal seria da história das religiões pelo fato de ser a disciplina capaz de desenvolver o contexto adequado para a compreensão dos fenômenos religiosos. Um contexto irreduzível e que, para Eliade, consistiria numa morfologia sistemática da religião.²⁶⁴ Argumenta que na obra *Patterns in Comparative Religion*, Eliade evitou o reducionismo ao examinar uma quantidade enorme de informações advindas de diversificadas fontes, tais como escrituras e textos religiosos de várias tradições, relatos de missionários e viajantes, dados históricos antigos e

²⁶² Wayne ELZEY. *Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo*, p. 3.

²⁶³ *Ibid.*, p. 5.

²⁶⁴ Segundo Elzey, a organização de formas a-históricas, ou arquétipos, movendo-se do abstrato em direção ao concreto, do simples em direção ao complexo e do céu em direção à terra. Arquétipos, por sua vez, são a redução dos fragmentos, idéias e temas que sempre podiam ser encontrados em todos os tipos de fenômenos religiosos, em umas poucas formas, sempre relacionados com o mundo natural e jamais detectados em sua forma completa em qualquer comunidade ou tradição religiosa.

modernos e trabalhos realizados por cientistas sociais que situavam as informações em seus respectivos contextos históricos e sociais.²⁶⁵

Para Elzey, mesmo quando Eliade passa à organização morfológica o reducionismo parece ser evitado, uma vez que o arranjo sistemático em *Patterns* não representa a projeção de nenhuma sociedade específica. Em *Cosmos and History*, Eliade organiza os arquétipos e padrões de maneira cronológica, começando com povos arcaicos e terminando com a cultura ocidental moderna. O tratamento para o arranjo das formas de maneira histórica é sob o ponto de vista funcional. Segundo Elzey, Eliade demonstra que a função da religião é abolir o tempo e a história profanos, para ele (Eliade) e sob o ponto de vista histórico, a religião sempre funcionou desta maneira de quatro ou cinco formas diferentes. Para Elzey, fica para o leitor a impressão de que a essência da religião é de fato algo irredutível e exclusivamente religioso em dois sentidos básicos, a saber, primeiro, por definição, seja onde for que se encontrem evidências de uma forma ou arquétipo, ali também sempre se encontrará a religião, podendo o arquétipo ser descoberto em algum fenômeno religioso e também num sonho ou novela moderna. Segundo, sempre e em qualquer lugar em que indivíduos ou comunidades descubram formas de escapar ou abolir o tempo, ali, por definição, poderá ser encontrada a irredutível *função* religiosa da religião, não importando a forma. Sendo assim, tanto pode estar numa cerimônia arcaica de renovação do mundo, numa meditação ou numa viagem familiar de férias a Disney World.²⁶⁶ Então observa:

Sob o ponto de vista formal, é evidente que uma morfologia não-redutiva não possui nenhuma relação específica com um objeto de estudo religioso. Podemos supor que botânicos, sociólogos ou economistas do lar também possam construir em suas próprias disciplinas morfologias não-redutivas comparáveis. E se o fossem, provavelmente considerariam a morfologia da religião de Eliade tão irrelevante, desumana, estéril e trivial (ou seja, redutiva) em relação a seu objeto de estudo quanto Eliade considerava as teorias das ciências sociais em relação às suas.²⁶⁷

²⁶⁵ Cf. Wayne ELZEY. Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo, p. 5.

²⁶⁶ Cf. Ibid, p.6.

²⁶⁷ Ibid, p. 6.

Mas contra essa hipótese, o próprio Elzey irá argumentar:

Sob certo ponto de vista, entretanto, o estudo da religião parece de fato constituir um caso específico. Os reducionistas clássicos, que permanecem sendo os maiores desafiadores do estudo da religião – Feuerbach, Marx, Freud e Durkheim – predisseram que caso suas teorias da religião fossem amplamente aceitas, direta ou indiretamente, acabariam fazendo com que as crenças religiosas desaparecessem das sociedades humanas. Todos eles predisseram que uma forma parcial e indireta de autoconsciência humana (a religião) acabaria sendo substituída por uma forma completa e direta de autoconsciência humana (alguma forma de ciência). [...] Com a possível exceção de algumas formas de filosofia analítica com orientação terapêutica, não há nenhum outro campo de estudo das humanidades além dos estudos religiosos que precise a todo instante se confrontar com o argumento de que a consequência natural da compreensão de seu objeto representa a dissolução desse mesmo objeto. Feuerbach, Marx, Freud e Durkheim jamais afirmaram que as crenças religiosas desapareceriam quando as pessoas reconhecessem que a religião se originou e persistiu até hoje em razão de um erro, uma irracionalidade ou um engano, dos quais agora já estaríamos conscientes e que, a partir de agora, poderiam ser evitados. As idéias dos crentes a respeito de suas próprias crenças, e suas interpretações e defesas dessas crenças (isto é, a teologia), sem dúvida se originaram de um engano, argumentam estas pessoas, mas jamais a religião propriamente dita. Além disso, cada um desses autores se viu, no contexto da cultura moderna, realizando e completando a tarefa essencial que originalmente foi exercida pela religião, ou seja, a de dar origem e desenvolver uma autoconsciência humana plena e universal. Como todos eles se consideravam guardiões das intenções originais e essenciais da religião, provavelmente nenhum deles jamais teria aceito o rótulo de reducionista.²⁶⁸

Na seqüência do texto, Elzey questiona se é verdade que os reducionistas reduzem a religião a um estágio aberrante, embrionário ou infantil da cultura e razão humanas e, para tratar dessa questão, traz dois exemplos. O primeiro, Durkheim, considerado reducionista, que em sua obra *Elementary Forms of the Religious Life*²⁶⁹ promete que seu livro “levará à compreensão da natureza religiosa do homem, ou seja, demonstrará um aspecto essencial e permanente da humanidade.” Acabando por provar que a religião de fato representa um aspecto permanente e essencial da humanidade, tão essencial para as sociedades modernas quanto para as antigas e primitivas.²⁷⁰ Na leitura de Elzey:

²⁶⁸ Wayne ELZEY. *Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo*, p. 7.

²⁶⁹ ELZEY apud Emile DURKHEIM. *The Elementary Forms of the Religious Life*, p. 13.

²⁷⁰ Cf. Wayne ELZEY. *Op. Cit.*, p. 7.

Nas páginas intermediárias, Durkheim havia demonstrado que antigamente as crenças religiosas representavam uma forma disfarçada e indireta de conhecimento social, já que em nossos dias a tarefa de proporcionar o avanço do conhecimento social é mais adequadamente atribuída às investigações diretas e sistemáticas das ciências sociais. Na conclusão do livro, Durkheim aparece como um não-crente convicto de que a religião é um aspecto permanente e essencial da humanidade, e de que assim ela deve continuar sendo. Neste sentido, o que restaria aos crentes modernos seria somente uma religião coletiva, que permearia todos os setores da sociedade. No entanto, tratar-se-ia de uma religião desprovida de qualquer conteúdo cognitivo, consistindo de um culto “ainda-por-ser-definido” formado por rituais “ainda-não-desenvolvidos”, que provavelmente produzirão de novo todos os efervescentes sentimentos religiosos coletivos dos quais dependem a coesão e propósitos sociais.²⁷¹

O segundo exemplo do qual Elzey lança mão é o próprio Eliade e, ao contrapelo a Durkheim, faz uma síntese de seu pensamento sobre a religião que julgamos necessário citar na íntegra:

Em sentido contrário, o defensor máximo da natureza irreduzível da religião, Mircea Eliade, reconheceu o fundamento único e secular da cultura oriental moderna e associou-o à importância atribuída pelo Ocidente ao tempo profano ou história. Pelo menos de maneira coletiva e ritual, a história não pode mais ser abolida ou transcendida como o foi nas sociedades religiosas. Apesar disso, Eliade sustentava que o “sagrado” constituía “um elemento da estrutura da consciência, e não um estágio da história da consciência”. [1978, p.xiii]. A religião é, portanto, tão essencial para homens modernos quanto para arcaicos. Mas qual a forma que a religião toma na sociedade moderna? Em todas as religiões arcaicas e primitivas, este “outro” representado pelo sagrado sempre foi alguma forma da natureza, as constituições arquetípicas do “humano” delineadas em *Patterns*. “Este encontro com o “totalmente outro”, escreveu Eliade, “seja conscientemente ou não, sempre dá origem a uma experiência de natureza religiosa”. Para “o homem das sociedades modernas, que vive em um cosmos dessacralizado”²⁷² e citando o próprio Eliade: Pode acontecer que a atração exercida pelas atividades do inconsciente, o interesse por mitos e símbolos, a fascinação pelo exótico e arcaico, o encontro com os “outros” e todos os sentimentos ambivalentes que isto implica -, pode ser que um dia [tudo isto] surja como um novo tipo de experiência religiosa”.²⁷³

²⁷¹ Wayne ELZEY. Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo, pp. 7-8.

²⁷² Ibid., p. 8.

²⁷³ ELZEY apud Mircea ELIADE. *The Two and the One*, pp. 11-12.

Assim, o que resta “para o homem das sociedades modernas” é uma forma de religião totalmente desprovida de qualquer comportamento litúrgico e ritualístico, uma “religião” que existiria quase que tão somente no interior dos sonhos e da imaginação de uma classe internacional formada por indivíduos amplamente eruditos, cultos e letrados. No que podemos chamar de suas considerações finais, Elzey confessa que não está bem certo sobre qual dessas duas posições é mais redutiva que a outra e que as vê como redutivas e não-redutivas na medida em que uma se opõe a outra. Mas destaca que não são diametralmente opostas, não se trata de duas posições hostis. Reconhece como reducionistas deste século, não os cientistas sociais, mas sim os cristãos radicais, teólogos neo-ortodoxos, pesquisadores bíblicos, estudiosos da ética social e historiadores da Igreja que, segundo ele, reduzem todas as formas de religião histórica e cultural a idolatria.²⁷⁴²⁷⁵ E continua:

Os cientistas sociais, sejam eles clássicos ou contemporâneos, jamais abordaram seus estudos partindo do pressuposto de que a “religião enquanto religião é naturalmente idólatra, [] ou então de que “nenhuma religião é verdadeira”, [] ou até de que a “santidade provoca idolatria”, [] enquanto ao mesmo tempo isentavam do mesmo julgamento rigoroso algumas formas privilegiadas, anti-idolátricas e irreduzíveis de fé bíblica. E nenhum dos cientistas sócias chegou ao ponto de, como fez Reinhold Niebuhr, unificar em uma única categoria “todas as religiões idólatras da história antiga, incluindo a religião primitiva e imperial do Egito e Babilônia e (de forma mais artificial) a de Roma. [] (...) O efeito que este reducionismo de base teológica exerceu no estudo das religiões foi exatamente o oposto daquele que se originou das ciências sociais.²⁷⁶

Fazendo um histórico do estudo das religiões lembra duas posições distintas, a de Lévi-Strauss que observa, na década de 50, que nos últimos 20 anos a antropologia vem se afastando dos estudos do campo religioso e atribui isso à influência dos reducionistas clássicos nas ciências sociais. E Sydney E. Ahlstrom para quem as décadas de 30 e 40 trouxeram um renascimento dos estudos religiosos²⁷⁷ e destaca:

²⁷⁴ As várias formas de fundamentalismo, e não somente religioso, parecem confirmar essa tese.

²⁷⁵ Cf. Wayne ELZEY. *Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo*, pp. 8-9.

²⁷⁶ *Ibid.*, pp. 8-9.

²⁷⁷ Aqui Elzey está se referindo à perspectiva de Sydney E. Ahlstrom que, voltando-se para essas décadas, pôde identificar, segundo o próprio Elzey, um renascimento dos estudos religiosos atribuível, em larga escala, “ao profundo respeito neo-ortodoxo às novas descobertas acadêmicas e artísticas do homem”, e às suas “grandes contribuições para o estudo crítico das escrituras, para a compreensão sociológica das instituições religiosas e para os empreendimentos históricos como um todo”.

Esse interesse renovado na religião surgiu inicialmente em seminários protestantes e escolas religiosas, e a seguir passou para colégios e universidades seculares na década de 50 e 60, cujos quadros dos departamentos de estudos religiosos que haviam sido recentemente estabelecidos foram (e ainda são) compostos por professores educados em seminários e escolas religiosas.²⁷⁸

A forma como Elzey finaliza seu texto, merece ser citada na íntegra porque nos levará a algumas considerações acerca do estudo da religião e do ER:

Finalmente, e independentemente das questões metodológicas lançadas pelas formas sócio-científicas do reducionismo, nós que nos dedicamos a estudos religiosos devemos nos lembrar que as batalhas entre Eliade e os cientistas sociais sempre foram unilaterais. Foi Eliade quem protestou, inúmeras vezes, acerca daquilo que entendia ser as limitações das abordagens sócio-científicas do estudo das religiões. No entanto, em sua grande maioria, os cientistas sociais simplesmente o ignoraram, ou no máximo encararam seus escritos como de importância secundária (...). É esta mesma situação que em grande parte ainda vigora no atual “debate” (ainda muito unilateral) acerca do reducionismo. Todavia, dada a importância secundária que os departamentos de estudos religiosos têm na maior parte das universidades, é de fato reconfortante para nós, professores e alunos de estudos religiosos, notar pesquisadores como Robert Segal discutirem a questão do reducionismo em termos de uma longa batalha ainda em curso no seio das ciências sociais. E este reconforto permanecerá, quer percamos ou ganhemos o combate, pois, parafraseando Lao Tzu, a pior calamidade não é perder uma batalha. A pior calamidade –é atacar e não encontrar um inimigo. Ao imaginar um embate contínuo entre os estudos religiosos e as ciências sociais, podemos nos sentir seguros de que pelo menos alguém está nos levando à sério, mesmo que este alguém, em sua maior parte, sejamos nós próprios.²⁷⁹

Neste segundo capítulo, tomamos, como lugar do olhar e da escuta, a Vida e a Vida que se vive junto – a comunidade. Temos como pressuposto a escola como espaço de relações – comunidades educativas, donde decorrem os critérios para determinar os conceitos a serem estudados e, antes, o espaço/tempo para onde emanam as questões sobre a religião, sua vivência e seu estudo.

²⁷⁸Wayne ELZEY. *Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo*, p.9.

²⁷⁹ *Ibid.*, p.9.

As controvérsias do tema religião e verdade iniciaram o capítulo, a partir do questionamento de Sottomaior, do *Grupo do Não*, sobre quais os critérios para decidir que religiões estarão no currículo do ER. Quatro autores tentaram responder a questão: Hans Küng por meio de uma criteriologia ecumênica baseada na ética; Donald Wiebe apontando a experiência como *locus* da verdade religiosa; Lakoff e Johnson com sua explicação “experencialista”; Sokal e Bricmont e a preocupação com o relativismo epistêmico e sua frequência em setores das ciências humanas e da filosofia e Roger Trigg que trouxe o dilema: se a reivindicação da verdade caracteriza a religião como objeto de estudo, são todas verdadeiras?

No tema redução na ciência, ficamos com a provocação de Eliane Azevedo que, ao pensar na reflexão acadêmica na interface ciência e religião, propôs a transdisciplinaridade, assim como Dennett proporá, em nosso quarto capítulo, a multidisciplinaridade. No que tange às ciências em geral, Barberousse, Kistler e Ludwig discutiram a unidade e a pluralidade das ciências e a relação entre ciência e ontologia. Quanto às ciências da religião, Peacocke relacionou teologia e religião e apontou que o que pode estar sendo reduzido é a vida humana; em sua esteira Russell e Wegter-McNelly defenderam a reestruturação das ciências proposta por este autor e apresentaram os “Acadêmicos religiosos” como possibilidade de diálogo.

Hull, na relação entre as ciências e a biologia, preocupou-se com a redução biológica que tem o homem como centro e foi aí que relacionamos ciências naturais e ciências da religião e lemos Matt Ridley e sua proposição de que a genética é mudada pela experiência, do que decorre sua compreensão da natureza humana. Este autor colocou ainda as ciências sociais no debate, ao dizer que são redutivas porque entendem a natureza humana e os fenômenos religiosos como cultura e social. Voltaremos a ele no quarto capítulo desse nosso trabalho, ao tratar da prática pedagógica do ER, tanto porque concordamos com essa sua ponderação, relativa à cultura e ao social, quanto porque trataremos da questão Natureza e Criação e Ciência e Fé como debates presentes em sala de aula, mas que se diluem a partir de nossa fundamentação no pensamento de Franz Rosenzweig.

Finalmente, trouxemos Dennett para reafirmar a necessidade de um estudo multidisciplinar da religião, mas que por sua vez também questiona a sociologia, donde decorreu trazermos Wayne Elzey para tratar a questão no campo da fenomenologia, especificamente, na obra de Eliade. Comte-Sponville, no todo do capítulo, apresentou alguns dos temas do ponto de vista do ateu. Uma citação de Hannoun iluminou o embate lembrando: “O (educador) crente (não no sentido religioso), por sua vez, é um homem que ao mesmo

tempo age e vigia: baseia sua ação em princípios que sabe serem, ao mesmo tempo, verdadeiros e evolutivos”.

Metodologicamente optamos por apresentar diferentes autores, de diferentes lugares e posições e não o fizemos por acaso. Quisemos deixar ver ou entrever aquilo que constitui o nosso cotidiano, de maneira geral, e o dia a dia da escola, de maneira específica. Somos diferentes, vivemos de formas diferentes, vemos o mundo diferentemente, ainda que estejamos nas mesmas condições. A dificuldade crescente em nos entendermos, a insistência em fundamentalismos de todos os tipos, a tendência à relativização, as posturas intelectuais fechadas em si mesmas, a insistência em supervalorizar determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, a necessidade de imposição da verdade e, olhando bem de perto, o grande número de pessoas para quem a vida não tem a menor graça, podem ser sinais de que é hora de pensarmos de uma maneira nova.

Capítulo III

**Fundamentando as controvérsias:
seguindo o curso do rio...**

A escola é um espaço/tempo de relações. Por muito tempo se entendeu que o bom professor era aquele em cujas aulas não ocorriam problemas, leiam-se conflitos. Mas como a educação pode acontecer sem conflito? Ao dizer não para um filho, em algo que ele quer muito mas que não podemos dar ou em algo que nossa experiência aponta como sendo melhor evitar, se estabelece um conflito. Se isso é válido para o ambiente familiar onde, teoricamente, a tensão deveria ser menor, em razão do número de pessoas bem como da proximidade dos laços, tanto mais no universo em que se constitui a escola, na qual convivem num mesmo espaço e tempo um grande número de pessoas, sem vínculos, oriundas de múltiplas procedências - familiares, habitacionais, de condições sociais e econômicas; e de múltiplas pertencas - organizacionais, culturais, religiosas, entre outras. Note-se que, embora nosso objeto seja o ER, ainda não falamos, ao menos diretamente, da diferença religiosa, dos conflitos religiosos, do crer ou não crer. E fizemos isso porque entendemos que, embora, na especificidade que deve ter esse trabalho, nosso foco deva estar sobre a questão religiosa, a questão central, contudo, está na diferença em suas múltiplas formas.

Então um ER que queira propor um conhecimento e ser significativo para os educandos precisa considerar a dinâmica das controvérsias intelectuais, as quais, conforme Barbara Smith, não estão presentes apenas nos meios eruditos, universidades, por exemplo, fazem parte de nosso cotidiano. Ocorrem porque, num certo sentido, somos todos crentes, compreendendo aqui não necessariamente a crença religiosa, mas a crença em idéias, em instituições, em explicações, em posturas éticas, estéticas e morais, em tudo aquilo que acreditamos ser a razão de sermos o que somos, pensar o que pensamos, saber o que sabemos, ter o que temos, sentir o que sentimos, etc. e que, de verdade, a nosso ver, todos deveriam ser, pensar, saber, ter, sentir, etc..

A autora entende, aliás, que crença e resistência (à outra crença) são operações gerais da cognição. Temos diferentes concepções acerca das mesmas coisas, há dissonâncias cognitivas. A norma, verdade, moral, razão não encontram eco porque se encontram cada vez mais distanciadas do real. Em termos de cognição, isso diz respeito também à epistemologia que, sendo normativa, inviabiliza a conversa, afinal, a partir do momento em que tenho absoluta certeza de que aquilo em que acredito é verdadeiro sequer poderia existir algo diferente e, existindo, certamente deve tratar-se de um engano.

Essa dinâmica da controvérsia, apresentada nesse capítulo, pretende redimensionar os conceitos tratados, principalmente, no capítulo II. Questões sobre verdade, sobre as ciências, sobre a multidisciplinaridade serão iluminadas e abriremos espaço para situar as Ciências da

Religião, em geral, e a Filosofia da Religião, em particular, como depositárias de um constituinte epistemológico para o ER. Especificamente no que tange a uma epistemologia para o ER, buscaremos demonstrar como essa nova compreensão conceitual conduz, necessariamente, em razão mesma da dinâmica da controvérsia, ao não normativo.

Caminharemos com Franz Rosenzweig em busca da consideração da experiência como agente cognitiva porque portadora de significado para os educandos, em nosso caso, no campo religioso. Importa destacar, aliás, que vemos com estranheza a tendência a entender, como ideal, um ER distanciado da vida dos educandos, de suas experiências religiosas diretas, quando dentro de uma instituição religiosa, ou indiretas, em suas experiências individuais; por entender-se que essa é a fórmula para evitar o risco do proselitismo ou que o professor, em razão de sua experiência mesma, influencie seus alunos para o bem ou para o mal – lembrando que também esse bem e esse mal estão sujeitos ao lugar de quem olha: para um educador religioso o bem pode ser que seus alunos se tornem adeptos da religião dele (ainda que também essa possibilidade comporte um não, ou seja, há professores religiosos que não nutrem essa expectativa) e para um educador ateu, o bem consiste em que seus alunos o sejam (também comportando a possibilidade de um não, pelas mesmas razões dos religiosos) e ainda não evidenciamos o que seria o mal para cada um deles e as múltiplas possibilidades de aproximação e distanciamento.

Quer nos parecer que essa compreensão idealizada do ER pode estar na contramão da escola, visto que todas as outras disciplinas, nas últimas décadas, têm se ocupado em fazer com que seus conteúdos ganhem significação para o educando entendendo ser esta, aliás, a garantia de sua aprendizagem. Assim, estamos mais uma vez às voltas com as controvérsias, todavia, dessa vez, com um novo olhar, um novo pensamento e uma nova fala.

Pretendemos desenvolver os fundamentos para uma epistemologia para o ER que tenha, como pano de fundo a diferença e, como desafio, a consideração do conhecimento que emerge da tensão entre instituição e experiência religiosas, a qual, a nosso ver, poderá dar conta de abarcar as múltiplas experiências dos educandos e de seus educadores em seus múltiplos tons de cores. Disto trataremos mais especificamente no capítulo IV e esperamos que nos possibilite, por sua vez, fundamentar uma prática para o ER, coerente com esse novo olhar, esse novo pensar e esse novo falar, e que, em razão disto, possa superar as controvérsias, apresentadas no capítulo I, ao converter-se num novo agir.

Ademais nos perguntamos com Hannoun, no momento em que trata do pressuposto de que na educação será positiva a imagem do homem que irá ser formado:

[...] Mas em que se funda esse valor? Em torno de nós, os sistemas educacionais referem-se a normas de ordem teológica, política, “humanistas”, estéticas, etc. O que nos ajuda a distinguir, em termos de valor, o homem de Deus, o homem de partido, o homem do êxtase ou o homem, simplesmente?²⁸⁰

3.1. REPRESANDO O RIO: RESISTÊNCIAS...

Barbara Smith, em seu livro *Crença e resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea* alude a um problema ao qual teremos que dar maior atenção, a saber, a natural dificuldade que temos para aceitar e, mais ainda, conviver com o diferente, na diferença. De nossa parte, queremos estabelecer, e isso ficará fundamentado ao longo deste trabalho, que quando dizemos o diferente e na diferença estamos marcando situações diferenciadas, embora caminhem juntas. Ao dizermos *o diferente* referimo-nos ao outro, aquele que, simplesmente por ser outro já é diferente de mim; quando dizemos *na diferença*, fazemos referência à contingência, por exemplo, na escola os educandos estão imersos na diferença; especificamente nesse espaço/tempo estão em relação um eu e os outros, os quais, por serem outros e portanto diferentes, criam para esse eu um espaço/tempo na diferença.

Importa ainda sinalizar, o que ficará também melhor explicitado ao longo desse trabalho, que entendemos a escola como espaço – fazendo menção a um lugar determinado, que é este e não outro, trata-se da escola específica, datada, murada, visível e um tempo que é, ao mesmo tempo, passado, presente e futuro, dono do instante onde a vida que se vive junto na escola acontece, tratando-se, conseqüentemente, de um espaço/tempo de relações, onde a diferença, a multiplicidade é uma realidade em meio à qual, necessariamente, são constituídos os vínculos, para o bem ou para o mal, em que se dão as experiências.

Em continuidade, mais especificamente no capítulo IV, veremos que Buber, em seu livro *Sobre comunidade*, ao pensar numa educação para a comunidade onde exista a “comunalidade”, ou seja, um estar juntos dinâmico, considerou que esta precisaria acontecer não sobre homens semelhantes e feitos, formados e ordenados de modo semelhante, mas

²⁸⁰ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 17.

sobre pessoas formadas e ordenadas diferentemente e que mantém uma autêntica relação entre si, considerando assim a diferença, a qual, como podemos constatar em nosso cotidiano, é inevitável. Partindo dessa diferença e da consideração da situação da humanidade contemporânea, Buber afirmou, como um dos sentidos da comunidade, a própria multiplicidade de pessoas e sua relação e apontou que a estrutura desta multiplicidade, por sua vez, não poderia reprimir ou impossibilitar a relação autêntica.²⁸¹

Do ponto de vista especificamente teórico, evidenciamos essa problemática no capítulo II em que, deliberadamente, assim parece, colocamos em diálogo autores que não dialogam entre si, quer seja por suas posições, quer seja por suas áreas diferentes de atuação. Tal é a dificuldade, apontada por Smith, de considerar, individualmente, ou constituir, do ponto de vista teórico ou institucional, o que chamamos multiplicidade, em razão de nossas resistências às diferenças, na primeira citação em termos do indivíduo e, na segunda, do ponto de vista da epistemologia:

Se aquilo em que acredito é verdadeiro, como o ceticismo ou a crença diferente de uma outra pessoa é possível? [...] uma tendência mais geral aqui, qual seja, “autoprivilégio epistêmico” ou “assimetria epistêmica”, isto é, nossa inclinação a pensar que acreditamos nas coisas verdadeiras e razoáveis em que acreditamos porque elas são verdadeiras e razoáveis, ao passo que outras pessoas acreditam nas coisas tolas e revoltantes em que acreditam porque há algo errado com elas. [...].²⁸²²⁸³

A chave de leitura para este capítulo II, pelo menos assim objetivávamos, era o tema da redução nas Ciências em geral, nas Ciências da Religião, nos estudos em geral e nos estudos da religião e as controvérsias decorrentes. Se considerarmos a redução como uma necessidade e se, desejarmos ter um olhar mais amplo, consideraremos conjuntamente a necessária transdisciplinaridade / multidisciplinaridade, contudo, antes esbarramos, e isso foi o que pretendemos demonstrar, em resistências.

²⁸¹ Cf. Martin BUBER. *Sobre Comunidade*. pp. 87-88.

²⁸² Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, pp. 17-18.

²⁸³ No decorrer deste trabalho, por termos tratado, e ainda pretendermos tratar, das questões sobre condição humana e religião, apontadas pelas Ciências Naturais, necessitaremos enfrentar essa questão de haver algo errado com as pessoas. Questões como relativismo, fundamentalismos, necessidade de critérios, por exemplo, para definir as religiões e/ou experiências que serão tratadas em ER, ficam à espera de melhores explicitações.

Para Rosenzweig, a modernidade prefere a redução como forma de pensamento. Especificamente acerca do conhecimento religioso, assim escreve em seu livro *O Novo Pensamento*, publicado em 1925, quatro anos depois de sua obra principal, *A Estrela da Redenção*, 1921, como resposta às críticas a essa última:

Ainda hoje são infatigavelmente permutadas uma e outra vez as possibilidades de “redução” de cada um dos três fenômenos mencionados (homem, mundo e Deus) a outro respectivo: possibilidades que, *grosso modo*, caracterizam as três épocas da filosofia européia: a cosmológica antiga, a teológica medieval, a antropológica moderna. E, em especial, naturalmente ao pensamento preferido da modernidade: a redução ao eu. Esta fundamentação na redução ao eu experimentante da experiência do mundo e de Deus é hoje em dia para o pensamento filosófico algo tão óbvio que, quem não crê neste dogma e prefere remeter sua experiência do mundo ao mundo e sua experiência de Deus a Deus, simplesmente não é levado à sério.[...].²⁸⁴

Fugindo à perspectiva de redução e abranchando a diferença, em sua obra *O livro do senso comum são e enfermo*, escrita em 1921 mas publicada somente em 1964, conhecida como ‘O Livrinho’, como a designaremos daqui em diante, falando ao conhecedor, Rosenzweig afirma que quer falar a todos e a cada um para que todos possam tomar parte a sua maneira. Descreve a possível proclamação do conhecedor de que isso não é científico, pois este tomará em conta apenas a introdução da obra e há de querer provas, se não fosse assim não seria um conhecedor. Contudo, para ele, Rosenzweig, a obra mesma é ciência - em seu todo, em qualquer obra; a ‘Estrela’ especificamente -, não é possível deduzir a partir da introdução e o ato de por à prova é a verdadeira demonstração dessa perspectiva redutiva.²⁸⁵ Sinalizamos assim sua crítica à ciência, ao método dedutivo, bem como a exigência pela comprovação científica. Ainda no ‘Livrinho’, ao apresentar a primeira semana de cura e as possibilidades para a compreensão do mundo a partir da filosofia, da mística e da ciência, Rosenzweig assim descreve a ciência:

²⁸⁴ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, p. 20.

²⁸⁵ Cf. Idem. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 9-10.

[...] algo infinitamente pretensioso, algo infinitamente modesto ao mesmo tempo. Se contenta em mostrar um novo raio, até então não observado, que brilha de um ponto a outro, ou com produzir esse raio mediante um novo agrupamento engenhoso dos pontos, ou seja, se contenta a diário, e sem embargo somente se daria por satisfeita de ter registrado de maneira exaustiva a realidade de todos esses reflexos e contrareflexos infinitamente possíveis, ou seja, nunca.²⁸⁶

Paralelamente às questões relativas às diferenças e à redução, também constituídas como forma de resistência, estão as questões relativas à verdade e estas, por sua vez, estão ligadas às questões de autoridade e domínio epistêmicos, problemática assim descrita por Smith:

[...] não é irrelevante que a Lenda insista na unidade não somente da verdade, mas também dos domínios epistêmicos. Essas são na verdade suas ortodoxias definidoras em relação às heresias contradefinidoras do que ela chama de “relativismo”; e, conseqüentemente, elas constituem uma fonte maior de resistência pelos tradicionalistas à idéia de incomensurabilidade e à noção relacionada de “mundos” múltiplos – que poderiam também ser entendidos como domínios epistêmicos múltiplos.²⁸⁷

Rosenzweig, ao tratar da resistência, por parte dos filósofos, ao seu livro *A Estrela da Redenção*, que, daqui em diante, denominaremos ‘Estrela’, escreve, em seu *O Novo Pensamento*, que nem o especialista, nem o leigo querem o novo, o primeiro está feliz com o que tem e não quer mudar porque não seria mais um especialista e o segundo não quer nada que seja novo ou revolucionário, quer o correto, o presente, senão não seria um leigo.²⁸⁸

Tendo explicitado o desejo de falar a todos e a cada um, Rosenzweig deixa claro, contudo, que não está se referindo ao falar à multidão, mas quer dirigir-se realmente a todos e a cada um para que cada um possa tomar parte a sua maneira.²⁸⁹

²⁸⁶ Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 51.

²⁸⁷ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 283.

²⁸⁸ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, p. 15.

²⁸⁹ Cf. Idem., *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 9.

3.2. SOBRE MERGULHAR E VOAR...

Aproximando-nos do pensamento de Rosenzweig, de maneira introdutória, podemos apontar nossa compreensão da realidade como, invariavelmente, multifacetada. Dela nos aproximamos e é necessário que tenhamos consciência da impossibilidade de dela nos apropriar. Consideremos ainda seu caráter ora mutante ora cambiante do que decorre que, se por acaso dela pudéssemos nos apropriar, já não a teríamos assim que tal apropriação acontecesse. Nas palavras de Heráclito, um rio nunca será o mesmo. Aurélio Buarque de Holanda, assim escreveu na introdução ao seu dicionário homônimo: “definir uma palavra é capturar uma borboleta no ar”. De nossa parte, consideramos que capturada a borboleta perdemos sua beleza, a beleza de seu vôo e, dessa forma, não mais temos a borboleta nem o traço de seu vôo.

Para nós, para fazer ciência e ensinar é preciso que se trave um sério exercício que permita nossa aproximação da realidade e nos dê elementos para sua análise sem que, com isso, percamos a sua beleza, a sua originalidade, presentes em seu próprio movimento e no movimento daquele que busca conhecer. Aquele que conhece, por sua vez, interage com o seu objeto do que decorre que se um rio nunca será o mesmo, também aquele que nele mergulha não sairá da mesma maneira que entrou. Igualmente há, ou deveria haver, uma íntima relação entre a teoria e a prática.

Do que dissemos decorre nossa compreensão de que o pretendido nas Ciências da Religião e no Ensino Religioso concomitantemente, é a busca de uma epistemologia que nos permita essa aproximação da realidade e sua análise, mediante a utilização de categorias ou para além delas, de tal modo que se possa reconhecer a mobilidade daquilo que se conhece e daquele que conhece. Nesse exercício colocamo-nos para além de uma epistemologia normativa que, considerada a metáfora, retira a beleza do vôo.

Todavia, importa destacar a necessidade de superação do simples encantamento com o vôo, que incidiria em simples opinião e não poderia constituir-se como ciência. Por isso são necessárias as ferramentas, as categorias de análise que, em última instância, se flexíveis e declaradas, nos permitirão a aproximação da realidade e sua análise sem que se perca a sua beleza. A redução como método, aqui tratada no capítulo II, é importante para que possamos realizar a pesquisa, haja vista a impossibilidade de abarcar o todo, contudo, como princípio, o reduzido não pode constituir-se no real. A verdade transita entre o dogmatismo e o ceticismo

e, nem por isso, devemos desistir dela que, por sinal, sempre foi, é e será aquilo que move o conhecimento e, conseqüentemente, as ciências, o ensinar e todas as formas de crer. O novo, o eternamente novo, é sempre a chegada do recém-nascido que, se por um lado, põe toda a casa de cabeça para baixo, por outro, faz com que nada nela tenha mais sentido, caso pudéssemos pensar na possibilidade daquela criança não estar ali. O novo é de que se alimenta a vida, o novo é o ciclo, a borboleta que sai da pupa, a alegria, o desafio, cada manhã em que levantamos e pensamos que temos um novo dia pela frente e a oportunidade de sermos novos e realizarmos o novo. Talvez seja o espaço/tempo em que desejamos chegar... Será preciso então aprender com Rosenzweig a deixar que o rio flua...

Construindo pontes: a dinâmica da controvérsia

A diferença é sim e sempre um problema, porque o outro é sempre o outro e somente esse fato já nos incomoda bastante. Esse ‘outro’ é, inevitavelmente, situado e real demais para nossas tendências idealizantes e (pedimos licença para propor aqui um neologismo) ‘abstratizantes’ demais. Para Smith, o confronto entre esse “outro real” e a “imagem que temos dele” é, por sua vez, a razão de nossa frustração e o espaço para os monstros, a que ela se refere ao tratar de como indivíduos ou comunidades e culturas inteiras respondem ao que ela chamou de “anomalias percebidas”:²⁹⁰

[...] Algumas pessoas e comunidades parecem caracteristicamente fechar seus portões para excluir monstros, outras tentam converte-los, ainda outras estão preparadas para alargar ou rearranjar suas casas para absorvê-los, e, claro, algumas pessoas e comunidades regularmente vão em frente e os matam. [...].²⁹¹

²⁹⁰ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 16.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 17.

Na diferença, a experiência que significa

Todavia, tudo para que olhamos adquire para nós significação. Como nos diz Emmanuel Lévinas em *Humanismo de outro homem*:

[...] o olho que vê está essencialmente num corpo que é também mão e órgão de fonação, atividade criadora pelo gesto e pela linguagem. [...] O olho não seria o instrumento mais ou menos aperfeiçoado pelo qual, na espécie humana, empiricamente, a operação ideal da visão alcançaria seu objetivo, captando, sem sombras e deformações, o reflexo do ser. [...] (A visão é encarnada). [...] O espectador é ator. A visão não se reduz ao acolhimento do espetáculo; simultaneamente, ela opera no seio do espetáculo que acolhe.²⁹²

Smith, no capítulo que trata do significado, tomando como ponto de partida as questões de linguagem, assim descreve a problemática:

Idiomáticamente indispensável, teoricamente intratável, *significado*, novamente como aqueles outros termos, domina toda conversa informal sobre a ação e experiência humanas, e frustra todo esforço de definição e determinação formal. [...].²⁹³

E, no mesmo capítulo, sobre as diferenças:

A analogia aqui é instrutiva em ambas as direções. A comunicação verbal efetiva não pressupõe pronúncia idêntica, léxicos compartilhados ou motivos mutuamente benevolentes, bem como a troca intelectual efetiva não pressupõe cognições compartilhadas, interesses comuns ou orientações idênticas. [...] a não-identidade de nossas cognições não nos condena ao caos conceitual, à crença solipsista ou ao colapso da vida intelectual. [...].²⁹⁴

²⁹² Emmanuel LÉVINAS. *Humanismo do Outro Homem*, pp. 27-28.

²⁹³ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 117.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 148.

As questões epistemológicas que aqui se colocam são: Considerando que o significado diz respeito à experiência e esta, no campo da educação, é vista como fonte de aprendizagem, como tratar teoricamente a experiência? Tratando-se de uma questão que diz respeito à ciência em geral, às ciências naturais e às da religião, como tratar a experiência especificamente no âmbito do conhecimento religioso? Como, do ponto de vista do conhecimento, tratar as diferenças?

Se a experiência é contingente, a controvérsia é inevitável

No capítulo I, ao tratar das controvérsias intelectuais no campo da legislação e da política, Smith aponta:

Não penso que devemos entender as diferenças entre nossos pontos de vista e os deles como reflexos de nosso esclarecimento e do obscurantismo deles. Em vez disso, [...], penso que devemos entender essas diferenças como produtos de nossas histórias pessoais mais ou menos diferentes (familiares, sociais, educacionais, e assim por diante) e posições correntes na sociedade relevante. [...].²⁹⁵

A proposição da autora é o reconhecimento da contingência, assim descrita por Luiz Felipe Pondé em seu livro *Conhecimento na desgraça: ensaio de epistemologia pascaliana*:

[...] Este movimento levar-me-à para o problema central da contingência em Pascal, que é, seguramente, um dos mais poderosos efeitos *sofridos* pelo ser humano devido à insuficiência caída. O termo “sofrido” nesse contexto aponta para o caráter *situacional* da filosofia pascaliana; aqui, contingência não é *mero* conceito *analítico*. [...] A filosofia de Pascal está claramente enraizada num meio ambiente lógico caracterizado pelo pensamento situacional, tal como esse é descrito por Heschel. (Pondé, citando Heschel, 1999, p. 5: Pensamento situacional é necessário quando estamos engajados em um esforço para compreender questões nas quais nossa própria existência está em jogo. Continuando com Pondé:). Não perceber isso é não

²⁹⁵ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 49.

compreender o que Pascal diz, incluindo sua agenda com relação à construção do conhecimento, o que implica uma espécie de epistemologia *em* situação. Isso significa que Pascal pensa não somente *sobre* determinadas questões filosóficas e teológicas, mas também – e isso é de grande importância – *a partir* da “experiência interna” [...]. Em Pascal, contingência tem, de algum modo, corpo e alma [...].²⁹⁶

Smith, ao longo de seu livro, evidencia que o conhecimento e a verdade são contingentes, conseqüentemente, também deve sê-lo a epistemologia:

[...] a simetria normativa e/ou epistêmica, [...] (é) a idéia de que todos os juízos e crenças, incluindo os nossos próprios, são produzidos e operam igualmente de modo contingente, ou seja, são formados em resposta a condições mais ou menos particulares e variáveis (experienciais, históricas, culturais, discursivas, circunstanciais, e assim por diante) e operam com maior ou menor validade (em uma acepção de aplicabilidade, força ou adequação) em relação à tais condições.²⁹⁷

Assim, o reconhecimento da contingência nos remete às diferenças. É então que a autora propõe um tratamento para essas diferenças de crença, embora o reconheça como válido somente quando já se tem autoridade substancial e o argumento é uma opção e que, em outras condições, outras abordagens seriam necessárias.²⁹⁸ Esse tratamento das diferenças políticas, proposto pela autora, diz muito acerca das possibilidades na educação e no ER:

Admitindo, no entanto, que há alguma opção de argumentar (“educar”, “persuadir”), poderíamos aumentar a chance de ao menos algumas delas mudarem de idéia, talvez o suficiente para efetuar as mudanças que vemos como desejáveis, se indicássemos, tão explicitamente quanto necessário e tão vividamente quanto possível, o seguinte:

las considerações que produziram nossos próprios juízos (por exemplo, a evidência da operação indesejável de práticas atuais e as descrições dos resultados possíveis das mudanças propostas);

²⁹⁶ Luiz Felipe PONDÉ. *Conhecimento na Desgraça: ensaio de epistemologia pascaliana*, p. 20.

²⁹⁷ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 41.

²⁹⁸ *Ibid.*, pp. 51-53.

2 a relevância das nossas análises para as experiências delas (pois por que iríamos pensar que as *suas* experiências são menos pertinentes do que as *nossas* para a operação desejável daquelas estruturas sociais?) e

3 a conveniência das mudanças propostas em relação aos seus interesses e projetos.

[...] Além disso, precisamente porque não impusemos a verdade objetiva de nosso conhecimento e a falsidade objetiva de suas consciências poderíamos, pelo mesmo processo, descobrir algo sobre *suas* experiências e desejos que nos fizesse mudar *nossas* análises e propostas.²⁹⁹

Para além de meros conflitos decorrentes de posicionamentos intelectuais, morais, sociais, religiosos - diferentes, para ela, a controvérsia é uma dinâmica que sugere a reciprocidade (ou troca). E mais, nesse embate de crenças e resistências opera a cognição:³⁰⁰

[...] Nem, acredito, a igualdade exata é *desejável* aqui. Instabilidade e diferença em nossas histórias, práticas, assunções e motivos verbais não são nem avarias do sistema que requeiram um conserto engenhoso, nem sinais de fraqueza moral que requeiram a postulação de ideais reguladores contrafactuais. Pelo contrário, essas são precisamente as características das línguas terrenas, que ocorrem naturalmente (diferentes de línguas artificiais ou angélicas), e as tornam, como sistemas sensíveis e dinâmicas em vez de regulares [...] e inertes. [...]³⁰¹

Para Smith, a dinâmica da controvérsia pressupõe a superação de duas falácias: a igualitária que supõe que rejeitar a noção de validade objetivista significa supor que todas as teorias são igualmente válidas, e sim que nenhuma teoria é válida no sentido clássico, pois, podem ser avaliadas de maneiras não-objetivas, uma vez que sua aplicabilidade, coerência e associabilidade não são objetivas no sentido clássico, e sim dependem de questões de perspectiva, interpretação e julgamento que variam segundo diferentes condições; e a falácia de que tudo é válido, ou seja, de que não possa haver nenhuma outra explicação para o fato de não falarmos coisas absurdas ou não ficarmos todos loucos ou acreditarmos em coisas ridículas a não ser as que pressupõem como inquestionáveis ou insubstituíveis os conceitos e

²⁹⁹ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, pp. 50-51.

³⁰⁰ *Ibid.*, pp. 14;27.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 154.

as explicações ortodoxas em questão.³⁰² E, finalmente, a autora afirma a controvérsia como possibilidade de conhecimento:

[...] Com certeza, não resta nenhuma razão para esperar qualquer argumento ou acordo *final*, de qualquer um dos lados; nenhum tempo em que será determinado quem estava, depois de tudo e o tempo todo, realmente certo; nenhuma conversão à crença sem a possibilidade da dúvida; nenhuma dúvida que não possa ela mesma tornar-se dogmática. Mas esses envoltórios mutuamente abrasivos não são, acredito, sem sentido ou estéreis. Pelo contrário, eles parecem estar fora da dança e do embate sem fim entre ceticismo e crença do qual todo conhecimento emerge; isto é, todas as teorias particulares, alegações contingentes, juízos contestáveis, discursos locais e práticas provisórias que geramos através e como o próprio processo de viver em um mundo irremediavelmente sublunar.³⁰³

Um ER proponente de um conhecimento significativo para os educandos precisa considerar a dinâmica das controvérsias. Buscaremos evidenciar que o conhecimento religioso se dá na relação, – e identificaremos a tensão instituição e experiência como um lugar privilegiado de aprendizagem - dessa forma, chegamos à Rosenzweig, nosso autor principal:

[...] Pois, na realidade efetiva, que se nos dá unicamente na experiência, esta separação de Deus, mundo e homem é superada e tudo que temos são experiências de seus vínculos. Deus é si mesmo, se queremos explicá-lo conceitualmente, se oculta; o homem, nosso si mesmo, se fecha, e o mundo se converte em um enigma visível. Eles só se abrem em suas relações [...].³⁰⁴

Desta forma, Rosenzweig afirma a importância da relação, a qual é, em última instância, condição para o conhecimento do Homem, do Mundo e de Deus, não havendo como conhecê-los *em si* e *sim* nas relações que estabelecem entre si. Por esta razão se diferencia, aliás, o novo pensamento do antigo, pois o primeiro impõe a necessidade do outro e, dessa forma, considera o tempo, visto que é nele que ocorre a relação, conseqüentemente,

³⁰² Cf. Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, pp. 162-164.

³⁰³ *Ibid.*, p. 240.

³⁰⁴ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 32-33.

pensamos e falamos para alguém que, por sua vez, também pensa e fala.³⁰⁵ E finalizamos com Smith para sinalizar que apostamos em encontros que transformam:

[...] Algumas idéias radicalmente divergentes nunca irão se encontrar, ao menos não na experiência de seres mortais. Em outros casos, encontros são repetidamente ensaiados, mas nunca ocorrem, acabando em mútua invisibilidade e inaudibilidade. Algumas vezes, no entanto, encontros ocorrem, talvez intensamente conflitantes e abrasivos, mas também, a longo prazo, mutuamente transformadores. [...].³⁰⁶

3.3. CONSTRUINDO PONTES: QUE TODOS POSSAM FALAR...

Reconhecer a contingência é a condição do diálogo:

O argumento crucial contra as alegações de objetividade não-contingente não é que elas são autoritárias (embora freqüentemente o sejam), mas que são vazias e obscurantistas – o que significa vazias e obscurantistas *independentemente de quem as profere*. [...].³⁰⁷

Destacamos essa fala de Smith para salientar a importância de, na relação e no diálogo para a cognição, sabermos colocar o conflito a favor e não contra o propósito do conhecimento. Por um lado, é preciso considerar as idéias e não as pessoas, ou seja, não se trata de julgar nosso interlocutor, precisamente em razão das diferenças, mas de considerar suas opiniões e deixar, inclusive, que elas nos afetem; por outro lado, considerar que as idéias de uma pessoa resultam de sua contingência, de tal forma que, como nos aponta Rosenzweig, estamos sempre falando com o filósofo, o cientista, o educador e não com a filosofia, a ciência e a educação. Dessa perspectiva a objetividade, independentemente de quem parta, por

³⁰⁵ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 34-35.

³⁰⁶ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, pp. 288-289.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 40.

desconsiderar a contingência, é vazia e obscurantista. A esse respeito, voltemos nosso olhar, mais uma vez, retrospectivamente, ao aparente caos de nosso capítulo II, no qual colocamos juntos pensadores de diferentes áreas e formações e, conseqüentemente, de diferentes teorias, falando dos mesmos assuntos, para compreendermos a necessidade de uma dinâmica intelectual da controvérsia que possibilite o diálogo entre os diferentes, e depois olharemos em perspectiva para a realidade da escola à luz do que diz Smith:

[...] O que pode ser enfatizado agora é que as arenas acadêmicas e profissionais nas quais as várias partes apresentam suas idéias mais ou menos divergentes podem elas mesmas divergir ou coincidir em maior ou menor grau. Filósofos, historiadores e sociólogos da ciência, respectivamente, pertencem tipicamente a culturas disciplinares distintas, publicam em diferentes periódicos profissionais e treinam diferentes estudantes de pós-graduação. Nesses aspectos, seus domínios epistêmicos são relativamente discretos. Ao mesmo tempo, no entanto, eles podem ser localizados nas mesmas universidades, assistem a algumas das mesmas conferências interdisciplinares, ensinam alguns dos mesmos estudantes de graduação e escrevem para algumas das mesmas revistas de interesse geral. Nesses aspectos, seus domínios epistêmicos irão se sobrepor e eles – e suas crenças respectivas – irão inevitavelmente, para o melhor ou para o pior, esbarrar uns nos outros. Onde os domínios em questão são relativamente discretos, há pouca ocasião para as *divergências* de suas crenças tornarem-se *conflitos*, e suas idéias e dialetos respectivos podem continuar, por assim dizer, a viver lado a lado. E claro, é onde esses domínios sobrepõem-se ou coincidem que as divergências de crença e de dialeto conceitual, e diferenças relacionadas de gosto cognitivo e projetos e práticas disciplinares, tornam-se de fato conflitos [...] e, em alguns lugares, nas rivalidades ativas, algumas vezes amargas, pela autoridade intelectual e institucional.³⁰⁸

Que todos possam falar na escola...

A escola é exatamente esse lugar de conflitos, lugar onde diferentes domínios epistêmicos são colocados lado a lado pelos educadores - os quais falam aos educandos; e frente a frente pelos educandos - os quais ouvem a cada um dos educadores e comparam seus saberes, seus pontos de vista, suas proposições, conseqüentemente, olhar para esses conflitos é inevitável. Por sinal, importa destacar que, no primeiro capítulo, colocamos as fontes do ER frente a frente e pudemos ver seus conflitos inerentes. Como vimos apontando, nossa tese é a

³⁰⁸ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 281.

de que a forma de qualificar nosso olhar para esses conflitos tornando-os operativos cognitivamente é, necessariamente, mediada pela controvérsia.

Nossa autora, ainda discutindo as questões de autoridade e domínio epistêmicos, sinaliza que podemos, devemos e realmente analisamos as diferentes idéias, teorias e crenças, *no* e *como* o próprio processo de apresentá-las e vivenciá-las nos domínios relevantes de nossa vida, ou seja, pragmáticos, intelectuais, políticos, tecnológicos, religiosos e outros. O que para ela não acontece são as ocasiões para os julgamentos formais, e terminantemente decisivos, que deixem clara a fronteira dessa autoridade e desse domínio. Contra-argumentando com Kitcher, que postula os “limites da tolerância apropriada”, aponta que esses limites são questões mundanas, ou seja, práticas cotidianas, de geografia e política social e institucional e não questões epistêmicas. Olhando para a realidade das escolas americanas, cita um exemplo muito pertinente para a realidade das escolas brasileiras em seus aspectos principais, citando os debates entre criacionistas e darwinistas. Enquanto suas explicações alternadas se dão em domínios discretos e desde que não haja uma “atividade missionária invasora de um lado ou de outro”, não há ocasião para que a tolerância intelectual ou política seja limitada. O conflito surge na coincidência de domínios, por exemplo, nas escolas públicas em que se pretenda ensinar as explicações das escrituras e a teoria evolutiva. Smith evidencia tratar-se de um erro conceitual, imaginar que se trata de uma luta entre Galileu e o Papa ou entre Darwin e os clérigos do século XIX, e estratégico, levar a discussão para as reuniões de conselho.³⁰⁹ Para ela:

[...] Pois, a não ser que os darwinistas concordem em ter a questão, formulada nesses termos, a questão relevante não é se a teoria evolutiva satisfaz tais critérios epistêmicos *gerais* arbitrários e possivelmente vazios como “fatos incontroversos” ou “verdade objetivamente determinada”, mas, antes, quais instituições com autoridade são apropriadas para avaliar o material a ser ensinado especificamente nas escolas públicas americanas. [...] ³¹⁰ Dada a separação constitucional de Igreja e Estado, pode-se argumentar que, embora a autoridade das escrituras e outras autoridades religiosas sejam suficientemente apropriadas para as escolas paroquiais, as únicas autoridades institucionais apropriadas para avaliar os materiais das escolas públicas são seculares. Isso significaria, nesse caso, que qualquer teoria da origem das espécies, da mutabilidade das formas de vida ou da idade do universo (e assim por diante) ensinada nas aulas de ciência nas escolas públicas americanas é propriamente avaliada em relação ao

³⁰⁹ Cf. Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, pp. 284-285.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 28.

conhecimento e à prática científica correntemente estabelecidos. Em que “estabelecido” é entendido como *amplamente aceito e trabalhado com alta confiabilidade* (isto é, aplicado, estendido, conectado, e assim por diante) *pelos membros das comunidades seculares autorizadas a esse respeito*. Interpretações alternativas de “estabelecido” como “incontroversamente fatural” ou “objetivamente determinado como definitiva, universal e incondicionalmente verdadeiro” poderiam ser, dessa forma, vistos como chamarizes. Chamarizes podem ser retoricamente efetivos, é claro, em reuniões do conselho escolar e mesmo nas cortes de justiça. Mas a efetividade desses dependeu, aparentemente, da prontidão de alguns darwinistas (incluindo alguns biólogos e filósofos da ciência) em morder a isca da supremacia epistêmica levantada pelos seus oponentes criacionistas.³¹¹

Que todos possam falar no Ensino Religioso...

Em se tratando especificamente do Ensino Religioso esse diálogo, supostamente unicamente entre criacionistas e darwinistas, supõe crenças – de várias tradições religiosas, de não crentes e resistências. A título de exemplo, evidenciemos algumas: compreendida de maneira geral, toda religião tem um discurso e esse discurso, por sua vez, influencia na prática dos fiéis (adjetivo que por sua vez comporta controvérsias) ou adeptos participantes. Para citar as grandes religiões, ser um judeu fiel é ser necessariamente praticante. No catolicismo, ao menos como compreendido de maneira geral ou popularmente, ser fiel não quer dizer ser praticante e, a bem da verdade, às vezes sequer quer dizer ser católico mesmo. Tratando-se de uma religião hegemônica no Brasil (e imaginamos que isso possa acontecer com outras religiões consideradas oficiais em outros países), a grande maioria se “declara” fiel, contudo, isso não quer dizer que sejam praticantes e há de se considerar ainda, acerca do cristianismo, e certamente como um desejo validado pelo próprio catolicismo, a máxima paulina de que a fé sem obras é morta.

Batizados e casamentos são atos sociais e/ou religiosos, e essa é/ou faz toda a diferença. Bem, a complexidade disso está no fato de que talvez devamos considerar o que chamei acima de “adepto praticante”, a fim de considerar católico aquele que adere e participa, considerando que ser católico ou de qualquer outra religião significa assumir como seus os preceitos, dogmas e compreensões da sua religião. Costumamos dizer que a Igreja

³¹¹ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, pp. 285-286.

Católica não pode lamentar a perda de fiéis que nunca teve, consideramos para esta afirmação o que aqui expusemos. Por outro lado, importa destacar, que entendemos que, diferentemente do que prega o senso comum e mesmo alguns estudiosos da religião, o catolicismo, para aquele que de fato a ele adere, quer nos parecer exigente em todos os aspectos de pertença, a saber, dogmas, participação, normas de conduta, dentre outras.³¹²

No que tange, por exemplo, às tradições religiosas como as afro-brasileiras, a problemática da compreensão do que é religião e, conseqüentemente, o ambiente de crença e resistência, fica evidente desde o próprio termo *tradição religiosa*. Esse termo é utilizado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso* e pretende alargar a compreensão de religião, entendendo que religião é necessariamente portadora de Textos Sagrados, uma Teologia, Rituais e Símbolos. Como as, assim consideradas, religiões afro-descendentes e indígenas não têm teologia sistematizada, sendo orais, são denominadas tradições religiosas, conceito em que depois são “encaixadas” as demais religiões. Conceito esse que não existe na compreensão européia. Nesse aspecto, importa destacar que, do ponto de vista de Rosenzweig, no qual nos fundamentamos, os grandes monoteísmos estão em igualdade de condições com as tradições afro-descendentes e indígenas, uma vez que, como veremos ao longo desse capítulo, o conceito de religião, não existe, a não ser para fins acadêmicos.

Até aqui, essa problemática, ainda que reconhecida e portadora de certa visibilidade – porque assunto de pesquisas, de discussões, de posicionamentos políticos-, como pudemos ver, está no âmbito institucional O que queremos demonstrar é que, em sala de aula, as controvérsias assumem contornos reais, visíveis; a diferença é constatação, dessa forma, falar a todos e a cada um, como propõe Rosenzweig, exige de nós um aporte teórico capaz de nos dar mobilidade para considerar as experiências localizadas de educandos reais.

³¹² Tratamos a esse respeito num Congresso em 2007, aqui em São Paulo. Em nossa comunicação demonstramos que há algo de controverso em pesquisas de opinião. Vez ou outra, estamos às voltas com textos e teses que, embora pareçam convincentes, suscitam questionamentos porque, quando buscamos entender seus fundamentos, verificamos estarem embasadas demais em dados de pesquisa. Como princípio, a pesquisa está sempre ligada à mídia, a interesses, a grupos hegemônicos, conseqüentemente, não é neutra. As pesquisas realizadas pelas Igrejas são duvidosas. Esses são os aspectos facilmente constatáveis, contudo há outras camadas em pesquisas ligadas à religião às quais precisamos nos deter com mais cuidado. Olhamos de um lugar determinado, a escola, e nos detemos em duas questões específicas, a saber, as conclusões a que se pode chegar acerca da Igreja Católica e sobre o ateísmo. Perguntamos-nos se podemos considerar crianças como crentes, conforme considerou, por exemplo, a pesquisa fgv, do citado ano, levando em conta o batismo católico e se num país como o nosso, hegemonicamente católico, as pessoas têm coragem de se confessar pertencentes a outras crenças ou como não crentes, o que afetaria os resultados do censo do IBGE. Queremos ensaiar repostas para estas questões, olhando para o Ensino Religioso; considerando a perspectiva dos que não crêem e o catolicismo para além de sua perspectiva institucional, à luz de uma aproximação multidisciplinar nos estudos da religião e da busca de novas e mais abrangentes metodologias.

Apropriaremos-nos dessa proposição no que concerne ao tratamento às diferentes religiões e experiências religiosas presentes na escola e, assim, ao apontarmos como finalidade do ER possibilitar aos educandos uma ampliação de sua visão de mundo, levando-os a uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, ampliamos essa finalidade apontando que pretendemos elevar tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano.³¹³

Considerando esta finalidade, levantamos algumas necessidades para essa disciplina. Primeiramente a definição de seu objeto de estudo, o ER como disciplina deve contribuir com um conhecimento específico reconhecendo e assumindo o que Smith mesmo chama de “variabilidade humana” e “mutabilidade das condições da existência humana”, como constatamos a seguir:

Há, talvez, uma certa grandiosidade na retórica da justificação objetivista [...]. O que se sacrifica para obter tal grandiosidade, no entanto – que é o reconhecimento tanto da variabilidade humana quanto da mutabilidade das condições da existência humana -, será provavelmente pago, mais cedo ou mais tarde, em moeda política. Não é acidental que grupos e movimentos, cujas ideologias centralizam-se em alegações absolutistas e universalistas, comumente respondam às condições emergentes (e às aflições humanas imprevisíveis) com um dogmatismo auto-refutador, ou que eles comumente respondam às perspectivas divergentes (e às “naturezas” humanas desviantes) com supressões e com autodestrutivos cismas, purgações e defecções. [...].³¹⁴

Contudo, entendemos que o conhecimento religioso necessita tornar-se um elemento colaborador para a compreensão e vivência do autenticamente humano por parte do educando. Sendo assim, identificamos uma segunda necessidade, a saber, o cuidado para não reduzirmos - risco de toda ciência - esse conhecimento, como já salientamos neste capítulo:

³¹³ Esta finalidade está apontada no primeiro capítulo de nossa tese. Por tratar-se de uma de nossas hipóteses, conseqüentemente, está aberta a ser aceita ou refutada ao longo de nosso trabalho.

³¹⁴ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 36.

[...] Ao contrário de um mal entendido corrente, esse compromisso com a simetria metodológica não é equivalente a sustentar que todas as *crenças* são igualmente *válidas* [...]. Tal compromisso é equivalente, no entanto, a manter que a *credibilidade* de toda crença, inclusive aquelas correntemente consideradas verdadeiras, razoáveis, auto-evidentes, e assim por diante, é igualmente *contingente*, em outras palavras, igualmente o produto de condições (experenciais, contextuais, intitucionais, e assim por diante) que são fundamentalmente variáveis e sempre até certo ponto imprevisíveis e incontroláveis. Assim entendida, a simetria epistêmica, seja como idéia, seja como método, constitui um forte desafio à familiar história da ciência conservadora, ao projeto normativo da filosofia da ciência racionalista e à epistemologia racionalista de modo mais geral.³¹⁵

Tal redução do conhecimento religioso pode ocorrer de várias formas. Uma redução científica, quando analisamos a religião na perspectiva da *verdade*; fenomenológica, quando a analisamos como um fenômeno religioso, um fenômeno natural, ou ainda, na ótica do *Sagrado*. Institucional, quando a analisamos tendo como pressupostos, por exemplo, que instituição religiosa e experiência religiosa sejam a mesma coisa. Por esta razão, a fim de evitar reduções e considerar as diferenças é que faremos a proposição do conhecimento religioso mediado pela tensão entre instituição e experiência considerando, assim, o exposto por Smith:

A assimetria explanatória aqui – isto é, a convicção do crente ortodoxo de que ele acredita no que acredita porque é verdadeiro, enquanto os céticos e hereges acreditam no que acreditam porque há algum problema com eles – é uma característica geral das defesas da ortodoxia: políticas, estéticas e científicas, bem como filosóficas (ou religiosas). Sua recorrência parece refletir as tendências cognitivas aludidas anteriormente, isto é, a tendência a experienciar nossas próprias crenças como auto-evidentes e, às vezes, pressupor que elas sejam anteriores, necessárias e apropriadamente universais. A tendência a experienciar nosso próprio pensamento como inevitável e experienciar seus produtos como anteriores e autônomos é, [...] um fenômeno intrigante a ser explicado.³¹⁶

³¹⁵ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 18.

³¹⁶ *Ibid.*, pp. 171-172.

3.4. SEGUINDO O CURSO DO RIO: O ER À LUZ DO PENSAMENTO DE FRANZ ROSENZWEIG

No *Novo Pensamento*, Rosenzweig aponta que o processo de compreensão acontece para aquele que se dispõe a compreender, para ele, não se pode prever quando o entendimento chegará à compreensão, “onde o todo poderá ser abarcado em seu conjunto com um olhar”, contudo, um leitor que se considere erudito, e seja estúpido o bastante, pensa que sabe tudo antes da primeira palavra de um livro ainda que não saiba nada mesmo depois da última.³¹⁷

Considerando isso, o que faremos agora é nos colocar na escuta, buscando um caminho possível para que todos possam falar – e que possam falar! Um caminho que permita que tenhamos como princípio buscar o que agrega e não o que separa. Antes, contudo, entendemos ser necessário traçar algumas considerações visando permitir que nosso autor seja, ele mesmo, escutado e que, por conseguinte, fale.

Não podemos reduzir pensadores e seus pensamentos ao contexto em que vivem. A afirmação de que um texto só tem sentido no contexto mostrou-se frágil. A psicologia, dentre outros conhecimentos científicos, aponta fenômenos como o de um amigo que chegou a uma metáfora para sua grande idéia colocada na sua tese sobre educação. Ao apresentá-la ao seu orientador, este lhe pediu uma semana para retornar. Uma semana depois, lá estava o orientador com um livro nas mãos, dos idos de 1800 em que constava exatamente a metáfora que o orientando pensava ser originalmente sua.

Seguindo esse exemplo, aproximamos pensamentos, poemas, brincadeiras, produzidos em diferentes contextos, mas que se configuram num só texto. Entretanto, queremos supor que, sem pretender algemar, ainda seja interessante apontar o contexto. Algemar significaria atribuir ao contexto toda a responsabilidade pelo texto. Por outro, podemos sinalizar aqui que, para além do contexto, estamos falando em contingência, do ponto de vista intelectual e ação, do ponto de vista religioso, temas a que nos deteremos ao longo desse trabalho.

O que pretendemos evidenciar é que pensadores judeus como Rosenzweig, Buber, Wittgenstein têm, em comum, um pensamento, por assim dizer, prático. Todos deixaram provisoriamente seus escritos ou o ato de escrevê-los e dedicaram-se por algum tempo à educação judaica. Por outro lado, nós, de confissão católica, nos auto-intitulando como

³¹⁷ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 18-19.

alguém de pensamento prático, ultrapassamos a fronteira e optamos por esses pensadores, até porque inseridas no contexto da educação, não aquela que cabe às igrejas e sinagogas, mas aquela que cabe às escolas. Queremos concluir sobre o quanto pensamos ser tênue a fronteira também entre as categorias *outsider* e *insider*.³¹⁸

Os autores citados, assim entendemos, constroem suas teorias com base em suas práticas e na prática. Rosenzweig caracterizará uma epistemologia da controvérsia calcada na possibilidade daquele que conhece vencer o medo e tornar-se autor, capaz de falar sobre, o que se dará na experiência relacional. Buber lerá a educação na perspectiva da comunidade e da responsabilidade para com essa comunidade. Em que ponto separa-se o pensador e o homem de fé?

Longe de nós, colocar a fé como ingrediente e, conseqüentemente, justificar a supremacia da teologia sobre as ciências da religião. Nossa intuição é de que o cientista da religião e o professor de ER, conscientes de sua responsabilidade para com o caráter científico do estudo da religião, sua sensibilidade para com o diferente e a diferença e a coerência com o fato de que não estamos, ao fazer ciência e ao educar, buscando adeptos, seja capaz de distanciar-se enquanto homem e mulher de fé, caso o sejam, necessariamente de uma crença, para então se reaproximar como pesquisador capaz de olhar para a multiplicidade de crenças,³¹⁹ e ainda, para manter-se imune a riscos de ordem humana, uma vez ser uma característica de todo homem e de toda mulher nem sempre conseguirem estar vigilantes, realizarem seus trabalhos deixando o mais claro possível suas concepções, de tal modo que o Outro, crítico como proposto por Rosenzweig, possa ser seu observador e apontar suas possíveis *recaídas*. Propomos que nós, cientistas da religião, não nos vertamos ao mito da neutralidade científica, que tanto discutimos no passado e pelo que criticamos as ciências em geral e evidenciamos seus riscos. Pretendemos ainda estabelecer uma ligação concreta entre a teoria produzida na academia e a prática que se dá na escola.³²⁰ Afirmamos em outro trabalho

³¹⁸ Sobre esse ponto, acreditamos ser necessário ampliar as discussões, até mesmo por considerarmos a experiência, todavia, não o fazemos aqui em razão de não se tratar do objetivo deste trabalho. Acreditamos, no entanto, que nesta discussão específica das Ciências da Religião, se encontrem importantes aportes para a questão da confissão de fé do professor de Ensino Religioso.

³¹⁹ Nesse sentido o próprio caráter múltiplo das crenças e das expressões religiosas seria a “vacina” que não permitiria ao estudioso, professor de religiões, arvorar-se em sua própria crença.

³²⁰ Embora seja importante salientar que também isso é uma falácia conquanto não se possa exatamente considerar eminente e tão somente prático o ato de ensinar que, em si mesmo, pelo menos parte de uma teoria e chega aos educandos na medida em que se constitua compreensível pela prática. Questões como caracterização do trabalho docente e “utilidade” do saber deverão ser por nós explicitadas a fim de esclarecermos essa questão.

que o Ensino Religioso seria, por assim dizer, as Ciências da Religião em prática e evidência.³²¹

Importa então ouvirmos o que o próprio Rosenzweig tem a dizer a respeito. Uma das primeiras questões que se levanta à principal obra de Rosenzweig, *A Estrela da Redenção*, e que ele mesmo responde em sua obra *O Novo Pensamento*, diz respeito a tratar-se de um livro judaico. Uma vez que estamos propondo uma epistemologia para o Ensino Religioso, essa questão deve ser também aqui colocada para evitarmos que nossos interlocutores caiam no erro de acreditar que estamos propondo o ensino do judaísmo nas escolas. Rosenzweig assim responde a questão:

[...] Se ocupa por certo do judaísmo, porém não mais detalhadamente do que do cristianismo, e apenas mais detalhadamente do que do islamismo. Tão pouco tem a pretensão de ser algo como uma filosofia da religião – como poderia sê-lo se nele não aparece em absoluto o termo religião! É antes, meramente um sistema filosófico. [...] se trata de uma filosofia que pretende uma completa renovação do pensamento. [...].³²²

E voltando à questão de ser um livro judaico escreve:

[...] Recebi o novo pensamento nestes velhos termos judaicos, de maneira que os reproduzi e retransmiti valendo-me deles. Se fosse um cristão em lugar das minhas palavras lhe teriam vindo aos lábios as do Novo Testamento e a um pagão, segundo penso, certamente não as de seus livros sagrados – pois sua ascensão se desvia da linguagem originária da humanidade, a diferencia do caminho terrestre da revelação que conduz a ele-, mas talvez as suas próprias. Mas aos meus lábios vieram aquelas palavras. Por isso mesmo bem pode dizer-se que é um livro judaico, não que trata das “coisas judaicas”, pois então seriam livros judaicos os dos estudiosos do Antigo Testamento de confissão protestante, e sim um que expressa o que tem que dizer, e, mais precisamente, o novo que tem que dizer nas antigas palavras. As coisas judaicas, como todas as coisas em geral, são sempre passageiras; as palavras judaicas, em troca, mesmo quando são antigas, participam da eterna juventude do Verbo, e quando o mundo se abrir para elas, elas o renovarão.³²³

³²¹ Esse foi o título de nossa comunicação no Congresso sobre Religião, Religiosidade e Cultura, realizado em Dourados, MS, em abril de 2006.

³²² Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 14-15.

³²³ *Ibid.*, pp. 40-41.

Outra questão da qual ele mesmo se ocupou diz respeito à relação entre a teologia e a filosofia, a qual é apresentada na introdução ao segundo volume da 'Estrela':

[...] A teologia não pode rebaixar a filosofia à condição de criada doméstica, mas igualmente indigno é a função de empregada que a filosofia se tem acostumado a destinar à teologia em tempos recentes. [...] A relação verdadeira entre ambas disciplinas é fraternal em sua nova forma e inclusive deve levar à fusão numa mesma pessoa àqueles que as praticam. Os problemas teológicos querem ser traduzidos em termos humanos e os humanos elevados até o nível da teologia. [...].³²⁴

Assim sendo, o que propomos é que possamos dar seqüência a essa conversa, afinal, como o próprio Rosenzweig sinalizou repetidas vezes, e citamos algumas até aqui, não podemos nos deter à introdução.

À margem do rio: educação pressupõe concepções?

A educação compreendida como parte da vida, implica em concepções, todos os temos, sejamos nós cientistas, religiosos, intelectuais, eruditos ou leigos, todos temos uma visão de homem, de mundo e de Deus, para o bem ou para o mal, como se expressa Smith, reiteradas vezes. Como dissemos na introdução, neste capítulo pretendemos assumir a dinâmica da controvérsia, sustentando uma epistemologia que não seja normativa, conseqüentemente, tanto em razão desse trabalho dizer respeito à educação de maneira geral e à escola de maneira específica, quanto porque, especificamente no campo religioso, evidenciamos concepções, nesse momento precisamos ter claro de quais concepções estamos partindo com o pensamento de Rosenzweig. E se é assim, antes porém, sinalizaremos qual é o seu contraponto, a que controvérsia ele responde, a saber, de que seja necessário perguntar acerca do que as coisas são. Sua resposta é que a pergunta pela essência só chega a respostas tautológicas.

³²⁴ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, p. 37.

Importa ainda salientar que, acompanhando o pensamento de Rosenzweig, essência e concepção, como ficará claro no decorrer desse trabalho, são duas coisas distintas. Ao perguntar pela essência o que fazemos é fixar aquilo sobre o que queremos saber, retirá-lo do curso da vida. Diferentemente a concepção que temos de algo, para além de uma idéia fixa, é uma categoria que, relacionada ao como vemos alguma coisa, implica em agirmos e nos relacionarmos a partir dessa compreensão. Assim, no que diz respeito à ‘Estrela’, podemos afirmar, por exemplo, que Rosenzweig apresenta concepções da verdade, da história, uma visão de Deus, do homem e do mundo, contudo, tais concepções colocam esses conceitos em relação, aliás, eles podem ser entendidos apenas na relação; assim sendo, outro ponto importante é que esses conceitos são reais e não ideais, e essa distinção podemos ter clara no que diz respeito à pergunta pela essência.

Conforme vimos fazendo até aqui, manteremos o diálogo de três das obras de Rosenzweig: *O Novo Pensamento*, *O Livro do Senso Comum São e Enfermo* e *A estrela da Redenção*, sua obra principal. Quanto a esta última, queremos tornar explícito que, em razão da profundidade da obra e dos limites desse trabalho, determinados pelo seu objetivo, não temos a pretensão de desenvolver amplamente seu estudo e sim, fazer alguns recortes que possibilitem uma melhor compreensão do pensamento do autor no que tange à fundamentação do conhecimento mediado pela experiência que, por sua vez, fundamente a epistemologia da controvérsia para o Ensino Religioso.

Voltemos à questão da essência. No ‘Livrinho’, Rosenzweig descreve o ataque de paralisia a que é submetido o filósofo exatamente no momento em que este, desacreditando do senso comum, começa a se perguntar sobre o que as coisas são, considerando tais perguntas como de suma importância, perguntas últimas. Em razão disso, a filosofia se assombra, se detém em coisas diante das quais o senso comum não pára, com as quais não se assombra. O filósofo, assombrado, não pode esperar. Em sua rigidez quer a solução hoje mesmo, no momento do assombro e acaba acometido por uma paralisia e, desta forma, exclui este seu estado, de estar assombrado, bem como aquilo que lhe causou este assombro e, conseqüentemente, a si mesmo da corrente da vida que segue fluindo. O que lhe causou o assombro deixa de ser um lugar por onde passava o rio da vida e passa a ser uma imagem estática, uma estátua, o objeto, artificialmente retirado da corrente da vida que flui e o filósofo se pergunta sobre o que ele é, o que está por trás, qual a sua substância, quer saber da essência, do ser autêntico do objeto. Este se torna independente do tempo e de seu curso,

artificialmente solto, separado e imobilizado. Fora do fluir da vida é transformado num conceito universal, na coisa em geral. A propriedade do objeto é a sua essência.³²⁵

Importa aqui fazer alguns destaques que pontuarão todo desenvolvimento do pensamento de nosso autor. Primeiramente, nos cabe mencionar o fato de que Rosenzweig passará a se referir ao filósofo e não mais à filosofia como um todo. Trata-se marcadamente de assumir um compromisso com a contingência, com o real, afinal, não existe a filosofia em si, existe o filósofo. Quanto aos motivos da paralisia podemos elencar a busca pela essência, o niilismo, em que fatalmente chega o filósofo ao perguntar-se pela essência e o ficcionismo, que é a estratégia que o filósofo encontra para convencer a si mesmo da verdade acerca da essência das coisas, por exemplo, no caso da visão de Deus, imaginá-lo como um fantasma, imagem esta que Rosenzweig usará várias vezes no capítulo oito do ‘Livrinho’ em que tratará de Deus.

Também o uso das imagens, sendo a imagem do rio para a vida e de objeto para aquilo sobre o que se pergunta pela essência, pela substância. Essa idéia será importante, por exemplo, para entendermos porque Rosenzweig não se preocupa com o conceito religião, o que se deve também a suas raízes judaicas mas, principalmente ao fato de que compreende a relação entre as três potências, Deus, homem e o mundo e, por se tratar de relação e somente assim poder ser apreendido, não é possível, menos ainda, conceber a religião como objeto de estudo, o que constituiria, em última instância, tratar de sua essência. Finalmente, já aparece aqui a questão dos conceitos universais, para ele inconcebíveis pois saem do fluxo da vida, não respondendo assim à contingência.

Ao tratar do diagnóstico aponta as questões relativas ao ideal e à realidade das coisas. O conceito universal é intermediado pelo concreto das coisas, do que recordamos por tê-las experimentado o que, por sua vez, não é igual ao que encontramos determinado. Dando o exemplo de um pedaço de queijo, lembra que o que recordamos, desejamos e, finalmente, o que compramos não se parecem. O queijo em geral, é a idéia de queijo, o que o queijo é autenticamente e na verdade nenhum ser humano viu um queijo que “sempre” é. O que liga a idéia à realidade é o nome, tudo o mais muda, contudo, ele não é a autêntica essência da coisa.³²⁶

³²⁵ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 13-16.

³²⁶ Cf. *Ibid.*, pp. 24-25.

Todavia, o nome é o que permanece, contudo, o filósofo busca o estável no próprio fenômeno, nos fatos e dirige a eles a pergunta desesperada que busca algo estável, algo permanente, a essência. Ao fazer isso ocorre que:

[...] A firmeza do nome, a única coisa que lhe estava dada de modo tangível, se converte para ele em algo que lhe desperta receio; ao buscar agora o estável nas coisas, as coisas somem na obscuridade da essência.³²⁷

O homem do senso comum se conforma com a estabilidade dos nomes, próprios ou designações e concede às coisas, às vivências e aos acontecimentos sua liberdade indubitável, enquanto o filósofo entendendo o nome como algo sem valor, retém as coisas, vivências e acontecimentos para perguntar-lhes o que são.³²⁸

Ao tratar da terapia, Rosenzweig reconhece que o ser humano tem uma forte aversão a deixar-se tratar. O entendimento enfermo poderá voltar a ser são por meio da vida. Um grande susto, uma grande alegria, uma fatalidade tremenda podem fazer desaparecer os fantasmas do entendimento desorientado, contudo, o enfermo poderá voltar a apresentar os sintomas toda vez que a “vida” fizer influxos no ideal, quando entender que os “sublimes sentimentos” foram asfixiados pelo “tráfego da vida”, quando negar o cotidiano em favor desses sublimes sentimentos que seriam mais “autênticos” que a seca realidade.³²⁹ Contudo:

[...] O tráfego terreno continua a impor-se. E junto com ele novamente a natural articulação da vida, o poder dos acontecimentos, justo essa pujança do viver cotidiano com suas sempre renovadas pequenas tarefas e seus nomes que permanecem. A revolução contra os firmes nomes transmitidos por tradição se apaga, cessa a busca de um sentido oculto atrás dos acontecimentos, se tomam os acontecimentos tal como vêm e não se lhes busca outro sentido que o dos nomes que os nomeiam.³³⁰

Para ele, o idealismo não é algo a se combater. Um antiidealismo, irracionalismo, realismo, materialismo, naturalismo ou o que quer que seja seria igualmente perigoso. Pois a doença do entendimento não é buscar o “espiritual” como a essência escondida por trás do

³²⁷ Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 30.

³²⁸ Cf. *Ibid.*, p. 32.

³²⁹ Cf. *Ibid.*, 33-35.

³³⁰ *Ibid.*, p. 35.

real mas simplesmente porque busque algo detrás do real. Quer se trate de realidade, matéria ou natureza, todos são conceitos de essência, e não são melhores que o espírito ou a idéia. Todos querem “ser” o real ou sê-lo “autenticamente”. Todos conduzem fora da vida. Então, nenhum desses conceitos-ismo pode trazer a reconciliação entre o fazer e o pensar.³³¹

Assim, a essência não tem verdade, vitalidade ou realidade efetiva. O conhecimento religioso, por sua vez, tem realidade efetiva e pressupõe essa realidade. Apenas a título de exemplo, mencionamos aqui a problemática, apontada no primeiro capítulo, decorrente de compreendermos valores como um dos temas do Ensino Religioso. A questão é que entendido como tema, os valores ganham essência, passam a ser O respeito, A solidariedade e assim por diante, deixando o fluxo da vida; não são mais vivências, são lugares a que se chegar; não são presente mas futuro. Sem contar o fato, que também apontamos, de que idealizamos que valores são necessariamente vivenciados e compreendidos por religiosos bastando, para tanto, ser religioso.

Tocando a água:

questionamentos decorrentes do proposto como finalidade do Ensino Religioso

Propusemos como finalidade do ER, *possibilitar aos educandos uma ampliação de sua visão de mundo, levando-os a uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, elevando tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano.*

Se, como expusemos, o educador, de maneira específica e a escola, entendida como comunidade educativa e portanto real, de maneira geral, necessitam perguntar-se acerca de suas concepções, ao entendermos que caberá ao ER “ampliar a visão de mundo dos educandos”, antes, precisamos esclarecer, dentro do sistema filosófico proposto por Rosenzweig, que visão de homem, de mundo e de Deus, bem como, na seqüência, a concepção de educação e de escola, as quais, por sua vez, já evidenciarão sinais da perspectiva relacional. Conseqüentemente, abriremos espaço para tratar da experiência em

³³¹ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 36.

dois âmbitos, o institucional, que poderá dar conta da compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna e pessoal, para darmos conta da compreensão e vivência.

Por último, espera-se que essa “compreensão e vivência” dêem conta do autenticamente humano e, neste sentido, teremos que, diferentemente do filósofo, esperar. A expectativa é que, com o desenvolvimento desse trabalho em sua primeira parte, marcadamente este capítulo, consigamos chegar até a experiência pessoal. Quanto ao autenticamente humano, precisaremos verificar se tal expressão ou tal adjetivo cabe no sistema filosófico proposto por Rosenzweig e mais, verificar se nossa proposição da superação da tensão entre instituição e experiência religiosa se mostrará eficaz para atingirmos realmente nosso educando numa proposição prática de Ensino Religioso que considere o outro tal qual ele é, a saber, o outro, o diferente.

Observando a largura do rio: sobre ampliar a visão de mundo dos educandos

No *Novo Pensamento*, Rosenzweig, explicitando sua proposta de uma filosofia experimentada, afirma que o ponto culminante do Primeiro Volume da ‘Estrela’ é mostrar que nenhum dos três grandes conceitos fundamentais do pensamento filosófico – Deus, Mundo e Homem, podem ser reduzidos ao outro ou a si mesmo. O que deles sabemos de modo mais exato, tomados por si mesmos, o sabemos com o saber intuitivo da experiência e o que deles podemos conhecer é sua realidade efetiva. Segundo o autor, este volume procura expor os conteúdos elementares da experiência depurada das mesclas que o pensamento tem introduzido nela.³³² E afirma:

A experiência, portanto, não experimenta coisas, as quais por certo se tornam visíveis como facticidades últimas mais além da experiência por obra do pensamento; mas o que ela experimenta, o experimenta em suas facticidades. Por isso é tão importante para uma representação nítida e completa da experiência haver posto previamente em evidência aquelas facticidades em sua pureza e haver saído ao encontro da tendência do pensamento a confundi-las. [...].³³³

³³² Cf. FRANZ ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 21-26.

³³³ *Ibid.*, p. 27.

Assim este Volume da ‘Estrela’, segundo seu autor, evidencia que a experiência mostrou os limites dos impulsos unificadores do pensar filosófico, traduzidos na busca pela essência - velha pergunta da filosofia acerca do que Deus, Mundo e Homem são,³³⁴ e pela visão do Todo como algo absoluto. Para Rosenzweig é a vida, a experiência mesma que se dá nas facticidades, que levará ao conhecer. Por esta razão, é que, na introdução deste Primeiro Volume, para falar da vida, inicia falando da morte. Para ele, é exatamente por medo que a filosofia busca o conhecimento do todo, desejando recusar o simples fato de sermos mortais e, inevitavelmente, caminharmos para a morte. A filosofia, que em última instância remete ao filósofo que é o vivente, pretende assim negar as angústias da terra, quer saltar a tumba que se abre sob seus pés, pretendendo separar corpo e alma para sair dessa angústia. Mas a angústia da morte não reconhece tal divisão e, de todo modo, o homem mesmo quer permanecer, quer viver, assim a angústia da morte só será vencida na medida em que se viva com o medo,³³⁵ que diante dele o homem não paralise, que prossiga, ou como ele dirá encerrando o ‘Livrinho’:

Cada passo vai acompanhado pela angústia. Não deveria ser assim. A coragem de viver deveria acalmar a angústia. [...] É tão difícil saber que toda prova de verdade somente se pode encontrar adiante. Saber que somente a morte põe a prova. E que é a última prova de verdade da vida. E que poder viver quer dizer ter que morrer. [...] A vida é então desde logo simples. Mas somente porque já não quer safar-se da morte, e porque está disposta a derramar o pranto fúnebre a cada instante. E ainda assim seguir “avançando por cima das tumbas”. E sabendo que ao final deste caminho de tumbas também para ela terá sido já cavada a sepultura.³³⁶

Sendo assim, a filosofia deveria ouvir os gritos da humanidade e entender que a morte e a angústia que ela gera não são o nada, são algo. Há muitas mortes, muitos nadas e, justamente, por serem múltiplos, são algo. Não se trata de um nada - único e universal mas de um nada múltiplo no grito das vítimas da morte no mundo. E a filosofia, antes de ouvir esses gritos pergunta-se sobre o que é o mundo e tem se dedicado durante séculos à disputa entre saber e crer.³³⁷ Todavia, a forma de ouvir e responder a esses gritos, nossos próprios, dos

³³⁴ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, p. 27.

³³⁵ Cf. Idem., *La Estrella de la Redención*, pp. 43-44.

³³⁶ Idem., *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 92-93.

³³⁷ Cf. Idem., *La Estrella de la Redención*, pp. 45-46.

outros, do mundo e de Deus é lançar-se na vida, como Rosenzweig nos convida nas linhas que finalizam o texto da ‘Estrela’.

Este Primeiro Volume da ‘Estrela’, ao qual fizemos referência até aqui, tem como título *Os elementos ou o perpétuo antemundo*. Nele, Rosenzweig evidencia como a filosofia, em sua história, retira o Homem, o Mundo e a Deus de sua contingência, de seu sendo no mundo - lugar da experiência, lugar onde se dão as relações entre esses conceitos; lançando-os ou para a super valorização de suas individualidades, ao isolá-los ou para a abstração, a que está fadado todo aquele que é retirado do mundo, da contingência. Dessa forma, o Homem considerado pela filosofia como essencialmente ético, diante da impossibilidade de, com isso, responder às questões da vida, passa a ser designado metaético, enquanto sua contingência estaria em assumir-se criatura. O Mundo considerado pela filosofia como essencialmente lógico, diante da impossibilidade de, com isso, responder às questões da vida, passa a ser designado metalógico, enquanto sua contingência estaria em assumir sua criaturalidade e Deus considerado pela filosofia como essencialmente *Physis*, diante da impossibilidade de, com isso, responder às questões da vida, passa a ser designado metafísico, enquanto sua contingência estaria em assumir- se Criador.

Visão de Homem

Se, a propósito do homem, for feita a pergunta sobre o que ele é e a resposta for: “a maravilha da criação” ou “a quintaessência do povo”, terá desvanecido o homem real, quem ele é para aqueles com quem ele vive e se convertido num fantasma.³³⁸ Importa aqui destacar que estamos preocupados com o homem real, aquele que vive em um lugar determinado, tem vínculos, ou seja, estabelece relações, tendo pessoas que possam dizer a respeito dele.

Na introdução ao primeiro volume da ‘Estrela’, ao tratar do homem metaético, Rosenzweig aponta como a filosofia, o próprio filósofo, retira o homem da vida e como o conceito do Todo acaba por triunfar sobre o Um do homem, ou seja, sobre sua singularidade. O ser do homem e o ser do mundo são igualados e confundidos quando a ética passa a ser parte da visão de mundo, opondo-se à visão e concepção de vida. Surge, então, o conceito de

³³⁸ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 30-31.

metaético, atribuído ao homem, e para indicar as perguntas acerca da visão da vida.³³⁹ O metaético não quer dizer a-ético, nem significar a ausência de *ethos* mas a mudança de sua posição, deixando a habitual posição imperativa para assumir a passiva, na qual se possa afirmar que a lei está entregue ao homem e não o homem à lei. Essa compreensão da lei como fora do mundo exige a compreensão da ética e da ordem ética também para fora, daí o homem metaético. O homem tem o *ethos* e não o *ethos* a ele.³⁴⁰ Percebemos então como o homem é colocado no centro e entendido em relação a si mesmo.

No ‘Livrinho’, falando da segunda semana de cura, Rosenzweig aponta que a vida, de certo modo, faz parte da condição humana, de tal modo que perguntar o que é a vida é o mesmo que perguntar o que é o homem. De novo a pergunta sobre a essência, a procura por algo por trás da vivência, dos vínculos, a certeza de autoengano e a necessidade de buscar a essência, a fortaleza onde estar a salvo.³⁴¹ Todavia aponta o risco de acreditar tanto no eu a ponto de fazer-se Deus:

[...] Não acredite neles quando te gritam que o eu é nada. Os pobres não sabiam que para alegrar-se da vida primeiro tem que conceder a palavra ao eu; e inclusive eles tinham, para poder duvidar, para poder negar todo valor a sua própria vida, tinham primeiro... eles mesmos que viver. Tanto para duvidar como para crer não podes prescindir de uma coisa: teu eu. Este eu, que te é imprescindível, não é em absoluto o mesmo que já te parecia impossível de salvar. [...] Teu eu não pode ser salvo, unicamente porque somente deve ser teu eu. [...] O que pode ter algum valor além de ti, se tu queres? [...] Já não há mais Deus, se tu mesmo te impões esta função. [...].³⁴²

Para Rosenzweig, dessa forma, a vida humana passou a ser um nada. Mais uma vez a indicação de que não conhece e nem experimenta nada da vida, nem no saber e nem na vida, aquele que crê ter que experimentar tudo nela e exclusivamente nela. Antes de perguntarmos o que a vida é, o que é o homem, acompanhemos o movimento no qual a vida, em lugar de “ser”, acontece.

No Livro Terceiro, ainda desse primeiro volume da ‘Estrela’, o autor questiona a autoconsciência como o saber mais seguro que o homem tem sobre si mesmo, mostrando que

³³⁹ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 50-51.

³⁴⁰ Cf. *Ibid.*, p. 54 e 57.

³⁴¹ Cf. *Idem*, *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 60-61.

³⁴² *Ibid.*, pp. 61-62.

esta compreensão acaba por resvalar numa psicologia negativa, uma psicologia sem alma, uma vez que coloca as ações do homem, e sua compreensão, como estritamente relativas ao conhecimento; diante disso, a fé necessita do saber e se este não a explica, ela não pode fazer parte do homem e ele fica entregue aos seus próprios questionamentos; por outro lado, entendido como individualidade, é parte de um todo que ele mesmo desconhece, assim sendo, continuamos sem saber nada acerca do homem. Para Rosenzweig, só o que podemos saber sobre o homem, afinal, é que ele irá perecer, é “perecedero”. O que ele pode afirmar sobre si mesmo é que “segue existindo” em sua particularidade. Trata-se de um fenômeno singular dentro do mundo e não uma individualidade - está em relação com o mundo e, conseqüentemente, com outras individualidades; e ilimitado porque em relação com Deus.³⁴³ Contudo, compreendido como si mesmo permanece como homem solitário:

[...] Permanecia sendo para si o único outro que via, e qualquer outro que houvera de ser visto por ele tinha que entrar neste seu espaço visual e renunciar a ser visto como outro. [...] Assim, o si mesmo era e seguia sendo o senhor de seu ethos: o metaético.³⁴⁴

O nome do homem é sua presença. Uma vez chamado pelo nome o homem pode penetrar em seu interior e sair para o exterior. Quando submetido ao poder do passado e cultivado pelo exterior, era um pedaço do mundo, obedecia às suas leis. Mas o nome o libera dessas leis, permite que entre no presente e que seja ele mesmo. O nome é o que o homem tem de permanente, de duradouro, uma vez que o instante é sempre tragado pelo passado, ao mesmo tempo em que se nasce de novo a cada instante por obra do futuro que é a fonte de novos instantes.³⁴⁵

O nome próprio dá testemunho dessa dupla natureza do homem como criatura do mundo e criatura de Deus. O sobrenome coloca o homem imerso no passado, com o nome próprio seus pais colocam uma barreira ao poder do destino. O nome de batismo significa que ele deve ser um novo homem; reivindica um presente para o homem. O nome é signo, é indicação mas realmente é:³⁴⁶

³⁴³ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 103-105.

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 124.

³⁴⁵ Cf. *Idem*, *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 66-69.

³⁴⁶ Cf. *Ibid.*, pp. 69-70.

[...] O nome mesmo já remete o homem fora de si mesmo, dando-lhe como provisões para o caminho a palavra obrigatória da recordação e a palavra libertadora da esperança. Agora não pode de nenhum modo estar a sós consigo mesmo. O duplo som de seu nome lhe adverte a cada instante de que somente é uma criatura do homem se não renuncia a ser criatura do mundo e criatura de Deus. Pois são essas as potências que lhe chamam através da boca de seus próximos.³⁴⁷

Ao tratar de Deus, no capítulo sobre a terceira semana da cura, e, especificamente, da compreensão de que o espírito de Deus, que é o espírito humano, estaria em evolução e das conseqüências dessa compreensão, Rosenzweig descreve quem é o homem, para além dessa perspectiva:

[...] Os enormes plenos poderes do homem consistem em que tudo o que ele necessita para ser homem... ele tem. Tem o instante. Tudo o mais, seja Deus, seja mundo, lhe serve para tê-lo. E nele ele tem tudo. Pode cumprir o mandamento que lhe é dado. Pois lhe está dado para o instante e sempre só para o instante. Aquele que em cada ocasião é seu próximo, o instante que cada vez é o próximo podem representar para ele toda a eternidade.³⁴⁸

Mais adiante, ao considerar Deus como aquele que reconcilia em si as duas outras potências, homem e mundo, Rosenzweig assim fala do homem:

[...] O homem marcha pelo seu caminho e o mundo pelo seu. Isto não pode misturar-se em absoluto. E não deve ser misturado em absoluto. Pois o homem deve seguir sendo humano. Não deve ser convertido em mundo, coisificado, convertido em organismo. [...]. O homem deve poder servir às ordenações do mundo, ajustar-se às suas leis, medir as coisas conforme as medidas do mundo, e contudo seguir sendo homem ao fazê-lo. Não deve crer que tem que subtrair-se à ordem do mundo por conta de sua condição de homem.³⁴⁹

³⁴⁷ Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 70.

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 77.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 82.

Aqui salientamos, em razão das questões acerca da biologia e das ciências naturais, que relacionaremos com o ER, no quarto capítulo desse trabalho, a compreensão de Rosenzweig de que o homem não pode ser convertido a um organismo. Como já afirmamos e citamos anteriormente, uma vez que seu pensamento é dialógico e relacional, sua compreensão é de que o conhecimento das três potências - Homem, Mundo e Deus - se dá na relação.

Visão de Mundo

No ‘Livrinho’, ao tratar da primeira semana de cura do enfermo, Rosenzweig assim se coloca acerca da visão de mundo:

É de bom tom ter uma visão de mundo. Se diria que é uma coisa de mais natural e evidente isso de ter diante de si o mundo para contemplá-lo. Porém, em realidade, o que se encontra de maneira imediata são, ademais, partes do mundo: coisas, pessoas, acontecimentos. Pois bem, seria inócuo se se quisesse chamar mundo só a essa massa global indeterminada de todas essas partes-de-mundo com as quais se pode topar. Porém a mesma expressão “visão de mundo” contém uma pretensão muito outra, que vai muito mais longe. E essa expressão já não é simplesmente um caule aberto para o qual flui sem descanso a corrente das coisas, das pessoas e os acontecimentos, se converte em uma copa que o espectador levanta mais ou menos plena daquela corrente para, assombrado, contemplá-la com calma. Para contemplar a copa, não a corrente. Pois a corrente evitaria o desejo que busca contê-la e remansá-la: seguiria seu curso. Porém a copa pode ser isolada e posta em relevo.³⁵⁰

Rosenzweig aponta que quando a copa é posta em relevo e considerada em si mesma, o mundo é retirado do rio das realidades e se pergunta o que é e a resposta que se obtém é de que é... não sei o que é, porém em qualquer caso não é o que parece ser. O fato, portanto de que seja mundo é mera aparência. Desta forma, a que se chega ao penetrar a superfície, ao

³⁵⁰ Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 46.

perguntar-se pela essência é de que por detrás não há nada. A essência do mundo então é nada.

Ainda na introdução ao Primeiro Livro da ‘Estrela’, agora tratando do mundo metalógico, Rosenzweig demonstra que a visão do mundo como um todo, como uma unidade acaba por retirar a sua singularidade – lugar singular da vida singular do homem individual. Sendo totalidade exige, conseqüentemente, a unidade do pensamento e para isso é preciso que se retire a contingência do mundo, o seu “estar-agora-sendo-assim”, dando lugar a uma lógica que não conhece nem reconhece nada fora dela. Disso decorre, com vistas à superação, o metalógico, como um conceito que permita pensar a contingência do mundo, assumindo que haja nele um caráter ôntico. O mundo é e para que o conceito de mundo seja apreendido com perfeição é preciso que o usemos abordá-lo como criatura. Esse conceito teológico pretende separar o conceito de mundo do conceito crítico de natureza.³⁵¹ Todavia, o mundo tem o *logos* e não o *logos* ao mundo, uma vez que, inclusive o pensamento, se dá na contingência do mundo. De outro lado, a visão teológica do mundo como criatura torna-se metalógica, retirando, como já apontamos, o caráter de contingência desse conceito.

Tem havido visões de mundo e inclusive “religiões” que têm chegado a essa profunda sapiência. Surgem outras possibilidades a partir do fato de que, detrás da aparência, tem que esconder-se “outra coisa” que não seja a aparência.³⁵² Vejamos:

[...] O primeiro é a palavra “eu”. Entre os filósofos é, em muito, o termo preferido. Por acaso não falava antes do mundo que me encontro? Que *me* encontro! Ou seja, que frente ao mundo tenho todavia meu eu. Penso, logo sou. Meu eu é o “único seguro”. O mundo é aparência. Agora bem, o fato de que essa aparência a mim me pareça algo, isso já não pode ser aparência; isso é essência. Assim, pois, o eu é a essência do mundo. Com algumas diferenças de importância incrível, e por cuja razão se separam as “escolas”, tal é o saber da filosofia.³⁵³

Todavia, Rosenzweig aponta o fato de que não há apenas a minha autoconsciência, há outras, e de que a questão está em como evitar o absurdo de que haja tantas “essências” do mundo quanto há autoconsciências, logo, será preciso recorrer a uma consciência abstrata em geral. E nesta não há nada a não ser uma consciência supra pessoal, então não pode ser nada, não pode ser essência do mundo. Tem tão pouco de “consciência” como de “objeto”.

³⁵¹ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 54-57.

³⁵² Cf. Idem, *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 46-47.

³⁵³ Ibid., pp. 47-48.

No Livro Segundo deste primeiro volume da ‘Estrela’, o autor mostra que resvalamos, no que concerne ao mundo, numa cosmologia negativa onde este é retirado de sua autocompreensão, conquanto se queira compreendê-lo em si, quer seja, a partir de Deus, por meio da fé, ou a partir do homem, por meio da ciência, da filosofia ou da política. Compreendido a partir de Deus, o mundo não é uma essência em infinito repouso, é real e pode ser pensado por um pensar real que a ele se aplique, por parte do homem que se compreenda como naturalizado como habitante dele e que, por outro lado, saiba que, justamente por estar nele, está impedido de ver diretamente “o outro lado”.³⁵⁴ Compreendido a partir do homem, pela ciência, filosofia e política, por meio da cosmologia antiga, o mundo é entendido em sua individualidade, pleno em si mesmo e, portanto, configurado e não criado.³⁵⁵ Como resultado da visão do mundo em si, temos o sonho do mundo:

[...] É verdade que este mundo pode licitamente seguir sendo cego e surdo contanto que Deus não resplandeça e o homem não fale. Pode legitimamente estar contente em portar em si o seu logos, o seu fundamento suficiente e total. E pode permanecer sendo licitamente o que é: o em si mesmo fundamentado e sobre si mesmo embasado, o espiritualizado por seu próprio espírito, o que brilha em sua própria plenitude. O mundo pode legitimamente ser tudo isso: o metalógico.³⁵⁶

Assim, como podemos constatar no ‘Livrinho’, o nada é a essência que mora no fundo das aparências do mundo. De qualquer forma, o mundo tem que ser distinto do que parece, o outro que mora essencialmente por detrás e por debaixo da aparência do mundo tem que ser absolutamente outro. Aquele que ilumina o mundo, o iluminador, não o espectador, é o que se esconde por detrás da aparência. Não é o homem, é Deus. Com isso questiona se a mística deve então ocupar o lugar da filosofia, afinal, o que se sabe de Deus salvo que é “outra coisa completamente distinta” que o mundo e, portanto, sua essência? Se podemos chamar de divino o mundo ou qualquer coisa nele, em sua aparência, então Deus não cumpriria a sua função de ser completamente outro. Pois tudo é aparência no mundo e nele Deus seria aparência da aparência. Assim, Deus teria que ser nada para ser essência.³⁵⁷

³⁵⁴ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 81-84.

³⁵⁵ Cf. *Ibid.*, p. 93.

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 102.

³⁵⁷ Cf. *Idem*, *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 48-50.

E essa universal e recíproca aparência sem nenhum limite não permite falar em todo porque o todo teria limites e, pelo menos estes, seriam algo real e não mero reflexo de outro reflexo. Então ao perguntar sobre o que conhecemos podemos chegar a uma terceira possibilidade, a saber, a ciência, tal como indicamos quando tratamos neste capítulo da resistência à redução. Nunca acontece que as aparências se componham e disponham como ser, se fosse assim deixariam de ser aparências e esse é o fundamento que sustenta toda essa “visão de mundo”, da universal correlação e da universal troca de relação. “Um ser seria algo, estaria firme em seu lugar, não seria aparência, não teria essência: seria”. Mas então não teríamos outra possibilidade do mundo ser algo a não ser aparência? Se as perguntas conduzem sempre para a essência, o que se pode mudar é a resposta que, ao invés de buscar o profundo nossa resposta.³⁵⁸

[...] não quer expressar nada profundo, senão verdadeiramente só algo de todo superficial, não algo último, senão única e exclusivamente algo primeiro. Não quer precisamente que alguém pare diante dela. Deve e quer ser somente um início. Não quer ser verdadeira como aquelas outras respostas, e sim quer chegar a ser verdade. Tampouco é um trampolim.³⁵⁹

Não é um trampolim porque não é possível dar um salto, é no curso do pensar e do viver que esta resposta se liberta e é possível dizer que o mundo é algo porque é tragado pela corrente da vida. Contudo é arrastado por algo que lhe é externo, e não interno como a essência. Esse algo externo, para o mundo, é o homem e Deus e o que lhes acompanha e faz com que as coisas sejam no mundo é a palavra. “A linguagem é o apêndice do mundo”, a ela cabe ser um ponto entre o mundo e os demais. A linguagem não quer ser essência, simplesmente dá nomes. Às coisas vão se somando as palavras, onde tenha ressonado uma palavra o ser humano terá deixado um sinal de sua presença. A palavra não é uma parte do mundo, ela é a marca do homem.³⁶⁰

Mas só a palavra do homem naturalmente não bastaria, se bastasse estaria justificada a desconfiança do entendimento enfermo quanto à palavra. A palavra do homem não resistiria ao tempo se não fosse pronunciada a palavra final, a palavra de Deus. A coisa pode receber

³⁵⁸ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 51-53.

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 53.

³⁶⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 53-55.

um novo nome a qualquer instante e este é um direito do homem, o de nomeá-la, contudo, a coisa precisa se mostrar para poder ser nomeada. Nomear novos nomes é do homem, mas nomear os antigos é para o mandamento. É mediante os nomes antigos e o dever de prosseguí-los na tradição e de traduzi-los aos próprios que se cria o vínculo comum da humanidade, a qual está sempre ausente, pois apenas os homens estão presentes, somente este, e este outro e aquele. A palavra de Deus é o que permanece, pois porta em si a certeza de converter-se em palavra de todos, não se trata de poder se converter, mas realmente de converter-se. Todos estão presentes para ela. Já para o homem não, para ele sempre haverá os ausentes, pelos quais há de ter consideração. Pelo seu nome e por estar num contexto, a coisa é no mundo e é preciso que se abra à corrente que flui através dela. Ao mundo e a cada uma de suas partes só pode acontecer algo. Assim, até sobre as pequenas coisas atuam as três potências:³⁶¹

[...] Há um fragmento de mundo, uns homens lhe dão seus nomes; Deus o pronuncia, a essa coisa multiplamente nomeada, a sentença de seu destino. Em cada ponto desta história acontece por sua vez novas “coisas”, e cada coisa se converte por sua vez em acontecimento. Assim, esse curso que parte das coisas não cessa. Só por ser o mundo das coisas uma parte, só por isso lhe acontece também como todo, como o algo que é, sua história, na qual adquire realidade. Pois o mundo só é realmente neste acontecer que compreende cada ponto de seu ser no intervalo entre a palavra humana e a sentença divina. Não há um mundo em si. Falar do mundo quer dizer; falar do mundo que é nosso e de Deus. [...].³⁶²

Visão de Deus

No ‘Livrinho’, tratando da terceira semana de cura, Rosenzweig afirma que a metafísica foi a primeira ciência de Deus e continua sendo. Observa que até Schopenhauer nenhum filósofo se declarou ateu:

[...] Schopenhauer declarou logo abertamente que com Deus sinceramente não há nada o que fazer. Nada de nada. Fez do ateísmo algo honrado. Ainda que não tivesse feito nada mais, somente por isso já havia que lhe estar

³⁶¹ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 55-58.

³⁶² *Ibid.*, pp. 58-59.

agradecido. [...] É possível que “de trás” destes produtos formados pela fantasia “haja algo”. Porém é igualmente possível que detrás deles não se esconda nada de nada. Que sejam produtos da angústia, da concupiscência, do prazer de criar, do afã de explicar o todo, o que sou eu. E é necessário que esta possibilidade de que não sejam nada, de que não haja nada detrás deles, possa ser manifestada sem que quem a manifesta se veja a si mesmo como um inculto ou um reprovado. Porque a pergunta exige, ao menos, também esta resposta.³⁶³

Também sobre Deus se oferecem duas possibilidades, ambas baseadas no fato de que detrás da aparência haja algo. A primeira de que a natureza seja Deus. Mas crer que a natureza seja Deus é uma injustiça contra a natureza, pois o mundo é o mundo, a natureza é a natureza e quem explora suas possibilidades sabe disso e ainda, se tenho que dar outro nome para poder crer, não creio:³⁶⁴

[...] Se penso que tenho primeiro que descobrir a “verdadeira intenção” detrás daquela, ou o “verdadeiro conteúdo” detrás desta, para assim poder crer nelas, pois bem, então eu não creio nelas. E assim é como os homens crêem no mundo. Só crêem (ou sustentam que só podem crer) quando estão autorizados a dar-lhe outro nome, nome de Deus.³⁶⁵

Contudo, apenas um mundo que tenha deixado de ser mundo, tenha sido aniquilado, convertido em nada poderia ser chamado essência de Deus e que Deus é o mundo só se pode dizer quando este se converte a nada. Para ser Deus o mundo teve que ser “des-realizado” , não pode ser natural até para que possa ser contemplado, pois tem de sê-lo para ser Deus. Deixou de ser real e natural é, pois, nada.³⁶⁶

Na introdução ao Primeiro Volume da ‘Estrela’, tem ainda lugar o conceito de Deus tratado como metafísico, que não quer dizer, assim como se apresenta na história da filosofia, afísico visto que a *physis* é uma parte integrante de Deus. Deus tem uma natureza, sua própria natureza que prescinde da relação que possa ter com o físico fora dele, o mundo. Deus tem a sua própria existência. A filosofia, entendendo que exista necessária e tão somente a identidade entre razão e realidade, sempre buscou encontrar as provas dessa existência.³⁶⁷ O

³⁶³ Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 73.

³⁶⁴ *Ibid.*, pp. 73-75.

³⁶⁵ *Ibid.*, p. 75.

³⁶⁶ Cf. *Ibid.*, p. 75.

³⁶⁷ Cf. *Idem*, *La Estrella de la Redención*, pp. 56-58.

conceito metafísico de Deus, portanto, supõe que ele tenha sua natureza e que avance em relação a esta para que então se possam ter as provas da existência de Deus:

Assim como o conceito metaético do homem não se esgota em que o homem tenha em si seu próprio *ethos*, nem o conceito metalógico do mundo se esgota em que o mundo tenha em si seu próprio *logos*, tampouco o faz o conceito metafísico de Deus em que tenha Deus uma natureza (sua). [...].³⁶⁸

Outra possibilidade é a de que “o homem, o espírito humano que se humilha seria a essência de Deus”.³⁶⁹ E Deus é espírito que se venera então Deus é espírito, assim, o espírito humano se converteu em essência de Deus e por esta razão o espírito humano pode realizar-se em si mesmo e por si mesmo:

[...] pode venerar a si mesmo, querer-se a si mesmo, crer em si mesmo, indagar a si mesmo. A ocasião para isto se dá na sucessão de gerações; o nome para o conjunto de possibilidades que se dão nesta sucessão é “evolução”. O espírito de Deus: isso quer dizer agora que Deus mesmo é espírito em devir, em evolução. A evolução se converte diretamente em critério sem o qual o espírito humano em geral não poderia atrever-se a querer ser essência de Deus. Mas o que significa isso?³⁷⁰

Rosenzweig afirma que a conseqüência disso é de que Deus não é. Um espírito que tem que evoluir não é espírito. O lugar do homem é ocupado pela evolução, dessa forma, o espírito humano não é real, é um espírito espoliado de seus direitos humanos. Um nada ocupou o lugar do homem, logo se fez em nada a essência de Deus. E o homem, por sua vez, tinha tudo o que precisava para ser homem, ele tinha o instante, o mais, seja Deus, seja mundo, lhe serviam para ter esse instante. Esse instante em que o homem poderia cumprir o mandamento pois é nele que se vê com o seu próximo e isso pode representar para ele toda a eternidade.³⁷¹

³⁶⁸ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, Ibid., p. 58.

³⁶⁹ Idem. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 76.

³⁷⁰ Ibid., p. 77.

³⁷¹ Cf. Ibid., p. 77-78.

Já no Livro Primeiro, do Primeiro Volume, Rosenzweig destaca que a filosofia não buscou o conceito de Deus, e depois de Mundo e Homem, como um entre outros, o que nos levaria a uma teologia negativa, determinando Deus pelo que tem de indeterminado, mas o buscou, tanto quanto aos outros dois conceitos, de forma plenamente independente, ou seja, em sua absoluta efetividade - sua “positividade”. Deus, a quem nada pode acontecer a partir de fora, é por completo e unicamente ato. Dessa forma, há uma mudança pois, a propósito da essência se pergunta por sua origem e a propósito do ato, por seu princípio. O primeiro Si de Deus está “no princípio”, ou seja, Deus é conhecido em sua ação. Deus, como sujeito isolado, é absolutamente *outro* e um outro que é nada, porque carente de relação. Deus nega o nada e assim é livre, pois seu movimento advém desse não. “A liberdade de Deus é Não absolutamente poderoso”.³⁷²

[...] (Deus) É infinito em suas possibilidades: naquilo a que se dirige. Pois se dirige absolutamente a tudo. Tudo lhe é *outro*. Mas ele mesmo é sempre *um*, está sempre limitado, sempre finito, já que surgiu na autonegação do nada que se havia voltado finita. Mana eternamente, já que toda a eternidade lhe é meramente *outro*, lhe é, tão somente, tempo infinito. Frente a esse perene *outro*, é por todos os tempos, o único, o sempre novo, o que sempre é pela primeira vez. Frente a infinita essência divina aparece a divina liberdade: a figura finita do Ato, se bem de um ato cujo poder é inesgotável, que poder manar ao infinito sempre nova desde sua origem finito. Não um mar infinito, e sim uma fonte inesgotável. [...]. Seguimos sem saber nada de Deus. [...]. Seguimos na pergunta, não na resposta.³⁷³

Abordando a compreensão mitológica de Deus, demonstra que a compreensão de sua natureza como aquela que conserva consigo sua *physis*, faz com que homem e mundo queiram divinizar-se e impedem que Deus se dê, que Deus ame, pois está preso em sua própria natureza:

[...] E o divino não flui nunca, em tal caso, além das fronteiras de sua própria vida: A Antiguidade chegou até o monismo, porém não passou daí. Mundo e Homem têm que converter-se em natureza de Deus, têm que desejar-se divinizar; porém Deus não se deixa baixar até eles. Deus não se dá como um presente, não ama, não deve amar. Pois conserva consigo sua *physis*. E, por conseguinte, permanece sendo o que é: o Metafísico.³⁷⁴

³⁷² Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 63-68.

³⁷³ *Ibid.*, p. 69.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 80.

Pelos mesmos motivos do homem e do mundo, Deus não é um todo ou um ideal. Deus tem o nome com que o nomeamos, contudo, esse nome, diferentemente do mundo ou do homem, nada quer dizer para Deus. Ele não necessita ser chamado, ouve a quem o chama, ouve o silêncio. Tem nome para que nós possamos chamá-lo.³⁷⁵ Assim:

[...] o nome de Deus, ainda que seja sentido a cada instante como um nome próprio de Deus, está submetido a mudanças e trocas; e precisamente nessa mudança de nome se cumpre o fato de que possa ser encontrado por toda a terra, de um homem a outro homem, de coisa a coisa, de povo a povo, de uma ordem a outra. Nisso é igual ao nome da cosa. Tão pouco o nome da cosa permanece apegado ao lugar onde foi nomeado pela primeira vez. [...] Seguindo estes dois movimentos, o dos nomes próprios até alcançar a última comunidade, o das palavras das coisas até alcançar a última ordem, por este devir de dupla causa do mundo dos homens marcha, fluindo com ambas correntes, o nome de Deus, ele, nome e palavra ao mesmo tempo, a cada vez. [...] Por seu nome lhe chama o homem, por sua palavra o mundo. Naquele acolhe os pecadores, nesta pronuncia para seu mundo a lei do mundo. É a raiz de todas as heresias humanas previsíveis confundir estas duas metades do nome, deixar que o amor se transborde e prevaleça sobre o direito ou o direito sobre o amor.³⁷⁶

Assim a função de Deus é reconciliar em si essas duas potências preservando o caráter duplo de seu nome. Não se trata de um Deus ensimesmado, pensado pelos filósofos, e sim de um Deus que cuida para que o homem seja homem e o mundo seja mundo, cada um deve marchar em seu caminho. Caberá ao homem ter a certeza de que seu fazer e o acontecer das coisas, seus sentimentos e a ordem delas estão unidos um ao outro, a certeza de que são transladados e conduzidos um para o outro. Está autorizado a ter essa certeza porque para além dele e do mundo, está Deus.³⁷⁷

[...] que olha para ambos, que lhe chama pelo seu nome para que se incorpore à comunidade dos que lhe chamam, e que tem determinado o curso das coisas, para que cheguem a ser um reino que leve seu nome. Assim pode o homem fazer suas obras sem preocupar-se com o seu resultado, as obras que o mundo, tal como é hoje, pede dele. E no mesmo momento em que se lhe exige a obra também se lhe indica o que tem que fazer. O tempo se lhe apresenta o momento oportuno de cada coisa a seu tempo. Não precisa primeiro esperar até que a verdade seja retirada do mais profundo. A verdade

³⁷⁵ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 78-80.

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 81.

³⁷⁷ Cf. *Ibid.*, pp. 82-83.

está cercada e se estende diante dele; em sua boca, em seu coração, diante de suas mãos, pode fazê-la. Assim como chegou à certeza do mundo e a ter motivos para viver sua própria vida, assim também lhe está permitida a confiança naquele que lhe deixou vir à vida neste mundo.³⁷⁸

E finalmente:

[...] O homem que se vê num apuro tem que recorrer ao senso comum são. Já não tem tempo então para permitir-se o luxo de um senso comum enfermo. O momento oportuno é então sempre somente hoje. Tem que confiar em Deus, queira ou não.³⁷⁹

Encerrando o primeiro volume da ‘Estrela’, Rosenzweig conclui que o que conhecemos como elementos vivos – Deus, Homem e Mundo, os quais estão numa corrente circular em que nadam outros elementos, agora, no perpétuo antemundo que descreveu, estão extraídos dessa corrente. Descansam um ao lado do outro, fixos e plácidos, cada qual com o sentimento unitário e total da própria existência, cegos quanto a qualquer outra coisa de fora. São os três solitários, enrijecidos em si, vivem a íntima vitalidade de sua natureza, sem necessidade de nada exterior a si mesmos. São figuras fechadas em si e espiritualizadas por um espírito próprio. Limites e diferenças parecem difundir-se, cada parte parece ser um todo íntegro, contudo, se assim fosse, teríamos três todos. Se isso é impensável será preciso perguntar pelas relações entre eles. A rota desse movimento, por sua vez, deve ter origem nos próprios elementos, do contrário dependeriam de nossa fé em sua facticidade e isso não confirmaria a imagem da realidade em movimento em que vivemos.³⁸⁰

³⁷⁸ Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 83.

³⁷⁹ *Ibid.*, p. 83.

³⁸⁰ Cf. *Idem*, *La Estrella de la Redención*, pp. 125-130.

Educação

No *Novo Pensamento*, Rosenzweig aponta que o Segundo Volume da ‘Estrela’ representa a realidade efetiva experimentada, superando a velha filosofia que perguntava sobre o que as coisas são ao entender que o real não “é”. Por esta razão, o método que ele adotará neste volume será o relato. Trata-se de uma filosofia narrativa por ter em conta que o que se narra está efetivamente acontecendo. Na narração interessa o verbo, a palavra que indica o tempo e é o tempo que é real para o narrador. Precisamente a essência não é real porque não quer saber do tempo.³⁸¹ E assim separa o antigo e o novo pensamento:

[...] Se, por exemplo, o antigo se propunha a questão se Deus é transcendente ou imanente, o novo procura dizer como e quando Deus passa de estar longe para estar próximo e de estar próximo a estar longe de novo. Ou se a antiga filosofia propõe a alternativa determinismo-indeterminismo, a nova segue o caminho da ação: parte dos condicionamentos do caráter e do escabroso emaranhado dos motivos e passa pelo instante da graça, único e iluminante, no qual se efetua a eleição, até chegar a um dever que está além da liberdade e que sobrepasa as oscilações daquela alternativa que se vê obrigada a abandonar os homens ou bem à condição de parte desfigurada do mundo ou à de um Deus mascarado. A nova filosofia não faz pois aqui outra coisa que converter o método do entendimento humano são em método de pensamento científico. [...].³⁸²

Somente é possível conhecer no tempo, inclusive as coisas últimas e supremas. Conhecer a Deus, ao mundo e ao homem significa conhecer o que eles fazem nos tempos da realidade, o que fazem e o que lhes acontece é a experiência de seus vínculos. O Segundo Volume, intitulado *A rota ou o mundo sempre renovado*, é, então, a temporalidade do novo pensamento.³⁸³ Em consequência disso, podemos afirmar que a educação é temporalidade. A escola, espaço/tempo da educação formal, ao objetivar o ensino e aprendizagem, vivencia as relações e, desta forma, inevitavelmente, se organiza como uma comunidade educativa.

Uma educação para a comunidade é o título de uma palestra de Martin Buber, proferida em 06 de abril de 1929. Nela o conferencista trata dos conceitos comunidade,

³⁸¹ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 27-29.

³⁸² *Ibid.*, p. 29.

³⁸³ Cf. *Ibid.*, pp. 30-33.

educação e sociedade, relacionando-os. A nós importará trazer aqui as idéias particularmente relativas à educação escolar. Logo no início descreve sua compreensão de comunidade:

Agora, quando falo de *comunidade*, entendo algo que abrange toda a vida, toda a existência natural do homem, não excluindo nada dela. Ou a comunidade é isso, ou, então, deve-se renunciar à idéia da existência de uma comunidade autêntica.³⁸⁴

Na seqüência, expõe que a questão que lhe ocupa diz respeito ao que é que a educação hoje, de pessoas em desenvolvimento, tem a ver com o advento de uma comunidade supra-social, isto é, com a maior penetração da comunidade com um novo sentido de comunidade. Para ele esse sentido de comunidade está na “comunialidade”, ou seja, não se baseia sobre um “estar com” estático, mas dinâmico, não sobre homens semelhantes e feitos, formados e ordenados de modo semelhante mas sobre pessoas formadas e ordenadas diferentemente e que mantêm uma autêntica relação entre si.³⁸⁵ Partindo dessa diferença e da consideração da situação da humanidade contemporânea assim afirma:

[...] comunidade significa, aqui e agora, multiplicidade de pessoas, de modo que sempre seja possível para qualquer um que a ela pertença estabelecer relações autênticas, totais, sem finalidades... de modo que exista tal relação entre todos os membros. O importante são as centelhas, o acontecimento verdadeiro. Porém, o estatuto, a estrutura desta multiplicidade de pessoas deve ser tal que nada reprima esse tipo de relações entre as pessoas ou que torne essas relações impossíveis. [...] tal relação deve ser imediata, isto é, que os homens se encontrem mutuamente na ação mútua [...].³⁸⁶

Destaca que neste tipo de comunidade o homem se encontra com os outros, com todas as suas qualidades, habilidades, possibilidades e entre eles algo acontece, participam com todo o seu ser. Nela um homem não pode ser meio para os outros.³⁸⁷ Mas a questão que se segue diz respeito à possibilidade de introduzir tais conteúdos de comunidade no seio das grandes associações objetivas e afirma que tal questão:

³⁸⁴ Martin BUBER. *Sobre Comunidade*, p. 85.

³⁸⁵ Cf. *Ibid.*, p. 87.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 88.

³⁸⁷ Cf. *Ibid.*, p. 88.

[...] só pode ser respondida na prática, experiencialmente, por pessoas [...] com a realidade de sua vida, nos contextos nos quais se inserem – seja familiar, profissional ou social – levem à sério sua vida, somente sua própria vida. Nada mais há que ser levado a sério. [...] Esse contexto onde cada um de nós está inserido pelo destino, esta realidade totalmente pessoal, é este o elemento para a construção da comunidade [...]. Assim, educação é a preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal, introduzido a partir desta vida naquilo que existe hoje, na sociedade, neste mecanismo ou como se queira chamar. [...] a educação para a comunidade não pode ser teórica, ou em termos mais claros, a educação para a comunidade só pode ocorrer através da comunidade. [...].³⁸⁸

Assim, para Buber, o que educa é o espontâneo; a comunidade e o indivíduo educam com sua presença. O professor exerce influência sobre o aluno quando não há resistência por parte deste e essa deixa de ocorrer somente quando o professor educa com sua existência pessoal, ou seja, a educação para a comunidade só é possível quando existe comunalidade.³⁸⁹ E ainda tratando especificamente da escola, relata:

[...] Experimentei e observei, em primeiro lugar, que nas escolas particulares [...] não há, surpreendentemente (talvez eu generalize) quase comunidade entre os professores e entre os membros da administração [...] como pode surgir uma comunidade entre professores e alunos ou entre os próprios alunos? [...].³⁹⁰

No que tange às escolas públicas, Buber, assim se coloca:

As escolas públicas, tanto a primária como a secundária, não possuem nem o que a escola particular tem, a saber, ao menos a possibilidade de uma comunidade, nem a possibilidade de se referir à antiga tradição de comunidade como a escola rural. Creio, contudo, ser possível, na escola pública, a educação comunitária nesse sentido, embora somente através de algo que é possível na vida moderna, somente através da iniciativa pessoal, na qual o homem moderno, em sua profissão freqüentemente não costuma investir. [...] Os professores que, atualmente, apesar de todas as dificuldades, arriscam a iniciativa pessoal e conseguem promover a educação comunitária, tais professores, creio eu, serão considerados pioneiros na época em que se ousar lançar um olhar retrospectivo para a experiência sobre a qual falo hoje.³⁹¹

³⁸⁸ Martin BUBER. *Sobre Comunidade*, pp. 89-90.

³⁸⁹ Cf. *Ibid.*, p. 90.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 91.

³⁹¹ *Ibid.*, pp. 92-93.

Perguntando-se sobre o que significa que a educação para a comunidade acontece através da comunidade, responde:

Creio que educação é relação, é capacitação. Por esse termo relação entendo relação direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma, isto é, a capacidade para tal relação com as pessoas com as quais se convive. É para isso que a educação para a comunidade educa. Ela conduz pois, dos contatos indiretos entre os homens, às relações diretas, dos contatos movidos por interesses para as relações cujo fim são elas mesmas [...] Que é necessário para que uma pessoa entre em relação com outra? Que é indispensável, acima de tudo? [...] “voltar-se para o outro”, vale dizer, estabelecer relação autêntica e genuína com o outro. Para isso é essencial voltar-se para o outro como ele é... para a face vital desta outra pessoa como à sua própria face; que dois seres se tornem presentes mutuamente. [...] Refiro-me a esta pessoa que se defronta com uma verdadeira pessoa, única, com este nome. Chamá-la pelo nome, endereçar-lhe o “Tu”³⁹² é voltar-se para esta unicidade. [...] Mas, na verdade, o que quero dizer não é conceitualizável, é profundamente real.³⁹³

Em síntese, para Buber, a educação para a comunidade só pode ser realizada pela comunidade; deve haver um vínculo entre os professores, um verdadeiro elo entre as pessoas, que haja uma relação comunitária entre professores e alunos, ou seja, que o professor esteja relacionado com o aluno com o espírito comunitário para o qual ele quer educá-lo. Uma escola que se organize para a interação entre as classes etárias, entre os sexos.³⁹⁴ Disto decorre nossa compreensão de escola, à qual daremos atenção na seqüência.

Escola

A escola como um espaço/tempo de relações, assim também a definiu Ítalo Gastaldi.³⁹⁵ Nela as pessoas estão em contato umas com as outras o tempo todo. Essas relações, contudo, não são tranqüilas – e não poderiam ser – são dinâmicas, exigentes, por colocarem frente a frente exatamente as diferenças. Note-se porém que, embora nosso objeto

³⁹² Para um maior aprofundamento ver Martin BUBER. *Eu e Tu*. e Emmanuel LÉVINAS. *Humanismo do Outro Homem*.

³⁹³ Martin BUBER, *Sobre Comunidade*, pp. 93-94.

³⁹⁴ Cf. *Ibid.*, pp. 95-96.

³⁹⁵ Ítalo GASTALDI. *Educar e evangelizar na pós-modernidade*.

seja o Ensino Religioso, ainda não estamos falando da diferença, dos conflitos, do crer ou não crer religiosos, isto porque entendemos que, embora o foco esteja sobre a questão religiosa de maneira específica, o problema está na diferença, de maneira geral.

Vamos desmembrar um pouco esse conceito de escola para que possamos melhor compreendê-lo. Primeiramente nos deteremos na definição da escola como espaço. Trata-se do lugar, do palco. É nela que acontecem as coisas que irão adquirir significado, que irão importar. Tudo para que olhamos adquire para nós significação. É o lugar da contingência.

Pensemos agora na escola como tempo de relações e, para tanto, recorremos a Rosenzweig. Ao descrever, no ‘Livrinho’ o ataque de paralisia a que é submetido o filósofo que se pergunta sobre a essência das coisas, descreve o assombro a que são acometidos tanto o filósofo quanto o homem do senso comum, contudo, o primeiro se detém diante do que lhe assombrou e quer saber o que é no mesmo instante, retira a si mesmo e a coisa do fluxo da vida. Já o homem do senso comum continua, pois sabe que seu assombro será devorado pelo próprio curso da vida, engolido na marcha dos dias, desaparecendo com a mesma naturalidade com que surgiu.³⁹⁶

No diagnóstico, ao demonstrar a distância entre o ideal e o real, evidencia que o nome, ainda que não seja a própria coisa, é o que permanece. O jogo de pergunta e resposta se dá no tempo e ocorre que, às vezes, as respostas não se dão imediatamente após as perguntas, são separadas pelo tempo, neste, é o nome que garantirá que a manhã esteja unida ao hoje e o hoje ao amanhã. E é somente com a sua permanência, e não com a permanência de sua essência, que o senso comum não irá se preocupar em seu fazer.³⁹⁷

Ao tratar da narrativa como método, no segundo volume da ‘Estrela’, Rosenzweig assim fala acerca do tempo: “Precisamente o tempo chega a ser para o narrador inteiramente real. Não o tempo em que algo acontece, e sim o que por si mesmo acontece. [...] A essência não quer saber nada do tempo”.³⁹⁸ E compara o antigo e o novo pensamento na perspectiva do tempo:

[...] Ou se a antiga filosofia colocava a alternativa determinismo-indeterminismo, a nova segue o caminho da ação: parte dos condicionamentos do caráter e do escabroso emaranhado dos motivos e passa pelo instante da graça, único e iluminador, nele que se efetua a eleição,

³⁹⁶ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 13-14.

³⁹⁷ Cf. *Ibid.*, pp. 25-27.

³⁹⁸ *Idem*, *El Nuevo Pensamiento*, p. 29.

até chegar a um dever que está além da liberdade e que ultrapassa as oscilações daquela alternativa que se vê obrigada a abandonar aos homens ou bem à condição de parte desfigurada do mundo ou à de Deus mascarado. [...].³⁹⁹

Do que podemos apontar duas afirmações importantes: a primeira, e da qual trataremos em breve, de que também o conhecimento se dá no tempo e a segunda, que apenas mencionaremos como importante para o Ensino Religioso, que a definição religiosa, para o sim ou para o não, é questão de tempo; do que decorre que não cabe à escola e ao Ensino Religioso buscar adeptos, não por tratar-se de um espaço secular, afinal, o ER que propomos não fere a laicidade do Estado, e sim por tratar-se de respeito e consideração do tempo da criança, do adolescente e do jovem para definições religiosas próprias.

Tratemos agora da escola como espaço/tempo de relações. Na introdução ao *Novo Pensamento*, tratando das críticas feitas à *Estrela da Redenção*, Rosenzweig afirma:

[...] Donde a um não lhe tenha sido, em absoluto, aberta a porta, não se pode fazer nada, porém onde se nos honra com um recebimento cordial, ali se tem o direito e inclusive o dever, se é que se quer atuar decentemente, de, depois de haver gozado durante um tempo da hospitalidade oferecida nas formas convencionais de apresentação e cortesia, um dia, num momento propício, desmascarar o próprio rosto e, desse modo, convocar o momento da crítica, graças a qual a relação convencional se converterá numa relação pessoal. [...].⁴⁰⁰

E assume que conhecemos por meio das relações:

[...] Conhecer a Deus, ao mundo e ao homem significa conhecer o que eles fazem ou o que lhes sucede nos tempos da realidade. O que cada um deles faz aos outros e o que a cada um lhe sucede por causa dos outros. A separação de seu “ser” está aqui pressuposta, pois se eles não estivessem separados, então de nenhum modo poderiam atuar um sobre o outro [...] Pois, na realidade efetiva, que se nos dá unicamente na experiência, esta separação de Deus, mundo e homem é superada e tudo que temos são experiências de seus vínculos. Deus é si mesmo, se queremos explicá-lo

³⁹⁹ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, p. 29.

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 13.

conceitualmente, se oculta; o homem, nosso si mesmo, se fecha, e o mundo se converte em um enigma visível. Eles só se abrem em suas relações [...].⁴⁰¹

No ‘Livrinho’, Rosenzweig, dirigindo-se ao leitor, aponta que ele está acostumado a que o tratem como tu e que esse é um mau hábito quando o autor, nesse caso, o interlocutor, é um filósofo que traz consigo prodígios metafísicos pois, então, o leitor, o tu, não está dentro de uma relação. Se fosse esse o caso haveria de se considerar que o autor e o leitor, o filósofo e a pessoa do senso comum estão situados no mesmo lugar, a saber, a vida.⁴⁰² E concluindo acerca da primeira semana de cura:

[...] Assim resolve a pergunta última neste mesmo dia de hoje e olhando de frente cada coisa que encontra; não busque nada detrás da coisa, não a examine de todos os lados, não te abisme em suas profundidades, e sim lhes tomes como te traz e oferece o instante, e a põe detrás de ti, e espera as conseqüências.⁴⁰³

Ao tratar da convalescença, Rosenzweig apresenta a compreensão da relação entre as três potências:

[...] Em cada fase do dia, mais ainda, em cada respiração alternam duas espécies de graça, a inspiração e a expiração, o trabalho e a serena contemplação. De acordo com elas se articula também afinal o dia inteiro em suas duas metades: a vigília e o sono. Na vigília o homem está “consigo”, está “em casa”, é homem, homem entre os homens, homem frente ao mundo. Se pudesse viver somente em estado de vigília seria todopoderoso. O mundo não seria senão um material moldado para suas mãos ansiosas de criar, ele mesmo para si o único centro, ele mesmo para si Deus. Porém não é assim. Chega a noite. Então ele se retira para descansar. O mundo lhe escapa pelas mãos. Se assenta em seu torno circundando-lhe. Absorve-lhe. Ele deixa de ser o centro. Cessa de ser. O mundo é. [...] Ambos precisamente não “são”. Se um deles “fosse”, estaria só. A corrente deixaria de fluir. Somente mediante o “e” entre ambos, entre dia e noite, entre vigília e sono, se convertem ambos, homem e mundo, em um algo O “e” que os mantém em consonância é obra daquele que cuida de que não cessem dia e noite, que lhes empresta sua língua ao dia e seu calar a noite. Se este “e” estivesse só não seria. Unicamente da recíproca intimidade dos três surge do anoitecer e do amanhecer um dia.⁴⁰⁴

⁴⁰¹ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp.32-33.

⁴⁰² Cf. Idem. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 11.

⁴⁰³ Ibid., p. 59.

⁴⁰⁴ Ibid., pp. 88-89.

Importa agora destacar que na escola será possível aprender na relação, mediante uma pedagogia da relação, caso ensinemos a falar, o que implica na atitude de ouvir, afinal, como nos aponta Rosenzweig, o outro é o outro real porque fala e não qualquer um com o quem não temos vínculo.

No *Novo Pensamento*, ao tratar do segundo volume da ‘Estrela’ que diz respeito à temporalidade do novo pensamento; especificamente do segundo livro que ele mesmo considera “o coração deste volume e de toda obra”⁴⁰⁵ e que trata da revelação presente, Rosenzweig assim descreve um novo método:

[...] Em lugar do método de pensar, tal qual foi estabelecido pela filosofia anterior, aparece o método de falar. O pensamento é temporal e quer sê-lo; quer dar nó em mil vínculos num golpe; o último, a meta, é para ele o primeiro. O falar está ligado com o tempo, não quer e nem pode abandonar seu solo nutritivo; não sabe por antecipação até onde se dirige; deixa que o outro lhe dê a base para entrar na conversa. Vive sobretudo da vida do outro, uma vez que se trata do ouvinte da narração, do interlocutor na conversa ou do intérprete no coro, enquanto no pensamento é sempre solitário, inclusive quando pensa em conjunto com vários “cofilosofantes”. Até mesmo nesse caso o outro só me formula as réplicas que propriamente eu mesmo deveria ter me formulado. [...] O pensador já sabe por antecipação seus pensamentos, que os expresse é somente uma concessão à insuficiência do que ele chama *nossos meios de comunicação*, insuficiência que não se radica no fato de que necessitamos da linguagem, e sim em que necessitamos de tempo. Necessitar tempo significa: não poder antecipar nada, ter que esperar o todo, depender do outro para o mais próprio. [...].⁴⁰⁶

E isso é o que caracteriza o pensador falante do novo pensamento: necessita do outro que o faz tomar a sério o tempo, pensa e fala para alguém que, por sua vez, não apenas escuta mas também fala. E no ‘Livrinho’:

Uma das razões mais poderosas que fazem com que o sentido comum não fique estancado e que lhe roube a confiança em si mesmo é esta: que seria incapaz de dar resposta às “perguntas últimas”, à pergunta por Deus, pelo ser humano, pelo mundo. Aquela paralisação assombrada, com a qual se iniciava toda a cadeia sintomática que percebemos, acontece quase sempre

⁴⁰⁵ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, p. 33.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, pp. 33-34.

em um ponto do caminho onde se rasgam os véus da distância e um destes três grandes maciços monstruosos se volta visível, por uns instantes, para o caminhante. São estas três cordilheiras antiqüíssimas por entre as quais discorrem as vias da vida. E assim é algo de mais natural que, em alguma ocasião, uma das voltas do caminho abra a perspectiva até uma dessas cordilheiras. E quem crê que tenha que deter-se aqui, esse está perdido. [...].⁴⁰⁷

Para Rosensweig a cura está em seguir adiante por ocasião destes ditos encontros, sendo capaz de dar respostas. Ao tratar da convalescença, Rosenzweig fala da oração, a princípio, nos dias festivos:

[...] nele acontecem duas coisas: rogar e dar graças. Quem é que roga? O homem. É ele quem pode rogar. A linguagem lhe nasceu para que pudesse rogar. Por isso lhe foram abertos os lábios. Suas orações são todopoderosas. Se pudesse rogar sempre, nada se lhe resistiria. Nada pode não satisfazer o homem que roga. [...] A oração é o mais humano, até o calar do homem pode rogar. E aí onde a muda natureza parece ganhar a língua dos homens, se trata da linguagem da oração. O mudo olho do animal pode rogar. Na oração desperta o homem no homem. O rogo é a primeira palavra do bebê. E por sua vez a primeira palavra daquele que desperta do sono da infância. Porém o homem não pode rogar sempre. Porque não pode falar sempre. Tem que lhe estar permitido guardar silêncio. [...] O mundo tem então que ganhar a fala, também ganha-la para ele. [...] O mundo, o mundo que guarda silêncio de graças. E o homem com ele, nele. Converte-se em mundo ao dar graças. Se só houvesse ação de graças o homem se perderia nele. Deixaria de ser homem. Seria somente uma voz que desaparece no canto do mundo. Porém se volta a encontrar, de novo volta a si, a sua indigência, a seu apuro; a partir da ação de graças, que constantemente desejaria dar graças por tudo, retorna ao rogo, que constantemente há de ser rogo do mais próximo. E assim se põe de novo em marcha o circuito. Entre ambos, unindo-os a ambos, o rogo e a ação de graças, o homem e o mundo, de novo o ouvinte do rogo a quem se roga, o que ajuda a sair do apuro, a quem se dá graças. [...] O dia festivo se lhe tornará a escola para a vida cotidiana. O costume rítmico de seus membros, ganho ali, lhe beneficiará também na rua. Trata-se do mesmo passo tanto aqui como ali. Quem o tenha praticado ali, esse já não irá por aqui dando tropeções. Assombrar-se-á por pouco tempo.... de simples que é a vida.⁴⁰⁸

⁴⁰⁷ Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 37.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, p. 90.

3.5. MERGULHANDO NO RIO...

Relação e Experiência na Educação

Como citamos anteriormente, no início deste capítulo, Barbara Smith, tratando das questões relativas à autoridade e domínio epistêmicos, evidencia o campo de possibilidade de avaliação epistêmica como sendo “*no* e como *o* próprio processo de apresentá-las e vivenciá-las nos domínios relevantes de nossa vida”. Ou ainda, “para uma criatura responsiva, existir é avaliar”.⁴⁰⁹ Importa aqui destacar que Smith coloca a experiência como lugar da avaliação epistêmica, ou seja, nosso conhecimento, idéias, teorias, crenças, ou qual delas será considerada, é avaliado pela nossa vivência. Para uma criatura responsiva, existir é avaliar, pois a própria existência coloca em xeque as idéias, teorias e crenças.

Para a autora não há como selecionar perdedores e ganhadores nas controvérsias intelectuais, nenhuma abordagem, ortodoxa ou heterodoxa, da ciência irá sobreviver ou resistir em suas formas atuais porque estas somente poderão ser mensuradas “em relação às condições particulares e somente a partir de perspectivas particulares”.⁴¹⁰

O que Smith está considerando aqui é a contingência, assim:

[...] manter que a *credibilidade* de toda crença, inclusive aquelas correntemente consideradas verdadeiras, razoáveis, auto-evidentes, e assim por diante, é igualmente *contingente*: em outras palavras, igualmente o produto de condições (experienciais, contextuais, institucionais, e assim por diante) que são fundamentalmente variáveis e sempre até certo ponto imprevisíveis e incontroláveis. Assim entendida, a simetria epistêmica, seja como idéia, seja como método, constitui um forte desafio à familiar história da ciência conservadora, ao projeto normativo da filosofia da ciência racionalista e à epistemologia racionalista de modo mais geral.⁴¹¹

⁴⁰⁹ Cf. Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 284.

⁴¹⁰ Cf. *Ibid.*, p. 287.

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 18.

No ‘Livrinho’, ao se dirigir ao leitor, Rosenzweig diz que quer que este o veja como um companheiro da escola do senso comum que, embora a tenha abandonado antes e estado em outras, tem em comum com ele o fato de ambos terem ingressado na vida. Para o autor, por recordar os tempos de escola, é fácil dirigir-se ao leitor como a um tu e espera que, ao final desse encontro que traz tanta vivência da época da escola, também para o leitor seja o autor um tu a quem ele queira conhecer e conclui dizendo que, no momento, o saúda num umbral.⁴¹²

Há aqui duas ações importantes, a primeira é a de reconhecimento do senso comum, de sua validade porque mergulhado na vida e para além da busca pela essência. A segunda é o colocar-se realmente em relação, tanto por assumir-se como companheiro quanto por validar as idéias do outro, enquanto expõe as suas próprias. Destacamos isso pensando nas relações escolares ou todas aquelas mediadas pelo saber. A imagem do umbral, comum às religiões e mitos quando relacionado à idéia de passagem, é utilizada por Rosenzweig na finalização do segundo volume da ‘Estrela’, fazendo menção à passagem aberta pelo ver o mundo, o homem e a Deus com os olhos da revelação que valorizam o presente no instante em que a vida acontece. Essa valorização, esse reconhecimento de que a vida é o que acontece no instante é a passagem para a plenitude que se dará na redenção que acontecerá ao mundo, ao homem e em Deus.

No *Novo Pensamento*, Rosenzweig assim diferencia o entendimento são e o enfermo, ao mesmo tempo em que declara ser o primeiro um método do pensamento científico:

[...] A nova filosofia não faz pois aqui outra coisa que converter o método do são entendimento humano em método do pensamento científico. Em que se distingue, então, o entendimento humano são do enfermo que, igualmente à antiga filosofia, a filosofia do assombro – assombro significa estar imóvel – se agarra numa coisa e não quer deixá-la solta até que não a “tenha” por completo a sua mercê? Ele pode esperar; seguir experimentando, ele não tem nenhuma “idéia fixa”, ele sabe: há tempo, há remédio. [...].⁴¹³

⁴¹² Cf. Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 11-12.

⁴¹³ Idem. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 29-30.

Nele, Rosenzweig faz uma reflexão introdutória na qual pergunta sobre a possibilidade de viver o milagre, antes, na introdução ao Primeiro Volume, havia se perguntado sobre a possibilidade de se conhecer o todo. Primeiramente, aponta como a teologia, sem perceber que o milagre era seu aliado, ao abrir mão desse conceito acabou por permitir a entrada do conceito da Totalidade unitária e pensável. A teologia do milagre havia feito dele um objeto de fé. Dessa forma, a natureza era compreendida não em suas leis naturais mas como milagre; milagre era poder levantar o véu do futuro; era ver Deus não como revelação mas como providência ilimitada – quanto mais milagre, mais providência. O que comprovava a existência do milagre era que tudo se passasse naturalmente em relação à natureza e à experiência viva - o testemunho de crentes que enfrentavam as dificuldades de sua vida com fé. Mas o iluminismo colocou em questão a credulidade que se põe na experiência e então toda a discussão que se segue expõe a falta de radicalidade e fundamento do milagre e, dessa forma, uma vez que não pode ser provado com segurança, trata-se de negar a possibilidade do milagre.⁴¹⁴

Diante da concepção histórica do mundo, também a teologia se torna histórica e espera que o passado responda as questões do presente, tornando-se assim inofensivo. A idéia de evolução neutraliza o passado, este não pode mais ser critério. A ciência avança em sua capacidade de explicar o mundo, a filosofia se dispõe a trabalhar em colaboração com a teologia e esta se torna cada vez mais racional. A Criação não tem seu lugar, é menosprezada à força de se colocar ênfase unilateralmente na Revelação e, agora, quando filosofia e teologia se separam a Criação se torna a brecha pela qual a filosofia penetra na casa da teologia.⁴¹⁵

E tendo em vista que, a partir daqui, o que estará em questão é a relação entre o saber e a fé, nos diferentes entrelaçamentos entre filosofia e teologia, antigas e novas, descritos resumidamente na seqüência desta introdução ao Segundo Volume, Rosenzweig assim descreve a problemática no que tange à compreensão da Criação, de um lado:

É nesta relação com a Criação onde se evidencia a conexão entre o saber e o conceito de passado. A verdade é sempre o que foi, o bem *a priori*, como “o que se ergue em seu antigo poder sagrado”, no dizer de Platão, o bem enquanto objeto da “experiência”. [...].⁴¹⁶

⁴¹⁴ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 135-141.

⁴¹⁵ Cf. *Ibid.*, pp. 141-145.

⁴¹⁶ *Ibid.*, p. 145.

E de outro:

[...] Nós, ao edificar o saber sobre o conceito de Criação, lhe permitimos desenvolver essa sua peculiaridade de ir “ao fundo” das coisas. Fazemos com que a fé seja inteiramente conteúdo do saber, mas de um saber que põe em seu fundamento mesmo o conceito capital da fé. Que assim o faça, é algo que, por certo, só se fará visível no curso de sua ação, já que, justamente, esse conceito capital da fé não pode ser reconhecido como tal e apenas quando o saber chegou a expor a fé e não antes.⁴¹⁷

É considerando os diferentes entrelaçamentos entre a teologia e a filosofia que o autor conclui, tendo demonstrado-os, que a teologia acaba por substituir o conceito filosófico de verdade pelo conceito de Criação. Contudo, a questão que irá ocupar Rosenzweig neste volume da ‘Estrela’ é outra: como podemos reconhecer na Criação a possibilidade de viver o milagre, que é uma possibilidade que só se torna acessível a nós na Criação?

Importa aqui destacar que essa questão, assim colocada, colocará por terra as antigas discussões entre fé e ciência, estamos diante de um Novo Pensamento; precisamos lembrá-lo para que quem quer que esteja nos lendo, nesse momento, não pare por aqui acreditando que tenha ido por terra também a possibilidade de um ER que considere as diferenças, uma vez que estamos nos preparando para, a partir daqui, trabalhar com os conceitos de Criação, Revelação e Redenção. Pedimos que continue pacientemente. É preciso superar a resistência ao novo e o hábito no tratamento desses conceitos e chegarmos, com Rosenzweig, à Vida que vence a morte a cada instante – o Milagre.

Dessa forma, para Rosenzweig, nada se pode conhecer independentemente do tempo, se na vida é preciso aprender a esperar, atuando e padecendo, também o conhecimento está atrelado a um instante preciso e não pode fazer com que seu passado não seja passado e seu futuro seja futuro. Isso vale também para as coisas últimas e supremas que tendemos a querer conhecer de forma atemporal. O mesmo ocorre com a ação humana que só é ação tanto quanto é iminente.⁴¹⁸

Tendo descrito o ataque de paralisia a que é acometido o filósofo que se pergunta sobre a essência das coisas e que acaba por retirar a si mesmo e ao seu objeto, o qual, agindo assim torna artificial, do fluxo da vida, Rosenzweig questiona e afirma:

⁴¹⁷ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 146.

⁴¹⁸ Cf. Idem. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 30-31.

[...] que outra coisa, a não ser seu suceder-se no transcurso da vida, diferencia as vivências? Que outra coisa nos leva a considerar que nossa ação é nossa ação, a não ser o experimenta-la como consequência de nossa vida passada, e experimentar nossa vida pode vir como consequência dela? O que diferencia, em caso contrário, nossa ação da mesma ação que outro sonhou de nós? Somente no transcurso da vida cada coisa obtém sua índole própria. Retirada daí, presa com o espeto da pergunta “que é?”, que a subtrai do tempo se fundirá rapidamente através da fase intermediária de seu conceito universal no gris uno e universalíssimo da coisa em geral. [...] “Própria e autenticamente”: assim não pergunta nem responde nenhum outro homem, a não ser o filósofo. Na vida esta pergunta vale tão pouco como é raro que se dê no viver. [...]. Não “propriamente” sim “realmente” é a palavra da vida. Porém o filósofo diz: propriamente. Ao ceder a seu assombro, deter-se, e deixar que o real siga realizando sua atividade sem ele, é rechaçado e limitado ao propriamente autêntico. [...]. O senso comum não se fia no real e na atividade deste real. O filósofo, desconfiando, se retira do real, que segue atuando, ao resguardado círculo mágico de seu assombro e se abisma na profundidade do propriamente autêntico.⁴¹⁹

Numa visita ao enfermo é possível apontar o infalível remédio, um infalível método. No caso da meta parecer incerta, simplesmente atue como se estivesse certo dela. Tenha na cabeça a sua meta, persuada-se a si mesmo da certeza de sua meta. Somente tem que fazer como quem crê. Mas o enfermo falará das incertezas das metas, dos caminhos, acerca de si mesmo e nada lhe convencerá, então o que era natural passa a ser algo a ser buscado, a ser demonstrado primeiramente a si mesmo e, justamente por isso, é que o enfermo não pode seguir adiante, está parado, foi assim que ficou enfermo.⁴²⁰

No *Novo Pensamento*, assim apresenta o ponto culminante do primeiro volume da ‘Estrela’:

[...] A experiência, por profunda e penetrante que seja, uma e outra vez descobre no homem somente o humano, no mundo somente o mundano, em Deus somente o divino. E somente em Deus pode encontrar-se o divino, somente no mundo o mundano e somente no homem o humano. [...] Bem neste ponto em que a filosofia pensada havia chegado efetivamente ao final, pode começar a filosofia experimentada. [...] nenhum desses três grandes conceitos fundamentais do pensamento filosófico pode ser reduzido ao outro. [...] cada um somente se deixa reduzir a si mesmo. [...].⁴²¹

[...] o primeiro volume da ‘Estrela’, na medida em que procura expor os conteúdos elementares da experiência depurados das misturas que o pensamento lhes introduz, deve necessariamente desembocar em uma filosofia do paganismo. [...] O paganismo não é então em absoluto em

⁴¹⁹ Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 16-17.

⁴²⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 21-22.

⁴²¹ *Idem. El Nuevo Pensamiento*, p. 21-22.

matéria de filosofia da religião um mero cuco infantil para adultos, como tem sido tratado pela filosofia da religião dos séculos passados [...]. Pelo contrário, não é mais nem menos que a verdade ainda que, certamente, em forma elementar, invisível e não revelada. [...] Pois a experiência, com efeito, nada sabe de objetos; ela recorda, vivencia, espera e teme. [...].⁴²²

E sobre a experiência e a facticidade, ou seja, sobre o que chamou de *realidade efetiva experimentada*, da qual tratará especificamente no segundo volume da ‘Estrela’, Rosenzweig assim afirma:

[...] A experiência, portanto, não experimenta coisas, as quais por certo se tornam visíveis como facticidades últimas, mais além da experiência por obra do pensamento; mas o que ela experimenta, experimenta nestas facticidades. Por isso, é tão importante para uma representação nítida e completa da experiência haver posto previamente em evidência aquelas facticidades em sua pureza e haver saído ao encontro da tendência do pensamento a confundi-las. [...].⁴²³

Também ao explicar o uso da narrativa como método deste segundo volume, assim escreve:

[...] Quem narra não quer dizer como foi “propriamente” algo, e sim como esse algo efetivamente aconteceu. [...] O narrador nunca quer mostrar que alguma coisa foi propriamente algo por inteiro diferente [...] e sim mostrar como propriamente aconteceu isto ou aquilo que como conceito e nome está na boca de todos; [...] Também para ele se dissolve algo que é meramente essencial, um nome, um conceito, mas não em outra igualmente essencial, e sim em sua própria realidade efetiva, mais exatamente em sua própria realização. [...].⁴²⁴

A primeira forma para reconhecer a Criação é superar a compreensão da linguagem como uma linguagem antes da linguagem, que estava disponível para o Homem, o Mundo e Deus quando estes foram tornados mudos pela busca de suas essências e impossibilitados de se relacionarem. Agora que eles brotam em sua peculiaridade e a linguagem se torna viva, o que temos é a linguagem real. É “a linguagem do mundo à flor da terra”. O pensamento é mudo no isolamento, é na comunidade que se funda a comunidade real da fala. Mas o pensar

⁴²² Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, p. 26.

⁴²³ *Ibid.*, p. 27.

⁴²⁴ *Ibid.*, p. 28.

não é o falar, a palavra é o começo para o ouvido que capta e a boca que responde. É na relação entre a lógica da linguagem e sua gramática que podemos entender o que une a Criação e a Revelação.⁴²⁵ Assim:

[...] Porque verdadeiramente a linguagem é o dom aureoal do Criador à humanidade, ao mesmo tempo que o bem comum dos filhos dos homens, nela todos têm sua parte especial, e é, enfim, o selo da humanidade do homem. É coisa absolutamente inicial. O homem se fez homem quando falou. Todavia, até os dias de hoje segue sem haver uma linguagem da humanidade, que somente falará no final. A linguagem real, entre o princípio e o fim, é comum a todos e, não obstante, é especial para cada um. Une e separa ao mesmo tempo. Assim, a linguagem real abarca o todo: princípio, meio e fim. [...].⁴²⁶

Desta forma:

[...] A Revelação, justamente, porque se baseia na Criação quanto ao saber e está dirigida à Redenção quanto ao querer, é ao mesmo tempo Revelação da Criação e da Redenção. E a linguagem, como órgão seu, é simultaneamente o fio com que se introduz todo o humano que surge sob o resplendor milagroso da Revelação e de sua sempre renovada atualidade vivencial.⁴²⁷

Mas Rosenzweig reconhece que “O conceito de vivência, com sua juventude inesgotável, seduz facilmente até ao pensamento tranqüilo e o leva a divagar no entusiasmo”,⁴²⁸ propõe então o instante:

[...] A palavra do homem é uma imagem: a cada instante é criada nova na boca do falante, mas somente graças a estar desde o começo e levar já o seu som a cada falante, que um dia se faz nela o milagre da renovação. É mais que uma imagem: a palavra de Deus é a Revelação somente porque ao mesmo tempo é a palavra da Criação. Disse Deus: Seja a luz. E o que é a luz de Deus? A alma do homem.⁴²⁹

⁴²⁵ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 151-152.

⁴²⁶ *Ibid.*, p. 153.

⁴²⁷ *Ibid.*, p. 153.

⁴²⁸ *Ibid.*, p. 153.

⁴²⁹ *Ibid.*, p. 153.

No Livro Primeiro do Segundo Volume, intitulado *Criação ou o fundamento perpétuo das coisas*, Rosenzweig relata que o princípio é: Deus criou. O poder de Deus que antes, como vimos, provinha do Não, passa agora a vir de um Sim. Deus é Deus visível na criação.⁴³⁰ E, como Deus revelado, não pode senão criar, pois cria no mistério afetivo, não pelo poder e sim pelo amor.⁴³¹

O autor destaca que pode parecer um paradoxo sustentar uma criaturalidade do mundo “posterior” ao seu acabamento como forma. A Criação não pode significar para o mundo seu ser criado pois, que Deus criou o mundo é verdade, sem restrição, somente para o sujeito. Essa proposição é verdadeira unicamente acerca da relação entre Deus e o mundo. O mundo configurado, ou seja, como em si, somente poderia assumir-se como criatura a partir de sua própria perspectiva; a consciência de seu ser criatura dependeria da providência e de reconhecer-se de uma vez por todas e para sempre criado. Mas a relação que buscamos entre o mundo e o Criador é a de que o mundo se revele como criatura.⁴³²

Considerando, Deus, Homem e Mundo como três elementos distintos e que o conhecimento que deles podemos ter é a partir de sua relação, o que Rosenzweig está apontando é que assumir a Criação como si mesma, sem a perspectiva do tempo, coloca em destaque a perspectiva da fé, necessária para que o Homem e o Mundo se reconheçam como criatura, mas não necessariamente a forma para que sejam capazes de criaturalidade. Essa criaturalidade, por sua vez, tendo origem nos próprios elementos, Homem e Mundo, somente terá consistência numa realidade efetivamente experimentada, ou seja, Homem e Mundo experimentam seus limites, as relações que estabelecem para ultrapassá-los e assim vão reconhecendo – vai acontecendo - sua criaturalidade. O homem vive no mundo o instante e esse é, objetivamente, todo o tempo de que realmente dispõe e sabe que vai morrer. A morte se coloca como a grande experiência do limite. Quando, diante disso, o homem se fecha em si mesmo temos a experiência da paralisia, do medo. Nessa experiência de paralisia podemos ter, inclusive, um homem que se entenda como criatura, que tenha fé, contudo, ele não entende, por isso paralisa, a sua criaturalidade, a possibilidade que tem de dar resposta, sendo assim origem.

Para ilustrar o que dissemos acima, tomaremos os aspectos fundamentais apontados por Rosenzweig, no final do Primeiro Livro do Segundo Volume, na análise gramatical do

⁴³⁰ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 155-156.

⁴³¹ Cf. *Ibid.*, p. 159.

⁴³² Cf. *Ibid.*, pp. 162-163.

Gênesis I, onde sintetizará essa relação de um Criador com um mundo que se reconhece como criatura e, ao mesmo tempo, se revela em sua criaturalidade, sendo criatura. Nosso foco, contudo, será a experiência da criaturalidade e da relação que coloca Homem e Mundo para além da perspectiva da fé, como discutiremos principalmente no item, deste terceiro capítulo de nossa tese, em que trataremos da tensão instituição e experiência. Também voltaremos à essa questão em nosso quarto capítulo, quando trataremos da prática do Ensino Religioso e apontaremos algumas questões acerca das Ciências Naturais, lembrando que estamos constituindo uma epistemologia da controvérsia na qual a cognição se dê na diferença e no embate e onde possamos perceber que a discussão que aqui se apresenta está para além da tradicional bipolaridade entre fé e ciência, campos estes que, em sua realidade e experiência efetiva, não se constituem em lado A e lado B, diametralmente opostos e sim, numa variação de tons constituintes de várias outras possibilidades sendo que são estas que estão em discussão por serem as que, de fato, dizem respeito à Vida. Por agora, prossigamos no levantamento das possibilidades da compreensão da Criação que Rosenzweig nos apresenta.

A Criação consiste na afirmação divina da existência da criatura como aquela que era, é e será boa porque se trata da obra de cada dia da Criação. Não se trata de uma coisa e sim de uma obra, a existência como já-existência. Ao dizer que sua própria obra é boa, Deus afirma a existência. O sujeito divino não tem predicado e, de sua parte, assegura a objetividade de sua Criação não tendo outro nome tão somente e sem mais Deus. A Criação que é para Deus um haver-feito, é para o mundo um ser-feito. A expressão *no princípio*, dá a temporalidade do momento da Criação, ao mesmo tempo em que indica um início para a criatura e é essa particular determinação temporal que possibilita todo acontecimento singular e particularizado. As coisas criadas aparecem no plural mesmo quando se impõem ao homem como tão únicas em sua espécie, como individualizadas. Deus é o espírito que incubava. O *espírito* de Deus permite a despersonalização e o alargamento da compreensão de sua atividade, posto que, na analogia intra-humana, o gerar é do feminino.⁴³³

Na introdução desse texto, havíamos apontado a consideração do tempo, inclusive, para o conhecimento das coisas últimas, do que decorre que o conhecimento de Deus, do Homem e do Mundo se dá no tempo. Ao tratar da Criação, Revelação e Redenção, Rosenzweig não o faz na perspectiva linear, como conhecemos até agora, mesmo via teologia por sua maneira usual, mas numa perspectiva circular. Trata-se de uma corrente em que os

⁴³³ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 196-198.

elementos nadam vivos e assim, Criação, Revelação e Redenção se atualizam no instante e na particularidade da vida e na singularidade do Mundo e do Homem. Importa apenas mencionar aqui, visto que trataremos disso no item instituição e experiência, que essa compreensão do tempo em Rosenzweig inaugura um novo caminho de diálogo entre a tradição judaico-cristã e os novos movimentos religiosos, por exemplo, uma vez que uma das principais críticas em relação a essa tradição é que sua concepção de tempo lhe impõe uma dificuldade de movimento e, em decorrência, uma dificuldade em conversar, por assim dizer, com a modernidade. Como podemos já constatar, a proposição de Rosenzweig da circularidade do tempo pretende, por sua vez, exatamente dar conta do movimento em detrimento da paralisia. Também como vimos, a proposta é que, também a filosofia e a ciência, se orientem pelo senso comum são e aprendam a continuar andando, manter o movimento, ao invés de se perguntarem sobre o que as coisas são e/ou, no caso específico da ciência, desejar apartá-las da vida para poder conhecê-las, uma vez que as coisas acontecem, se dão no instante, não há como deter a vida. Retomando a discussão do tempo, como veremos no estudo dos três livros desse Segundo Volume da ‘Estrela’, Rosenzweig ultrapassa essa concepção linear e mostra que Criação, Revelação e Redenção estão postas e só podem ser conhecidas em sua circularidade, assim ele aponta ainda tratando da Criação:

[...] É verdade que a Criação, pelo menos no princípio, tem mais duração do que a Revelação. Há muito nela que não se revela como presságio. Nada sabe quanto haverá ainda que esperar até que todo o criado abra sua boca e se deixe ouvir como predição do milagre. Somente salta já no primeiro instante da Criação, ou ao menos, no segundo, uma primeira chispa da Revelação. Pois o primeiro instante é o do intransitivo *estava* das propriedades mudas e obscuras tanto das coisas como do ato; mas no instante segundo irrompe na Criação, atrás da palavra criadora da Criação inteira, como primeira palavra-ato, o *Deus disse*. [...].⁴³⁴

Na seqüência, Rosenzweig tratará da criação do homem e aponta que quando Deus o criou,⁴³⁵ o encanto da objetividade se quebrou pois, a partir daí, Ele que falava sozinho passa a ter diante de si um Eu, um Tu para Deus, que permanece pessoal, mas sendo pessoal é plural

⁴³⁴ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 198.

⁴³⁵ Penso valer o registro de que, antes de escrever “Deus criou”, nós havíamos escrito “Deus decidiu criar”. Importa ressaltar que aqui estamos diante de uma concepção muito importante em Rosenzweig, a saber, a decisão é a ação, decidir é seguir existindo. Essa concepção é a tônica do movimento. Há sempre movimento, a vida é movimento.

da majestade absoluta, tanto quanto é criado; a ele o Criador se revelou no ato criador e com ele compôs um nós, diferenciando-o do restante das criaturas, ele é imagem e semelhança de Deus. Mas Deus lhe deu o sopro da vida, será capaz de morrer? Falar? E aí está o augúrio do milagre. Deus olha pela última vez e agora resulta *muito bom*. Há algo aqui na Criação que aponta para além dela, que proclama na criação mesma uma sobre-criação, no terreno um supra-terreno:⁴³⁶

[...] coisa distinta da vida mas que permanece na vida e somente na vida, que foi criado com a vida como o último seu, e que mais além da vida, deixa vislumbrar seu cumprimento, é a morte. A morte criada da criatura é o presságio da revelação da vida sobrenatural. A morte, que para cada coisa criada é a reta compreensão de sua inteira condição de coisa, desloca insensivelmente a Criação ao passado e a torna assim calada predição constante do milagre de sua renovação. Por ela não se disse no sexto dia da Criação que era *bom*, e sim *muito bom*. Muito, ensinam nossos anciãos, é a morte.⁴³⁷

A pergunta inicial dizia respeito ao como podemos reconhecer na Criação a possibilidade do milagre que só se torna acessível a nós na Criação e a resposta é: na vida que caminha para a morte e, ainda assim, vive! Reconhecer que a morte está ao nosso lado, caminha conosco é, por sua vez, reconhecer a nossa condição de criatura, nossa criaturalidade.

O conceito de criaturalidade aqui é a experiência de ser limitado, mortal, incapaz de todas as respostas. Esse conceito não exige o dado de fé, posto que a morte é um fato, a experiência do limite é um fato, ademais, sua validade para todos é constatável. De outro lado, esse conceito ganha importância na medida em que se trata do único conceito capaz de impor limites à necessidade do homem de tornar-se, ele mesmo, criador. Esses limites se colocam tanto pelo reconhecimento da morte quanto pelo reconhecimento do outro e ambos se dão na experiência da vida, da qual Rosenzweig tratará no Livro Segundo, *Revelação ou o nascimento sempre renovado da alma* e sobre o que passaremos nós a tratar na seqüência. Antes ainda, importa lembrar que havíamos afirmado que, a fim de superar a necessidade de fé na facticidade, o movimento precisa ter sua origem nos próprios elementos.

Na Criação, a origem está em Deus e agora, na Revelação, como veremos, essa origem está no homem, mas importa sempre lembrar o que o movimento origina é a relação entre

⁴³⁶ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 199-200.

⁴³⁷ *Ibid.*, p. 200.

Deus, Homem e Mundo, do que decorre a estrutura desse Segundo Volume, passemos ao Livro Segundo.

Forte como a morte é o amor. Forte como a morte? Contra quem mostra a morte sua força? Contra aquele de quem se apodera. E o amor, sem dúvida, se apodera dos dois: do amante e da amada. Mas da amada de distinta maneira que do amante. O amor se origina no amante. A amada é tomada pelo amor: seu amor é já resposta ao seu ser tomada [...]. A Revelação é para a alma a vivência de um presente que, embora descansa sobre a existência do passado, não vive nele, e sim anda na luz do divino rosto.⁴³⁸

A primeira revelação na Criação – a palavra-ato *Deus disse*, exige, por seu caráter de revelação, que irrompa uma segunda Revelação no seu sentido mais estrito, que seja revelação e nada mais. Todas as coisas são testemunhos, pelo fato mesmo de serem criadas, a Criação mesma é a primeira Revelação.⁴³⁹ Mas o sentido estrito remete ao tempo – o instante e à ação – o testemunho:

[...] Somente ao receber alguma vez no tempo a irradiação do brilho de uma Revelação não acontecida de uma vez para sempre, e sim acontecendo a cada instante, a circunstância de que as coisas devem a sua existência a uma revelação chegará a ser mais do que uma *circun-stancia*: chegará a ser o núcleo íntimo de sua facticidade. E somente assim, não já como testemunho de uma Revelação sucedida em geral, e sim como exteriorização de uma Revelação que sucede *agora mesmo*, no instante, sai a coisa de seu passado essencial para entrar em seu presente vivo.⁴⁴⁰

O fluir desse brilho ao longo do tempo, sempre novo, é que libera as coisas do somente terem sido criadas e da angústia, que decorre do próprio fato de terem sido criadas, de voltarem ao nada, por um lado e do ocultamento divino, por outro, assim, “a Revelação, precisamente em seu surgir incondicionalmente momentâneo, é o meio pelo qual a Criação se consolida em suas figuras”. Deus agora está presente como cada instante, de fato.⁴⁴¹

⁴³⁸ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 202.

⁴³⁹ Cf. *Ibid.*, p. 206.

⁴⁴⁰ *Ibid.*, pp. 206-207.

⁴⁴¹ Cf. *Ibid.*, p. 207.

A forma de amor que corresponde a Deus é o amor de amante, fonte de si mesmo; que brota a todo instante e por isso mesmo infiel porque sua essência está no instante e, assim, para ser fiel deve renovar-se a cada instante. Diariamente o amor ama um pouco mais o amado, cresce porque quer ser sempre novo para poder ser constante, no instante. O amor do amante é sempre ditoso porque no instante em que existe está pleno, assim, o amor não é uma propriedade e sim um acontecimento e nenhuma propriedade pode ter nele lugar. A ele basta saber somente que está amando.⁴⁴² Em contrapartida:

[...] A Revelação nada sabe de um Pai *omniamante*. O amor de Deus sempre está por inteiro no momento e no ponto em que ama, e é unicamente na infinitude do tempo, passo a passo, como alcança ponto a ponto e anima o todo. O amor de Deus ama a quem ama e onde ama. [...]. Deus ama sempre somente ao que ama e àquele que ama [...]. Seu amor anda pelo mundo com ímpeto sempre novo. Está sempre no hoje, inteiramente no hoje [...]. Este amor é a eterna vitória sobre a morte. A Criação, coroada e enclausurada pela morte, não pode resistir-lhe: há de se entregar a ele a cada instante também na plenitude de todos os instantes, na eternidade.⁴⁴³

Ao tratar da linguagem do amor, Rosenzweig afirma que o eu é sempre um não em voz alta. Com o “eu” sempre se estabelece uma oposição, pois o eu está sublinhado, enfatizado, é sempre sujeito em quantas frases aparecer, não podendo nunca ser passivo e nem objeto. É sempre um “não de outro modo” diante do todo, pois diante do absoluto deve delimitar-se o “não de outro modo” sendo essa delimitação suscetível de relacionar-se com o todo. Na Revelação passamos a ter palavra e contra-palavra, ou seja, resposta. Deus e o homem perguntam por um Tu,⁴⁴⁴ e então se encontram:

[...] (Deus) responde agora quando se chama pelo seu nome e duas vezes, com uma determinação suprema, insuperável, todo ele aberto, todo ele estendido, todo ele disposto, todo ele alma: *Aqui estou*. [...] Aqui (no ouvir) está o Eu. O Eu singular humano. Está todo ele recepção, abertura, vazio, sem conteúdo, sem essência: pura disposição, pura escuta e obediência, todo ele ouvidos. [...].⁴⁴⁵

⁴⁴² Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 207-209.

⁴⁴³ *Ibid.*, p. 209.

⁴⁴⁴ Cf. *Ibid.*, pp. 219-221.

⁴⁴⁵ *Ibid.*, pp. 221-222.

E todos sabem a resposta à pergunta sobre qual é o mandamento dos mandamentos, milhares de línguas dão testemunho disso de manhã à tarde, debes amar teu Deus com todo o seu coração, com toda a sua alma e com todas as suas forças. Debes amar. O mandamento do amor só pode vir da boca do amante, é a própria voz do amor. É imperativo, imediato, surge no instante e já se faz palavra pronunciada no instante em que surge. É objetivo, presente absolutamente puro, sem preparativos, sem premeditação, não faz previsões para o futuro – se o fizesse seria a lei, exige a instataneidade da obediência.⁴⁴⁶

[...] O mandamento somente sabe do instante; espera seu bom êxito no instante mesmo de expressar-se, e quando tem a magia do tom autêntico das ordens, nunca se verá defraudado desta expectativa. Assim, pois, o mandamento é puro presente. [...] somente o mandamento do amor é incapaz de todo de ser uma lei: unicamente pode ser mandamento. [...] seu conteúdo unicamente admite a forma do mandamento, da presença imediata, da unidade entre consciência, expressão e expectativa de cumprir-se. [...].⁴⁴⁷

“À exigência de amor do amante responde a confissão de amor da amada. O amante não confessa seu amor. Como irá fazê-lo se não tem tempo?”. Não tem tempo porque ama e ama a cada instante. A amada quer continuar sendo amada e por isso confessa seu amor e ao fazer isso se desnuda e reconhece que ama em suas fraquezas, em sua debilidade e, por saber-se amada exatamente por isso, não precisa da confissão de seu amante.⁴⁴⁸ Assim:

[...] Na autêntica confissão de fé sempre tem lugar a reunião ou de dois nomes ou de duas naturezas. É sempre este o sinal de que a própria vivência amorosa há de ser mais do que uma vivência própria; de que esse de quem tem experiência a alma em seu amor não é mera ilusão ou auto-engano da alma amada, e sim que realmente vive. [...].⁴⁴⁹

⁴⁴⁶ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 222-223.

⁴⁴⁷ Ibid., p. 223.

⁴⁴⁸ Cf. Ibid., pp. 224-227.

⁴⁴⁹ Ibid., p. 227.

É na experiência de ser amada que a alma adquire a certeza de que o Deus que a ama é verdadeiramente Deus, o Deus verdadeiro e é no testemunho da alma crente que Deus se torna visível. Deus adquire ser na Revelação, diante da confissão da alma e então se torna “a presença da vivência”.⁴⁵⁰

À lógica da Revelação pertence o imperativo. O Eu e o Tu, em sua objetividade, são absolutamente um singular sem gênero, pela determinação do nome próprio, pois foi ao chamar Deus a cada um pelo nome próprio que a Revelação entrou em diálogo real e agora exige que esses nomes se revelem a Ele, pois não são nomes que ele deu, devem mostrar-se. Assim a Revelação deve fundamentar-se na vivência como centro – no espaço e como princípio – no tempo e ao homem cabe dizer agindo *Eu creio*.⁴⁵¹

Na Revelação, sob a influência do amor de Deus, acontece o amadurecimento do si-mesmo silencioso até chegar à alma que fala. Na vivência do falar e ouvir acontece a relação Eu e Tu, entre os homens e entre o homem e Deus. O amor, como a linguagem, é sensível-suprasensível, sendo vivência é forte como a morte.⁴⁵² O amor, nos diz Rosenzweig analisando o Cântico dos Cânticos, é ação na diferença:

[...] A linguagem do amor é puro presente; sonho e realidade, sopor do corpo e vigília do coração se entrelaçam, indiferenciáveis; tudo é igualmente presente, igualmente fugaz, igualmente vivo; como o curso nos montes, ou como a gazela jovem. Sobre este prado sempre verde do presente cai uma chuva vivificante de imperativos; de imperativos que soam de maneira diferente mas que sempre indicam o mesmo: “leva-me contigo, abre-me, vem, coloque-te a caminho, apressa-te”. Sempre é o mesmo imperativo único do amor. O amante e a amada parecem por momentos trocar seus papéis, e no instante seguinte voltam a estar claramente diferenciados. [...].⁴⁵³

E se antes, Rosenzweig tinha apontado que o augúrio do milagre era a morte conquanto o que nos leva à vida que acontece no instante, agora indica a promulgação do milagre:

⁴⁵⁰ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 228.

⁴⁵¹ Cf. *Ibid.*, pp. 232-234.

⁴⁵² Cf. *Ibid.*, pp. 245-250.

⁴⁵³ *Ibid.*, p. 250.

[...] Porque o ser amado não tem vigência no mundo, e nele o amado não deve entender-se como se estivesse sozinho, sem amor, entregue a si mesmo; e como se todo o seu amor não fora ser amado, e sim amar eternamente. E somente no mais secreto do coração guardará agora, ao dar o passo de sair do milagre do amor divino ao mundo terrestre, aquela palavra dos antepassados que dá força e inspiração à tarefa que tem diante de si ao recordar o vivido no interior do círculo mágico: *Como Ele te ama, ama tu assim.*⁴⁵⁴

Do exposto até aqui, podemos denotar que a educação, de maneira geral e o ER, de maneira específica, hão de ter cautela e considerar, assim, os riscos do que podemos chamar de um humanismo abstrato que se concretiza na concepção de que educamos para os valores, para a ética, para a diferença. Em se tratando do Homem e do Mundo reais dos quais Rosenzweig trata o que podemos e somos compelidos a fazer é educar na diferença, considerando os valores e a ética locais e não suas respectivas idéias abstratas porque universalizadas.

O ER, por sua vez, como deveria acontecer com todas as disciplinas do currículo, comporta vivência em razão de considerar o educando real e a relação com ele. Especificamente relativo às controvérsias do ER, entra em discussão aqui o conceito de transcendência. Tratando do tempo na narrativa como sendo o real e que nada quer saber da essência, Rosenzweig compara o antigo e o novo pensamento no que concerne à compreensão dos termos imanência e transcendência, para ele:

[...] Agora, neste volume central, a sucessão não é algo meramente importante, e sim é o propriamente importante a comunicar. É já por si mesma o novo pensamento de que falava no princípio. Se, por exemplo, o antigo se colocava o problema se Deus é imanente ou transcendente, o novo procura dizer como e quando Deus passa a estar longe a estar perto e de estar perto de novo e estar longe.[...].⁴⁵⁵

Para ele, uma vez que o que temos e podemos conhecer é a relação entre Homem-Mundo-Deus, as três potências são transcendentais na medida em que se relacionam e que isso, implicitamente, significa um sair de si mesmo. No capítulo que trata da convalescença, Rosenzweig questiona onde encontramos na vida cotidiana um lugar em que de maneira

⁴⁵⁴ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 252.

⁴⁵⁵ Idem. *El Nuevo Pensamiento*, p. 29.

imediate se trate de Deus, do mundo e do homem e responde que é no dia festivo, pois somente o dia festivo converte a vida diária em vida diária.⁴⁵⁶ E assim explica:

[...] Os conteúdos do dia festivo são Deus mesmo, o homem mesmo, o mundo mesmo. E isto de um modo plenamente cotidiano. O dia festivo sabe tão pouco como a vida diária são o que “são” Deus, o mundo, o homem. Não se deixa em absoluto desconsertar por sua “essência”. Não conhece nenhum Deus apartado, nem nenhum homem isolado em sua solidão, nem nenhum mundo fechado. O que conhece dos três é somente o passo de um e de outro, no movimento, ao estar mutuamente fora, ao estar mutuamente dentro, ao conciliar-se. A corrente do rogar, do dar, do receber, do dar graças tem que circular sem descanso. O homem roga, Deus dá, o mundo recebe e dá graças, e o homem volta a rogar. Não deve haver ponto morto nem turbilhão constante nesta corrente-circuito. O dia festivo não deve pretender separar aos três como potências autosuficientes. [...] O dia festivo mesmo não deve isolar-se, singularizar-se. [...].⁴⁵⁷

Ao pensar na volta ao trabalho, Rosenzweig assim fala sobre a vida:

[...] E quando regressamos agora ao dia a dia da vida, comprovamos diariamente, a cada hora, que a vida todavia segue sendo difícil. Aí não é de nenhuma ajuda todo o rogar e o dar graças do dia festivo. A vida mesma quer ser vivida. Como é isto?⁴⁵⁸

Aprendemos que não nos deixaremos transtornar, não nos deteremos, não ficaremos imóveis, parados, nem nos colocaremos à margem da vida e isso exige força, pois a corrente da vida flui, sem se reter, sempre adiante até a desembocadura, não volta, não é uma vida eterna, flui do nascimento à morte. No dia festivo vive a vida a definitiva eternidade da torrente, a vida eterna, não há cansaço, angústia ou decepção, o caminho está indicado de antemão. Mas no dia a dia há cansaço, angústia e decepção, “a vida se vive em direção à morte”.⁴⁵⁹

⁴⁵⁶ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 85-86.

⁴⁵⁷ *Ibid.*, p. 87.

⁴⁵⁸ *Ibid.*, p. 91.

⁴⁵⁹ Cf. *Ibid.*, pp. 91-92.

Diante da angústia da certeza da morte, sabendo que é ela que o aguarda afinal, o homem, muitas vezes, quer sair da vida, prefere não viver uma vez que viver significa morrer e assim, prefere morrer em vida, se refugia na rigidez da morte artificial. Todo esse tratamento de cura pretendeu ensinar ao homem a marchar ao encontro da morte, vivendo a vida, mesmo que isso signifique aproximar-se dela a cada passo. Cada passo é acompanhado da angústia e a angústia pela angústia é decepção e a decepção, cansaço, mas não deveria ser assim. A coragem de viver deveria calar a angústia, a confiança em Deus não a deixaria surgir, não importa o êxito, a vida engendrará! A morte é a última prova da verdade da vida, é preciso viver para morrer:⁴⁶⁰

[...] E porque está disposta a entornar o pranto fúnebre a cada instante. E ainda assim seguir: “avançando por cima das tumbas”, e sabendo que ao final deste caminho de tumbas também para ela terá sido cavada a cova. Contra a morte não há remédio. Tão pouco a saúde é um remédio. Porém os são tem força para andar no caminho que conduz à tumba pleno de vida. O enfermo chama a morte e se deixa carregar por ela em suas costas, meio morto de angústia mortal. A saúde vive a morte somente “a seu devido tempo”, e é muito amiga dela e sabe que, quando vem, se retira a rígida máscara e lhe agarra à angustiada, fatigada, decepcionada irmã vida a tocha flamejante de suas mãos cansadas e a arremessa ao solo e a apaga, e sob a abóbada do ciclo noturno, que só agora reluz depois de extinguir-se o resplendor da tocha, toma aquela que está falecendo em seus braços e, uma vez que a vida cerrou os lábios eloqüentes, abre sua eternamente calada boca e diz: Me reconhecês? Sou sua irmã.⁴⁶¹

No *Novo Pensamento*, falando do terceiro volume da ‘Estrela’, Rosenzweig observa que a verdade de que trata na conclusão desse volume e de toda a obra somente pode ser uma. Criticando a filosofia, considerando inclusive a crítica kantiana, aponta que não tem sentido que a teoria do conhecimento preceda o conhecimento sobre o qual deve teorizar, pois todo conhecimento é um ato em particular e tem seu próprio método.⁴⁶² E afirmando o conhecimento que se dá na relação:

⁴⁶⁰ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, pp. 92-93.

⁴⁶¹ *Ibid.*, pp. 93-94.

⁴⁶² *Idem.*, *El Nuevo Pensamiento*, pp. 44-46.

[...] Na *Estrela da Redenção* o que se agregou ao começo foi a experiência da facticidade antes de todos os fatos da experiência real. Facticidade que impõe ao pensamento, no lugar de sua palavra preferida, o termo *propriamente*, a palavra fundamental de toda experiência, a que sua língua não está acostumada, a palavrinha *e*: Deus e o mundo e o homem. Este *e* foi o primeiro da experiência, portanto deve retornar necessariamente no último da verdade. Inclusive da verdade mesma, na última verdade, que só pode ser uma, deve esconder-se um *e*. Ela a diferencia da verdade dos filósofos, àquela que somente está permitido conhecer-se a si mesma, deve ser verdade para alguém. Mas se tem que ser única, então só pode sê-lo para o Único. Daí que seja necessário que nossa verdade se torne múltipla e que a verdade se transforme na nossa verdade. Desse modo a verdade deixa de ser o que é verdadeiro e passa a ser o que quer ser verificado como verdadeiro. O conceito de verificação da verdade torna-se fundamental nesta nova teoria do conhecimento [...] introduz o lugar de uma objetividade dinâmica [...].⁴⁶³

3.6. A TENSÃO INSTITUIÇÃO E EXPERIÊNCIA RELIGIOSAS COMO MÉTODO DE ESTUDO DA RELIGIÃO

Conforme evidenciamos até aqui, a epistemologia da controvérsia, fundamentada no pensamento de Franz Rosenzweig, possibilita uma nova cosmovisão e, conseqüentemente, uma nova compreensão do conhecimento, a qual supõe o cuidado para não reduzirmos - risco de toda ciência - esse conhecimento. Essa não redução consiste em considerá-lo, tendo como ponto de partida a experiência e o diálogo, também no que diz respeito ao religioso, criando condições para o que podemos chamar do diálogo entre a 'razão', tal qual a compreendemos filosoficamente até aqui, e a 'razão religiosa', ou seja, a racionalidade do ponto de vista religioso.

Esta compreensão do conhecimento, por sua vez, fundamenta a identidade do ER em duas vertentes, a saber, sua natureza como disciplina, portadora de conteúdos próprios - ou seja, aqueles que dizem respeito à racionalidade religiosa, e sua finalidade por nós definida - ao longo desta pesquisa e até aqui, a qual confirmaremos ou refutaremos também no próximo capítulo -, como sendo contribuir para a ampliação da visão de mundo dos educandos, por meio de uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, sem deixar de elevar tais estudos e reflexões à categoria de elementos

⁴⁶³ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 46-47.

colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano, do que resulta nossa proposição de buscar o conhecimento religioso na tensão entre as instituições religiosas e as experiências religiosas.

Uma vez que desejamos fundamentar o ER como uma disciplina, portadora de um tratamento pedagógico adequado, fundamentando sua compreensão como lugar do conhecimento religioso, retirando-a assim do campo movediço da confissão religiosa, o que ora estamos propondo é o tratamento da tensão instituição e experiência religiosa como metodologia para o estudo da religião nas aulas de Ensino Religioso. Apresentaremos essa reflexão em dois momentos: aqui, tratando dos elementos teóricos dessa proposição e, no próximo capítulo, das possibilidades para seu tratamento na prática pedagógica do ER.

Como vimos, Rosenzweig evidencia o caráter responsivo da religião. A religião não existe como si mesma, nessa perspectiva estão a consideração das experiências dos indivíduos e destes nas instituições, constituindo-se ambas em respostas do Homem - em sua relação com o Mundo - de sua relação com Deus, respostas essas que se dão na vida e é em sua concretude que tais respostas podem ser analisadas. No 'Livrinho', ao tratar da terapia, tendo apontado que a vida é o remédio para o entendimento enfermo, Rosenzweig afirma que, por outro lado, continua doente o hipócrita - aquele que, na apreciação de si mesmo considera medidas de valor que definitivamente já não segue em sua vida, porém as reconhece teoricamente:⁴⁶⁴

[...] E por isso, exclusivamente por isso, é hipocrisia, pois, ainda que vivendo de maneira saudável, é verdadeiramente pior, mais desprezível do que a vida enferma que deixou para trás. Pois essa vida enferma ao menos vivia com boa consciência; fazia o que acreditava. A saber: nada acreditava e, portanto, nada fazia. A hipocrisia, porém, leva uma vida sã e pensa, na medida em que pensa, de maneira enferma. Vive no tempo, no dia e suas exigências, e crê na eternidade, ou seja, no nada sem nome e transmundano. Se acreditasse como atua estaria sã [...].⁴⁶⁵

Rosenzweig abre assim a grande questão que diz respeito à relação direta entre aquilo que se pensa, fala e o que se vive, ou seja, a experiência. Aliás, importa salientar que em sua concepção pensar, falar e viver são conjuntamente a experiência. Importa então que a tomemos em conta. Tanto no que concerne à experiência individual quanto àquela que se dá na relação com a instituição, isso significa a possibilidade, e mesmo a necessidade, de avaliar

⁴⁶⁴ Cf. FRANZ ROSENZWEIG. *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 35.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, p. 35.

se a prática e a participação ou não na instituição religiosa são coerentes com o que se prega, o que, por sua vez, somente poderá ser averiguado na vida mesma e na prática.

Tendo claro que estamos considerando como institucional toda prática e estruturação que vise perpetuar, via formalização, uma tradição religiosa, podemos reconhecer no texto dedicado ao pensamento de Franz Rosenzweig, na *Súmula do Pensamento Judeu*, a tensão entre instituição e experiência também no judaísmo. Segundo seus autores, as interpretações do judaísmo conjugam-se naturalmente com as tendências que caracterizam o curso da história das idéias. Dessa forma, o pensamento judaico recebe as proposições da filosofia ocidental pós-kirkegaardiana e trabalhada pelo neokantismo, por Nietzsche, pelo bergsonismo e pela fenomenologia e também as críticas às abstrações universalizantes advindas da Razão Ilustrada, da Idéia romântica ou do Fato científico o que aumentava a demanda de uma recuperação filosófica dos valores de uma existência judaica autêntica. É sob este signo que, depois da Primeira Guerra Mundial, se processa, na Alemanha, um renascimento judaico do qual Franz Rosenzweig, ao lado de Buber e outros, foi um dos maiores incentivadores e um dos principais expoentes. Formado na escola da filosofia idealista alemã, e voltado para as fontes clássicas de Israel, era “atraído pelo problema do homem marginal e do judeu na sociedade moderna e inspirado por uma verdadeira procura religiosa”.⁴⁶⁶

Como já dissemos, Rosenzweig volta seu olhar para o Mandamento do Amor ao Próximo e seu necessário, conseqüente e inseparável desdobramento na vida, ou seja, o cumprimento do Mandamento. Na carta em que responde se os Mandamentos são divinos ou humanos, evidenciando o encontro da ‘razão’ e da ‘razão religiosa’ e o poder da ação, afirma:

A Lei não é entendida (pela psicologia, pela sociologia ou pela história) como um Mandamento enviado por Deus ao povo mas como um solilóquio do povo. Nós conhecemos isso diferentemente, nem sempre e não em tudo, mas de novo e de novo. Nós sabemos isso apenas quando – nós *fazemos*.⁴⁶⁷

E destacando a experiência da Lei, continua no mesmo trecho da carta:

⁴⁶⁶ Cf. J. GUINSBURG, (org.) *O Judeu e a Modernidade: Súmula do Pensamento Judeu*, pp. 505-506.

⁴⁶⁷ Franz ROSENZWEIG. *The Commandments: Divine or Human?*, pp. 121-122.

O que nós sabemos quando nós fazemos? Certamente não que todas essas explicações históricas e sociológicas são falsas. Mas à luz da ação, da ação certa na qual nós experienciamos a realidade da Lei, as explicações são de superficial e subsidiária importância. E, na ação há ainda menos espaço para a sabedoria oposta (à qual em horas de fraqueza e vazio nós satisfatoriamente nos agarramos por conforto), que essas históricas e sociológicas explicações podem ser verdade, e que Lei é importante porque esta sozinha garante a unidade do povo no espaço e através do tempo. Tão tímida introspecção está atrás e abaixo do momento da ação no qual experienciamos somente esse momento; isso é a experiência da realidade teo-humana do mandamento que nos permite rezar: “Louvado Seja”.⁴⁶⁸

Como vemos, Rosenzweig não apenas questiona a forma como a história, a sociologia ou a psicologia compreendem a Lei e, conseqüentemente, as instituições religiosas, a saber, de maneira tão distanciada da prática e da vida que se vive junto a partir da Lei, mas coloca também essas mesmas instituições religiosas em xeque ao apontar que, por outro lado, a Lei sozinha não garante a unidade do povo no espaço e através do tempo. É preciso a ação que decorre da gratidão e de um sim a Deus. Esta ação, por sua vez, está nas mãos dos indivíduos não apenas isoladamente mas também em coletividade, há que se repensar a ética e, com ela, a própria lei, há de se considerar o indivíduo e sua relação com o outro.

Essa discussão aparece no primeiro volume da ‘Estrela’, quando Rosenzweig trata especificamente do homem metaético e a compreensão da lei como entregue ao homem e não o homem à lei. Mais adiante, ao tratar das leis do mundo diante desse *ethos* heróico em que o homem metaético ocupa o centro, aponta um dos aspectos da tensão entre instituição e experiência, ao tratar do individual e do coletivo:

Mas ao fazer o si mesmo da particularidade da individualidade mero *requisito particular* seu, ao mesmo tempo o mundo inteiro da universalidade ética, que pende desta particularidade ética da individualidade, se vê obrigado a permanecer como mero fundo do si-mesmo. Junto com a individualidade, se afunda, pois, o gênero, se afundam as comunidades, os povos, os estados; se afunda todo o mundo moral, até ficar todo ele convertido em mero pré-requisito do si-mesmo. Para o si-mesmo tudo isto não é mais do que algo que ele tem. [...] O mundo do ético é para o si-mesmo meramente *seu* ethos. [...].⁴⁶⁹

⁴⁶⁸ Franz ROSENZWEIG. *The Commandments: Divine or Human?*, p. 122.

⁴⁶⁹ Idem. *La Estrella de la Redención*, p. 114.

No segundo volume da ‘Estrela’, Rosenzweig, ao tratar do milagre como objeto de prova, devido à forma como foi compreendido no curso da teologia, aponta a tensão instituição e experiência na questão do testemunho do crente e da história, o que acaba não apenas por negar a possibilidade do milagre como também a credulidade que se põe na experiência: “A fé permanece historicamente ancorada, até quando certo místico é testemunha ocular está agora no lugar que antes tinha a prova da Igreja visível, forjada nos testemunhos do juramento e de sangue”.⁴⁷⁰

E é ao tratar da *Lógica da Revelação* que Rosenzweig irá consolidar a relação entre homem e Deus que se torna visível no mundo no milagre da Revelação exigindo, por sua vez, um lugar específico, a comunidade:

[...] Tem que haver no mundo um Onde, um lugar ainda visível, do qual a Revelação irradie; e também um Quando, um instante em que abriu a boca e que todavia ressoa. Ambos não têm que ter sido hoje, mas ter sido uma vez, ter sido únicos, tão únicos em si como hoje é a minha vivência, porque têm que dar fundamento para minha vivência. Ainda hoje, em suas conseqüências ulteriores, o haver tido lugar espacial e o haver ocorrido temporal da Revelação seguem vivendo nos portadores separados, um na comunidade de Deus e o outro na palavra de Deus [...].⁴⁷¹

E tratando da *Lógica da Redenção*, evidencia que esse lugar, essa comunidade, se realiza também no mundo:

[...] E para além das relações na simultaneidade que os homens travam entre si – o Reino do Mundo, que está interiormente articulado e vai crescendo segundo uma lei própria; o curso da história universal, que continua sua marcha; a vida dos povos e a dura couraça do direito e a ordem do estado que rodeia esta vida -, tudo isso é fundamento criado que a Redenção utiliza com vistas ao Reino de Deus.⁴⁷²

⁴⁷⁰ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 139-140.

⁴⁷¹ *Ibid.*, p. 234.

⁴⁷² *Ibid.*, p. 292.

E, na seqüência, trata do amor, aparente perturbador da ordem, mas que está a serviço de Deus e que, tocando de perto a alguns homens faz com que estes sejam capazes de uma ação que pode, inclusive, desfazer as instituições humanas para que estas possam melhor atender aos seus propósitos:

Nesta articulada construção se insere o amor, aparentemente para perturbá-la, e em seguida solta aqui e ali alguns dos membros desse edifício dotando-os de vida própria, que ameaça fazer explodir a coesão de todo o conjunto. Mas a verdade é que não pertence meramente a seu capricho de que membro se apoderará e a qual redimirá do nexa da vida para eternizá-lo. É a lei de seu crescimento, imposta ao mundo pelo seu Criador, como o Revelador impôs ao mundo o transbordante ímpeto de amor; é essa lei que determina o amor, ignorando o homem, seu caminho e seu objeto. [...].⁴⁷³

Ao tratar da *linguagem dos Salmos*, Rosenzweig explicita o que acontece com esses eleitos:

[...] A alma, na Revelação, fica sossegada: abandona o que lhe é próprio para que seja perdoada; o eleito pelo amor de Deus perde a vontade própria, as amizades, o lugar e a pátria quando escuta o mandato de Deus, põe sobre seus ombros o jugo da missão e parte para uma terra que Ele lhe mostrará. Quando desta maneira sai do círculo mágico da Revelação e entra no Reino da Redenção, e amplia a nós todos seu eu – que havia sido entregue sob a Revelação –, é quando todo o seu próprio regressa a ele, só que já não como eu próprio – já não como sua pátria, seus amigos e seus parentes –, e sim como o próprio da nova comunidade que Deus lhe mostra, e cujas necessidades serão suas necessidades, a vontade, a sua, seu Nós, o Eu dele; e cujo *ainda não* será seu *todavia*.⁴⁷⁴

Aqui, Rosenzweig trata da experiência significativa do crente, experiência esta que se dá no amor. Quando propomos o conhecimento da religião, mediado pela tensão instituição e experiência, o que pretendemos é não perder o significado da experiência de amor e de comunidade de crentes e não crentes.

Voltando a considerar a natureza do ER como disciplina e, conseqüentemente, a necessidade de evidenciar a especificidade do conhecimento que pode proporcionar; sua

⁴⁷³ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 292.

⁴⁷⁴ *Ibid.*, pp. 302-303.

justificativa, no espaço/tempo plural, de relações e com propósitos definidos que é a escola, está em que o conhecimento da religião é imprescindível para a compreensão do mundo em que vivemos e para que o educando possa se situar nele, todavia, com Rosenzweig reconhecemos que Deus, Mundo e Homem são em relação, do que decorre que para conhecê-los é preciso conhecer a relação entre eles e aqui temos outro aspecto da tensão entre instituição e experiência.

O Livro Terceiro do Segundo Volume, *Redenção ou o futuro eterno do Reino*, Rosenzweig encerra apontando a Redenção como a eternização do milagre – a vida que vence a morte - compreendida não apenas como um depois, mas como “a paz sempre renovada que encontrou a alma solitária no amor de Deus”,⁴⁷⁵ fazendo assim também da Redenção um *acontecendo* para aquele que ama o próximo. Aqui temos três mudanças conceituais: primeiramente passamos da religião vista como resposta ou solução para a morte - como promessa de continuidade da vida e de recompensas -, para a vida que acontece em vida na qual a morte é companheira diária com quem aprendemos a conviver; em segundo lugar, esse vencer a morte se dá num cotidiano sim à vida – própria e do outro, repetido diariamente, o que coloca a Redenção como um *acontecendo* e não um depois. Finalmente, a Redenção se dá no amor ao próximo, portanto, em relação.

Para Rosenzweig, Homem e mundo atuam eficazmente, com vistas ao futuro, um sobre o outro, numa ação recíproca indissolúvel e apenas um terceiro pode redimi-los, Deus. Mas, a obra da Criação e o ato da Revelação atuam agora, autônoma e reciprocamente, como se Ele não existisse; é um nome que homem e mundo irão levar em seu coração e será pelos seus atos, em comunidade, que se dirá dele que é *bom*. E todos são convidados a dar graças, o mundo inteiro, todos os pagãos e aqueles que temem a Deus:⁴⁷⁶

Tem, pois, aqui o futuro o significado que para a Revelação tem o presente e para a Criação o passado. Mas enquanto o presente é para a Revelação um conceito fundamental, e portanto, aparecia mesmo no começo do *diálogo*; e enquanto o passado era para a Criação o conceito que a fecha e, por isso mesmo, o objetivo de todo relato, para a Redenção o futuro aparece unicamente em meio dela e quase como coisa secundária. Justamente, para o futuro é decisivo poder e ter que antecipar. Esta antecipação, este hoje, esta eternidade do agradecimento pelo amor de Deus [...].⁴⁷⁷

⁴⁷⁵ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 305.

⁴⁷⁶ Cf. *Ibid.*, pp. 277-282.

⁴⁷⁷ Cf. *Ibid.*, p. 284.

Nesta perspectiva torna-se necessário superar a compreensão meramente institucional da religião e considerar a experiência dos educandos e dos educadores. Estudar a religião do ponto de vista da história das religiões, por exemplo, não dá conta do fato dos educandos, de um modo ou de outro, fazerem parte de uma instituição por meio de diferentes percepções e interações, assim como nós, educadores. Além disso, as instituições não existem em si mesmas, e sim porque há indivíduos que delas fazem parte. O que podemos saber das instituições religiosas, dos indivíduos que crêem e que não crêem é, simples e puramente, a relação entre eles e o gesto concreto de sua crença ou não crença, individual e coletivamente.

Assim sendo, Rosenzweig opõe-se ao curso filosófico tradicional, de Tales até Hegel, caracterizado pelo essencialismo e pelo monismo construído sobre a tríade Deus, mundo e homem na qual há sempre a supremacia de um, do qual os outros são deduzidos, e argumenta:⁴⁷⁸

[...] o pensamento pode descrever e analisar cada um dos três elementos, que se lhe apresentam na experiência, mas nada pode acrescentar à sua essência. Isto significa que os três elementos são dados ao pensamento e que ele, ao reconhecê-los como tais, reconhece o caráter independente da existência, á qual não pode gerar, mas apenas entender como existente à parte, que o precede e de que é um dos elementos.⁴⁷⁹

O que está em evidência é a relação; a experiência se dá na relação entre as três potências, Homem-Mundo-Deus, configuradas em experiências individuais e coletivas, de crentes e não crentes e, além do mais, inter-relacionadas e com diferentes nuances, do que decorre que se não adentrarmos na especificidade da experiência religiosa não nos será possível conhecer A religião, pelo simples fato de que essa categoria não existe, a não ser para fins acadêmicos e, vale dizer, de nosso ponto de vista, entendemos que talvez a insistência nesse conceito tem sido responsável por separar ao invés de agregar os homens em sua experiência de ser no mundo.

E Rosenzweig havia descrito no Primeiro Volume da 'Estrela', conforme citamos anteriormente, os resultados da negação da relação entre as três potências, ou seja, da

⁴⁷⁸ Cf. J. GUINSBURG (org.). *O Judeu e a Modernidade: Súmula do Pensamento Judeu*, p. 507.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, pp. 507-508.

experiência, a saber, a super valorização de suas individualidades, ao isolá-los ou a abstração, a que está fadado todo aquele que é retirado do mundo, da contingência. Dessa forma, o Homem considerado pela filosofia como essencialmente ético, diante da impossibilidade de, com isso, responder às questões da vida, passa a ser designado metaético, enquanto sua contingência estaria em assumir-se criatura. O Mundo considerado pela filosofia como essencialmente lógico, diante da impossibilidade de, com isso, responder às questões da vida, passa a ser designado metalógico, enquanto sua contingência estaria em assumir sua criaturalidade e Deus considerado pela filosofia como essencialmente *Physis*, diante da impossibilidade de, com isso, responder às questões da vida, passa a ser designado metafísico, enquanto sua contingência estaria em assumir-se Criador.

Foi questionando a possibilidade de conhecer o todo, do que decorreu sua reflexão acerca da filosofia, de maneira geral, e do idealismo alemão, especificamente, que Rosenzweig recuperou a Criação mostrando que, em relação, Homem, Mundo e Deus se tornam Criatura, Criaturalidade e Criador do que decorre a particularidade, a consciência da contingência e, conseqüentemente, dos limites o que, em última instância, revela-se como algo capaz de ajudar o homem a conviver com a sua mortalidade. A negação da relação entre as três potências, ao contrário, resulta na super valorização de suas individualidades, dessa forma é que o homem se torna metaético, o mundo metalógico e Deus metafísico e resulta a impossibilidade de responder às questões da vida conduzindo à abstração – a sua retirada da contingência. Disso decorre a pretensão humana da objetividade e da verdade. Ao contrário disso, a contingência do homem está em assumir-se como criatura e isso significa, para além de uma categoria religiosa que o designa como filho de Deus, assumir os limites próprios do humano e não cair na tentação de pretender-se Deus.

Também a contingência do mundo está em assumir a sua criaturalidade, a consciência de que é criatura, de que está sendo criado, não está pronto ou é fruto, pura e tão somente, de um processo evolutivo cujo final quase podemos pressupor mediados pela ciência; nem da objetividade do pensamento da providência divina, pois não se trata de um mundo para sempre criado.⁴⁸⁰ E disso decorre que Deus não é um ser que intervém no mundo como providência, como milagre ou se oculta por sua vontade, mas é criador e como tal somente pode amar sua criação e com ela se relacionar, é no amor que conhecemos Deus, conseqüentemente, na relação e na contingência, o que desdobrará na ação. Para Rosenzweig:

⁴⁸⁰ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 164.

[...] Tem que tratar-se de um ser que está *fora* dela mas no circuito da realidade e que, carente ele mesmo de ramificações, se coloque a cargo das dela. Sob as asas desse ser que lhe prestou consistência e verdade acode a criaturalidade da existência.⁴⁸¹

Assim, a existência *é* em sua realidade efetiva, o que significa que o homem *é* em sua relação com o outro, o mundo *é* em sua relação com os homens e Deus *é* na relação que crentes e não crentes assumem com ele. Essa incondicionalidade da relação podemos constatar na *Súmula do Pensamento Judeu*:

[...] O que foi colocado na *Estrêla da Redenção* foi, antes de tudo, a experiência de fatualidade que precede todos os fatos da experiência real, fatualidade que força o pensamento a empregar (em vez de seu termo favorito “realmente”) a palavrinha “e”, a palavra básica de toda a experiência, a palavra a que a língua do filósofo não está acostumada. Deus e o mundo e o homem. Este “e” constituía o início da experiência e portanto deve reaparecer no aspecto último da verdade. [...]. É por isso que nossa verdade deve necessariamente tornar-se múltipla, e, por isso, “a” verdade tem de ser convertida em “nossa” verdade. Assim, a verdade deixa de ser o que “é” verdadeiro e se torna uma verdade que quer ser verificada, realizada na vida ativa. [...].⁴⁸²

Estas relações são mediadas pela contingência que, do ponto de vista do estudo da religião mediado pela tensão instituição e experiência, significa que a religião é local e não universal do que decorre, em termos de ER, assumir que nossos educandos reais vivem, afirmando ou negando, sob a influência dos dois grandes monoteísmos, judaísmo e cristianismo, bem como sob influência de tradições indígenas e afro-descendentes, espíritas e espiritualistas (sendo esses últimos, termos mais instáveis do que o termo religião, estabilizado pelo uso) que, de uma forma diferente, vivem essa institucionalização de suas práticas, na medida em que estas vão sendo universalizadas e retiradas de seus contextos próprios, perdendo o caráter local que, contraditoriamente, era o que as caracterizava.

Tomando como exemplo os dois grandes monoteísmos presentes no ocidente, o que estamos aqui enfatizando é que a institucionalização se, por um lado, torna perene a crença de maneira geral, por outro, leva à perda da identidade particular, a qual precisa ser sempre resgatada, inclusive do ponto de vista da própria instituição.

⁴⁸¹ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 164.

⁴⁸² J. GUINSBURG (org.). *O Judeu e a Modernidade: Súmula do Pensamento Judeu*, p. 519.

Para um tratamento adequado desta questão, a saber, que carregamos conosco as questões religiosas impostas por nossa contingência, quer queiramos ou não e para o bem ou para o mal; e que a elas somos responsivos - como nos aponta Rosenzweig no sentido de que o diálogo é sempre nossa resposta ao chamamento de outrem -, reconhecemos com Smith, ser necessário, para responder às “condições humanas emergentes (e às aflições humanas imprevisíveis)”, superar o dogmatismo auto-refutador,⁴⁸³ e reconhecer os nossos limites a fim de melhorar a qualidade de nossa resposta. Para ela:

[...] A causa ou movimento que reconhece a contingência de suas próprias análises, juízos e justificações é menos propensa a desintegrar-se em face de perspectivas diferentes ou ficar paralisada quando novas condições emergem.⁴⁸⁴

Por esta razão, para que no ER caibam todos, trata-se de assumir uma epistemologia contingente como superação de uma epistemologia que, sendo normativa, inviabiliza a conversa por pretender o absoluto e aceitarmos que não existem métodos epistêmicos gerais que sirvam para todos os propósitos, nem instituições que estejam definitivamente certas o tempo todo, nem experiências completas e definitivas em nenhum campo e, menos ainda, no religioso:

Esta distinção radical em face da tradição filosófica, não se restringe ao plano teórico, aplicando-se ao conteúdo da existência, sobretudo humana, e aos meios de apreendê-la. No primeiro aspecto, reivindica a revalorização do individual concreto ante o geral abstrato, enquanto, no segundo, e como consequência do deslocamento efetuado, a experiência, - não no sentido do empirismo científico mas de captação de concretude existente, do homem na plenitude de seu ser - é erigida em ponto de partida da indignação do pensamento. [...].⁴⁸⁵

Entendemos ainda que no ER seja necessário o tratamento da tensão instituição e experiência religiosa, de forma a considerar a localidade da experiência e evitarmos a

⁴⁸³ Cf. Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 36.

⁴⁸⁴ *Ibid.*, p. 37.

⁴⁸⁵ J. GUINSBURG (org.). *O Judeu e a Modernidade: Súmula do Pensamento Judeu*, p. 508.

universalização, pois, tanto a instituição religiosa quanto a experiência religiosa podem conter, como consideramos anteriormente com Smith, a convicção de que aquilo em que acreditamos, aqui especificamente no campo religioso, é verdadeiro enquanto há um erro na crença dos outros. Assim sendo, a consideração da experiência como fonte do conhecimento pode conduzir precisamente ao reconhecimento da diferença e, desta forma, também a um posicionamento, para além do tão somente crítico, reconhecedor dos seus limites e da impossibilidade da universalidade. Essa ênfase na empiria, tão característica do pensamento de Rosenzweig, é bem apontada por Reyes Mate ao analisar seu *Novo Pensamento* e constatar que não há justificação teórica para as três realidades originárias Deus, Homem e Mundo serem estas e não outras, e afirma:

[...] A justificação é empírica: qualquer um que recorra à racionalidade ocidental, desde os Jônicos até Jena, constatará que esses são os temas da tradição ocidental. A filosofia não cessa de refletir sobre esses três tópicos. Até o próprio Nietzsche.⁴⁸⁶

Isto posto, podemos entender que, quando o Judaísmo e o Cristianismo são colocados em evidência por Rosenzweig, o que está sendo reconhecido é que existem três conceitos em relação, Homem-Mundo-Deus, e que esta relação segue marcada pelas proposições desses grandes monoteísmos e, ao mesmo tempo, nele são identificadas contribuições importantes para o avanço do pensamento e para a superação de tudo o que impede que Homem e Mundo possam ser mais, no sentido ontológico. Contudo, o próprio Rosenzweig reconhece, como veremos adiante, os limites desses monoteísmos tanto é que aponta o paganismo como possibilidade de reflexão e retomada do caráter de contemplação, tremor e temor que deve estar presente numa experiência religiosa, logo, considera a necessidade da revisão desses como instituições religiosas. De outra parte, questiona reiteradamente o Islamismo, enquanto se transforma numa religião da necessidade.

Nos limites desse trabalho, trataremos do Judaísmo e do Cristianismo, por três razões, porque estão presentes predominantemente no ocidente, porque é nesses dois monoteísmos que nosso autor se ancora e porque, ao mesmo tempo, tendo em vista sua influência,

⁴⁸⁶ Reyes MATE. O Novo Pensamento: Renascimento do pensamento judaico no século XX, p. 418.

consideramos, provavelmente a exemplo de nosso autor, que a busca pelos pontos de aproximação, e o conseqüente diálogo, entre esses dois monoteísmos possa ser exemplo para um diálogo em que caibam todos.

Assim, no que tange à tensão instituição e experiência religiosa, apontamos para a possibilidade de um ER que, embora trate das instituições religiosas, *entre elas* a judaica e a cristã, considere não somente a experiência religiosa do educando, a qual, considerando o ponto de vista dos que não crêem, pode inexistir – e isto deverá ser também considerado, mas também a experiência religiosa dentro das próprias instituições religiosas, que afinal é a razão de existir da religião. Há aqui um duplo movimento: o do participante, aquele que vive a experiência religiosa e que faz isso de maneira particular – experiência essa que precisa ser considerada porque, por sua vez, diz muito acerca da forma desse participante direto ou indireto, daquele que aceita ou daquele que nega a religião, ser no mundo – e a experiência da própria instituição que, considerando as experiências particulares dos indivíduos que dela fazem parte, e a necessidade constante de manter-se fiel à sua tradição e, ao mesmo tempo, em diálogo com os indivíduos de hoje que dela participam ou não, se coloca diante da exigência de retomar, muitas vezes, seus primórdios, a fim de resgatar aqueles elementos originários e constitutivos de sua própria experiência.

Quanto à religião, os autores da *Súmula do Pensamento Judeu*, afirmam, pautados nas obras *O Novo Pensamento* e *A Estrela da Redenção*, que Deus não criou a religião e sim o mundo. A revelação não destrói o verdadeiro paganismo da criação, apenas lhe concede o milagre do retorno e da renovação. A revelação está sempre presente. O novo pensamento é pensamento judaico ou cristão, apenas porque e na medida em que estes renovam a “revelação concedida a Adão”. O Judaísmo e o Cristianismo possuem uma posição peculiar em comum: “mesmo depois de convertidos em religiões, encontram em si mesmos o impulso para ultrapassar a fixidez de uma instituição religiosa e de retornar ao campo aberto da realidade”.⁴⁸⁷ E afirmam:

Em seu Deus, seu mundo e seu homem, pode expressar-se o sêgrêdo de Deus, do mundo e do homem, que sòmente pode ser experimentado, mas não expresso no curso da vida. Não sabemos o que “é” Deus, o que “é” mundo e o que “é” homem. Sabemos apenas o que eles fazem ou o que lhes é feito. Mas sabemos assaz acuradamente a que se parecem o Deus cristão ou judeu, o mundo cristão ou judeu e o homem cristão ou judeu. [...].⁴⁸⁸

⁴⁸⁷ J. GUINSBURG. (org.). *O Judeu e a Modernidade: Súmula do Pensamento Judeu*, pp. 516-517.

⁴⁸⁸ *Ibid.*, p. 517.

Além de reconhecer a relação, essa citação destaca que o que podemos conhecer é a realidade dessa relação expressa na individualidade, ou seja, não podemos conhecer Deus, mas podemos conhecer o Deus cristão e o Deus judeu, e assim mundo e homem, porque há uma individualidade característica assumida a partir dessa confessionalidade. E retomando a questão da verdade e da factualidade da experiência, os autores acenam para o que dá margem para as discussões acerca das instituições e da experiência:

[...] Além disto, sòmente Deus pode verificar a verdade e apenas para Êle há só uma verdade. A verdade terrena ainda continua a ser fragmentada, tão fragmentada quanto a fatualidade extradivina, quanto os fatos originais: mundo e homem, que – juntamente com o “e” – retornam nos fatos últimos do Judaísmo e do Cristianismo, como o mundo da Lei e a Fé do homem, como a Lei do mundo e o homem de Fé...⁴⁸⁹

Quando, no Segundo Volume da ‘Estrela’, Rosenzweig questionou sobre a possibilidade de viver o milagre, mostrou que o milagre é a vida que resiste sabendo que irá perecer, milagre é ter o instante que se nos é dado como que de uma fonte inesgotável, de um Deus que assim se revela e para o qual nos revelamos nós, criaturas, ao assumirmos o amor ao próximo e o mundo ao assumirmos a sua criaturalidade, deslocando-nos de uma visão de mundo que se lhe impõe como que uma existência própria e independente das relações. A Revelação traz a Criação, porque no instante recordamos sempre o nosso passado, nossa ancestralidade, e antecipa a Redenção, uma vez que, ao assumirmos a responsabilidade pelo outro hoje, voltamos nosso olhar para a descendência e tomamos consciência de que a Redenção é o próprio ato de nosso amor.

No Livro Terceiro do Segundo Volume, *Redenção ou o futuro eterno do Reino*, Rosenzweig aponta que amar o próximo é o principal mandamento de judeus e cristãos, resumindo todos os outros, particulares, e fazendo deles mandamentos vivos para além das leis. Para tanto é necessário o ato de amor, o qual, por sua vez, não pode acontecer se não houver a superação de si mesmo:⁴⁹⁰

⁴⁸⁹ J. GUINSBURG. (org.). *O Judeu e a Modernidade: Súmula do Pensamento Judeu*, p. 520.

⁴⁹⁰ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 253.

[...] O si-mesmo meramente entregue e abandonado, na felicidade de seu ser amado por Deus está morto para o mundo; melhor dizendo: está morto para todos menos para Deus. Do mesmo modo que o mero Criador sempre está em perigo de voltar a fundir-se no oculto, assim também o está de fundir-se no fechado a mera felicidade da alma abismada no olhar amoroso de Deus. O homem fechado em si mesmo é o que, igual ao Deus oculto, está no limite da Revelação que a separa do Antemundo.⁴⁹¹

Para Rosenzweig, o homem de verdade, pleno é aquele do qual de sua resposta nasce a palavra e sua espera de Deus é marcha diante de um Deus que se revela. Ao abrir-se até ser pleno o homem se torna visível e audível, capaz do diálogo e de entrar nos sentimentos de seu interlocutor, não porque lhe impõe medo ou compaixão mas pela contradição e cumplicidade. Sua visão de mundo e do seu próprio lugar se dá a partir de uma perspectiva determinada: do eu singular e próprio que reconhece sua existência trágica que transcorre em atos e padecimentos, carente de consciência, a não ser a de seus próprios limites.⁴⁹²

O amor ao próximo que supõe a entrega de si mas a cada momento a vence é a força que irrompe ao exterior desde as profundidades da alma, trazida pela vontade. Somente a alma amada faz de seu ato de amor no mundo mais do que um ato: o cumprimento de um mandamento de amor. E este cumprimento não é um ato isolado e sim uma série de atos:⁴⁹³

[...] O amor ao próximo está sempre brotando, é sempre um voltar a começar desde o começo; não há *decepção* que o confunda. Ao contrário, necessita decepções para não esmorecer, para não enrijecer-se em ação organizada segundo esquemas, e seguir brotando como água viva. Não lhe é lícito ter passado e tampouco deve ter em si vontade alguma de futuro, um *fim*: deve ser por completo trabalho de amor perdido no instante. [...].⁴⁹⁴

O mais próximo é apenas representante, o amor não lhe é destinado unicamente, no instante fugaz em que o amor é presente recai sobre todo o conjunto – homens e coisas – o mundo, inacabado e em devir, não essência e não mera existência mas a vida. A natureza orgânica é um signo visível de um conceito de vida que estende seus domínios para além de

⁴⁹¹ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 254.

⁴⁹² Cf. *Ibid.*, pp. 256-258.

⁴⁹³ Cf. *Ibid.*, pp. 261-263.

⁴⁹⁴ *Ibid.*, p. 263.

suas fronteiras. São vivos: os seres vivos, as instituições, as comunidades, os sentimentos, as coisas, as obras, tudo o que resiste à morte e isto é o que os distingue da mera existência.⁴⁹⁵ O conhecimento deles só é possível no tempo, para eles há um futuro: a Redenção que lhes chega na sucessão de instantes. Sem esse futuro e conhecidos na existência seriam essências.

Na lógica da Redenção Deus é Um porque redime a si mesmo; o Reino de Deus impregna o Reino do Mundo no amor ao próximo. O que deve o homem é amar o próximo como a si mesmo, Tu próximo é como tu. O homem não deve renegar a si. O tu deve ser “um tu como tu; um eu; alma”.⁴⁹⁶ E é alma que irá se relacionar com o mundo:

Assim, a alma não faz o mundo animado, propriamente, graças ao que ela faz, e sem porque o faz com amor. [...] Para ele, todo próximo que se lhe apresenta há de ser qualquer, o representante de todo outro, de todos os outros. Não lhe é lícito perguntar, distinguir: é para ele seu próximo. Mas visto a partir do mundo, o ato de amor do homem é, ao contrário, o insuspeito, o inesperado, a grande surpresa. Em si mesmo o mundo leva a lei de sua vida que cresce. [...] Somente quando e onde os membros deste ser vivo que vai crescendo se vêem insuflados do hálito animador do amor ao próximo, ganham para sua vida o que a vida mesma não pode dar-lhes: ânimo, eternidade.⁴⁹⁷

É na *Análise gramatical do Salmo 115* que Rosenzweig evidencia que o que podemos dizer de Deus diz respeito à sua proximidade e à sua distância do homem e do mundo. O Salmo é um “nós” enfático num “dar”. Se pede pela vinda do Reino e se louva ao Senhor enquanto se vive esse nós que é doação e, assim, se antecipa a Redenção e se louva a eternidade na presença de cada novo instante que faz com que sejamos eternos: “*Nós somos eternos*: ante este grito de triunfo da eternidade, a morte cai em nada. A vida se faz imortal no eterno canto de louvor da Redenção”.⁴⁹⁸

Como fazer com que esse amor se efetive na prática, é o que ocupará Rosenzweig no Terceiro Volume da ‘Estrela’. Já na introdução deste volume, intitulada *Sobre a possibilidade de alcançar o Reino orando*, relaciona o tempo justo da oração e o Judaísmo e o Cristianismo. O que aqui é antecipado é que, para Rosenzweig, há uma nova relação entre o tempo e a vida

⁴⁹⁵ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 266-271.

⁴⁹⁶ Cf. *Ibid.*, pp. 289-290.

⁴⁹⁷ *Ibid.*, pp. 290-291.

⁴⁹⁸ Cf. *Ibid.*, pp. 303-305.

eterna expressa no que chamou de instante eterno, que chama o homem à ação, se transformando em horas da vida humana e que se realiza na comunidade dos homens.

Neste volume, sob o título *A Figura ou O Supramundo Eterno*, a questão presente é a liberdade. Para ele, o homem não possui a liberdade como criatura e nem como filho de Deus, sua liberdade está em seus atos e na liberdade de opção que se revela na oração na qual, tanto judeus quanto cristãos, suplicam por não cair em tentação. Contudo, a própria oração pode converter-se na possibilidade de tentar a Deus, conquanto o homem espere que Deus realize a sua vontade – do homem, e esse é um pressuposto da sua liberdade. Essa liberdade, porém, o homem só tem diante do Deus Redentor, uma vez que foi criado sem sua vontade e a revelação acontece sem mérito de sua parte. Mas Deus quer redimir o homem e, de sua parte, também “tenta” o homem a fim de que se afirme em sua fé, acreditando em sua liberdade mas tendo consciência de que ela carece de limites. O mandamento de Deus é esse limite, é saber que absolutamente tudo está nas mãos de Deus, exceto o temor de Deus.⁴⁹⁹

E onde se encontrará mais atrevidamente esta liberdade do que na certeza de poder tentar a Deus? Assim, pois, realmente vem a coincidir na oração as possibilidades de tentar desde ambas as partes, tanto da parte de Deus, como da parte do homem. A oração está em tensão entre essas duas possibilidades. Uma vez que teme a tentação divina, sabe que possui a força de tentar o próprio Deus.⁵⁰⁰

A Redenção não é obra nem ato de Deus. Ele deu força para a criação crescer plena de vida e liberou em seu amor a alma para a liberdade a ação de amor. Essa liberdade é querida por Deus e está expressa no mandamento do amor ao próximo, assim, é na relação do ato de amor com a vida cambiante do mundo, e não em outro lugar, onde se encontra a possibilidade de tentar a Deus, logo, é a relação com o mundo que produz a oração e não a oração do coração solitário que pede pelas necessidades de seu solitário instante e que torna cego o ato de amor que faz o mais imediato, pensando que é o mais imediato,⁵⁰¹ em contrapartida:

⁴⁹⁹ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, pp. 319-321.

⁵⁰⁰ *Ibid.*, p. 321.

⁵⁰¹ Cf. *Ibid.*, pp. 321-322.

[...] A oração, em compensação, não é cega: ela põe à luz do rosto de Deus o instante, e nele, a ação que acaba de se realizar e a opção que acaba de fazer, ou seja, o imediatamente passado e o imediatamente futuro que diz respeito a este instante único e solitário. Ela é súplica por iluminação. Ilumina meus olhos, que estão cegos enquanto minhas mãos fazem.⁵⁰²

Para Rosenzweig, o amor fecha a perspectiva do olhar quando o próximo representa o mundo inteiro, porém a oração, ao pedir iluminação, vê e libera o amor da atadura das mãos e lhe ensina a buscar seu próximo com os olhos, fundando assim a ordem humana do mundo. Entendida dessa forma, contudo, parece que a oração, conforme aponta o próprio Rosenzweig, afeta apenas o orante, não importando assim ao mundo. O ato de amor, para além de um ato para certo fim, reconhece que a iluminação não atua de maneira imediata e não é o absolutamente eficaz e sim o amor que não pode senão atuar. Não há ato de amor ao próximo que caia no vazio.

A ação de amor provavelmente sequer alcançará o objeto pelo qual ocorre, ela é cega, não sabe como alcançar seu objeto, não conhece o caminho. Os verdadeiros efeitos do amor são todos os efeitos concomitantes e se dirigem ao mais distante e por vislumbrar o mais distante, o amor vê além e se sobrepõe ao um a fim de alcançar o outro com seu poderoso e violento sobressalto e como é amor há de consegui-lo. Assim, a oração ao iluminar o caminho ao amor pode intervir na ordem divina do mundo. A oração do indivíduo precisamente cumprida como ato de amor e que ilumina o orante corre sempre o perigo de tentar a Deus:⁵⁰³

[...] Esta é a desgraça do amor ao próximo distante: ainda que realize um autêntico ato de amor, morre na meta que alcançou, exatamente igual ao que acontece à ação com vistas a um fim. A violência de sua pretensão toma sobre ela mesma vingança. O exaltado, o sectário, todos os tiranos em suma, do Reino dos céus, ao invés de acelerar a vinda do Reino, mais a atrasam. Ao deixar de amar a seu próximo e desejar o próximo distante, se excluem da multidão dos que, avançando parte a parte do terreno despregados numa ampla frente, vão conquistando cada um dos que lhe estão mais próximos: o conquista, o ocupa, o anima. [...].⁵⁰⁴

⁵⁰² Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 322.

⁵⁰³ Cf. *Ibid.*, pp. 322-326.

⁵⁰⁴ *Ibid.*, p. 326.

Rosenzweig aponta que o tempo e a hora são tanto mais poderosos quanto menos o homem os conhece. Deus não necessita do tempo, quem dele precisa são o homem e o mundo, eles é que poderão saber se a oração atrasa ou acelera a vinda do Reino:

[...] Homem e Mundo não podem medir o tempo com um critério que se encontre fora ou acima deles e sim somente o medem valendo-se um do outro – o Homem, com efeito, vendo como o mundo cresce e amadurece diante dele; o Mundo, de acordo com a quantidade de amor que vai lançando-se em seu seio -, o que importa na oração é se a luz que lança sobre a obscuridade do futuro – e que sempre chega em seus últimos brilhos à distância mais distante – avança para o amor [...].⁵⁰⁵

Assim, a única oração que não atrasa a vinda do Reino dos céus é aquela que se faz no tempo justo, ou seja, na ação que se realiza na gratuidade e na graça de cada instante que nos é concedido. O amor se concretiza na relação e isso fica claro quando Rosenzweig trata da oração do pecador e do exaltado. Para ele, não há nenhuma petição que seja pecaminosa por seu conteúdo, mesmo quando o orante pede pela morte do outro porque a morte está posta desde a Criação. Dessa forma, o pecado ganha uma nova compreensão: “O pecador, pois, tanto o criminal manifesto como o místico que se oculta, nega a Redenção. Pois, que outra coisa é a redenção, senão que o Eu aprenda a dizer Tu ao Ele?”⁵⁰⁶ E considerando o tempo justo, o instante em que se dá o amor na relação concreta, assim afirma:

[...] A oração do pecador atrasa a chegada do Reino ao se auto-excluir, permanecendo nele mesmo, da plenitude do amor que espera e necessita o instante do tempo grato. [...] (Quanto ao exaltado) Sua oração e seu amor o ressecam e encostam, e assim, afinal de contas, também ele se subtrai a si mesmo do instante pleno de graça, que estava esperando sua ação e a de todos os outros: e atrasa a vinda do Reino, que queria acelerar. [...].⁵⁰⁷

⁵⁰⁵ Franz.ROSENZWEIG, *La Estrella de la Redención*, p. 327.

⁵⁰⁶ Cf. *Ibid.*, pp. 328-330.

⁵⁰⁷ *Ibid.*, pp. 329-330.

A oração capaz de tornar eterno o instante é aquela que é feita em comum, que considera o tempo comum e não o tempo de cada indivíduo isoladamente. A oração do crente tem lugar em meio à comunidade crente. O crente louva o Senhor em assembléia, a iluminação é para todos. E quanto às diferenças:

[...] Na iluminação, pois, como deve ser comum a todos, há de ser a todos o mesmo o que se ilumine. Este comum a todos, que ultrapassa todos os pontos de vista dos particulares e mesmo a diferença de perspectivas determinada pela diferença desses pontos de vista, somente pode ser o fim de todas as coisas; as coisas últimas. Quando está pelo caminho se apresenta a cada um distintamente, segundo o lugar em que ele está; todos os dias têm para cada qual diferente conteúdo, segundo o dia que cada um vive. Somente o fim dos dias é comum a todos. O farol da oração ilumina a cada um o que a todos ilumina: unicamente o mais distante, o Reino.⁵⁰⁸

A oração em comum – súplica única pela vinda do Reino, no culto, faz com que o Reino de Deus se torne mais próximo ao desencadear o amor ao próximo e, sendo assim, Deus não pode fazer outra coisa senão aceitar o convite. “A oração do crente, como acontece na assembléia dos crentes, completa a oração do incrédulo, que sempre há de ser oração do indivíduo”.⁵⁰⁹ Na oração em comum acontece a Redenção pela vivência do eterno – sua antecipação:

[...] A oração é a força que traslada para além do *umbral*: do secreto do próprio crescimento da vida, que foi criada sem voz, e do milagre, dotado de palavra, de amor, até a iluminação ciente do final que tudo plenifica e cumpre. [...].⁵¹⁰

Considerado o amor, o elemento fundamental da liturgia não é a palavra e sim o gesto. Da Estrela o que se pode ver é o seu brilho, ela não fala, é como um rosto que é eloqüente sem

⁵⁰⁸ Franz.ROSENZWEIG, *La Estrella de la Redención*, p. 349.

⁵⁰⁹ Cf. *Ibid.*, pp. 349-350.

⁵¹⁰ *Ibid.*, p. 351.

que os lábios se abram. A linguagem comum, em meio à pluralidade de línguas, é o gesto comum.⁵¹¹ E no que diz respeito aos crentes e não crentes:

[...] No gesto se torna eloqüente a mesquinha mudez dos membros incrédulos, e a eloqüência torrencial do coração crente se torna silenciosa. A não crença e a fé unem sua oração. Unem-se no silêncio do gesto litúrgico, mas não se unem nunca na palavra mundana? Não há nenhuma obra viva – uma única, um mero signo de co-pertência mútua – na qual ambas as orações, a do homem da vida e a do homem de Deus, se reúnam? [...] A quem a invoca (a verdade divina) com a dupla oração do crente e do incrédulo, a esse não lhe negará. Deus dá de sua sabedoria tanto a uma como a outra, a fé como a não crença; mas a ambas somente quando sua oração chega a ele unida. O mesmo homem é o que vem com uma súplica dupla e ele há de entrar em sua presença com uma dupla gratuidade por ser ao mesmo tempo um incrédulo filho do mundo e um crente filho de Deus, que presenteia com sua sabedoria tanto à carne e ao sangue como aos que o temem.⁵¹²

No Livro Primeiro deste Terceiro Volume da ‘Estrela’, Rosenzweig trata especificamente do Judaísmo e da promessa da eternidade que se concretiza na descendência, comparando-a com a necessidade da instituição:

[...] Enquanto qualquer outra comunidade que aspira a eternidade tem que tomar certas disposições – criar certas instituições – para transmitir ao futuro a tocha do presente, somente a comunidade de sangue não precisa de tais instituições da tradição. Não tem que andar importunando o espírito: na propagação natural do corpo tem a garantia de sua eternidade.⁵¹³

E são os laços de sangue que fazem dos judeus um povo e Rosenzweig destaca que se trata de um povo entre outros povos, considerando, assim, a diferença:

⁵¹¹ Cf. Franz.ROSENZWEIG, *La Estrella de la Redención*, pp. 351-352.

⁵¹² *Ibid.*, pp. 352-353.

⁵¹³ *Ibid.*, p. 356.

[...] O Deus, o Homem, o Mundo de um povo são unicamente o Deus, o Homem e o Mundo de um povo porque se distinguem e separam de outros Deuses, outros Homens e outros Mundos exatamente como se diferencia e separa o povo mesmo. Agora bem, é justamente neste separar-se dos demais povos particulares que um povo particular permanece em conexão com eles. [...] Ao ser um povo particular, é um povo entre outros povos. Sua separação quer dizer tanto quanto sua conexão. Mas não é assim quando um povo se nega a ser um povo particular e quer ser *o povo único*. [...] A diferença deve está inclusa em seus próprios limites. Deus, Homem e Mundo têm que conter em si mesmos a diferença pela qual se convertem em Deus, Homem e Mundo de um povo, porque este povo uno há de ser um povo único. Têm que acolher em si mesmos opostos polarmente distantes, para poder ser particular e determinadamente algo especial, um Deus, um Homem e um Mundo, e, todavia, ao mesmo tempo, Todo, Deus, o Homem, todo o Mundo.⁵¹⁴

E sobre a comunidade judaica aponta que falar é coisa que se pode fazer tão prontamente como as pessoas casualmente se encontram, logo, é no partilhar da comida em comum, que é em si sem palavras, que se expõe a comunidade como real e viva em meio à vida. Ali onde há comida em comum, ali há tal comunidade. A comunidade está presente também onde há escuta comum, mas somente será vida comunitária quando supor momentos de viver junto, numa excursão na universidade, por exemplo. “O doce fruto perfeitamente maduro da humanidade anseia, precisamente na renovação da vida corporal, o estar junto homem com homem”.⁵¹⁵

Para Rosenzweig, a saudação de todos a todos tem como pressupostos a escuta e a comida em comum e isso só pode acontecer na comunidade em que cada um conhece a todos e os saúda sem palavras: cara a cara. Mas cada indivíduo terá seu destino determinado por suas obras. Dessa forma, evidencia que é na vida que se dá a judeidade:

[...] O pecado por cujo perdão imploram em altas vozes os *nós* não é a transgressão das leis que separam este povo dos povos da esfera terrestre; e sim que em nossos dias o indivíduo está imediatamente ele, em sua desnuda individualidade, em seu humano pecado, em pé diante de Deus. É somente este pecado humano o que se nomeia no estremeedor inventário dos pecados “que temos pecado”. Inventário este que significa mais do que um inventário. É uma instância – que ilumina cada esconderijo do peito – a

⁵¹⁴ Franz.ROSENZWEIG, *La Estrella de la Redención*, pp. 363-364.

⁵¹⁵ Cf. *Ibid.*, p. 375.

confessar o pecado – uno e único – do coração humano – sempre igual a si mesmo -.⁵¹⁶

No Livro Segundo, ao tratar mais especificamente do cristianismo, compara:

[...] Em vez da propagação carnal una de sangue, que dá testemunho do avô no neto engendrado, aqui a efusão do Espírito tem que fundar a comunidade do testemunho na corrente ininterrupta do batismo, que vai fluindo de um ao outro. Desde cada ponto a que alcança a efusão do Espírito tem que poder-se ver panoramicamente o caminho inteiro como uma eterna comunidade de testemunho. E somente se pode ver panoramicamente se o conteúdo do testemunho for o próprio caminho. Ao dar testemunho da comunidade há de dar-se simultaneamente testemunho do caminho. A comunidade se faz uma graças à fé testemunhada. [...] Pertence à cristandade aquele que sabe que sua própria vida está no caminho que leva do Cristo que veio ao Cristo que volta.⁵¹⁷

Rosenzweig assim diferencia a fé do cristão, conteúdo de um testemunho, e a fé do judeu, produto de um engendrar:

O que foi engendrado como judeu dá testemunho de sua fé engendrando, a sua vez, o povo eterno. Não crê em algo, senão que ele mesmo é fé. É crente numa imediatez que nenhum dogmático cristão pode adquirir para si. Importa pouco a essa fé estar fixada em dogma: tem existência, que é mais do que palavras. Porém o mundo tem direito a palavras. Uma fé que quer conquistar o mundo tem que ser fé em algo. [...] necessita de uma fé comum [...]. O mero ser-crente não lhe faria nunca chegar a ser algo no mundo. Somente o que crê em algo pode conquistar algo: justamente isso em que crê. [...] o algo em que crê há de ser não um algo, e sim o todo. [...] Assim, pois, a fé cristã que dá testemunho é que engendra o caminho eterno no mundo, enquanto que a fé judaica vai atrás da vida eterna como produto seu.⁵¹⁸

⁵¹⁶ Franz.ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 385.

⁵¹⁷ *Ibid.*, p. 405.

⁵¹⁸ *Ibid.*, pp. 405-406.

A fraternidade é o laço que vincula os indivíduos na Igreja passando por cima de suas diferenças:

Amarra, pois, a fraternidade seu laço entre os homens que não se parecem uns com os outros. De nenhuma maneira é ela a igualdade de todos os rostos humanos, e sim a concordância entre homens dos mais diversos rostos. O que é necessário é que os homens tenham, em geral, rosto: que se vejam uns aos outros. A igreja é a comunidade de todos os que se vêem mutuamente. Une os homens como contemporâneos [...].⁵¹⁹

Para o cristão o mundo está articulado num duplo ordenamento do Estado e da Igreja. A história do mundo cristão se desenvolve nessa articulação:

[...] Assim que, como está no mundo, como é visível e tem seu próprio direito universal, não é por isso mesmo – como tampouco o era pelo império, já ela o Reino de Deus. Vai crescendo em sua direção, através dos séculos, com sua história secular e mundana. Ela é também um pedaço de mundo e vida que somente se eterniza ao ser animada pelo ato de amor do homem. [...] Os séculos e os milênios da história da igreja não são mais do que a figura terrena, que vai variando no tempo, e em torno da qual – e somente aí – tece o ano litúrgico o halo de santidade da eternidade.⁵²⁰

Tratando da falta de festas litúrgicas, no cristianismo, equivalentes à Redenção, Rosenzweig aponta uma das questões relativas às relações entre o cristianismo e o mundo descristianizado:

[...] O Natal, por sua vez, passou, ao inverso, de ser uma festa da Igreja, a ser uma festa popular que subjuga com seu fascínio inclusive os membros descristianizados do povo e aos não cristãos. [...] é convertido em signo da capacidade exterior de expansão sobre a vida que tem o cristianismo.[...] A vinda do Reino se torna um assunto da história do mundo e da igreja, Porém

⁵¹⁹ Franz.ROSENZWEIG, *La Estrella de la Redención*, p. 409.

⁵²⁰ *Ibid.*, p. 417.

no coração da cristandade que impulsiona o rio da vida ao longo da rota circular do ano da igreja, não tem lugar para ela.⁵²¹

Para Rosenzweig, o cristianismo é jovem, mas o mundo cristão não. O batismo consagra o indivíduo para o mundo cristão que, por sua vez, está sem consagrar. Ao mundo não lhe é dado vida eterna; contra ele se rompe o círculo da vida individual e passa à espiral de uma história em que o progresso secular do mundo constantemente ganha poder sobre a conservação e a renovação eternas da alma e é precisamente porque nem guarda nem supera a contradição entre a eternidade e o tempo, a igreja e o mundo, ao invés disso simplesmente expõe essa contradição tal como é, faz com que o homem viva sua unidade própria. No círculo sempre recorrente do ano, seu ser filho de Deus, que não tem idade nem envelhece, vai sempre refletir seu ser filho do mundo, que cresce desde a infância até a velhice; e este, por sua vez, refletirá o outro. Cada um deles se conserva e se renova no outro.⁵²²

E sobre a realização da eternidade:

[...] É a volta à casa da ex-periência; a verificação da verdade. A verdade está no caminho. O caminho termina quando alcança a pátria. Pois é eterno, já que seu fim está na eternidade; mas é também, todavia, finito, porque a eternidade é seu final. Lá onde tudo arde, já não há raios que irradiem. Tudo lá é uma luz. E a terra está plena do conhecimento do Eterno, da mesma maneira que as águas cobrem o mar. No mar da luz, todos os caminhos se sucumbem como ilusões. Porém Tu Deus, eras Verdade.⁵²³

É no Livro Terceiro, intitulado *A Estrela ou A Verdade Eterna*, que Rosenzweig tratará da eternidade da verdade. Deus é a verdade e a verdade é o selo pelo qual se reconhece a eternidade, nela acaba o caminho e a vida. A vida eterna somente dura enquanto dura a vida. “Somente em contraste com a vida sempre somente temporal dos que abrem o caminho eterno, há vida eterna”. Na verdade desaparece a própria vida, pois se dissipa em luz. A muda escuridão do antemundo adquire linguagem na morte. E mais forte do que a morte é o amor. O amor se resolve pela vida e a vida se concentra no silêncio do supramundo e se transforma em luz, assim, Deus não é vida e sim luz. É senhor da vida mas não está vivo nem morto.

⁵²¹ Franz.ROSENZWEIG, *La Estrella de la Redención*, p. 433.

⁵²² Cf. *Ibid.*, pp. 440-441.

⁵²³ *Ibid.*, p. 445.

Deus infunde vida ao morto. E é Deus dos vivos e dos mortos precisamente por não estar nem vivo nem morto.⁵²⁴ Dele o que temos é a experiência:

[...] Experimentamos sua existência de maneira imediata unicamente em que nos ama e desperta nosso morto si-mesmo fazendo da alma amada e que responde ao amor com amor. A revelação do amor divino é o coração do Todo. Que Deus ama é o que experimentamos, não que Deus é o amor. [...] Somente que Ele é Deus, é o que experimentamos em seu amor, mas não o que é Ele, O *que*, a essência permanece oculta. Se oculta precisamente, ao revelar-se. [...] Logo é ao amante que imediatamente vemos. Ao mesmo tempo nada mais do que Amante, Deus não é o Senhor. Está atuando e não está por cima de sua ação. Está nela. É um com ela. Ama. [...].⁵²⁵

Por meio da Revelação, a esse Homem, a esse Mundo e a esse Deus não falta o esqueleto da realidade, a orientação inequívoca, o lugar fixo. E é na realidade que se dá a Redenção:

[...] Que é o Redentor, é o último de que temos experiência pessoal e corporal. [...] o ser Deus redentor ocupa um lugar especial: diferentemente do que ocorre com seu poder criador e com sua plenitude de revelação – que ambas se verificam sobre algo diferente, objetivo, que lhes fazia frente -, seu ser redentor somente atua sobre o outro mediatamente. Redime ao homem no mundo e ao mundo pelo homem. De maneira imediata, a Redenção somente acontece a Deus mesmo. [...].⁵²⁶

E Rosenzweig segue afirmando o lugar da experiência. Para ele, “somente há santidade enquanto há o profano. Onde tudo é santo, o santo mesmo já não é santo, senão que, simplesmente, é”. A verdade reina e assim “contra o que dizem os mestres da Escola, a verdade não se reconhece no erro. A verdade dá testemunho de si mesma: é uma com todo o real e não traça divisões nele”. “A verdade não é Deus. Deus é a verdade”. Contudo, para ele, essa proposição não atinge a pretensão de alcançar o extremo do saber, ao contrário, se limita a reproduzir-nos com outras palavras aquilo em que mais intimamente confiamos em nossa

⁵²⁴ Franz.ROSENZWEIG, *La Estrella de la Redención*, pp. 447-448.

⁵²⁵ *Ibid.*, pp. 448-449.

⁵²⁶ *Ibid.*, p. 450.

experiência e que nos é familiar. Não se trata de um aparente saber acerca da essência e sim da experiência próxima e imediata de seu atuar. “Que Ele é a verdade não nos diz, em última instância, senão que Ele ama”:⁵²⁷

[...] Nesta experiência se reúne, pois, por ambos os lados, quando podemos perguntar. O princípio e o final ascendem aqui ao patente e ao revelado desde seu ocultamento. Nesse centro nos encontramos nós e Ele, “o Primeiro e o Último”, tão ao lado um do outro como um homem e seu amigo. O oculto se revela. E a facticidade, a proximidade, o imediato, visto daqui, enchem os confins todos do mundo, dormem em todas as frestas do antemundo, vivem em todas as estrelas do supramundo. A essência de Deus, Verdade ou Nada, se há diluído em seu ato do todo carente de essência, do todo real, do todo próximo: em seu amor. [...].⁵²⁸

Assim, que Deus é a origem da verdade, é algo que somente posso experimentar ao experimentar que Ele é “minha parte”, “a porção da minha copa o dia em que o chamo”. Também não é possível viver o que vivem os outros, nem sequer o mais próximo dos homens, nesse sentido, e somente nesse, é que se afirma que nenhuma ponte leva de um homem ao outro:⁵²⁹

Assim que na vida o homem permanece sendo homem, e ainda quando pode perceber a voz de Deus e possa vivenciar a Deus, nem por isso vive, em absoluto, o mesmo que Deus vive. Em compensação, ao olhar, precisamente devido a que então sai da borda do líquido elemento da vivência, vê imediatamente o que Deus vive. O vê em Deus. Deus mesmo o vive. O que faz uma grande diferença. Para o homem, sempre é tão somente verdade. Mas para Deus é mais que verdade. Para Deus é vivência.⁵³⁰

E aqui se configura o caráter responsivo da religião:

⁵²⁷ Cf. Franz.ROSENZWEIG, *La Estrella de la Redención*, pp. 451-456.

⁵²⁸ Ibid., p. 458.

⁵²⁹ Cf. Ibid., pp. 461-463.

⁵³⁰ Ibid., pp. 463-464.

[...] O *si*, como palavra da verdade toda e inteira, é privilégio Daquele ante quem eternamente se transforma em *assim então*. Somente em Deus, somente nesta sua constante transformação em *assim então*, é lícito ao homem ousar por seus olhos no *si*. E ainda neste caso, com a consciência de que não é assunto seu preocupar-se pelo *si*. Seu âmbito segue sendo o *assim então*, e sua palavra, o amém.⁵³¹

Assim, o renascimento do judeu não é sua transformação pessoal, e sim a de seu povo: seu renascimento para a liberdade na aliança com Deus que é a Revelação. O povo e ele em meio do povo – não ele pessoalmente, como indivíduo – viverão então um segundo nascimento. O instante da decisão, o grande agora e o milagre de renascer estão antes da vida individual. O indivíduo nasce judeu, e não necessita chegar a sê-lo em certo momento decisivo de sua vida de indivíduo, nela “somente estão o grande aqui, o ponto onde se está, a perspectiva, o posto, a casa e o círculo, em suma: tudo quanto se lhe dá ao homem no secreto e o mistério do primeiro nascimento”. De outro modo, o naturalmente cristão tem seu ser fora do indivíduo, em instituições mundanas e eclesiásticas, o indivíduo não leva consigo em seu interior esse ser cristão. O mistério do nascimento se encontra no milagre de Belém e é anterior a todos os indivíduos. “Aí, na origem da Revelação, que é comum para todos os indivíduos, teve lugar o nascimento primeiro, comum a todos eles. O ser-cristão se lhes é tomado, antes de nascerem, pelo nascimento de Cristo”.⁵³² Nos raios da Estrela, todavia, Judaísmo e Cristianismo se encontram:

[...] E assim, enquanto o caminho cristão é exteriorização, desapropriação e irradiação que transpassa o mais externo, a vida judaica é recordação, interiorização e ignição do mais interno. Assim, pois, os raios da Estrela, que irrompem para fora, e o fogo, que arde para dentro, não descansam até não haver chegado ao final: ao mais fora, ao mais dentro. Tudo é introduzido no círculo que cumpre sua atividade. [...] a rica variedade da existência, formando desta maneira os contrastes da vida interior. [...].⁵³³

E apontando para o que estamos designando como a tensão entre instituição e experiência, Rosenzweig identifica o triplo perigo a que está exposto o cristianismo que é o de que o Espírito, e não Deus, conduza por todos os caminhos – resultando na espiritualização do

⁵³¹ Franz.ROSENZWEIG, *La Estrella de la Redención*, p. 464.

⁵³² Cf. *Ibid.*, pp. 464-466.

⁵³³ *Ibid.*, pp. 466-467.

conceito de Deus; que o Filho do Homem, e não Deus, seja a verdade – resultando na apoteose do conceito de homem; que Deus há de ser tudo em todo, e não Um sobre Todo – resultando na panteização do conceito de mundo. Dessa espiritualização, humanização e mundanização de Deus resulta a divisão das igrejas na igreja da verdade do Espírito, a igreja do Filho do Homem e a do Reino de Deus.⁵³⁴

Quanto ao Judaísmo, Rosenzweig aponta que seu risco está em que ardendo para dentro, ameaça concentrar seu calor em seu próprio seio, afastando-se da realidade mundana pagã. Se, para o cristianismo, os riscos são a espiritualização, a humanização e a mundanização de Deus, “aqui são a negação do mundo, o desprezo do mundo e o dar o mundo como morto”.⁵³⁵ E tratando da identidade do Judaísmo e do Cristianismo que se dá na vida e na diferença, Rosenzweig afirma:

[...] A mais profunda diferença entre o homem judeu e o homem cristão é que o cristão é, por sua casa, ou ao menos, por nascimento, pagão, porém o judeu é judeu. O caminho do cristão tem, por isso, que ser um caminho de auto-estranhamento: sempre tem que sair de si e que abandonar-se a si mesmo para chegar a ser cristão. A vida do judeu, em compensação, não deve, precisamente, sacá-lo de seu si-mesmo. O que há de fazer é viver em si cada vez mais profundamente. [...] a “judeidade” é algo que há de ganhar-se na vida, que há de viver-se. [...].⁵³⁶

Essa concepção de Rosenzweig se deve às suas raízes judaicas como aponta Reyes Mate, ao tratar do *Novo Pensamento* como o renascimento do pensamento judaico no século XX:

Diante de uma situação assim (visão cristã particularista da universalidade e uma universalidade que, para Hegel, se baseia na liderança de um povo) o judeu está obrigado a seguir pensando. Não pode renunciar à universalidade mas tem que pensá-la desde sua própria experiência de marginalização. Disso decorre seu *Novo Pensamento*.⁵³⁷

⁵³⁴ Cf. Franz.ROSENZWEIG, *La Estrella de la Redención*, p. 471.

⁵³⁵ Cf. *Ibid.*, p. 476.

⁵³⁶ *Ibid.*, pp. 477-478.

⁵³⁷ Reyes MATE, *O Novo Pensamento: Renascimento do pensamento judaico no século XX*, p. 415.

Bernhard Casper, analisando as implicações do pensamento de Rosenzweig para o cristianismo e o judaísmo, lembra que para ele a Revelação é um acontecer acontecendo que nasce de Deus e esse acontecer se origina no dizer, o que, em si, já mostra a necessidade do outro e de tomar a sério o tempo inaugurando um diálogo novo entre ambos:

No reconhecimento dessa indignação e desta necessidade, mediante a qual eu confesso não ser o todo, mas apenas sou o que sou, de forma *mortal e temporal*, reside já para Rosenzweig uma confissão da unicidade de Deus. E precisamente por causa desta confissão, com a qual o sujeito confessa não ser o todo, deve voltar-se a um dizer-novo da Verdade na história, o qual, segundo a dimensão da verdade que apela à vida, exige um novo compromisso vital, um novo testemunho.⁵³⁸

Casper aponta que Rosenzweig, que vivencia um judaísmo que assume uma relação imediata e definitiva com Deus mediante o cotidiano, questiona o idealismo presente, por exemplo, na concepção cristã do Reino do Céu e a compreensão decorrente de que o mundo está salvo e de que o Reino está feito, e aponta que o significado da união entre a Igreja e o Estado está presente aos olhos de Rosenzweig, que experienciou o protestantismo prussiano, bem como o catolicismo de Leão XIII e Pio X que traziam traços de uma “primazia do *já-feito* e, assim, de uma efectivação na ordem concreta da acção”.⁵³⁹ E, de sua parte, Casper afirma:

Se é verdade que a história de horror do século XX provocou uma mudança na autocompreensão cristã, isso quer dizer, antes de mais, que doravante está vedado à autocompreensão da fé o caminho de uma identificação apressada entre a Igreja na sua concretização histórica e o Reino de Deus, de modo que o cristianismo do século XXI não pode senão entender-se como um Cristianismo que a si mesmo se sabe como estando “a caminho”. [...].⁵⁴⁰

⁵³⁸ Bernhard CASPER. Franz Rosenzweig: Desafio para um novo futuro, p. 776.

⁵³⁹ Cf. Ibid., pp. 780-781.

⁵⁴⁰ Ibid., p. 781.

Casper aponta ainda a problemática no judaísmo e faremos a citação na íntegra, embora longa, pela delicadeza e beleza da experiência que deixa transparecer:

Por outro lado, verifica-se também que, graças à história concreta do século XX, o Judaísmo se vê confrontado com o surgir à luz do dia da necessidade de uma *realização mundana* de si mesmo. Em confronto com esta, a pura e simples retirada para o âmbito da fé do *Galuth* e para o “Povo de Israel, eleito por seu pai, que olha imóvel para o mundo e a história, para aquele último ponto mais distante,” também não poderia ser *toda* a verdade. Que Rosenzweig estava muito consciente dessa problemática mostra-o sua hesitação diante do fenômeno sionista. Mas é instrutivo que precisamente no que respeita a esta problemática ele esperava também que se fizesse luz, mediante um olhar novo do Judaísmo sobre o Cristianismo. Numa passagem do seu diário, escrita algumas semanas antes do eclodir da primeira guerra mundial, diz o seguinte: “Graças à existência dos cristãos, nós somos impedidos de nos tornarmos nacionalistas *pagãos*”.⁵⁴¹

Voltaremos ao desfecho que Casper aponta para o Judaísmo e o Cristianismo na perspectiva do pensamento de Rosenzweig. Antes porém, entendemos como necessário, explicitar que Rosenzweig, conforme pudemos constatar em seu *Novo Pensamento* e na *Estrela da Redenção*, não entende paganismo de forma pejorativa. O paganismo é um momento da realidade da tradição judaico-cristã que contém os elementos elementares da experiência.⁵⁴²

E Casper, assim afirma acerca da aproximação do Judaísmo e do Cristianismo, na perspectiva de instituições que revelam experiências:

Se tudo se reduz à *realização* da existência vivida, ou seja, ao testemunho – “Se derdes testemunho de Mim, eu serei Deus; de outra maneira não” – é possível então que possamos distinguir duas *Figuras de Seguimento*, que resultam do nosso sentirmo-nos interpelados pelo acontecimento realizado da Revelação do incondicionado amor de Deus [...]. O filho mais novo e o filho mais velho poderão assim seguir os seus respectivos caminhos, cada

⁵⁴¹ Bernhard CASPER. Franz Rosenzweig: Desafio para um novo futuro, pp. 781-782.

⁵⁴² A esse respeito, indicamos a leitura de Reyes MATE. O Novo Pensamento: Renascimento do pensamento judaico no século XX. In: VILA-CHÃ, João J. (Ed.). *Entre Razão e Revelação: A ‘Lógica’ da Dimensão Semítica na Filosofia*, pp.409-431.

um fiel a si mesmo, mas de tal maneira que nesse processo não apenas se respeitam, mas também se animam e edificam mutuamente.⁵⁴³

Uma vez que apontamos a necessidade do ER considerar a perspectiva judaico-cristã em razão de sermos ocidentais, do que decorre uma compreensão institucionalizada desses monoteísmos, e seus questionamentos, importa considerar, para levar em conta também a experiência presente em ambos, a consideração de Casper acerca do diálogo entre o Judaísmo e o Cristianismo como possibilidade:

[...] tanto a vida como o pensamento de Franz Rosenzweig, representa um extraordinário impulso para o diálogo entre Judaísmo e Cristianismo. Ora, um tal diálogo constitui, hoje, uma das grandes tarefas que nos é dada. Mas caso esse diálogo tenha sucesso e frutifique, ele poderá, sem dúvida, transformar-se num *sinal humano* para a história global, na qual estamos a entrar e em que se decidirá se, de facto, seremos capazes de formar comunidade de vida com esse *outro* que sempre nos acompanha ao longo da nossa peregrinação sobre o planeta terra. Na realidade, só então poderemos estar certos de possuir um Futuro.⁵⁴⁴

Um ER, que propicie um conhecimento religioso pautado pela tensão instituição e experiência, pode estabelecer um verdadeiro diálogo com os educandos valorizando as diferenças que isso implica, nesse aspecto é preciso reconhecer, como assinalado por Smith, que a verdade e o valor de nossas crenças também são contingentes, enquanto sob condições particulares e em relação a elas.⁵⁴⁵ Um ER proponente de um conhecimento significativo para os educandos precisa considerar a dinâmica das controvérsias. A compreensão da norma, da verdade, da moral, da razão como absolutas não encontra eco porque está distante da experiência, que, por sua vez, também pode pretender-se absoluta. E esse é um ponto importantíssimo, como vimos, do pensamento de Rosenzweig que questiona a racionalidade ocidental e, segundo Reyes Mate, decide “permanecer judeu” sem renunciar a seu tempo:

⁵⁴³ Bernhard CASPER. Franz Rosenzweig: Desafio para um novo futuro, p. 783.

⁵⁴⁴ Ibid., p. 784.

⁵⁴⁵ Cf. Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência*: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea, p. 99.

Essa decisão supõe um gigantesco esforço pois terá que questionar o monopólio ocidental da razão e reivindicar outro modo de pensar, o que vem de Jerusalém. [...] O *Novo Pensamento* não é antilustrado nem irracional. Não renuncia aos grandes projetos da racionalidade ocidental, somente os pensa desde a sua experiência de judeus (no plural, referindo-se também a Lévinas) [...].⁵⁴⁶

Eis a tensão instituição e experiência religiosa como lugar do conhecimento religioso, a qual, por sua vez, só existe porque se dá na relação, como citamos no início desse trabalho, a afirmação de Rosenzweig:

[...] Pois, na realidade efetiva, que se nos dá unicamente na experiência, esta separação de Deus, mundo e homem é superada e tudo que temos são experiências de seus vínculos. Deus é si mesmo, se queremos explicá-lo conceitualmente, se oculta; o homem, nosso si mesmo, se fecha, e o mundo se converte em um enigma visível. Eles só se abrem em suas relações [...].⁵⁴⁷

É importante também ressaltar, inclusive como apontado pelo próprio Reyes Mate, na seqüência do texto que citamos anteriormente, que a experiência comporta três problemas aos quais Rosenzweig dará atenção, e os quais vimos até aqui, e continuaremos na seqüência, apontando nesse trabalho, a saber, a razão, a história e a tradição – o passado e a questão da essência. Como veremos, especificamente no capítulo IV deste nosso trabalho, no conhecimento que se dá no ER, estes três aspectos precisam ser revistos e nisso, o ER poderá contribuir com um diálogo construtivo com as demais disciplinas e seus saberes. Como este autor aponta, Rosenzweig é capaz de ver que a razão secularizada é também religiosa:

Para Rosenzweig a universalidade da razão moderna é, em primeiro lugar, *abstracta*. A modernidade é um programa de absolutização do homem, de sorte que tudo o que não é absoluto no homem não tem lugar na humanidade ilustrada. Do absoluto se encarrega o *conceito* que é a forma de conhecer do *logos*. [...] Em segundo lugar, é particular. [...] Nada nega que a razão

⁵⁴⁶ Reyes MATE. O Novo Pensamento: Renascimento do pensamento judaico no século XX, p. 410.

⁵⁴⁷ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp.32-33.

moderna é uma razão secularizada, isto é, emancipada de sua origem cristã. Quando se diz que é “cristã” não se quer confundir a “ratio” com a “fides” e sim que a razão moderna é precisamente uma razão secularizada ou emancipada de suas origens. [...] O judeu Rosenzweig, todavia, vê algo mais. Vê, com efeito, que a razão secularizada é mais “religiosa” do que os ilustrados pensam.⁵⁴⁸

Finalmente, e conforme já salientamos, entendemos o conhecimento religioso como importante para a compreensão do mundo, permeado por questões religiosas, em que vivem nossas crianças, adolescentes e jovens, sejam eles crentes ou não crentes. Há de se objetar, entretanto, que tal conhecimento religioso não necessita de uma disciplina específica, no âmbito da escola, visto que uma disciplina como história, por exemplo, entre outras, pode dar conta de favorecer esse conhecimento religioso para compreensão do mundo em que vivem os educandos.

Nesse trabalho, em nossa proposta epistemológica, vimos apontando, e buscando justificar teoricamente, que o conhecimento religioso ultrapassa os limites da especificidade da história, da psicologia, da sociologia, tornando-se um conhecimento atingível de forma multidisciplinar necessitando, conseqüentemente, de um lugar privilegiado para seu tratamento específico: no ER, no âmbito da escola, e mediado pela Filosofia da Religião, no âmbito das Ciências da Religião, na qual fundamentamos sua epistemologia. Continuamos acreditando em encontros que transformam e para que caibam todos, salientamos com Casper:

Antes de mais nada, este desafio (de uma relação futura entre Judaísmo e Cristianismo) consiste na exigência de que o acontecimento da Revelação e o *ser* humano, por ele interpelado e convertido, seja totalmente compreendido como aquele que a si mesmo se realiza *entre* seres humanos e como a *história*, que se orienta pela absoluta exigência do amor, exigência essa que é certamente mais que humana.⁵⁴⁹

Ao tratar do pressuposto da educação de que será positiva a imagem do homem que irá ser formado, Hannoun afirma:

⁵⁴⁸ Reyes MATE. O Novo Pensamento: Renascimento do pensamento judaico no século XX, p. 413.

⁵⁴⁹ Bernhard CASPER. Franz Rosenzweig: Desafio para um novo futuro, p. 782.

[...] Mas em que se funda esse valor? Em torno de nós, os sistemas educacionais referem-se a normas de ordem teológica, política, “humanistas”, estéticas, etc. O que nos ajuda a distinguir, em termos de valor, o homem de Deus, o homem de partido, o homem do êxtase ou o homem, simplesmente?⁵⁵⁰

Vimos que Rosenzweig coloca aqui duas coisas fundamentais, o homem se distinguirá pelo amor ao próximo e pela capacidade de viver sabendo que irá morrer. E é exatamente aqui que rompe as barreiras que possam advir da instituição religiosa e funda a experiência na liberdade que é compromisso e responsabilidade com o outro. Para ele, o idealismo mostra seus limites exatamente por emudecer diante da angústia da morte. O homem concreto desaparece, a racionalidade ocidental não se dá conta de que a única certeza que temos é a de que vamos morrer.

Rosenzweig questiona ainda as próprias religiões na medida em que, para ele, a questão não está em responder o que será depois da morte, questão que diz respeito à essência – portanto idealista, mas como viveremos a vida no amor ao próximo, enquanto caminhamos para a morte. O ER que “vaza” daqui não se propõe a responder as questões, via religiões, de onde vim? Quem sou? Para onde vou? E sim: como vivo com o outro me revelando criatura enquanto caminho lado a lado com a morte? Por fim, a racionalidade ocidental mostra sua fraqueza exatamente diante da morte que atingirá a todos nós, crentes e não crentes. Sobre a Revelação e o outro, assim aponta Reyes Mate:

A Revelação é *orientação*. [...] A Revelação quer dar a entender que nem tudo pode ser conhecido pois há algo que resiste a ser objetivado e que, por isso, podemos chamar de liberdade. Se tudo pode ser pensado, então não há como salvar a liberdade. [...] *Revelação* quer dizer por a palavra em forma de pergunta e a primeira pergunta é “homem, onde estás tu”? [...] A pergunta me faz recordar, em primeiro lugar, que há uma palavra recebida e, portanto, anterior a mim. Sou chamado por outro. Eu não sou o outro e sim eu me descubro graças à presença do outro.⁵⁵¹

⁵⁵⁰ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 17.

⁵⁵¹ Reyes MATE. *O Novo Pensamento: Renascimento do pensamento judaico no século XX*, p. 421.

E aqui destacamos que compreendemos diálogo como um falar e escutar reais como afirma Rosenzweig:

[...] Falar e escutar estão sob leis distintas. Naturalmente somente o falar e o escutar real, e não aquele falar que se volta a si mesmo qualificando-se como lição. [...] na qual o ouvinte deve esquecer que tem uma boca e no máximo, ficar reduzido a uma mão que toma notas. [...].⁵⁵²

Importa, também admitir, que pode haver algo de bom em pertencer a uma instituição religiosa, muito embora, na ‘Estrela’ fique claro que, neste caso, estamos falando de comunidade. Por outro lado, considerando que, muitas vezes, o distanciamento dessa experiência originária, faz com que, tanto a instituição, de maneira geral, quanto aqueles que dela participam, de maneira específica, assumam características fundamentalistas, destacamos a metodologia do estudo da religião mediante a tensão, instituição e experiência religiosa, como possibilidade de uma visão crítica da religião, conforme sugerido por Smith acerca das instituições jurídicas:

Não há, acredito, nenhum método que possa gerar automaticamente bons julgamentos legais. Também não há nenhum, acredito, que possa garantir a sabedoria e sensibilidade de juízes e legisladores. Nós – aqueles de nós que se importam com tais questões – podemos somente tentar melhorar as condições que tornam mais provável que nossos juízes, juízas, legisladores e legisladoras sejam informados e sensíveis, e que as leis e decisões que produzirem sejam boas para nós e para a comunidade em geral. E somente podemos fazê-lo pelo monitoramento e pela avaliação contínuos da eficácia das estruturas institucionais pertinentes, seus processos e práticas [...] e pelo esforço de modificá-los de acordo. [...].⁵⁵³

E sobre a experiência:

⁵⁵² Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, p. 18.

⁵⁵³ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 56.

[...] De fato, diferenças e conexões desses tipos, isto é, entre preferências cognitivas, dialetos conceituais e investimentos institucionais [...] parecem dar forma às questões e sustentar a energia de virtualmente todas as controvérsias [...]. Mas o outro lado da moeda, ignorado ou tratado com algum desdém [...], não é menos significativo: isto é, o que assegura a estabilidade de nossas práticas verbais (e nós acrescentamos religiosas) é precisamente sua efetividade para nós como agentes individuais, incluindo sua efetividade em relação aos nossos interesses (imediatos ou de longo prazo) e projetos (mesquinhos ou nobres) individuais. [...].⁵⁵⁴

Um ER, que propicie um conhecimento religioso pautado pela tensão instituição e experiência, pode estabelecer um verdadeiro diálogo com os educandos ao valorizar as diferenças que isso implica, nesse aspecto é preciso reconhecer a contingência das crenças, do que decorre que a abordagem da religião, mediada por essa tensão, poderá ser o caminho de uma reflexão crítica e de uma prática decorrentemente crítica que inviabilizem os fundamentalismos tão comuns nos dias de hoje.

Quanto aos fundamentalismos, admitir com Smith que “não há nenhuma pedra de toque para a verdade, nenhuma refutação automática do erro, nenhuma exposição instantânea de fraude” e que “a idéia da contingência da verdade, no sentido de sua *condicionalidade* irreduzível, lembra-nos que os tipos de resposta que serão mais eficazes irão depender, precisamente, das *condições* particulares existentes”.⁵⁵⁵ Todavia, há de se ter uma orientação para que não resvalem nos chamados relativismos e esta orientação está, precisamente e como demonstramos até aqui, na relação.

Propusemo-nos a, neste terceiro capítulo, fundamentar nossas suposições, explicitando teoricamente a epistemologia da controvérsia e o pensamento de Franz Rosenzweig. Nossa primeira tese, desenvolvida neste capítulo, é a de que a forma de qualificar nosso olhar para os conflitos presentes na escola, em particular e na educação em geral, tornando-os operativos cognitivamente é, necessariamente, mediada pela controvérsia. Para sustentá-la, primeiramente identificamos as resistências, sempre presentes como contrapontos de quaisquer que sejam elas, e, na seqüência, apresentamos a dinâmica das controvérsias intelectuais proposta por Barbara Smith. Nessa exposição, e já no diálogo com Rosenzweig e outros autores como Buber, Lévinas e Luiz Felipe Pondé, pudemos identificar que é

⁵⁵⁴ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, pp. 152-153.

⁵⁵⁵ *Ibid.*, p. 82.

justamente na diferença que a experiência ganha significado e que esta, por sua vez, é necessariamente contingente, do que decorre que a controvérsia é inevitável.

Considerando o que expusemos acerca de nossa estranheza em relação à tendência a entender, como ideal, um ER distanciado da vida dos educandos, de suas experiências religiosas diretas, quando dentro de uma instituição religiosa, ou indiretas, em suas experiências individuais, argumentamos que a experiência implica que todos possam falar tanto na escola quanto no ER e, para garanti-lo, buscamos explicitar o pensamento de Franz Rosenzweig no que concerne à visão de Homem, Mundo e Deus, à educação e à escola. Da compreensão dessas concepções chegamos ao fato de que, no pensamento desse autor, elas se dão na relação, o que fundamentou, conseqüentemente, nossa compreensão de que a educação se dá na experiência, sendo necessariamente temporal.

Sendo assim, do que dissemos decorreu o lugar para a afirmação de nossa segunda tese, a saber, que a tensão entre instituição religiosa e experiência religiosa possa ser o tratamento metodológico para o estudo da religião nas aulas de Ensino Religioso. Nesse sentido, consideramos a Filosofia da Religião conquanto uma área que, no âmbito e como parte integrante das Ciências da Religião, contribui com o conhecimento específico da ‘razão religiosa’, por assim dizer, a fim de que possamos entrar em diálogo com a ‘razão’, como a filosofia a entendeu até aqui. Como aqui expusemos ao homem caberia aceitar a sua criaturalidade e, no quarto capítulo, veremos a proposição de Rosenzweig, considerando o judaísmo, sua condição de filho; ao mundo sua criaturalidade e de Deus, o que se pode dizer é que seja aceito como um criador que, porque ama, cria, se revela e redime àqueles que com ele se colocam em relação:

[...] As robustas figuras Homem, Mundo e Deus, se desvanecem nas imagens nebulosas Sujeito, Objeto, Ideal, ou Eu, Objeto, Lei, ou qualquer outros três nomes que quiser dar-se-lhes. Se, em compensação, os elementos se tomam simplesmente, se acolhem, podem reunir-se, não para *rimar* uns com os outros, senão para gerar, atuando uns sobre os outros, uma rota. Não é Deus, nem é o Homem, nem é o Mundo o que se faz imediatamente visível na Revelação. Ao contrário, Deus, Homem e Mundo, que eram no paganismo figuras visíveis, perdem agora sua visibilidade. Deus parece escondido; o homem, fechado; o mundo, encantado. O que se faz visível, entretanto, é a recíproca influência que se exerce entre eles. O imediato que aqui se vive não é Deus, Homem e Mundo, e sim Criação, Revelação, Redenção. Nelas

vivenciamos que somos criaturas e filhos e portadores crentes-não-crentes do Nome ao longo e largo do mundo. [...]⁵⁵⁶

Quanto ao autenticamente humano, precisaremos verificar se tal expressão ou tal adjetivo cabe no sistema filosófico proposto por Rosenzweig e mais, verificar se nossa proposição da superação da tensão entre instituição e experiência religiosa se mostrará eficaz para atingirmos realmente nosso educando numa proposição prática de Ensino Religioso que considere o outro tal qual ele é, a saber, o outro, o diferente. Deixamos isso também para o quarto capítulo.

Tivemos presente nessa reflexão o questionamento de Hannoun acerca do que pode distinguir, em termos de valor, o homem de Deus, o homem de partido, o homem do êxtase ou o homem simplesmente. Com Rosenzweig e com Smith nesse terceiro capítulo e com outros autores como Juan Antonio Estrada e Comte-Sponville no próximo, especificamente ao tratar da Filosofia da Religião e da tensão entre instituição e experiência na prática do ER, teremos que não há como dividir esse homem, nem esse mundo, ao contrário, nós é que não somos capazes de admitir nossa incapacidade de conhecer o todo porque o Todo se nos apresenta invariavelmente de maneira fragmentada:

Agora bem, esta imediatez da vivência nos conduz a uma relação imediata com o Todo na mesma nula medida em que o fazia aquela primeira imediatez do conhecimento. O conhecimento tinha em verdade o Todo, mas somente em forma de elementos, somente em seus pedaços. A vivência remonta sobre tal paisagem de pedaços: está inteira em cada momento. Porém como sempre está somente no momento, ainda está inteira, não o tem Todo em nenhum de seus momentos. O Todo, que há de ser tanto todo como inteiro, não pode nem conhecer-se sinceramente, nem viver-se claramente. [...] O Todo tem que ser captado para além do conhecimento e da vivência, se é que se pode captar imediatamente. Tal captação acontece precisamente na iluminação da oração. [...].⁵⁵⁷

No próximo, e último capítulo, trataremos da prática do ER em três aspectos, a saber, as justificativas para o ER na escola; a presença do embate acerca da natureza/evolução e

⁵⁵⁶ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 459.

⁵⁵⁷ *Ibid.*, p. 459.

criação, que aqui se justifica em razão de ser uma discussão muito presente em nossas salas de aula, como, aliás, apontarão Smith e Dennett e, finalmente, voltaremos às questões acerca da Filosofia da Religião e da tensão instituição e experiência, desta vez, do ponto de vista da prática do ER não apenas fundamentada no pensamento de Rosenzweig mas fazendo dele um método, o que, aliás, se evidencia no todo do capítulo. Tendo reconhecido as controvérsias, as superaremos ao buscar o que agrega, porque nos permite andar lado a lado com a morte, e não o que separa, ou seja, a Vida, o Outro e o Amor.

CAPÍTULO IV

APRENDENDO E ENSINANDO NO ENSINO RELIGIOSO: A PARTIR DO QUE AGREGA E NÃO DO QUE SEPARA

[...] Eu não gostaria de viver em um mundo sem amor. Será que um mundo em paz, mas sem amor, significaria um mundo melhor? [...] eu suponho que quase todos nós queremos um mundo no qual o amor, a justiça, a liberdade e a paz estejam presentes, tanto quanto possível. [...] Não se pode deduzir daí que não temos motivos para questionar as coisas que nós e outros amamos. O amor é cego, como se diz, e como o amor é cego, muitas vezes leva à tragédia: há conflitos nos quais um amor é jogado contra outro amor, e alguém tem que ceder, com sofrimento garantido em qualquer resolução.(DENNETT, 2006, p. 269).

É na morte, tanto mais real, tanto mais dolorosa, tanto mais insuportável onde o ateu se encontra mais indefeso. A morte lhe arranca tal ser, o que amava acima de tudo – seu filho, seu pai, seu cônjuge, seu melhor amigo – Como poderia não se sentir desgarrado? Não existe nenhum consolo para ele, nenhuma compensação. (COMTE-SPONVILLE, 2006, p. 25).

Crentes e não crentes, aqui somente nos separa o que ignoramos. Isso não anula nossos desacordos, mas os relativiza. Seria estúpido conceder mais importância ao que ignoramos, e nos separa, do que ao que sabemos muito bem e nos aproxima: o que dá valor à vida humana não é a fé, tampouco a esperança, e sim a quantidade de amor, de compaixão e de justiça de que somos capazes. (COMTE-SPONVILLE, 2006, p. 71).

Educar é recusar deixar por conta apenas da natureza a orientação do mundo em que vivemos. Em nossos tempos, a natureza não é mais o único fator da fisionomia do mundo. Pelo sentido humano em vista, a humanidade participa da orientação de sua evolução tendo em vista finalidades que ela mesma decide. É assim que, às vezes, num movimento de revolta, ela tenta opor o que deve ser ao que é, o dever ao poder, a lei humana de respeito ao próximo ao poder das coisas, em virtude do qual só prevalece a força. É nesse sentido que uma educação autenticamente humana é contrária à natureza. Mas a educação do homem pelo homem nem sempre tem só esse aspecto. Segundo as finalidades que ela se confere, acaba por ajudar, a exemplo do que ocorre com outras atividades, a tornar humano um mundo que nada predispõe a sê-lo, ou a precipitá-lo na autodestruição. Ela é o campo no qual se expressa uma liberdade de escolha cujo preço para o homem é uma dramática responsabilidade. É essa responsabilidade que constitui a grandeza e a fragilidade desse empreendimento. (HANNOUN, 1998, p. 177).

Nesse capítulo buscaremos, a partir da fundamentação do capítulo III no pensamento de Franz Rosenzweig, evidenciar a possibilidade prática de uma ontologia da relação, citando Martin Buber, no espaço/tempo que é a escola. Evidenciar a diferença não como fator de estranhamento mas como, na relação, ela se torna condição para que o Eu seja mais Eu e o Tu mais Tu porque são Entre, lembrando aqui a proposta de Emmanuel Lévinas em seu livro *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Demonstraremos que o fato de termos tomado a experiência como lugar do conhecimento, que se inicia na mudança da relação mesma do pensador com o pensar, ou seja, o pensador entende que conhece na relação com o próprio pensamento; exige que a assumamos como contingente e que reconheçamos que essa experiência se dá com o outro, na relação. Assim, as antigas proposições como diferença religiosa, diálogo inter-religioso, não encontram nenhuma correspondência por se tratarem de proposições que tendem à abstração, pois não consideram as controvérsias necessariamente originadas nesse embate e, não raro, se perguntam sobre o que é a outra religião ou expressão religiosa ou ainda se deixam convocar por temas como a pergunta pela verdade das religiões. Proporemos então que o trabalho em ER considere a vivência, passe pelo reconhecimento, pelos educandos, da diferença e que estes se desenvolvam na diferença, na relação com o outro. Aqui consideraremos sempre a possibilidade de efetivamente termos uma comunidade educativa, inspirada agora pela idéia de ensinar e viver comunidade de Martin Buber, desenvolvida também no capítulo III, e a proposição de que é preciso buscar o que agrega e não o que separa, aliás, proposição esta feita em outras palavras por Comte-Sponville, como pudemos ver acima, da qual trataremos aqui também para evidenciar que nesta comunidade educativa cabem os que crêm e os que não crêm.

Ao considerar a finalidade do ER, evidenciaremos, na prática, nossa tese de que o conhecimento religioso emerge da tensão entre instituição e experiência religiosas, a qual, a nosso ver, poderá dar conta de abarcar as múltiplas experiências dos educandos e de seus educadores em seus múltiplos tons de cores. Se a proposição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* tem como eixo, para dar um exemplo, cultura e religião, em nossa proposição, leremos cultura e religião na perspectiva da compreensão da experiência gerada pela relação entre as instituições religiosas e a cultura e as múltiplas possibilidades de experiência individual advindas dessa relação. Por outro lado, esses indivíduos afetados pela experiência religiosa e cultural, têm diferentes graus de interação com essa experiência, inclusive a negação, de modo que a cultura não pode ser absolutizada, aliás, conforme evidenciamos ao tratar do pensamento de Rosenzweig, no capítulo anterior, no novo

pensamento, que é experiencial, relacional e, conseqüentemente, contingente, as universalizações, de qualquer campo que seja, não têm lugar.

Importa ainda apontar que, ao considerar a ontologia da relação, ganhamos um critério para analisar, por exemplo, o problema tão veementemente apontado por Dennett, como veremos a seguir, e reiterado mais adiante por Comte-Sponville, a saber, os fundamentalismos religiosos. Como vimos, na perspectiva de Rosenzweig, Deus é Deus, o mundo é o mundo e o homem é o homem e estes se dão a conhecer em sua relação, conseqüentemente, toda vez que um é super valorizado em detrimento do outro temos aí um problema que pode ser avaliado mediante o critério da relação. Pretendemos transitar entre a proposição de uma Filosofia da Educação que considere o outro e a indicação de possibilidades para uma prática pedagógica na qual esse outro tenha rosto e fale. O que dissemos até aqui permeará todo esse capítulo no que consideramos como uma aplicação prática do método Rosenzweig no tratamento do ER.

O que trataremos especificamente nesse capítulo é a justificativa do Ensino Religioso no âmbito da escola e considerando o âmbito das Ciências – em geral e da Educação e da Religião; sua finalidade fundamentada na Filosofia da Educação em geral e na Filosofia da Religião em particular e a prática pedagógica delas decorrente que considera a tensão entre instituição e experiência religiosa. No capítulo anterior firmamos a epistemologia da controvérsia para o Ensino Religioso fundamentada no pensamento de Franz Rosenzweig. Aqui a colocaremos em diálogo com outros autores, mais diretamente, Comte-Sponville, Daniel C. Dennett e Hubert Hannoun, dessa vez, dando ênfase não ao fato de haver controvérsias e sim evidenciando que, considerando-as, podemos buscar o que nos agrega como nós – num Eu e Tu, e ter consciência do que nos separa. Sendo assim, tendo justificado o ER na escola chegaremos à prática específica dessa disciplina no que tange aos seus conteúdos, considerando, basicamente, o que dissemos no capítulo três ao identificar a tensão instituição e experiência como fonte para o conhecimento no campo religioso. Trataremos especificamente do Judaísmo e do Cristianismo, pelos motivos antecipados no capítulo anterior e melhor detalhados aqui – marcadamente considerando a realidade ocidental em que estamos inseridos, evidenciando que, contudo, o que pretendemos é recuperar no estudo da religião e na compreensão dos conceitos Homem, Mundo e Deus, o que nos pode ajudar em nossa caminhada lado a lado com a morte e nos permitir Ser plenamente: a Vida, o Outro e o Amor.

Diante do exposto, finalmente, refutaremos ou afirmaremos, a finalidade do ER, que até aqui levantamos e tomamos por base, entendida como possibilitar aos educandos uma

ampliação de sua visão de mundo levando-os a uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, sem deixar de elevar tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano.

4.1. POR QUE ESTUDAR RELIGIÃO? - JUSTIFICANDO O ENSINO RELIGIOSO

No que concerne a sua identidade, o ER está colocado sobre duas bases, a saber, sua natureza e sua finalidade. Sua natureza está posta como disciplina em sendo o ER parte integrante do currículo das escolas de educação básica, conforme a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ainda que tenhamos apresentado, no primeiro capítulo, as controvérsias advindas da compreensão da prática do ER numa de suas fontes, o *Grupo do Não*; bem como as controvérsias na legislação da matéria tanto em nível federal - quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta o ER como área de conhecimento e, contraditoriamente, o organiza como uma disciplina de oferta obrigatória para os estabelecimentos de ensino e de matrícula facultativa aos educandos, sob a tutela de seus pais ou responsáveis, quando menores; quanto em nível estadual – especificamente tratamos do Estado de São Paulo, em razão do campo de nossa primeira pesquisa relativa às fontes do ER, deixando claro que a legislação em vigor, no referido estado, é uma colcha de retalhos por visar atender, por assim dizer, o pensamento das três fontes do ER: CNBB, FONAPER e o *Grupo do Não*, decorre do exposto que fica fora de discussão, por força mesma da lei, a afirmação do ER como disciplina do currículo da escola básica – ficando estabelecida assim sua natureza.

Na corrente da vida, da qual Rosenzweig nos aconselha a não sair, permitindo-nos seguir seu fluxo, a escola vem sendo desafiada a uma revisão de seu papel diante de um homem, um mundo e relações com Deus em constante mudança, onde antigas certezas dão lugar a constantes dúvidas, onde as definições e tentativas de apreensão da realidade se tornam incipientes face às alterações constantes. Nesse contexto, a escola é convidada a se auto-examinar e, ao mesmo tempo, se autodefinir para responder aos desafios da realidade. Como responsiva já é outra e necessita da explicitação de sua nova identidade. À escola apresenta-se o desafio de ser comunidade, que educandos, pais, funcionários e docentes, de

quaisquer crenças, sintam-se impregnados por uma educação portadora de um projeto próprio e consistente e, conseqüentemente, gerador de vida! A intencionalidade da escola precisa traduzir-se em sua prática educativa. Neste sentido, todos os membros da comunidade educativa têm uma responsabilidade onde quer que atuem, todos se tornam gestores nesta escola que compreende que a educação exige um comprometimento efetivo e uma prática condizente.

A escola, personalizada em seus gestores - professores, coordenadores e diretores, necessita perguntar-se por sua identidade expressa em suas ações. Há de se fazer inicialmente três perguntas: nossa escola tem sido espaço/tempo de vida ou de morte? Quais os sinais de morte presentes? Quais os sinais de vida? E ainda se perguntar: Como fazer desse espaço/tempo fonte de vida mesmo, e talvez por esta razão, sabendo que caminhamos para a morte?

Para ser concretamente esse lugar de vida engendrada, a escola necessita buscar um novo pensamento, expresso numa nova cosmovisão, num novo conhecimento. Superar uma visão do homem, do mundo e de Deus como essências, de uma crença como verdadeira em detrimento de outra. Superar o paradigma dominante caracterizado pelo cientificismo e pela visão do mundo como máquina, que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, tornando o conhecimento científico desencantado e triste.

(A crise é) o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e secularizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde o conhecimento volte a ser uma aventura encantada.⁵⁵⁸

Emerge assim um novo paradigma que reconhece todo conhecimento e visa a apropriação do saber:

Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento

⁵⁵⁸ Boaventura de Sousa SANTOS. Um discurso sobre as ciências, pp. 35-36.

compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.⁵⁵⁹

Renovada em sua cosmovisão e diante de um pensamento mais abrangente e, por esta razão, em maior consonância com a realidade, a escola é convidada a ser lugar da ação. Como espaço/tempo de relações, há de esforçar-se para que tudo o que nela aconteça seja sinal de uma nova e possível realidade. A escola há de ser um diferencial e, ao mesmo tempo, uma presença na comunidade em que está localizada, por meio de um currículo novo, que possibilite a apropriação do conhecimento e a ampliação da visão de mundo, bem como uma ação e vivência capazes de, na relação, levar ao ser mais, sendo. O encantamento, a alegria, a disponibilidade e abertura ao novo hão de “vazar” na vida que se vive junto e em todo o Ser e Fazer da escola. Há uma ontologia da relação que é a ontologia da própria escola porque esta, na realidade, não é outra coisa senão os próprios indivíduos em relação.

Urge, todavia, que a escola eduque para a realidade, ou seja, considere as vidas concretas que se relacionam nesse espaço/tempo e cuja relação mesma, em acontecendo o diálogo, é fonte de aprendizagem, mas que tenha em mente que esse diálogo se dará no conflito, em razão das diferenças mesmas e porque esse diálogo se dá com um outro real que, sendo si mesmo é diferente, e que o próprio conflito – a controvérsia - será fonte de aprendizagem. Que eduque para a autonomia, seja ela vivenciada na escola: na participação, no fazer coletivo, no compromisso de uns com os outros e com o todo e que assim se torna co-responsabilidade. Finalmente, que eduque para a transcendência, entendendo que dela são capazes o Homem, Mundo e Deus. Sendo a educação uma tarefa humana por excelência e a escola um espaço/tempo de relações, em seu âmbito não podemos deixar de fora o humano. Nada do que o caracteriza pode ficar de fora, inclusive a necessária busca de transcendência, como um movimento de superação e motivo de um novo olhar e uma nova ação frente à realidade em que vive, possível apenas na perspectiva da relação.

Embora seja uma questão mais específica, importa ressaltar ainda, a fim de evidenciar o bastante, a grandeza e a responsabilidade de educar, que a distinção entre as escolas católicas se constituirá a partir do Carisma das Congregações que estão a sua frente. A atualização do Carisma para a atuação junto à educação se configura hoje num dos mais intrigantes desafios para essas escolas, que muito ganhariam ao ter mais claro o seu papel e o

⁵⁵⁹ Boaventura de Sousa SANTOS. Um discurso sobre as ciências, pp. 53-54.

seu “jeito de ser” escola católica com um Carisma próprio. Todo Carisma é, em si mesmo, plural. Sua força e permanência ao longo de anos demonstram exatamente essa característica. Abrir-se a essa pluralidade é colocar-se no contexto moderno e a ele co-responder no fazer educativo. No XVI Congresso Mundial de Educação Católica, os representantes do Oriente Médio e África do Norte disseram que a escola católica deve ser uma presença **de testemunho**: reflexo da presença e da acolhida de Cristo para todo ser humano, a qualquer meio de pertença ou a qualquer confissão religiosa. **De ação**: em favor da melhoria das condições do homem e de sua educação. **De serviço**: para seguir a Cristo servidor de seus irmãos e **de inovação**: atenta às necessidades da sociedade a fim de criar as obras ou as estruturas necessárias para responder a estas necessidades e na busca de novidades técnicas, métodos educativos melhor adaptados sem deixar de respeitar as tradições seculares destas sociedades.⁵⁶⁰

4.1.1. Do ponto de vista da Educação

Em seu livro *Educação: Certezas e Apostas*, Hubert Hannoun assim introduz sua temática:

Os educadores têm em comum com economistas, políticos, urbanistas, geneticistas e outros transformadores possíveis da humanidade a responsabilidade pelo futuro desta. Cada um em seu campo tenta responder a nossas expectativas desenhando o rosto futuro do mundo. Para construir nosso porvir, o economista traça as linhas de novos intercâmbios materiais, o político constrói as condições de nossa coexistência com os outros, o urbanista lança as primeiras pedras de uma moldura para a vida, o geneticista – com todos os desvios de rota que isso supõe – gostaria de modelar nossa estatura física, ao passo que o educador, por sua vez, pretende desenhar nossa personalidade global. Cada um em sua arena, deus dos Tempos Modernos, quer-se criador de um homem com as cores de sua teologia.⁵⁶¹

⁵⁶⁰ Camille ZAIDAN,; P. Marwan TABET,; Fr. Habib ZRAIBI. Os desafios para a educação cristã num mundo multicultural e multirreligioso, p. 215.

⁵⁶¹ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 9.

Hannoun perguntará na seqüência: “Pode-se por ventura apostar com toda a convicção e consciência na legítima fundamentação dos valores sobre os quais se constrói esse homem de amanhã?”.⁵⁶² Consideramos, ao tratarmos da visão de homem e da questão primeira sobre quem somos, esta ampliação da questão:

[...] quem é o homem? O *cyborg* é o produto último da forma como a pós-modernidade enfrenta o problema da vida, de sua vontade de superar a realidade e transformá-la em impulsos do desejo subjetivo. Se não sabemos responder a tempo a pergunta da esfinge é possível que nada mais tenha importância.⁵⁶³

A educação do século XXI educa a criatura e o criador, necessitando superar, portanto, antigas visões e abrir-se a compreensões mais amplas, capazes de dar conta desse novo homem, dessa nova mulher presentes no contexto de nossas escolas e suas salas de aula.

Educação: certezas e apostas de Hubert Hannoun é a obra que escolhemos para trazer aqui um panorama das questões da educação às quais necessitaremos dar um tratamento adequado no decorrer desse capítulo. Devemos essa escolha ao fato de termos considerado o caráter filosófico da obra revelando uma preocupação do autor, compatível com a nossa, de buscar um olhar filosófico, um olhar de quem se interroga acerca das coisas pré-estabelecidas em educação e, ao mesmo tempo, buscando que esse olhar resulte em constatações de qualidade, capazes então de referenciar uma fundamentação, do ponto de vista filosófico, para a educação.

O que faremos a seguir é pontuar o pensamento do autor estabelecendo algumas relações que servirão para nos guiar, especificamente nesse capítulo em que estamos estruturando a prática do ER, tendo como referência o pensamento de Rosenzweig e a epistemologia da controvérsia para esta disciplina. Importa destacar que o primeiro capítulo dessa obra, ao qual nos dedicaremos aqui, também não pretende chegar a definições, o autor se propõe a levantar os pressupostos inerentes à educação, tanto em sua fundamentação quanto em sua prática, e a mostrar que, embora sejam pressupostos, não estão fundamentados

⁵⁶² Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 9.

⁵⁶³ P. VEGA RODRÍGUEZ. *Frankensteiniana: La Tragedia del Hombre Artificial*, p. 135.

– o que ele fará nos outros dois capítulos de sua obra, situação mesma em que está também o ER.

Hannoun considera que a criação do homem pelo homem exige um sentido de responsabilidade que, talvez, o criador não esteja à altura de assumir e, para abordar essa questão propõe considerar a educação segundo três perspectivas, a saber, a prática da educação, a ciência da educação e a filosofia da educação, pretendendo chegar ao que chamou de uma “metateoria⁵⁶⁴ da educação” que esteja em condições de esclarecer seus fundamentos. Reconhecendo que “o conhecimento humano nem sempre é confiável, e as coisas da educação nem sempre são claramente apreensíveis”⁵⁶⁵ e, principalmente, que a educação é ação, afirma:

Acreditamos que a reflexão que esclarece uma ação – tanto em matéria de educação quanto em qualquer outro campo – chama à baila pressupostos cujo caráter de evidência freqüentemente impede o questionamento, portanto a apreciação consciente, de sua verdade e de seu valor.⁵⁶⁶

Hannoun retoma Kant e afirma que agimos como se esses pressupostos fossem fundados em verdade e valor ficando uma espécie de *vazio da justificação racional*. Distingue, em educação, dois tipos de pressupostos, carentes de fundamentação. Os fundamentais que são pressupostos de toda reflexão educacional e dizem respeito às suas finalidades e os instrumentais que dizem respeito ao modo como a educação é vivenciada, ou seja, pressupostos da ação educacional referentes à escola em particular.

O primeiro pressuposto de que Hannoun trata é o de que supomos que a humanidade seja obreira da felicidade. Esse pressuposto exige do educador consciente certa confiança na humanidade e justifica:

⁵⁶⁴ A título de esclarecimento, na leitura do terceiro capítulo do livro de Hannoun, constatamos que o conceito “metateoria”, que ele mesmo utilizou entre aspas, quer dizer uma teoria que considere a vida e que, para tanto, seja mais do que uma teoria em si mesma – única forma de chegar à vida. Portanto, esse conceito não se equivale aos conceitos utilizados por Rosenzweig que, considerando a história da filosofia, apresenta, como vimos no capítulo anterior, os conceitos metaético, metalógico e metafísico, caracterizando-os como conceitos que surgem justamente na impossibilidade de responder às questões da vida. Todavia, de maneira geral, numa análise mais ampla da obra de Hannoun é possível perceber, estritamente em algumas referências filosóficas, certa tendência à pergunta pela essência, a qual, no mais das vezes, é superada pela proposição de uma consistente ação educativa que perpassa toda a sua obra. E por vida entendemos, nesse quarto capítulo, o cotidiano da escola e das salas de aulas no qual, concretamente, acontecem as experiências.

⁵⁶⁵ Cf. Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 10.

⁵⁶⁶ *Ibid.*, p. 12.

A confiança na escolha que o homem fará do homem é um pressuposto inevitável da educação formal. Educar exige colocar a humanidade como obreira da felicidade. O educador está condenado a esperar que os agentes decisórios da ordem humana não tornem vã sua ação.⁵⁶⁷

É importante destacar ainda a concepção que o autor tem de educação formal, para ele:

Educar, no sentido formal do termo, é recusar a onipotência das determinações biológicas e ambientais como construtoras da personalidade atual e futura do homem e, correlativamente, permitir que este acrescente sua própria marca à construção de seu destino. Pela educação formal, a humanidade exprime sua revolta contra a exclusividade invasora da educação informal. No quadro da humanidade futura, seu desejo é opor a assinatura do homem ao lado das determinações informais.⁵⁶⁸

Mais adiante afirma a responsabilidade do homem pelo próprio homem e aponta que “A educação formal nos põe num campo em que se expressam, simultaneamente, a esperança na sobrevivência salvadora do homem e a angústia por seu desaparecimento como tal” e observa:

A educação tem como finalidade o desenho da pessoa global na mesma medida em que a biologia genética contemporânea pretende traçar seus contornos anátomo-fisiológicos futuros. As duas problemáticas são paralelas, ambas propõem a questão do homem como criador de si mesmo.

Vega Rodriguez aponta uma linha tênue:

“A colonização da máquina sobre o homem não deveria surpreender, opinam alguns, posto que, de fato, todos somos *cyborg* enquanto desfrutamos das vantagens técnicas que suprem nossas deficiências físicas [...]”.⁵⁶⁹

⁵⁶⁷ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 16.

⁵⁶⁸ *Ibid.*, p. 14.

⁵⁶⁹ P. VEGA RODRÍGUEZ. *Frankensteiniana: La Tragedia del Hombre Artificial*, p. 131.

O segundo pressuposto de Hannoun é de que será positiva a imagem do homem que será formado. Para ele, a noção de educação exige a superação do estado presente do educando em direção a um estado ulterior considerado preferível pelo educador e, às vezes, também pelo educando. O ato de educar tem uma finalidade que está, por sua vez, ligada a um valor. Cita O. Reboul⁵⁷⁰ para evidenciar esta afirmação: “O postulado de toda educação é que, em algum lugar, há uma pérola de alto preço, ou melhor, ‘sem preço’, pela qual é preciso e ‘vale a pena’ dedicar tempo e esforços, em suma, dedicarmo-nos por inteiro”.

Todavia, questiona em que se funda esse valor. E pergunta: “O que nos ajuda a distinguir, em termos de valor, o homem de Deus, o homem de partido, o homem do êxtase ou o homem, simplesmente?”.⁵⁷¹

O terceiro pressuposto é o de que a pessoa humana seja perfectível, referindo-se diretamente ao educando. Educar presume que o educando tenha aptidão para receber a educação, pressupõe-se sua educabilidade, ou seja, perfectibilidade. Para o autor, a perfectibilidade não afirma apenas a essência evolutiva da pessoa; afirma também o valor positivo possível dessa evolução. O que se afirma como perfectibilidade do homem é o poder melhorar sempre. A distância que separa a animalidade da humanidade fundamenta o valor e explica o processo de perfectibilidade.⁵⁷² E afirma:

A noção de perfectibilidade inerente ao ato de educar comporta, pois, dois atributos: por um lado, a evolutividade da pessoa como portadora de possíveis; de outro, a positividade realizável desses possíveis apreciada relativamente a certa norma de bem (...). O problema da perfectibilidade, nesse caso, é a contrapartida do problema teológico da redenção.⁵⁷³⁵⁷⁴

⁵⁷⁰ Hubert HANNOUN apud O. REBOUL. *Les valeurs de l'éducation*, p. 32.

⁵⁷¹ Idem. *Educação: certezas e apostas*, p. 17.

⁵⁷² Cf. Ibid., pp. 17-18.

⁵⁷³ Ibid., pp. 18-19.

⁵⁷⁴ Na seqüência, Hannoun levanta questões referentes à possibilidade da redenção; à predestinação moral e educacional; a possibilidade de uma criança transformar-se no sentido de uma moralidade autêntica; se a natureza é um fator determinante do comportamento e, finalmente, se haverá perfectibilidade salutar ou inatismo predestinador. Destacamos essas questões porque, ao longo desse capítulo, elas serão apresentadas na prática do ER. Merece menção também que a interpretação de redenção em Hannoun diz respeito à idéia de salvação, de um Deus oculto de quem as pessoas esperam algo, não se tratando portanto do conceito de Redenção de Rosenzweig. Para este autor a Redenção, compreendida na perspectiva da Revelação, ganha uma temporalidade próxima por acontecer cada vez que o homem se revela como criatura e o mundo em sua criaturalidade. A cada instante em que homem e mundo acontecem no amor estão redimidos. Hannoun, ao contrário, está trabalhando com uma interpretação teológica que deságua na idéia de economia de Deus, sobre a qual falaremos ao trazer o pensamento de Comte-Sponville, além de manter-se na tradicional compreensão teológica do tempo como linearidade no contexto judaico-cristão, diferentemente de Rosenzweig que pensa o tempo na perspectiva da circularidade.

O autor constata, entretanto, que a existência da perfectibilidade não pode fundar-se em nenhuma prova experimental e que, quanto ao valor, quando não é de uso, não é possível verificar, apenas vivenciar. E conclui:

Assim, a perfectibilidade do educando, necessária à educação considerada em sua essência e em sua existência, não tem fundamento experimental nem lógico enquanto reconhecimento de possíveis positivos nele. A perfectibilidade, pedra angular do processo educacional, revela-se então um pressuposto que, aparentemente, não tem fundamento. O edifício educacional seria então, por esse fato, inteiramente questionável?⁵⁷⁵

Finalmente, o autor considera o último pressuposto fundamental, o de que a pessoa humana esteja capacitada para a liberdade. E mais uma vez cita O. Reoul tratando da finalidade da educação e da liberdade: “Educar não é fabricar adultos de acordo com um modelo, mas libertar cada homem daquilo que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo seu ‘gênio’ singular”.⁵⁷⁶

Considerando as ambigüidades desse conceito, bem como as de uma educação moral conclui: “Parece, portanto, bem difícil pretender a existência de uma vivência da liberdade, sem nada sacrificar às determinações necessárias da existência humana”. E finalmente aponta, com Kant, que a liberdade pode não ser desejada pelo próprio educando que pode preferir ‘delegar’ a outro suas decisões.⁵⁷⁷ Aponta ainda que perfectibilidade e liberdade só podem ser pressupostos da ação educacional, pois, não podem ser fundamentadas por prova experimental ou justificação teórica. Questiona: “Poderão esses pressupostos, então, levar o educador a um grau de convicção capaz de provocar nele uma ação educacional plenamente consciente de si mesma?”.⁵⁷⁸

Na seqüência, Hannoun trata dos pressupostos instrumentais de três tipos, a saber, os comuns ao mestre e ao(s) aluno(s), os próprios do aluno e os próprios do mestre. O primeiro

⁵⁷⁵ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 21.

⁵⁷⁶ Idem. apud O. REBOUL. *La philosophie de l'éducation*, p. 22.

⁵⁷⁷ Tais questionamentos acerca da moral, da perfectibilidade e da liberdade perpassam as reflexões sobre a condição humana em todos os campos e, notadamente, no campo da religião e de seus estudos, da educação e da ciência em geral e da biologia, em particular. Como veremos adiante, Daniel Dennett, ao discutir a religião e a moral aponta esses mesmos questionamentos, principalmente, no que tange ao desejo da liberdade e a desistência de fazer escolhas.

⁵⁷⁸ Hubert HANNOUN. Op. Cit., p. 23.

pressuposto é o de que a educação não seja uma conversa fiada, ou seja, que tenha alguma utilidade no plano educacional o encontro entre o mestre e seus alunos. Mas aponta que também isso é suposição pois, diante de um educando que sofre os efeitos da hereditariedade biológica, de sua cultura passada e da educação informal, é questionável se a educação pode, de fato, mudar a sua personalidade. E afirma:

O. Reboul não está longe de assim pensar quando escreve que, se o essencial da educação está no crescimento do indivíduo, “convirá contentar-se em semear e irrigar, deixando para Deus, para a natureza, em todo caso para o desconhecido, o cuidado com o essencial?”. Afirmar a efetividade da educação formal não será expressão de nosso orgulho prometico, que nos impele a ver a assinatura do homem onde só estariam autorizadas as da genética e do ambiente? O educador seria um falsário usurpador?⁵⁷⁹

Outro pressuposto é o de que as estruturas escolares sejam adequadas:

Com efeito, se uma estrutura centralizada favorece certo elitismo, até mesmo um apelo ao mérito individual, uma estrutura descentralizada incentiva o reconhecimento da diversidade e a abertura para o outro. A primeira lança as bases do “eu próprio”; e a segunda tenta construir um “nós outros”. Finalidade individualista da educação, num caso; finalidade com dimensão grupal, no outro.⁵⁸⁰

Ainda falando desse pressuposto, Hannoun argumenta:

Ora, segundo Kant,⁵⁸¹ a única coação que o educador tem o direito de exercer sobre a criança é aquela que a conduz ao uso de sua própria liberdade. Ainda que a atitude do professor seja capaz de reduzir a importância dessa manipulação possível do aluno, nem por isso esse risco deixa de existir, principalmente porque o aluno é jovem e/ou não crítico. Contudo, em todos os níveis de aprendizagem, o professor é forçado a agir

⁵⁷⁹ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 25.

⁵⁸⁰ *Ibid.*, p. 27.

⁵⁸¹ *Idem* apud I. KANT. *Réflexions sur l'éducation*, p. 88.

como se esse risco não existisse. A não-manipulação do aluno é um dos principais pressupostos do professor em sua ação educacional.⁵⁸²

Na mesma linha de raciocínio, liberdade religiosa inclui poder crer, assim, necessitamos de uma definição de liberdade e considerar, o que podemos chamar de *pseudo-liberdade* como, por exemplo, facultar ao aluno a matrícula nas aulas de ER, desconsiderando outros motivos possíveis para a sua adesão ou não às aulas. Como lembra o *Grupo do Não*, crianças podem ser particularmente cruéis e imporem umas às outras determinadas posturas e podem ser, também, particularmente livres e influenciarem umas às outras à participação, enfim, há controvérsias.

Que a virtude possa ser ensinada, Hannoun considera como último pressuposto. Para explicitá-lo mostra os limites da linguagem para conseguir que um aluno adote determinado comportamento, a impossibilidade de convencê-lo de um valor unicamente por meio da linguagem. Retomaremos esse pressuposto, ainda neste capítulo, ao tratar da educação em valores e ER.

Na seqüência e nesse sentido, distingue duas orientações, a intelectualista segundo a qual o bem-pensar é motor do bem-agir, podendo a virtude ser ensinada, visto que seu conhecimento gera sua prática e a voluntarista para a qual o ensino apenas, como transmissão verbal, não basta para motivar um comportamento. Ninguém torna virtuoso um homem somente por fazê-lo conhecer a virtude.⁵⁸³ E tratando de dogmatismo e experiência escreve:

O. Reboul⁵⁸⁴ lembra a respeito a advertência de Louis Aragon: “A experiência não é transmissível; só o dogmatismo o é!”. De fato, a ação da pessoa global não pode estar vinculada apenas a motivos intelectuais, uma vez que exprime essa mistura sincrética de pensamento e estremeamento que constitui a pessoa real. Ao lado dos motivos do pensamento, coexistem os móveis da bioafetividade e do inconsciente. Se o *bios* é cego sem o *logos*, este é paralítico sem aquele.⁵⁸⁵

⁵⁸² Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 39.

⁵⁸³ Cf. *Ibid.*, p. 40.

⁵⁸⁴ *Idem.* apud O. REBOUL *La philosophie de l'éducation*, p. 57.

⁵⁸⁵ Hubert HANNOUN. *Op. Cit.*, p. 40.

E conclui:

Assim, em relação ao comportamento, o discurso isoladamente não permite superar seu próprio nível, o do pensamento... e o das boas intenções. A educação que pretende participar da evolução do comportamento do educando não pode reduzir-se à educação do juízo... O. Reboul⁵⁸⁶ nos adverte: “As discussões sobre os dilemas morais são mais apropriadas a formar hábeis advogados do que adultos autônomos”.⁵⁸⁷

Importa destacar aqui essa afirmação de O. Reboul, em razão de traduzir perfeitamente o pensamento de Rosenzweig e a conseqüente prática para o ER que ora estamos propondo. A moral não é um tema a ser discutido em sala de aula como um tema em si e sim, dessa discussão deve fazer e, ao mesmo tempo decorrer, uma prática, uma vivência assumida no cotidiano. Essa é a única forma de educarmos crianças, adolescentes e jovens reais.

Agora, a partir do que extraímos da obra de Hannoun podemos, a título de introdução, inferir algumas considerações acerca do ER. Como disciplina, no conjunto das demais e no âmbito da escola e respeitando sua natureza, necessita trabalhar as religiões de modo a contribuir com o conhecimento e respeitar e considerar o pluralismo religioso, o qual na escola não existe *em si* mas nas experiências individuais de educandos e educadores, os quais, por sua vez, são agentes do conhecimento.

Contudo, conforme evidenciamos no capítulo três, esse conhecimento acontece na relação, de forma vivencial levando, necessariamente, em conta a prática, a experiência religiosa⁵⁸⁸ dos educandos e dos professores. No viés de uma experiência religiosa que se dá na efetividade da ação, lemos oportunamente essa citação no artigo do professor Luiz Felipe Pondé:

⁵⁸⁶ Hubert HANNOUN apud O. REBOUL. *Les valeurs de l'éducation*, p. 153.

⁵⁸⁷ Idem. *Educação: certezas e apostas*, pp. 40-41.

⁵⁸⁸ Importa destacar que ao utilizarmos o termo experiência religiosa estamos considerando a possibilidade de não crença, conquanto não deixa de ser uma experiência religiosa, ainda que seja de negação.

O escritor judeu I.L. Peretz⁵⁸⁹ conta que o Rabino de Nemirov⁵⁹⁰, por volta do período anterior ao ano novo, tempo da expiação no judaísmo, poucos dias antes do Yom Kippur (dia do perdão), costumava sumir, desaparecer!! Isso criava um caos na pequena comunidade.

Como um rabino podia sumir em uma época como essa? Pensavam pois que ele subia ao céu e voltava em seguida. Um judeu lituano, famoso na Europa judaica do leste como figura do judeu erudito em religião e ciências, por isso mesmo cético com relação às vãs possibilidades humanas, decidiu investigar o caso. Seguiu o rabino em um desses dias da expiação e descobriu que neste dia ele se disfarçava de camponês e após cortar lenha na floresta oferecia a uma pobre e miserável gentia idosa que vivia do outro lado do mundo (o mundo não judeu). Enquanto alimentava a lareira desta infeliz para combater o frio de sua casa, orava pedindo perdão a Deus por sua miséria pessoal (consciência pessimista de si mesmo, dir-se-ia). Tal visão alterou profundamente o que pensava o brilhante cético da Lituânia acerca do rabino de Nemirov, tornando-se discípulo dele (sua dúvida ativa gerou sua experiência religiosa). Após esse dia, quando lhe perguntavam se era verdade que nos dias da expiação o velho rabino de Nemirov subia ao céu, o judeu lituano respondia, "...e talvez mais alto...".⁵⁹¹

4.1.2. Do ponto de vista das Ciências

O ER, como já apontamos, é um tema bastante controverso, assim como a religião e, conseqüentemente as ciências que a estudam. Depõem contra o ER e o estudo da religião,⁵⁹² tanto os crêem quanto os que não crêem e, todos eles, aparentemente com motivos bastante relevantes. Em nosso trabalho, pretendemos ouvir todas essas vozes e tentar chegar a alguns referenciais que nos permitam, além de caracterizar o ER como disciplina, explicitar sua finalidade. Também as Ciências da Religião vivenciam esse mesmo desafio que, basicamente, é, para ambos, ER e Ciências da Religião, a busca de sua identidade.

Nesse capítulo, situando o ER em sua natureza de disciplina, e tendo anteriormente apontando as controvérsias com as quais se depara, tanto as suas, quanto às relativas à

⁵⁸⁹ Luiz Felipe PONDÉ apud I.L. Peretz. E Talvez mais Alto...

⁵⁹⁰ Famoso rabino hassídico da virada do séc. XVIII para o XIX.

⁵⁹¹ Luiz Felipe PONDÉ. Epistemologia Agônica e Disfuncionalidade Humana: um ensaio de teologia pessimista, p. 95.

⁵⁹² Quanto ao conceito religião, importa destacar que, seguindo o pensamento de Rosenzweig, não estamos em busca de um conceito unificador de religião, o qual possa conter todas as experiências de indivíduos reais relativas à religião. Consideramos esse conceito como acadêmico – para fins de estudo. Neste capítulo, ao tratarmos de diferentes autores, explicitaremos diferentes concepções de religião e as explicitaremos sempre porque não há consenso, aliás, olhando a partir da perspectiva da contingência e, conseqüentemente, do local e não da universalidade, é sempre vã a expectativa de encontrar definições comuns, consensuais e válidas para todos.

educação formal e às Ciências da Religião, escolhemos para cumprir a tarefa de colaborar na justificação do ER, como disciplina no âmbito da escola, a obra de Daniel C. Dennett: *Quebrando o encanto, a religião como fenômeno natural*.

Justificamos nossa escolha considerando que uma das grandes críticas ao ER na escola vem do *Grupo do Não*, fonte do ER que estudamos em nossa dissertação de mestrado⁵⁹³ e sobre a qual tratamos em nosso primeiro capítulo, que se amplia na postura daqueles que são contrários a essa disciplina na escola. Tal ampliação se dá também no meio acadêmico, no qual muitos também não admitem o estudo da religião, segundo esses, tal estudo depõe contra a ciência. Também entre os crentes há uma forte resistência ao estudo da religião, segundo a maioria, esse não é um campo em que a ciência deva se deter, ela não tem esse direito.

Em sua obra, Dennett aponta essas controvérsias, oriundas desses diferentes campos e tece considerações importantes a respeito. A título de exemplo aponta que na própria academia há controvérsias quanto ao estudo da religião. De nossa parte, destacamos que a Educação e o Ensino Religioso, por sua vez, também propõem, a partir de seu ponto de vista, para a academia uma questão sobre a qual há controvérsias: por que os acadêmicos pensam em coisas que não nos ajudam em nada na prática?

É evidente que tudo isso ganha proporções gigantescas quando pensamos no ER que, conforme vimos fundamentando e aqui evidenciaremos, não é o ensino da religião, de uma religião específica ou algo que o valha. A partir daqui recorreremos à obra citada por se tratar de uma pesquisa na qual o autor apresenta, na medida em que vai *quebrando o encanto* na busca da explicitação da religião como fenômeno natural, justificativas para o estudo da religião, o que nos interessa diretamente nessa primeira parte desse capítulo.

Vale salientar alguns conselhos que Dennett dá aos seus leitores considerando seu trabalho como ele mesmo intitulou, como uma prototeoria. Esses conselhos são úteis a nós, epistemólogos da religião e do ensino religioso, e dão a dimensão do que estamos fazendo nesse capítulo, a saber, situando as questões relativas ao ER como disciplina. Vejamos seus conselhos:

Há pressão sobre todos nós, hoje, para agirmos decisivamente, com base no pouco que (achamos) que já sabemos, mas eu aconselho paciência. [...] Se você não conhece em algum detalhe o empreendimento das pessoas que está

⁵⁹³ Viviane Cristina CÂNDIDO. *O Ensino Religioso em suas Fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER*.

estudando, tem pouca chance de compreender suas interações e reações no nível humano. A mesma máxima deve ser aplicada ao estudo do discurso e das práticas religiosas. [...] Qualquer pessoa que tenha a esperança de fazer com que qualquer área altamente sofisticada do esforço humano ganhe sentido precisa se tornar um quase especialista naquela área, *além* de ter tido o treinamento em seu campo original. Aplicada ao estudo da religião, a receita é clara: cientistas que tenham a intenção de explicar fenômenos religiosos vão ter de explorar profunda e conscienciosamente o corpo de conhecimentos e práticas, os textos e contextos, as vidas no dia-a-dia e os problemas das pessoas que estão estudando.⁵⁹⁴

Considerando esses conselhos, a delicadeza e grandeza do tema ao qual estamos nos dedicando - uma epistemologia para o ER -, apontaremos aqui as razões para o estudo da religião. Veremos que Daniel Dennett não trata apenas do estudo acadêmico, mas também do estudo e ensino da religião na educação básica. De nossa parte, justificaremos o ER na educação básica a partir de seus argumentos, mesmo sabendo que o autor propriamente está pensando na biologia, na filosofia e não numa disciplina específica para este estudo, o qual, aliás, em sua concepção tenderia necessariamente para uma perspectiva doutrinária, dogmática e, em última instância, preocupada em conseguir adeptos.

Todavia, salientamos que, precisamente ao propor o diálogo com as Ciências, e a fundamentação da epistemologia do ER nas Ciências da Religião em geral e, especificamente na Filosofia da Religião, estamos vislumbrando uma disciplina que possa contribuir com o estudo multidisciplinar da religião no âmbito da escola, contanto que tenha clareza de sua especificidade, sobre a qual trataremos ainda nesse capítulo, sobretudo porque ter clara a sua especificidade é condição *sine qua non* para um trabalho multidisciplinar, como podemos denotar do próprio trabalho de Dennett, a partir das citações mesmas que fizemos aqui.

Na primeira parte de sua obra, depois de apresentar o argumento de que, para entendermos a natureza da religião como um fenômeno natural, devemos examinar o que ela era antes, e uma definição prévia do que é religião; após argumentar pela necessidade de nos atermos aos fenômenos religiosos e às pessoas religiosas, assim o autor sintetiza o argumento de seu livro:

É mais do que tempo de submetermos a religião como fenômeno global à mais intensiva pesquisa multidisciplinar possível, aliando as melhores mentes do planeta. Por quê? Porque a religião é algo muito interessante para

⁵⁹⁴ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, pp. 320-332.

nos mantermos ignorantes a seu respeito. Ela não afeta apenas nossos conflitos sociais, políticos e econômicos, mas os próprios significados que encontramos em nossas vidas. Para muitas pessoas, provavelmente a maior parte das pessoas na Terra, não há nada mais importante que a religião. Exatamente por esse motivo, é imperioso que aprendamos o máximo que pudermos a respeito dela.⁵⁹⁵

Para o autor, as religiões estão entre os fenômenos naturais mais poderosos do planeta, daí a necessidade de investigar cientificamente os fenômenos religiosos, de modo a compreender como e por que as religiões inspiram tal devoção e, finalmente definir como lidar com elas. Ao se perguntar se a ciência pode estudar religião, Dennett lança mão do seguinte argumento:

Uma das descobertas surpreendentes da psicologia moderna é como é fácil ser ignorante a respeito de nossa própria ignorância. Normalmente você não se dá conta de seus próprios pontos cegos, e as pessoas ficam em geral pasmas ao descobrirem que não vemos cores na nossa visão periférica. [...] É preciso uma provocação especial como essa para fazer com que a *ausência* de informação se revele para nós. E é para a ausência de informação quanto à religião que quero chamar a atenção de todos. Deixamos de reunir muitas informações a respeito de algo que tem grande importância para nós.⁵⁹⁶

Dennett reconhece que a religião já vem sendo examinada há muito tempo, contudo, esse exame não passa pela consideração adequada da religião como fenômeno natural, pois esta acaba sendo estudada muitas vezes por pessoas cujas motivações são pessoais. Além disso, considera que as pessoas acham que já sabem tudo o que precisam sobre religião e essa sabedoria não é suficientemente provocante para inspirar a refutação ou o aprofundamento.⁵⁹⁷ E conclui: A questão não é se a boa ciência da religião como fenômeno natural é possível: a questão é se devemos fazê-la.⁵⁹⁸

Na seqüência, o autor se pergunta se a ciência deveria estudar a religião. E levanta cinco hipóteses a respeito do que sabemos sobre o futuro da religião:

⁵⁹⁵ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 25.

⁵⁹⁶ *Ibid.*, p. 41.

⁵⁹⁷ Cf. *Ibid.*, pp. 41-43.

⁵⁹⁸ *Ibid.*, p. 44.

O iluminismo⁵⁹⁹ já acabou faz tempo, a arrepiante “secularização” das sociedades modernas, que foi prevista durante dois séculos, está se evaporando diante dos nossos olhos. A maré está virando e a religião fica mais importante que nunca. Nesse cenário, a religião logo retoma uma função parecida com o papel social e moral dominante que tinha antes do surgimento da ciência moderna no século XVII. [...].

A religião está em seus estertores de morte; as explosões de fervor e fanatismo de hoje não passam de uma transição breve e desajeitada para uma sociedade realmente moderna, na qual a religião represente no máximo um papel de cerimônia.

Religiões se transformam em instituições diferentes de qualquer outra coisa vista antes no planeta: basicamente associações sem credos que vendem auto-ajuda e capacitam grupos de trabalhos morais, usando a cerimônia e a tradição para cimentar relacionamentos e construir “fidelidade de fãs de longo prazo”.

A religião diminui em prestígio e visibilidade, assim como fumar: é tolerada, uma vez que há aqueles que dizem não poder viver sem ela, mas é desencorajada, e o ensino de religião para crianças pequenas impressionáveis é desaprovado na maioria das sociedades, e até mesmo proibido em outras.

O Dia do Julgamento chega. Os abençoados sobem corporalmente ao céu, e o resto fica para trás para sofrer a agonia dos condenados, já que o Anticristo foi vencido.⁶⁰⁰

Dennett reconhece que há outras possibilidades, mas essas hipóteses sublinham os extremos a serem considerados. Reconhece que as pessoas agem de acordo com aquilo que anseiam e disso decorre sua próxima justificativa para o estudo da religião:

Apenas uma dessas hipóteses (no máximo) se mostrará verdadeira; o resto não apenas está errado, mas muito errado. Muitas pessoas acham que sabem qual hipótese é a verdadeira, mas ninguém sabe. Será que esse fato por si só

⁵⁹⁹ Importa lembrar que no capítulo dois apresentamos as controvérsias relativas ao tema da redução em ciências, nas ciências da religião e, conseqüentemente, no ER. O trabalho de Cassirer apresenta as interfaces entre o iluminismo e a religião. Para aprofundamento ver CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do Iluminismo*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

⁶⁰⁰ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, pp. 45-46.

não basta como motivo para estudar a religião cientificamente? [...] Seria útil para as suas esperanças, não importa quais sejam, conhecer mais a respeito daquilo que tem probabilidade de acontecer – e, por quê.⁶⁰¹

No parágrafo seguinte o autor lembra que olhar para diante e prever o futuro são conquistas de nossa espécie e descreve uma série de prognósticos que permitiram, por exemplo, evitar catástrofes. E disso decorre mais uma de suas justificativas para o estudo da religião:

Deveríamos estender esse mesmo escrutínio aprofundado, pelos mesmos motivos, aos fenômenos religiosos. Poucas forças no mundo são tão potentes, tão influentes, como a religião. Quando lutamos para resolver as terríveis desigualdades econômicas e sociais que atualmente desfiguram nosso planeta, e minimizamos a violência e a degradação, devemos reconhecer que, se há um ponto cego a respeito da religião, nossos esforços quase com certeza irão falhar, e isso poderá ainda piorar a situação. [...] Por isso, o que estou pedindo é um esforço orquestrado para formar uma concordância mútua sob a qual a religião – qualquer religião – se torne um adequado objeto de estudo científico.⁶⁰²

Mas é na seqüência de sua argumentação, considerando que o estudo da religião pode parecer invasivo, que Dennett mostra-se ainda mais contundente:

Os únicos argumentos que vale a pena satisfazer terão de demonstrar que (1) a religião fornece benefícios indubitáveis à humanidade, e (2) esses benefícios provavelmente não sobreviveriam ao exame. Eu, por exemplo, temo que, se não submetemos a religião a tal escrutínio agora, e trabalharmos juntos em quaisquer revisões e reformas necessárias, passaremos aos nossos descendentes um legado de formas cada vez mais tóxicas de religião.⁶⁰³

Afirma que saber mais melhora nossas possibilidades de conseguir aquilo a que damos valor. Considera que a religião pode ser boa para as pessoas e afirma que se queremos levar essas pessoas a sério, precisamos estudar a religião cientificamente.⁶⁰⁴

⁶⁰¹ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 47.

⁶⁰² *Ibid.*, pp. 48-49.

⁶⁰³ *Ibid.*, p. 49.

⁶⁰⁴ *Ibid.*, p. 54.

Já no subitem 4, o autor se pergunta se não seria melhor deixar para lá o estudo da religião e, ao mesmo tempo, considera que, ao longo dos séculos, não chegou ao caso de algum fenômeno que tenha sido destruído, ou mesmo danificado, pelo escrutínio científico. Considera que as pessoas envolvidas nos fenômenos religiosos são pessoas e que não temos o direito de mantê-las ignorantes do mundo mais amplo que partilham conosco. Além disso, para ele, quebrar o encanto não significa, necessariamente, desencantar, afinal, você “pode violar o tabu contra o estudo desapaixonado de um fenômeno – eis um encanto quebrado – e não destruí-lo no processo – eis um encanto sob o qual se pode alegremente cair”.⁶⁰⁵

Finalmente, afirma que conhecimento é realmente poder, para o bem ou para o mal e assim chega a mais uma de suas justificativas que acaba por constituir-se em um prognóstico acerca das religiões. Para ele, a retórica religiosa não diminuiu desde o iluminismo, pelo contrário, a história recente sugere que a religião atrairá cada vez mais atenção; defende então que essa atenção seja de boa qualidade, ou seja, da ciência.⁶⁰⁶

No item 3, *Por que as coisas boas acontecem*, Dennett reconhece, no subitem 1, que a religião pode trazer à tona o que há de melhor em uma pessoa, mas, não é o único fenômeno com essa propriedade, contudo, admite que não há nada mais eficaz do que a religião para o revigoramento no dia-a-dia, ao longo da vida. Ainda que considerando isso, supõe que poderíamos inventar alguma coisa para fazer isso, ou até melhor, e lembra a existência de ateus e agnósticos sábios, engajados, comprometidos moralmente. E lembra ainda o fato de que há o mal, e dá exemplo do mal moral, dentro da religião.⁶⁰⁷

A discussão sobre os benefícios da religião e, em última instância, de seu valor é o assunto do subitem 2 e, extraordinariamente nesse caso, anteciparemos sua conclusão:

A biologia insiste em investigações profundas abaixo da superfície dos valores “intrínsecos” e em indagar por que eles existem. Qualquer resposta apoiada em fatos tem o efeito de mostrar que o valor em questão é – ou foi algum dia – realmente instrumental, e não intrínseco, mesmo que não o vejamos dessa maneira. Um valor *verdadeiramente* intrínseco não poderia ter tal explicação. Seria bom apenas por ser bom, não porque é bom *para* alguma coisa.⁶⁰⁸

⁶⁰⁵ Cf. Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, pp. 50-57.

⁶⁰⁶ Cf. *Ibid.*, p. 59.

⁶⁰⁷ Cf. *Ibid.*, pp. 65-67.

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p. 80.

Destacamos essa afirmação porque, no subitem seguinte, em que Dennett perguntará sobre qual é a paga, expressão sua, pela religião, admitirá que a religião é uma empreitada imensamente cara e que a biologia da evolução mostra que nada tão caro acontece por acaso, gastos regulares deste tipo exigem o que ele chama de um valor evolutivo, a aptidão. Sendo assim, para ele, do ponto de vista das ciências humanas e sociais, é uma redução desconsiderar um estudo da religião por parte das ciências naturais.⁶⁰⁹ Afirma:

Temos motivos especialmente fortes para investigar as bases biológicas da religião *agora*. Algumas vezes – raramente – as religiões não dão certo, desviando-se para algo como uma insanidade ou histeria grupal e causando grande dano. Agora que criamos as tecnologias para causar catástrofes globais, nosso risco é multiplicado ao máximo: uma mania religiosa tóxica poderia terminar a civilização da noite para o dia. Precisamos compreender o que faz a religião funcionar para podermos nos defender, de modo informado, de circunstâncias nas quais as religiões saem do controle.⁶¹⁰

Nos itens e capítulos seguintes, Dennett vai precisar seus argumentos e voltaremos a eles, ainda nesse capítulo.

4.1.3. Visitando os autores conjuntamente

Embora tenhamos trabalhado, em função dos objetivos dessa primeira parte desse quarto capítulo, apenas um capítulo do livro de Hannoun, o primeiro, relativo aos pressupostos educacionais e, do livro de Dennett, apenas as justificativas que este apresenta para o estudo da religião; achamos interessante apontar algumas congruências entre esses autores, destacadas logo numa primeira leitura e que nos serviram como referência para tratar, neste capítulo, das questões relativas à identidade do ER no que tange à sua natureza e sua finalidade, enquanto elementos constitutivos de sua identidade.

⁶⁰⁹ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, pp. 81-82.

⁶¹⁰ *Ibid.*, p. 83.

A primeira é a referência ao fato de que as pessoas agem de acordo com aquilo que anseiam, princípio para uma ampliação da compreensão da racionalidade e das questões relativas à significação do conhecimento e à experiência.

Quanto à existência de pressupostos e, mais precisamente de valores, a respeito dos quais não temos a devida fundamentação, no primeiro caso, e a perfeita clareza, no segundo caso, Dennett afirma:

O dinheiro é claramente uma das “invenções” mais eficazes de nossa espécie inteligente, mas essa base racional era descomprometida até há pouco tempo. Usamos e valorizamos o dinheiro, confiamos nele, e ocasionalmente matamos e morremos por dinheiro, muito antes da razão de seu valor ficar explícita em nossas mentes.⁶¹¹

As conseqüências disso para o estudo da religião e para a educação são, como poderemos ver, de uma amplitude ímpar. Logo de início, conforme demonstramos ao tratar do posicionamento do *Grupo do Não* e da legislação em vigor acerca da educação em geral e do ER em particular a educação em valores como conteúdo específico do ER é especialmente controversa. Com a citação de Dennett objetivamos demonstrar ainda que o próprio conceito valores necessita melhor explicitação conquanto, além de tudo, acaba por não se constituir num conceito em si mas extremamente imbricado na vivência que deles se tem, remontando, novamente, às questões relativas à experiência.

Outro ponto importante tanto para a educação e para a ciência quanto para a religião é a questão da intencionalidade. Dennett, tratando de pesquisas recentes sobre a inteligência animal irá destacar que as mentes de alguns deles descobriram o estratagema de *adotar* a postura intencional: Eles tratam algumas outras coisas no mundo como agentes com crenças limitadas a respeito do mundo; desejos específicos e bom senso suficiente para fazer o que for racional, dadas essas crenças e desejos.⁶¹² A questão principal, todavia, é se podemos ter certeza de que fazer o que é racional, na compreensão de Dennett, é intrinsecamente fazer o melhor para si mesmos e para os outros.

⁶¹¹ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 79.

⁶¹² *Ibid.*, p. 122.

Hannoun, iluminando essa questão, ao longo deste seu primeiro capítulo, aqui desenvolvido,⁶¹³ aponta os pressupostos da educação e a necessidade de sua fundamentação para que possamos estar convictos de nossa ação. Dennett, por sua vez, apresenta a citação a seguir, a qual, a nosso ver, também amplia a perspectiva acrescentando a questão das relações, da consideração do outro, tema a que nos dedicaremos na seqüência desse capítulo, olhando o ER na perspectiva do pensamento de Rosenzweig. Vejamos a citação:

É hora de nos darmos conta de que fingir conhecimento onde se tem apenas esperança piedosa é uma espécie de mal. Sempre que a convicção crescer em proporção inversa à sua justificação, teremos perdido a própria base da cooperação humana.⁶¹⁴

As questões sobre a intencionalidade necessitam ser levantadas acerca do ER e, para além dele e mesmo para fundamentá-lo, também acerca das Ciências da Religião e da educação. A intenção do ato de educar é que deve sustentar um currículo de ER que, por sua vez, será o elo entre a intencionalidade e a prática pedagógica em sala de aula.⁶¹⁵

Ao falarmos de intencionalidade aparece a questão de nos posicionarmos diante das questões da ciência, da educação/da escola em geral, das ciências da religião e do ER, em particular, como crentes ou não crentes, religiosos, enquanto atuantes em uma instituição religiosa ou crentes em Deus ou não-crentes em Deus e mais ainda desconfiados das instituições - embora desconfiar das instituições possa ocorrer mesmo a quem delas participa. A esse respeito, destacamos: finalizando o item 1 de seu primeiro capítulo, Dennett assim coloca o que considera a questão principal de que tratará em sua obra: “O que é esse fenômeno ou conjunto de fenômenos que significam tanto para tantas pessoas, e por que – ou como – ela supõe a lealdade e molda tantas vidas com tamanha força?” E destaca que esta é uma nova perspectiva para olhar para a questão filosófica tradicional sobre se há ou não bons motivos para acreditar em Deus. E afirma: “Aqueles que persistem na convicção de que

⁶¹³ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, pp. 11-41.

⁶¹⁴ Daniel C. DENNETT apud HARRIS, Sam. *The End of Faith: Religion, Terrorism and the Future of Reason*. Nova York: Norton, 2004.

⁶¹⁵ A respeito, ver César COLL. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*, pp.33-63.

sabem que Deus existe e podem prová-lo terão seu dia no tribunal”.⁶¹⁶ Por outro lado, no item intitulado *O que podemos dizer sobre valores sagrados*, após seu argumento, Dennett propõe uma resposta a um crente que confirma que o que está em questão não é a existência ou não de Deus. Dennett, a exemplo de Rosenzweig, não está se propondo questões metafísicas a esse respeito. Vejamos:

Não precisamos acusar ninguém de falta de sinceridade ou perfídia, mas o respeito à inocência de uma pessoa não nos obriga a respeitar sua crença. Eis o que devemos dizer a tal pessoa: Só há um meio de respeitar a *substancia* de qualquer édito moral supostamente dado por Deus: avaliá-lo conscienciosamente à plena luz da razão, usando todas as provas à nossa disposição. Nenhum Deus que mostre agrado por exhibições de amor irracional seria digno de adoração.⁶¹⁷

Vemos aqui uma questão que nos agrega, afinal, crentes e não crentes, esperamos viver num mundo onde o amor ao próximo seja realidade enquanto responsabilidade consigo mesmo e com o outro, como nos apontou Rosenzweig indicando, inclusive, que o Deus de que ele trata não é um Deus que se oculta e sim um Deus que se revela e de um homem que, sendo no mundo, também se revela ao assumir o amor ao próximo. De modo tal que as perguntas sobre crer ou não crer, sobre se Deus existe ou não redundam, necessariamente, no vazio das perguntas acerca da essência das coisas e que nada dizem sobre o real das coisas. Voltaremos a isso, na seqüência desse capítulo, ao tratarmos das instituições religiosas e das questões relativas à visão de Deus nas obras de outros autores.

Outra reflexão importante partilhada pelos dois autores, embora um se refira à religião e outro à educação é a idéia de crença na crença, idéia presente também nas discussões acerca da ciência, como vimos em Barbara Smith no capítulo anterior. Hannoun, ao tratar da suposição de que a educação não seja “conversa fiada”, assumirá que “De qualquer modo, a efetividade da educação formal por ora só pode ser pressuposta como fundamento não fundamentado do ato de educar”.⁶¹⁸ E ainda:

⁶¹⁶ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 38.

⁶¹⁷ *Ibid.*, p. 316.

⁶¹⁸ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 25.

Todo ensino se efetua, assim, a partir da pressuposição de seu próprio valor. Nesse caso, pode-se falar em crença ou fé. Nesse sentido, todo aquele que ensina é um crente: ele sabe o que ensina, mas além disso, precisa acreditar no que ensina.⁶¹⁹

Mais adiante, insiste:

Pode-se assim afirmar que todo educador assume uma das duas atitudes possíveis: é crente ou descrente. [...] Quer esses valores se insiram numa abordagem teológica do mundo, de respeito aos direitos humanos com ou sem Deus, de um ideal político ou de uma visão da evolução geral do cosmos, o princípio inicial é proposto e reivindicado num ato de fé. [...] É sobre tal princípio – cujo caráter ao mesmo tempo absoluto e evolutivo já ressaltamos, que esse crente constrói seu comportamento de homem e de educador. Ele pensa e age a partir daquilo em que crê.⁶²⁰

Quanto ao descrente diante dos princípios assumidos pelo crente, Hannoun afirma:

O rio de seu raciocínio tem nascente no estrangeiro, num mundo fora da razão. Diante dele, o descrente tem duas fisionomias possíveis, a do sonhador ou a do inconsciente. O sonhador é filho do niilismo: não faz nada porque não crê em nada, porque, para ele, ou só o real está demonstrado – e por isso ele rejeita o não-demonstrado -, ou os valores são equivalentes, o que significa negar sua existência. Mas o descrente pode, também, ter a fisionomia de um homem de fé, inconsciente de sua fé. Ele age, no mais das vezes com total e tranqüila convicção, sem se aperceber de sua fragilidade. É um dogmático. O descrente é paralítico por cepticismo e/ou cego por ignorância. O crente, por sua vez, é um homem que ao mesmo tempo age e vigia: baseia sua ação em princípios que sabe serem, ao mesmo tempo, verdadeiros e evolutivos.⁶²¹

E insistindo no ato de crer na educação, Hannoun fala do entusiasmo do educador:

A lucidez prudente, a livre aposta e a coragem implicada numa aventura cujos dados não são totalmente dominados não podem provocar no educador uma atitude de desânimo diante da imensidade da tarefa e do peso das responsabilidades. No entanto, esse desânimo poderia nascer nele se o ato de

⁶¹⁹ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 30.

⁶²⁰ *Ibid.*, p. 84-85.

⁶²¹ *Ibid.*, p. 85.

educar não pusesse em ação um motor afetivo. Para educar, é preciso crer, com tudo o que essa palavra implica de reconhecimento das insuficiências das razões do fazer.⁶²²

Dennett dedica parte de um de seus capítulos a esse tema, exatamente com o título *Crença na crença*. Aqui importa-nos destacar que o autor aponta, a fim de introduzir a questão pertinente deste item, que é em razão da crença na crença que, considerando a premissa de que é melhor acreditar em algo, somos levados modernamente a crer na democracia, na ciência, nas leis, no politicamente correto, no nada, no livre-arbítrio e em Deus. Quanto à crença na ciência:

O mesmo aspecto pode ser adotado em relação à ciência. Uma vez que a crença na integridade dos procedimentos científicos é quase tão importante como a integridade propriamente dita, há sempre uma tensão entre os denunciadores e as autoridades, mesmo quando os cientistas sabem que atribuíram, de modo errado, respeitabilidade científica a resultados obtidos fraudulentamente.⁶²³

E sobre o livre-arbítrio:

A crença na *crença* de que alguma coisa é impotente tornou-se compreensivelmente forte e amplamente disseminada. A crença no livre-arbítrio é outra visão protegida com vigor pelos mesmos motivos. Aqueles cujas investigações parecem por essas crenças em risco, muitas vezes são deturpados, deliberadamente, para desacreditar aquilo que parece ser uma tendência perigosa.⁶²⁴

E finalmente, sobre a crença na crença em Deus, Dennett levanta uma questão que exige de nós, educadores, uma séria reflexão a respeito por tratar-se da identidade mesma de nossos educandos e, especificamente para os educadores do ER, uma exigência com relação ao olhar para os demais educadores, aqueles de outras áreas do conhecimento:

⁶²² Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 169.

⁶²³ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 216.

⁶²⁴ *Ibid.*, p. 217.

O que fazem as pessoas ao descobrirem que não acreditam mais em Deus? Algumas não fazem nada; não param de ir à igreja e nem sequer contam aos seus entes queridos. Simplesmente prosseguem com suas vidas, do mesmo modo moral (ou imoral) como viviam antes. Outros, como Don Cupitt, autor de *After God: The Future of Religion*, sentem necessidade de procurar um credo religioso que possam endossar de coração aberto. Eles têm uma crença firme em que a crença em Deus é algo a ser preservado.⁶²⁵

Apenas para, mais uma vez, destacar a importância dessa discussão nos campos da ciência, das ciências da religião e da educação, voltamos aqui a uma reflexão de Barberousse, Kistler e Ludwig em *A filosofia das Ciências no século XX*, texto sobre o qual tratamos no capítulo II desse trabalho, no qual apontam para a questão da crença na crença ao tratar de ciência e ontologia:

Contrariamente ao que é o caso para as ficções ou os modelos, pode-se, efectivamente, considerar que os praticantes de uma disciplina científica estariam prontos a, seriamente, assertoar o conteúdo das teorias que constroem – aliás não deixam de realmente o fazer em muitas ocasiões. Esta questão é alvo de controvérsias: Van Fraassen, por exemplo, sustenta que as teorias científicas não são objectos de crença para os cientistas e que estes se contentam com aceitá-las, sem realmente aderir a elas, a fim de poder utilizá-las previsivamente. No entanto, pensamos que os cientistas distinguem nitidamente entre a actividade de modelização, em certos aspectos aparentada à ficção, e a actividade de teorização, que surge acompanhada de crenças sérias na verdade das preposições que constituem o discurso teórico.⁶²⁶

Finalmente, estabelecemos uma aproximação da fala de Dennett aos propósitos do ER que vimos fundamentando:

Alguns acrescentariam: nos envolvemos nessas práticas religiosas *porque Deus manda, ou porque nos é agradável agradar a Deus*. Fim de papo. Mas isso não poderia ser o fim do papo. Seja lá qual for a sua religião, há mais pessoas no mundo que não compartilham dela do que as que compartilham, e cabe à você – a nós todos, na verdade – explicar por que tantas pessoas entenderam errado e como aqueles que sabem (se houver algum)

⁶²⁵ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 220.

⁶²⁶ Anouk BARBEROUSSE; Max KISTLER; Pascal LUDWIG. *A Filosofia das Ciências no Século XX*, pp. 160-161.

conseguiram entendê-la direito. Mesmo que seja óbvio para você, não é óbvio para todo mundo, ou até mesmo para a maioria.⁶²⁷

Do que dissemos e apresentamos acerca das justificativas para o estudo da religião e as proposições de Hannoun acerca da Educação, entendemos que fica, a princípio, evidente que estamos diante de um ER possível e, quiçá necessário. Todavia, para que se efetive, estamos trilhando um caminho marcado pela busca inevitável de sua fundamentação epistemológica.

4.1.4. Para refletir...

Dennett, na parte 3 de seu livro, intitulada *A religião hoje*, no item em que pretende responder à questão *E agora, o que fazemos?*, descreve o que segue:

Desde 2002, escolas em Cobb County, Georgia, têm posto adesivos em alguns de seus livros de biologia dizendo: “A evolução é uma teoria, não um fato”. Mas um juiz recentemente mandou que fossem tirados, já que podem transmitir a imagem de endosso à religião, “em violação à separação entre a Igreja e o Estado da Primeira Emenda e à proibição da Constituição da Georgia com referência ao uso do dinheiro público para ajudar a religião”. (*The New York Times*, 14 de janeiro de 2005). Tem sentido, já que o único motivo para dar esse tratamento à evolução é religioso. [...].⁶²⁸

Há controvérsias acerca dessa proposição final do autor de que a religião seja o único motivo para dar esse tratamento à evolução ou, para ampliar a questão, aos avanços da ciência – e a esse respeito falaremos na seqüência desse capítulo. Contudo, como buscamos o que agrega e não o que separa, importa acompanhar sua argumentação sem nos ater a essa controvérsia – afinal, buscamos aprender com o conflito.

Na seqüência de seu texto, Dennett assume que há inúmeras controvérsias no campo da biologia mas a teoria básica da evolução não é contestada. Algumas das teorias nesse campo se mostrarão não apenas como teorias mas como fatos. E resume sua teoria acerca da

⁶²⁷ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 104.

⁶²⁸ *Ibid.*, p. 327.

religião dizendo que a religião evoluiu mas não precisa ser boa para nós para que evolua. Para ele nem todos nós aprendemos a linguagem porque é bom e sim porque não temos alternativa,⁶²⁹ comparando com a religião, afirma:

No caso da religião, há muito mais ensino e disciplina rigorosa, muito maior pressão social deliberada, e há um aprendizado de linguagem. Nesse sentido, a religião é muito mais parecida com a leitura do que com a fala. Há benefícios enormes em saber ler e talvez haja benefícios semelhantes ou maiores em ser religioso. Mas as pessoas podem muito bem amar a religião independentemente de quaisquer benefícios que ela lhes dê. [...] . Não é de surpreender que a religião sobreviva. [...].⁶³⁰

Apresentamos essa citação em razão de tratar da questão do ensino da religião e porque ela fundamenta a diferenciação que o autor fará na seqüência de sua argumentação, sobre a qual trataremos na seqüência desse nosso capítulo - ao falarmos de instituição e experiência, e porque é a partir dessa constatação que ele argumenta em favor de questionarmos os preceitos de fé. Lembramos que o olhar de Dennett está especialmente voltado para os fundamentalismos religiosos tão presentes no Estados Unidos. É por esta razão que, ao final deste seu capítulo, ele recomenda:

Então, no final, minha recomendação política central é que, delicada e firmemente, instruamos os povos do mundo, de modo que eles possam fazer uma escolha informada a respeito de sua vida. A ignorância não é nada vergonhosa; a *imposição* da ignorância é vergonhosa. A maior parte das pessoas não tem culpa pela própria ignorância, mas *terão* culpa se voluntariamente passarem essa ignorância adiante. [...].⁶³¹

Continuando, Dennett aponta quais seriam, a seu ver, os conteúdos para o ensino da religião, conforme veremos mais adiante. Desafiados por ele, olharemos, no item a seguir, a educação e o ER com as lentes das ciências. Neste sentido, terminamos este item, em que justificamos o ER, com uma de suas provocações, lembrando que, numa epistemologia da controvérsia, provocações são positivas sempre que fizerem com que o outro fale, a elas reaja

⁶²⁹ Cf. Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, pp. 327-328.

⁶³⁰ Ibid., p. 328.

⁶³¹ Ibid., p. 328.

e que, pela outra parte – a provocadora, sejam ouvidas, nesse processo se dá a cognição. Ao tratar do que devemos dizer às crianças, o autor assim se expressa:

Um tema de pesquisa de urgência particular, mas também de ética particular e sensibilidade política, é o efeito da formação e da educação religiosa entre as crianças pequenas. [...] Ele (Richard Dawkins) propôs que criança alguma jamais deveria ser identificada como uma criança católica ou uma criança muçulmana (ou atéia), já que essa identificação em si mesma prejudica decisões que ainda devem ser pesadas de forma adequada.⁶³²

E quanto aos pais e a educação religiosa nas famílias:

Todas essas questões de política restam sem exame nas sombras projetadas pelo primeiro encanto – o que diz que a religião está fora de limites e pronto. Não deveríamos fingir que esse descaso é benigno de nossa parte pois sabemos muito bem que, sob os guarda-chuvas protetores da privacidade pessoal e da liberdade da religião, há práticas amplamente disseminadas nas quais os pais submetem seus próprios filhos a tratamentos que mandariam qualquer pesquisador, clínico ou não, para a cadeia.⁶³³

De nossa parte, entendemos que é impossível não concordar com o autor...

4.2. AS CIÊNCIAS E A PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO

Como vimos no capítulo três, para Rosenzweig o conhecimento deve nos levar a falar, a superar o medo. Carecemos de uma epistemologia capaz de nos levar para além do medo para que possamos falar sobre o que sabemos, sermos ouvidos e ouvir, estabelecer relações e assim vivências traduzidas em ações efetivas. Contrapondo-se a uma epistemologia de conceitos, sem dados empíricos capazes de regular a sua produção, Rosenzweig aponta que o conhecimento se dá no tempo no qual se dá a relação entre o homem, o mundo e Deus sendo

⁶³² Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, pp. 340;342.

⁶³³ *Ibid.*, p. 341.

ela, a relação, o que afinal podemos conhecer. Quem pensa é um ser humano, a partir de sua contingência e das relações mesmas, sendo assim, buscar uma explicação das coisas em si é um ato estéril, uma ação sem resultados. A epistemologia assim proposta não existe fora da ética e política, posto que a dimensão do fazer é fundamental, do que decorre que toda reflexão deságua na vida e em seu decorrer que podemos constatar o efeito do processo.

Para ele existe o pensamento falado, o diálogo real. Baseado nessa postura dialogal propõe uma Epistemologia da Controvérsia, a discordância necessariamente não precisa levar à inviabilidade da discussão. Para Rosenzweig a saída não é fazer teoria do contexto ou social, repudiando assim o aprisionamento à idéia de cultura. Considerando o diálogo, o qual se dá na relação, é preciso considerar o outro, nosso interlocutor. Ele é a contingência sobre a qual não temos controle, ele é real, diferente porque necessariamente fora de nós, o que significa que o conhecimento epistemológico se dá no diálogo, no embate, no conflito.

Resumidamente assim se descreve a epistemologia da controvérsia: deixar de ter medo; abrir mão da essência; perceber-se solto no mundo; produzir nomes a partir dos que existem; embate com o outro. O método é a solução para a paralisia – o ato de retirar-se da corrente da vida a fim de compreender o que algo é. Não se produz epistemologia desvinculada dos seres reais, não vai trabalhar com conceitos abstratos. Não dá para separar conhecimento da angústia, epistemologia é angústia uma vez que experiências, nomes e palavras não estão sustentados em coisa alguma, as coisas fluem e, conseqüentemente, o conhecimento gera naquele que conhece a sensação de que nada sabe. Há uma relação cognitiva, experiência de relação com os agentes cognitivos, noéticos, expressão que em si já carrega essa idéia de vivência, de um conhecimento adquirido por diferentes vias. Assim conhecer é dialogar eternamente. É com esse olhar epistemológico que, a partir daqui, conversaremos, mais detidamente, com Hannoun, tratando da educação, com Ridley, tratando da biologia e, especificamente do binômio natureza e criação e com Barbara Smith que voltará a nos indicar a necessidade de respeitarmos as controvérsias para avançarmos intelectualmente.

4.2.1. Natureza/Evolução e Criação na Sala de Aula

Como mais um dos pressupostos instrumentais da educação, Hannoun aponta que os conteúdos escolares sejam cientificamente determinados. Apresenta os riscos de uma educação que forma no presente para uma adaptação a um ambiente futuro. Para ele, os conteúdos escolares não estão investidos de universalidade, ao contrário, são tão relativos quanto as finalidades para as quais tendem.⁶³⁴ Conclui esse pressuposto, considerando que, em certas condições de aprendizado, é preciso acreditar naquilo que é ensinado ou no que é aprendido e mais, afirma que todo aquele que ensina é um crente, pois precisa acreditar no que ensina. Como vimos no capítulo III, também Barbara Smith amplia o sentido de crença, afirmando já no prefácio de sua obra:

[...] Neste livro, inclusive em seu título, as operações de *crença e resistência* são igualmente entendidas e representadas como recíprocas: a manutenção de qualquer crença envolve a resistência a outras crenças; qualquer ceticismo, no sentido de resistência a outras crenças, é em si mesmo uma configuração de crenças. [...].⁶³⁵

Hannoun também havia afirmado, e tratamos disso no item anterior deste capítulo, que o educador crente age e vigia uma vez que reconhece a insuficiência de suas razões para fazer. Smith, por sua vez, acrescentará à dimensão da crença – e sua decorrência, a resistência, a impossibilidade de chegarmos a julgamentos ideais, passíveis de serem tomados como objetivamente válidos e, conseqüentemente, universais:

[...] Esse objetivo, a descoberta de tal princípio geral, embora clássico, é, acredito, quimérico. Ele é quimérico porque a idéia de julgamentos objetivamente bons, distintos de julgamentos que são bons sob certas condições (talvez bastante amplas) e a partir das perspectivas de certas pessoas (talvez conjuntos bastante relevantes) parece fundamentalmente

⁶³⁴ Cf. Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, pp. 28-29.

⁶³⁵ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 25.

inatingível. Segue-se disso que, independente de quais princípios erigimos ou invocamos, sejam epistemológicos, sejam éticos, sejam processuais, os “melhores julgamentos” serão sempre contingentes em sua produção e operação, e também somente contingente e contestavelmente identificáveis como “os melhores”. Como procurei argumentar, no entanto, a alternativa ao sonho do julgamento objetivo não é o pessimismo, cinismo ou torpor, mas vigilância, sensibilidade e atividade, tanto intelectuais quanto pragmáticas. Uma vez que nenhum axioma pode gerar nossos julgamentos e nenhum princípio pode assegurar sua qualidade objetiva, devemos continuamente criar e elaborá-los nós mesmos, tornando-os tão bons e justificando-os tão bem – considerados todos os fatores – quanto consigamos.⁶³⁶

Para Smith, é possível fazer uma analogia com a linguagem e constatar que assim como a comunicação verbal efetiva não pressupõe igualdade de condições, a saber, pronúncia, léxicos e motivos, a troca intelectual não pressupõe cognições compartilhadas, interesses comuns ou orientações idênticas e nem uma nem a outra conduzem ao caos ou ao colapso.⁶³⁷

E como vimos na primeira parte deste nosso quarto capítulo, também Dennett aponta para a crença na crença, no mesmo sentido de Smith e Hannoun – ampliando para as ciências, para a política, para a filosofia, além da religião. Mas para Dennett, crença na crença também sinaliza uma perspectiva fundamentalista na qual o religioso acredita mais no corpo doutrinário de sua crença do que no que se poderia chamar de uma experiência religiosa propriamente dita, de modo a ter uma atitude dogmática e impositiva em sua relação com os outros. Citamos o fundamentalismo religioso porque este é a preocupação direta de Dennett, mas vale lembrar que o termo fundamentalista não é cabível e nem mesmo utilizado apenas para referência ao campo religioso.

Em seu livro, Dennett deixa claro logo no início que está preocupado com as formas cada vez mais tóxicas da religião (leia-se fundamentalistas, tão presentes nos Estados Unidos) e disso decorre sua proposição e insistência no estudo multidisciplinar da religião, apresentando, de sua parte, a teoria de que religião é um fenômeno natural, ligado à evolução da espécie e, conseqüentemente, se ocupará em evidenciá-la. Finalizamos o item anterior desse nosso capítulo, descrevendo uma situação de sala de aula, apresentada por este autor, e a repetimos aqui:

⁶³⁶ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 63.

⁶³⁷ Cf. *Ibid.*, p. 148.

Desde 2002, escolas em Cobb County, Georgia, têm posto adesivos em alguns de seus livros de biologia dizendo: “A evolução é uma teoria, não um fato”. Mas um juiz recentemente mandou que fossem tirados, já que podem transmitir a imagem de endosso à religião, “em violação à separação entre a Igreja e o Estado da Primeira Emenda e à proibição da Constituição da Georgia com referência ao uso do dinheiro público para ajudar a religião”. (*The New York Times*, 14 de janeiro de 2005). Tem sentido, já que o único motivo para dar esse tratamento à evolução é religioso. [...].⁶³⁸

Na seqüência de seu texto, Dennett assume que há inúmeras controvérsias no campo da biologia mas evidencia que a teoria básica da evolução não é contestada. Para ele, algumas das teorias nesse campo se mostrarão não apenas como teorias mas como fatos. Do que decorre, segundo ele, a necessidade de ampliarmos os estudos acerca da religião para que possamos compreender tais fenômenos – evolutivos, em toda a sua amplitude.

Em nosso terceiro capítulo também tratamos de uma situação de sala de aula, dessa vez, evocada por Smith para discutir a idéia dos limites da tolerância, no capítulo em que trata do que chamou de *Microdinâmica da incomensurabilidade: a filosofia da ciência encontra os estudos da ciência*.⁶³⁹

[...] O conflito surge, no entanto, quando há, ou ameaça haver, uma coincidência de domínios, como na demanda por alguns cidadãos de que as explicações das escrituras a respeito dos fenômenos relevantes sejam ensinadas nas escolas públicas americanas em lugar de, ou com uma alternativa com “tempo igual” à teoria evolutiva. É uma grande tentação, mas pela presente perspectiva, um erro conceitual que os cidadãos darwinistas imaginem esse conflito no modelo da luta entre Galileu e o papa ou entre o próprio Darwin e seus adversários clericais do século XIX. É certamente um erro *estratégico* levar o caso dessa forma nas reuniões de conselho das escolas locais ou nas cortes da nação. Pois, a não ser que os darwinistas concordem em ter a questão formulada nesses termos, a questão relevante não é se a teoria evolutiva satisfaz tais critérios epistêmicos *gerais* arbitrários e possivelmente vazios como “fatos incontrovertidos” ou “verdade objetivamente determinada”, mas, antes, quais instituições com autoridade são apropriadas para avaliar o material a ser ensinado especificamente nas escolas públicas americanas. Dada a separação constitucional de Igreja e Estado, pode-se argumentar que, embora a autoridade das escrituras e outras autoridades religiosas sejam suficientemente apropriadas para as escolas paroquiais, as únicas autoridades institucionais apropriadas para avaliar os materiais das escolas públicas são seculares. Isso significaria, nesse caso,

⁶³⁸ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 327.

⁶³⁹ Título do capítulo 8 do livro de Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 243.

que qualquer teoria da origem das espécies, da mutabilidade das formas de vida ou da idade do universo (e assim por diante) ensinada nas aulas de ciência nas escolas públicas americanas é propriamente avaliada em relação ao conhecimento e à prática científica correntemente estabelecidos. [...] Chamarizes podem ser retoricamente efetivos, é claro, em reuniões do conselho escolar e mesmo nas cortes de justiça. Mas a efetividade desses dependeu, aparentemente, da prontidão de alguns darwinistas (incluindo alguns biólogos e filósofos da ciência) em morder a isca da supremacia epistêmica levantada pelos seus oponentes criacionistas.⁶⁴⁰

Temos acompanhado o fato de que, de maneira geral, as Ciências Naturais vêm ocupando um lugar significativo entre as ciências nessa última década. Diante disso, somos convidados, como cientistas da religião, à interlocução, visto que inevitavelmente vem à baila a temática fé e ciência, de maneira geral e evolução *versus* criação de maneira específica.

De nossa parte, considerando o ER, tendo visto as referências feitas nas obras desses dois autores contemporâneos, temos a clareza de que não podemos prescindir, ao propor uma epistemologia para esta disciplina, dessa interlocução. Além disso, agora especificamente nesse nosso trabalho, propusemos como fundamento para a epistemologia do ER um autor que trata, em sua obra principal, exatamente da perspectiva da Criação-Revelação-Redenção, que desejamos explicitar o melhor possível, para garantir que se compreenda que estamos diante de uma filosofia com características muito particulares e não diante de um pensamento religioso e ponto ou até mesmo ideológico como nos apontou Hannoun, no início desse capítulo, ao dizer das ideologias que afetam a escola ocidental, entre elas a religiosa que postula que a escola deve preparar os educandos para viverem numa estrutura, cujo sentido é revelado por uma mensagem divina. Muito embora, o sentido de revelação que Hannoun toma aqui tem a ver com a compreensão teológica da revelação que supõe o milagre que apresenta resultados na natureza, a Providência Divina e está para a criação e para a redenção numa perspectiva de linearidade. Como citamos em nota de rodapé no item anterior desse capítulo, explicitando o conceito de Redenção, também utilizado por Hannoun; Rosenzweig questiona, em sua obra *A Estrela da Redenção*, precisamente essa compreensão teológica da Revelação e a linearidade do tempo judaico-cristão, dela decorrente.

Como tratamos anteriormente em termos teóricos e veremos no próximo item, ainda nesse capítulo, em termos da prática pedagógica do ER, a epistemologia que ora estamos propondo para essa disciplina pretende garantir sua natureza como disciplina não devendo,

⁶⁴⁰ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, pp. 285-286.

conseqüentemente, resvalar em exposições e/ou busca de adeptos a partir da perspectiva de uma – seja lá qual for – confissão de fé. Aliás, do ponto de vista da filosofia da religião, que nos fundamenta, o que buscamos são os conceitos religiosos e, portanto, numa perspectiva mais ampla, racionais da religião que nos permitam uma interlocução de qualidade com as ciências em geral e as naturais, aqui especificamente. Para tanto, contribuem ainda as demais ciências da religião.

Todavia, é preciso que apontemos que o mesmo cuidado que devem ter os cientistas da religião em buscar os elementos racionais e abrir-se para a possibilidade do diálogo, é válido para os demais cientistas que precisam também olhar para suas próprias crenças e buscar o que estamos chamando de elementos racionais - no sentido de serem aqueles que propiciem o diálogo, ao invés, de lançar-nos numa gama de teorias e práticas diametralmente opostas, as quais não são compatíveis com as exigências da vida e das experiências e estas, ao mesmo tempo, nos interpelam e esperam por nossa atitude responsiva. Se isso é de capital importância para as ciências, tanto mais para a educação que tem em suas mãos, e sob sua responsabilidade, a formação de crianças, adolescentes e jovens, como Smith e Hannoun tão bem demonstraram em suas obras. Tratemos agora da contenda entre criação e natureza.

Matt Ridley em seu livro *O que nos faz humanos – genes, natureza e experiência*, apresenta a tese de que os genes são o fator predominante mas sofrem o impacto da formação advinda da experiência no processo evolutivo.⁶⁴¹ No decorrer do seu trabalho, Ridley sistematicamente conclui seus capítulos fazendo referência à sempre presente discussão entre natureza/evolução e criação; olhando para os genes de um lado e as tendências às utopias, de outro, em alguns de seus capítulos. Vejamos.

De nossa parte, importa destacar que pretendemos estabelecer as bases de diálogo entre Ridley, Ciências Naturais e Rosenzweig, Filosofia da Religião, tendo claro que este último compreende a criação para além da questão da fé e como elemento norteador daquilo que acontece entre homem, mundo e Deus, como aliás pudemos evidenciar no terceiro capítulo desse trabalho - naquele em consonância com Smith e neste em consonância com Hannoun. Para estes a fé não é algo que se pode atribuir apenas aos religiosos mas também aos cientistas, bem como dogmatismos de todas as formas e a inviabilização de diálogos. Passemos aos argumentos de Ridley, que apresentaremos seqüencialmente para que se possa ter uma mínima visão de sua obra, depois apresentamos a perspectiva de Rosenzweig.

⁶⁴¹ É possível retomar o texto de Matt Ridley: *O que torna você quem você é?* (Mimeo – 4 pp.), tratado no segundo capítulo dessa tese, para uma melhor compreensão da problemática levantada pelo autor.

Lembramos que aqui não nos ateremos às controvérsias, ao contrário, faremos delas pontos de partida para nossa reflexão a qual, exatamente por contar com elementos das duas áreas do conhecimento, só pode ser extremamente mais relevante, e nesse fazer já assumimos a perspectiva de uma epistemologia da controvérsia na prática.

Na finalização do prólogo de seu livro, o autor afirma:

[...] é inteiramente equivocado colocar esses fenômenos (evolução, hereditariedade, instintos, genes, reflexos, associações, história, experiência formativa, cultura, divisão de trabalho, desenvolvimento e *imprinting*) em um espectro que vá da natureza à criação, da genética ao meio ambiente. Em vez disso, para compreender a cada um deles, e todos eles, precisamos compreender os genes. [...] Eles são ao mesmo tempo causa e consequência de nossos atos. De certa forma, os adeptos do lado “criação” do debate assustaram-se com o poder e a inevitabilidade dos genes, e perderam a maior lição de todas: os genes estão do lado deles.⁶⁴²

É também finalizando o capítulo I, no qual trata do genoma humano e das experiências com animais, que Ridley volta a argumentar acerca da questão natureza e criação:

A nova e desconcertante verdade que surgiu do genoma humano – de que os animais evoluem ajustando os termostatos nos fronts dos genes, capacitando-os a desenvolver diferentes partes de seu corpo por mais tempo – tem profundas implicações para o debate natureza-criação. Imagine as possibilidades em um sistema desse tipo. [...] E bem no meio dessa pequena rede, você pode acompanhar os efeitos da experiência. Alguma coisa externa – educação, comida, uma luta, ou amor retribuído, digamos – pode influenciar um dos termostatos. De repente, a criação pode começar a se expressar através da natureza.⁶⁴³

E no capítulo II, ao tratar dos instintos e fazendo referência à utopia platônica:

⁶⁴² Matt RIDLEY. O que nos faz Humanos, p. 15.

⁶⁴³ Ibid., p. 54.

Um dos pecados insistentes do debate natureza-criação tem sido o hábito da utopia, a idéia de que há um projeto ideal de sociedade que pode ser derivado da teoria da natureza humana. Muitos daqueles que pensavam compreender a natureza humana prontamente transformaram descrição em prescrição e criaram um projeto de sociedade perfeita. Esta prática é comum tanto àqueles que, no debate, se colocam do lado da natureza como àqueles no lado da criação. Todavia, a única lição a ser extraída do sonho utópico é que todas as utopias são infernos. [...].⁶⁴⁴

Mas é na fala seguinte de Ridley que cientistas e religiosos se descobrirão de comum acordo e na qual podemos ver claramente as proposições de Smith acerca das possibilidades da controvérsia, considerada a impossibilidade de sabermos quem estará ao final de tudo certo, com o que, aliás, Rosenzweig concorda quando diz que é muito difícil vivermos sabendo que caminhamos para a morte e que a verdade não é atingível enquanto vivermos. No final desse capítulo, na seqüência da citação abaixo, Ridley fala da eutopia, a tentação do homem pela utopia, a descrição de estados totalitários e lembra o que chamou de tema recorrente em todo o seu livro “o pluralismo é essencial nas causas da natureza humana”:

[...] Pelo que sei, os cientistas erram com mais freqüência quando se criticam mutuamente. Quando afirmam que sua idéia favorita é verdadeira e outra idéia é, por conseguinte, falsa, eles podem estar certos na primeira e errados na segunda: as duas idéias podem ser parcialmente verdadeiras. Como exploradores afirmando sobre que afluente é a nascente do Nilo, eles estão esquecendo de que o Nilo precisa de dois afluentes, caso contrário, seria um córrego. Qualquer geneticista que diz que descobriu uma influência para os genes e que, portanto, não há papel para o ambiente, está tapeando. E qualquer defensor da criação que diga que descobriu um fator ambiental e que, portanto, não há papel para os genes, também está tapeando.⁶⁴⁵

No capítulo IV, Ridley trata da esquizofrenia e suas possíveis causas genéticas, de um lado e psicológicas, de outro. Vale antecipar que voltaremos a esse item, ainda nesse capítulo, com uma citação anterior a que faremos agora, a fim de exemplificarmos uma problemática imposta pela tensão instituição e experiência religiosa, que é para nós a base para o conhecimento religioso na escola. Prossigamos com a citação para os fins desse item:

Aqui está então uma ilustração perfeita de que tanto natureza como criação importam. Prometi que a esquizofrenia confundiria a questão e cumpri a

⁶⁴⁴ Matt RIDLEY. O que nos faz Humanos, p. 90.

⁶⁴⁵ Ibid., p. 124.

promessa.⁶⁴⁶ Kraepelin foi sábio em ser agnóstico em relação à causa: mesmo com todo o peso da ciência moderna por trás deles, seus sucessores não conseguiram encontra-la. Eles têm fracassado até em distinguir causa de efeito. Na verdade, parece muito possível que a explicação definitiva da esquizofrenia venha a incluir natureza e criação, sem que nenhuma das duas possa reclamar a primazia.⁶⁴⁷

Quanto ao quinto capítulo deste livro, destacamos, para nos ater posteriormente, duas questões ali colocadas. Neste capítulo, Ridley trata do que chamou da quarta dimensão dos genes, a saber, o tempo. Considera que Piaget, estudioso da psicologia do desenvolvimento infantil, merece algum crédito por ser o primeiro a levar a sério a quarta dimensão da natureza humana – a dimensão do tempo. Para Piaget, conforme descrito por Ridley, a experiência afeta o desenvolvimento do cérebro, o que recentemente é melhor explicado por meio do desenvolvimento neuronal.⁶⁴⁸ E diante disso, afirma com relação à educação:

A educação certamente tem como objetivo exercitar os circuitos cerebrais que podem ser necessários na vida – em vez de encher a mente de informações. Assim, exercitados, eles florescem. Surpreendentemente, isso é algo que os seres humanos compartilham com os vermes microscópicos. [...].⁶⁴⁹

E Ridley segue nesse capítulo explicitando o desenvolvimento genético a partir da absorção de informações do ambiente e como isso reforça que os genes são servos tanto da criação quanto da natureza. E na finalização do capítulo retoma a idéia da utopia e seus efeitos negativos e, dessa vez, acusa a criação na finalização de seu texto intitulado *Incubando a utopia*:

Embora haja drogas para manter as pessoas felizes e sugestões de hereditariedade, *Admirável mundo novo* e seus relatos como um lugar terrível de se viver, detalha as influências ambientais exercidas sobre o

⁶⁴⁶ Ridley faz aqui referência ao fato de que, no limite, as doenças eram tratadas no século XX como castelos. De um lado as forças da criação assumiam doenças como o escorbuto e a pelagra, explicadas como deficiências de vitaminas e as forças da natureza assumiam a homofilia e a doença de Huntington, ambas explicadas como mutações genéticas. Já a esquizofrenia era uma “fortaleza essencial na fronteira”.

⁶⁴⁷ Matt RIDLEY. O que nos faz Humanos, p. 160.

⁶⁴⁸ Ibid., pp. 163 e 186.

⁶⁴⁹ Ibid., p. 186.

desenvolvimento dos corpos e cérebros dos habitantes. É um inferno da criação e não da natureza.⁶⁵⁰

A partir do capítulo VI, Ridley trata de temas relativos à moral, ao social e às ciências sociais, à psicologia, como aliás já vinha fazendo, e à cultura. As relações são mais imbricadas e exigiriam de nós não apenas as citações, mas maiores detalhamentos do texto propriamente, conseqüentemente, em virtude dos limites deste nosso trabalho, determinados pelo seu objetivo, apresentaremos a seguir uma citação colocada no início deste capítulo e depois a citação do trecho com que fecha o epílogo de seu livro:

A criação é reversível; a natureza, não. Foi por causa deste raciocínio que os intelectuais passaram um século preferindo o encantador melhorismo do ambiente ao árido calvinismo dos genes. [...]. Uma vez que são um produto da criação, no sentido estritamente parental da palavra, as pessoas são amplamente produtos de eventos iniciais e irreversíveis. Uma vez que elas são o produto dos genes, elas estão expressando novos efeitos na idade adulta, e com frequência estes efeitos estão à mercê da forma como levam sua vida.[...].⁶⁵¹

E no epílogo intitulado *Homo Stramineus* – O homem insignificante, depois de citar autores que, segundo ele, “acreditam que a natureza humana vem de uma interação de natureza com criação”, afirma:

[...] Na história do debate natureza-criação, nas inovações realmente grandes, nos momentos de esclarecimento surpreendente, era impossível dar a vitória a qualquer um dos lados. Os experimentos que celebrei neste livro – [...]. Estes são experimentos que mostram verdadeiramente que os genes são os epítomes de sensibilidade, os meios pelos quais as criaturas podem ser flexíveis, os próprios servos da experiência. Natureza *versus* criação está morto. Vida longa à natureza *via* criação.⁶⁵²

⁶⁵⁰ Matt RIDLEY. O que nos faz Humanos, p. 191.

⁶⁵¹ Ibid., p. 193.

⁶⁵² Ibid., pp. 348-349.

É muito difícil não nos sentirmos atraídos pelos argumentos de Ridley e, possivelmente, até um pouco convencidos de sua tese, que ele mesmo sintetiza neste epílogo:

[...] Espero ter mostrado que quanto mais você descobre genes que influenciam o comportamento, mais descobre que eles funcionam através da criação, e quanto mais você descobre que os animais aprendem mais descobre que o aprendizado funciona através dos genes.⁶⁵³

Bem, visto agora, de outro ponto de vista, da educação, já não parece mais tão convincente que criação e natureza estejam sendo vistas como partes iguais. De todo modo, importante aqui é que tenhamos ouvido atentamente os argumentos de Ridley e possamos agora iniciar um diálogo com ele, e faremos isso trazendo o pensamento de Rosenzweig. Antes porém, a fim de sermos fiéis às proposições de seu novo pensamento, importa salientar que será necessário chegarmos a um critério para que essa conversa seja baseada num verdadeiro diálogo, que inclui falar e ouvir, inspire a relação e o conhecimento advindo dessa experiência e que, por sua vez, deve gerar uma ação. Para Smith esse critério, capaz de dizer respeito à veracidade de um discurso, diz respeito à possibilidade de sua implantação ou aplicabilidade em ações políticas conseqüentes. Para Hannoun, o critério está em que os valores – propostos e reivindicados em atos de fé - considerados numa abordagem teológica do mundo, de respeito aos direitos humanos com ou sem Deus, de um ideal político ou de uma visão da evolução geral do cosmos, resultam em princípios e sobre eles o homem e educador constrói seu comportamento e pensa e age a partir daquilo em que crê.⁶⁵⁴ Portanto, para Hannoun, o critério está na ação e, nesse caso, vale lembrar um risco, expresso em outro pressuposto, o de que a educação não seja manipulação:

Finalmente, a abordagem relacional da aprendizagem não pode evitar a questão da possível manipulação do aluno. “Ensinar é fazer crer”, constata J.-C. Forquin.⁶⁵⁵ “Mas como não ver que nisso há uma ameaça permanente de manipulação e alienação?” No mesmo sentido, O. Reboul também chama a atenção para esse possível risco: “A doutrinação é a perversão da educação”.⁶⁵⁶ Na verdade, na relação pedagógica o mestre – querendo ou não – é mais ou menos vivenciado pelo aluno como modelo (ou antimodelo) cognitivo e comportamental. Sua pressão – positiva ou negativa – sobre o

⁶⁵³ Matt RIDLEY. *O que nos faz Humanos*, p. 346.

⁶⁵⁴ Cf. Hubert HANNOUN *Educação: certezas e apostas*, p. 84-85.

⁶⁵⁵ Idem. Apud J.-C. FORQUIN. *Justification de l'enseignement et relativisme culturel*, p. 15.

⁶⁵⁶ Idem. Apud O. REBOUL. *La philosophie de l'éducation*, p. 80.

educando não pode ser negada; quando levada ao extremo, este corre o risco de ser objeto de manipulação.

Estão aqui expostas as questões da educação e doutrinação que, por sua vez, não diz respeito apenas à religião; da crença na crença em todos os campos, como vimos em Smith e está presente também no trabalho de Dennett. O educador exerce um papel de referência para o educando e isto nos coloca diante da questão da relação e, conseqüentemente, diante do pensamento de Rosenzweig no qual buscaremos seu critério. E Hannoun continua:

Se manipular um aluno é impor-lhe finalidades, objetivos, conteúdos e métodos de educação dos quais ele não participou, nosso ensino não será no mais das vezes – ou sempre? – manipulador? Ensinar – ou não – latim no colegial, falar – ou não – da Comuna de Paris nas aulas de história, expor – ou não – a história das religiões, atribuir – ou não – importância à educação estética são práticas que implicam tomadas de posição sobre valores filosóficos, políticos e educacionais.⁶⁵⁷

Nessa perspectiva, não ensinar religiões também é manipular, doutrinar, é assumir uma concepção em detrimento de outra, como vimos no primeiro item desse capítulo ao justificarmos o estudo da religião. Finalizando o primeiro capítulo, *Os pressupostos da educação*, e tendo apontado a importância de educar considerando a experiência, Hannoun afirma e questiona:

O edifício da educação é construído sobre fundações cujo valor é suposto. Será que as ciências humanas contemporâneas nos fornecem meios de dar o passo que vai da pressuposição à convicção? Será possível atingir a total convicção quanto ao valor dos pressupostos fundamentais e dos pressupostos instrumentais?⁶⁵⁸

Evidenciamos assim que, no que tange à educação em geral, e ao ER, em particular, se levantam questionamentos acerca de sua finalidade e o cumprimento – o fazer acontecer –

⁶⁵⁷ Hubert HANNOUN *Educação: certezas e apostas*, pp. 38-39.

⁶⁵⁸ *Ibid.*, p. 41.

dessa intencionalidade, bem como questionamentos muito próximos voltados tanto às ciências quanto à religião, principalmente no que concerne aos seus valores, sobre o que trabalharemos nos próximos dois itens desse capítulo, posto que se educa para que os educandos sejam melhores ficando, portanto, necessariamente em aberto o que é esse melhor e o que concorre para que ele aconteça na escola.

Voltando ao nosso diálogo com Ridley, do pensamento de Rosenzweig, no que concerne à Criação, podemos destacar duas noções fundamentais. A primeira de que, para ele, a questão fundamental é: como reconhecer na criação a possibilidade do milagre – viver plenamente mesmo sabendo que iremos perecer? E a resposta é: vivendo! Vivendo sabemos que iremos perecer! Aqui temos ainda um divisor de águas entre natureza e criação, entre fé e ciência: a morte. Embora uma de nossas escassas certezas e aquilo para que temos mais dificuldade para olhar, nos é muito difícil assumir que ela, a morte, seja, como propõe Rosenzweig, irmã da vida, vivemos juntos e não à espera. Mas justifiquemos porque a morte é um divisor de água e aqui não temos a presunção de fazer um estudo a respeito, queremos apenas apontar o que isso significa no âmbito da nossa discussão entre fé e ciência, natureza/evolução e criação. Voltamos a considerar com Smith:

Certas configurações de tendências perceptivas/comportamentais (“crenças”) são reforçadas e estabilizadas pelas nossas interações suficientemente efetivas e suficientemente previsíveis com nossos ambientes (incluindo outras pessoas e o que elas produzem; por exemplo, instituições e discursos). À medida que isso ocorre, nós (criaturas humanas, sociais, culturais, verbais) podemos experimentar e interpretar essas configurações reflexivamente como “referindo-se a” ou “a respeito de” características específicas e determinadas de uma realidade autônoma, isto é, características vistas como (simplesmente) “ocorrendo ali”, anteriores, bem separadas e independentes de nossas próprias interações, passadas ou correntes, com nossos ambientes. Essa experiência, assim interpretada, não é nem “ilusão” nem “engano”. Não obstante, poderia ser de *outro* modo – e, para alguns propósitos, de algumas perspectivas, de maneira mais útil, interessante e coerente – descrita e interpretada.⁶⁵⁹

Comte-Sponville, como veremos a seguir, trata de como, as religiões acabam ganhando sentido no momento em que dão sentido para a morte, do que decorre que esta acaba sendo a razão para crer: não sendo capaz de pensar na sua própria morte ou no desamparo diante da morte de entes queridos, as pessoas se dedicam a uma religião e seu

⁶⁵⁹ Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 172.

sistema de sentido, que comporta, necessariamente uma resposta para o pós-morte. Desse lado, a religião, de outro a ciência, esta, por sua vez, busca alcançar a imortalidade. Tanto Dennett quanto Ridley, em nenhum momento, se referem à morte, especificamente Dennett que está tratando diretamente da religião, fala da moral, por exemplo, mas não fala da morte. Rosenzweig diz que os filósofos temem a morte e por isso não tratam dela, fazem de conta que ela não existe para não viver as angústias decorrentes dessa certeza, podemos afirmar isso também dos cientistas. Quanto à natureza/evolução e criação, quando Rosenzweig apresenta, por exemplo, a linguagem do Gênesis, mostra que acerca do homem Deus disse: *muito bom*, e que esse muito quer dizer que ele morrerá. A natureza e o homem não podem ser colocados em igualdade, num exemplo, em questão do próprio tempo. Enquanto a natureza, na maior parte dos casos, demora para perecer, a vida do homem é curta; enquanto a primeira permanece por ela mesma, não havendo para ela nem passado, nem futuro, o homem se mantém junto à natureza ao atualizar o seu passado, considerando sua ancestralidade, enquanto prepara o seu futuro, considerando sua descendência. Chegamos assim à segunda noção importante: a idéia de evolução neutraliza o passado enquanto a Criação o resgata.

Disso decorre o critério de Rosenzweig para a validade dos discursos, ou seja, a relação e sua efetividade experimentada. O critério é o outro assumido na temporalidade, ou seja, o homem é, no presente da Revelação responsável pelo outro e, ao mesmo tempo, considerado o passado, pela Criação, traz em si a responsabilidade de seus ancestrais e, considerado o futuro, pela Redenção, o homem sabe que pode contar com o outro, nesse senso de responsabilidade compartilhada. Este é o critério para nossas ações.

Quando Comte-Sponville trata do que resta ao ocidente cristão quando já não é cristão, se reconhece como um *ateu fiel* posto que considera o passado - a tradição judaico-cristã, e reconhece a si mesmo como parte desta tradição:

Para isso (para ser fiel), não é necessário – tenho que dizê-lo? – ser judeu, nem ser cristão, nem tê-lo sido. Não há povo eleito, nem civilização obrigada. Evidentemente, se houvesse nascido na China, na Índia ou na África, minha trajetória teria sido diferente. Mas igualmente seguiria passando por uma forma de fidelidade [...] a única capaz de suscitar, para além da diversidade das culturas, o que há em cada uma delas – e todavia mais ao seu encontro, que é a civilização verdadeira – de universalmente humano. “Quando se ignora para onde se vai – diz um provérbio africano – tem que se recordar de onde se veio”. É somente essa recordação – a história, a cultura – permite saber para onde se *quer* ir. O progresso e a

fidelidade vão juntos. O universal não está atrás de nós, e sim adiante. Nada acede a ele a não ser através da particularidade de um caminho”.⁶⁶⁰

Como vimos anteriormente, a discussão que aqui se apresenta está para além da tradicional bipolaridade entre fé e ciência, campos estes que, em sua realidade e experiência efetiva, não se constituem em lado A e lado B, diametralmente opostos e sim, numa variação de tons constituintes de várias outras possibilidades sendo que são estas que estão em discussão por serem as que, de fato, dizem respeito à Vida e nisto há de se concordar com o posicionamento de Ridley. Aliás, importa aqui observar que, em nossa experiência como educadora, pudemos perceber a facilidade com que os educandos aceitam os discursos da ciência e, especificamente da biologia, em razão de responderem de maneira mais efetiva aos problemas e situações que dizem respeito às suas vidas, enquanto a religião, sempre lhes pareceu tão distante delas, de suas realidades. Uma das razões da escolha de Rosenzweig como nosso autor principal e de referência é justamente o fato de que, ao propor um pensamento filosófico acerca, não da religião, mas das relações que se estabelecem entre Homem, Mundo e Deus, torna efetivamente possível o diálogo com as ciências.

Faremos agora algumas considerações acerca dos pensamentos dos autores de maneira comparativa, mas lembramos que nossa atenção e escuta busca o diálogo, o que agrega, postura essa que, assumida, por exemplo, pelas religiões, como instituições, poderia significar muito em termos das experiências religiosas efetivas de seus fiéis ou não, como trataremos na seqüência desse capítulo.

O pensamento de Ridley coloca o homem no centro e homem e mundo como capazes da plenitude em si mesmos; Rosenzweig coloca essa duas potências em relação e traz o conceito de Deus, a terceira potência, como um conceito capaz de ser referência para os outros dois, enquanto externo a eles. Da relação dessas potências segue a plenitude que não é em si, ideal e sim real, o que vai ao encontro da solução da crítica feita por Ridley ao hábito da utopia, da busca de ideais. Rosenzweig propõe o real, que seja considerada a vida. Para ele, Deus criou e, com esse ato que é amor, quebrou o encanto da objetividade visto que agora se trata de um Eu e Tu que se relacionam. Nessa perspectiva, aparece, como vimos anteriormente, o conceito de criaturalidade, o qual propõe homem e mundo como responsivos para além da idéia de criatura que assumia um caráter de passividade diante de Deus, à qual o

⁶⁶⁰ André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*, pp. 54-55.

homem respondia querendo passar-se por criador. Para Rosenzweig o mundo se revela como criatura, a partir do momento, em que responde na vida, por meio das relações e das experiências, ao chamado de Deus pelo seu nome. Ridley está olhando para o homem como criador e dando à natureza o papel de moldá-lo. De certo modo o homem está no centro e de certo modo totalmente fora do controle, posto que evolui graças à natureza educá-lo significa cuidar de seus circuitos cerebrais. Nesse sentido salas de aula podem vir a serem bons centros cirúrgicos...

Ridley faz uma referência importante ao fato de Piaget considerar a quarta dimensão da natureza humana, a saber, o tempo. Para Ridley o tempo tem sentido porque é no tempo que as experiências laboratoriais apresentam seus resultados, é no tempo que a evolução apresenta seus avanços, é no tempo que o homem poderá comprovar que os genes são determinantes para a espécie. Para Rosenzweig conhecemos no tempo pois somente nos é possível conhecer Homem, Mundo e Deus a partir do que eles fazem no mundo. Então a questão não está, por exemplo, em dizer que se crê mas, efetivamente, como isso se dá no tempo da vida. A teoria do desenvolvimento infantil proposta por Piaget supunha a observação da criança no decorrer do tempo, igualmente, para Rosenzweig, a Criação, a Revelação e a Redenção deixam de ser consideradas linearmente e adquirem uma circularidade em que é possível observar justamente o movimento. A Criação acontece a cada novo instante, não sendo inicial e irreversível (como concebe Ridley atribuindo a flexibilidade aos genes), em que homem e mundo têm a chance de se revelarem como criaturas de Deus no amor ao próximo e este mandamento tornado ação é o que, de fato, garante validade ao que se fala, ao que se faz, às concepções que se tem.

No que concerne ao ER, considerando tudo o que dissemos até aqui, importa destacar que sua especificidade como componente curricular está justamente em oferecer a possibilidade de uma interface entre os discursos das ciências naturais e da filosofia da religião, de modo a estabelecer o diálogo entre as categorias religiosas e da razão contribuindo assim para a superação da compreensão dualista da fé e da ciência, da filosofia e da religião, enfim, essas compreensões que idealizam o homem e o mundo, retirando-os do fluxo da vida. Na prática, é possível observar na discussão que estamos travando nesse item mesmo que, sem as categorias, entendidas como do campo religioso, não seria possível a compreensão de muito do pensamento de Ridley, a saber, a compreensão de criação e o termo agnóstico, utilizado na página 160, em referência à atitude de Kraepelin de não ceder às pressões modernas para identificar as causas da esquizofrenia. Disto decorre que, até mesmo para que

os educandos entendam biologia e possam travar as necessárias discussões para que essa ciência avance ainda mais será preciso conhecer mais religião. O que entenderiam nossos adolescentes por criação no texto de Ridley? A pergunta se faz necessária do outro lado também: o que entenderia por evolução, no texto de Ridley, um adolescente a quem fosse imposta a idéia de criação? A proposição de Criação em Rosenzweig responde para os dois lados: perceber que somos mortais, que não somos o centro mas estamos em relação e somos responsáveis uns pelos outros, pelo que foi e pelo que virá – perspectiva que Comte-Sponville também assume, nos coloca na Criação!

4.2.2. Ensino Religioso: as Ciências da Religião em prática e evidência

Diante do que expusemos até aqui, consideramos com Hannoun, em termos da finalidade da educação:

No plano das finalidades, tomemos como exemplo a escola ocidental contemporânea, que sempre se enquadra em ideologias precisas. Ela se fundamenta – ou foi fundamentada –, às vezes, numa ideologia religiosa para a qual é necessária a formação de um indivíduo preparado para viver numa estrutura cujo sentido é revelado⁶⁶¹ por uma mensagem divina. Em outros contextos, em nosso século XX, a ideologia da escola foi a do nazismo, no III Reich alemão, ou a do fascismo italiano de meados do século [...]. Na França, a era de Jules Ferry inaugurou a ideologia do positivismo republicano fundado no laicismo, no respeito pela ciência, na tolerância e na confiança no progresso social e humano. Finalmente, a ideologia mais presente em nossa sociedade ocidental atual é a do liberalismo, fundada na busca de rentabilidade com vistas à formação de um indivíduo mais apto a *ter* do que a *ser*, a possuir bens – materiais e/ou intelectuais – do que a construir sua pessoa.⁶⁶²

⁶⁶¹ Importa ressaltar que o conceito de revelação utilizado, por Hannoun, está ligado à teologia decorrente da tradição judaico-cristã, que concebe o tempo numa perspectiva de linearidade e a revelação como um milagre que se dá na natureza e dependente da noção de Providência Divina, numa concepção econômica de Deus e da religião. Rosenzweig contudo, atualiza a Revelação colocando-a numa perspectiva de circularidade do tempo em que a Criação é cada novo instante dado ao homem para que se revele como criatura de Deus e assuma sua responsabilidade perante seu próximo, que é a sua Redenção. Assim, Hannoun aqui está considerando muito mais a tradição religiosa e as questões que, em nossa ótica nesse trabalho, dizem respeito às instituições religiosas.

⁶⁶² Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, p. 26.

Para o autor, “cada uma dessas finalidades comporta, em maior ou menor grau, falhas, insuficiências, até mesmo afirmações insustentáveis”. Essas falhas e a pluralidade de finalidades possíveis da escola sustentam o problema do valor destas, que é, afinal, suposto tendo em vista a dificuldade de estarmos realmente convencidos do valor de nossa ação educacional presente.⁶⁶³ Essa problemática relativa às finalidades da educação acrescentada ao exposto, no final do item anterior, acerca dos questionamentos de Dennett sobre o que devemos dizer às crianças, tanto no âmbito da escola quanto na educação religiosa nas famílias, nos leva agora à discussão sobre a finalidade do ER.

No caminho dessa pesquisa, sob orientação do professor Luiz Felipe Pondé pudemos, juntos, identificar o quanto a problemática do ER é, em suma, a própria problemática das Ciências da Religião. O professor chegou a afirmar, e com razão, que o primeiro é a prática da segunda ou ainda as Ciências da Religião em ação. Sua proposição foi nossa inspiração para propormos o tema do ER no II Simpósio Internacional sobre Religiões, Religiosidades e Culturas, realizado em abril de 2006 em Dourados, MS. Escolhemos o Simpósio Temático *O espectro disciplinar da(s) Ciência(s) da Religião* cujos objetivos foram assim apresentados:

De acordo com o interesse crescente por questões sobre os constituintes epistemológicos, o status institucional, a estrutura interna e as funções das Ciências da Religião no Brasil, o painel levantará as características de diversas abordagens que constituem o campo multifacetado da disciplina e que contribuem para o diálogo com outras áreas acadêmicas, especificamente como a Teologia e as Ciências Exatas.⁶⁶⁴

É possível aqui constatar a proximidade da problemática das Ciências da Religião e do ER, inclusive aquela, acima descrita, referente à identidade mesma destas áreas do conhecimento. Considerando essa reflexão como ponto de partida, assim propusemos nosso trabalho:

O Ensino Religioso na escola – as Ciências da Religião em prática e evidência; numa sociedade pluralista e secular, permeada por questões religiosas, cujas diretrizes educacionais apontam para a oferta obrigatória da disciplina intitulada Ensino Religioso, percebemos a clara necessidade de construirmos uma epistemologia para esta disciplina capaz de servir-lhe como referencial. Buscando construir essa epistemologia nos deparamos

⁶⁶³ Cf. Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, pp. 26-27.

⁶⁶⁴ <http://www.simposioreligioes.com.br> - acesso em 14/02/2006.

com o fato do Ensino Religioso ser portador das grandes questões das Ciências da Religião, a saber, as questões sobre a verdade das Tradições Religiosas; sobre o Sagrado e o fenômeno religioso como objetos de estudos e as discussões referentes ao espaço dos que não crêem. Nesta apresentação de trabalho pretendemos pontuar essas questões como contribuição para ampliar o espectro das Ciências da Religião.⁶⁶⁵

O título: *O Ensino Religioso na escola – as Ciências da Religião em prática e evidência* traduzia a nossa intenção de demonstrar não apenas que as questões do ER são as próprias questões das Ciências da Religião como chamar a atenção desta como responsável pela caracterização daquela no espaço secular que é a escola.⁶⁶⁶ Objetivamos construir uma epistemologia do ER capaz de fundamentar sua compreensão como lugar do conhecimento religioso, retirando-o assim do campo movediço da confissão religiosa.

Partimos da suposição de que a epistemologia possível para o ER seria aquela que possibilitasse uma nova cosmovisão. Que não perdesse de vista o contexto plural em que vivemos e garantisse, em se tratando de sua finalidade, o ER como uma disciplina, portadora de conteúdos próprios que contribuíssem para a ampliação da visão de mundo dos educandos, uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna sem deixar de elevar tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano pelos educandos.

No primeiro capítulo desse trabalho, apresentamos a finalidade do ER proposta por suas fontes e as respectivas controvérsias. Vimos os limites da finalidade proposta pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil que considera que o ER deva ocupar-se da educação integral do ser humano, preocupando-se com seus valores e aspirações mais profundas, cultivando assim as razões mais íntimas e transcendentais, desenvolvendo seu espírito de participação ao oferecer critérios para a segurança de seus juízos e aprofundando as motivações para a autêntica cidadania.^{667/668}

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, por sua vez, ao preocupar-se com a diferença, sua percepção e reconhecimento, aponta que em cada indivíduo, em cada povo e

⁶⁶⁵ Inscrição para apresentação de trabalho no II Simpósio Internacional sobre Religiões, Religiosidades e Culturas com dados na seguinte ordem: Sobrenome; nome; instituição; título, resumo.

⁶⁶⁶ Vale lembrar que há aqui questões implícitas relativas, a saber, à escola laica, às fontes do ER, entre elas aquela ligada à Igreja Católica, às escolas confessionais, contudo, diante da especificidade deste estudo, não nos dedicaremos a esta explicitação.

⁶⁶⁷ Cf. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *O Ensino Religioso*. (Estudos da CNBB, n. 49)

⁶⁶⁸ Lizete Carmem VIESSER. *Um Paradigma Didático para o Ensino Religioso*, pp. 14-15.

em cada cultura há algo de relevante para os demais, ainda que diferentes entre si. Assim, para a construção da paz na sociedade é importante reconhecer que a verdade não é monopólio de uma fé religiosa ou política. O ER deve então deve conduzir-se pelo espírito de reverência às crenças alheias, não apenas tolerância, para que possa conduzir à paz. Ressaltando pela alteridade que todos são irmãos para que a sociedade desarme o seu espírito e se empenhe pelo entendimento mútuo. Nessa perspectiva, para o FONAPER, o ER é uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados, uma vez que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e do transcendente, contribuindo para o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e da técnica.⁶⁶⁹

Importa aqui apontarmos os limites relativos à finalidade do ER assim descrita, visto que, nos capítulos dois e três, apontamos os impasses e a fundamentação, respectivamente, no que tange a esses limites. A compreensão de que a diferença, individual, de povos ou de culturas é relevante para os demais - torna-se aleatória, se não considerarmos a perspectiva local, a contingência das experiências e suas relações, sem o que não há relevância da diferença que só é importante na medida em que se torna empecilho para as relações exigindo novos posicionamentos.

Apontar elementos de determinadas culturas distantes, por exemplo, sem o devido contraponto da cultura local, alimenta apenas uma compreensão folclórica e até mesmo mítica para aqueles que a estudam. A idéia de que a verdade não é monopólio de uma fé religiosa ou política impõe questões relativas à verdade, as quais, por sua vez carecem, necessariamente, de maior explicitação e, em nosso caso, até aqui demonstramos a fragilidade desse conceito do ponto de vista de quem assume a epistemologia da controvérsia.

Quanto à reverência às crenças alheias – essa afirmação é tanto problemática, pelo relativismo que pode assumir quanto perigosa, do ponto de vista da sobrevivência humana mesmo, se considerarmos com as Ciências Naturais e as Ciências da Religião, os casos em que as crenças alheias significam risco para os demais, como favoravelmente Dennett nos apontou. A questão aqui diz respeito a qual será o critério para definir as crenças a serem reverenciadas já que, na seqüência, a questão da alteridade é colocada como geradora do entendimento mútuo e não como critério, como entendida por Rosenzweig. A dimensão religiosa como compromisso histórico diante da vida e do transcendente, coloca a ênfase na

⁶⁶⁹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, pp. 20-21.

história quando a colocamos, de nossa parte, na responsabilidade com o outro e esta, por sua vez, é que é colocada na história por acontecer no tempo e dizer respeito aos nossos ancestrais e aos nossos descendentes.

Finalmente, as novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e da técnica levantam as questões relativas aos pressupostos dessa relação do homem com a natureza, apresentados aqui por meio do trabalho de Ridley e o critério para considerar o que é o progresso da ciência e da técnica, visto que essas últimas são conseqüências da ação humana, a qual, na perspectiva de Rosenzweig, vista fora do âmbito das relações pode conduzir ao nada, assim como a compreensão da natureza em si. Vejamos outra proposição do FONAPER:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; 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, como conseqüência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.⁶⁷⁰

Aqui, as experiências religiosas percebidas no contexto do educando parece conseguir retirar o educando mesmo dessa vivência, ao mesmo tempo, subsidiá-lo em seu questionamento existencial para que possa dar sua resposta, devidamente informado, nos conduz à dedução de que essa resposta será inevitável e como se esta acontecesse num depois e não na fluidez das vivências; as indefinições conceituais de cultura, contexto social e sua relação com o religioso; a atitude moral como conseqüência do fenômeno religioso conduz às discussões acerca da possibilidade de uma moral e uma ética para além da perspectiva religiosa. Finalmente, a liberdade como valor inalienável nos conduz ao risco das abstrações devido à indefinição do que se entende por liberdade.

⁶⁷⁰ Cf. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, pp. 30-31.

Todo o conhecimento humano torna-se patrimônio da humanidade. A sua utilização, porém, depende de condições sociais e econômicas bem como das finalidades para as quais são utilizados. Nem todo conhecimento é de interesse de todos. Um conhecimento político ou religioso pode não interessar a um grupo, mas, uma vez produzido, é patrimônio humano e como tal deve estar disponível.⁶⁷¹

A questão decorrente disso diz respeito à visível universalização do conhecimento e, mais uma vez, à equiparação do chamado conhecimento político e religioso.

Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da Escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de uma determinada religião.⁶⁷²

Contudo, se era objetivo subsidiar o educando para que dê respostas, estamos diante de uma contradição.

A concepção de mundo assume o papel de acolher ou rejeitar as respostas que se enquadram ou não na compreensão que se tem do mundo. A tradição religiosa, a política, a ideologia se apresentam como estruturantes da concepção de mundo. [...] Em determinados momentos, a tradição religiosa aparece como determinante da estrutura da concepção de mundo, noutros, aparece a ideologia, a política ou a tradição e o contexto sociocultural.⁶⁷³

Essa concepção de mundo está fora da perspectiva da relação, o sujeito ficou de fora, desta forma, está mais para a pergunta acerca do que as coisas são, retirando assim o mundo da vida. Na proposição do FONAPER as religiões são classificadas segundo as respostas que dão para a pós-morte: a Ressurreição, a Reencarnação, a Ancestralidade e o Nada. Entendemos que o ER, no espaço concreto da escola, necessite explicitar que visão de homem/mulher, de mundo/sociedade e de Deus, a fim de clarear suas concepções e, de

⁶⁷¹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, p. 22.

⁶⁷² *Ibid.*, p. 22.

⁶⁷³ *Ibid.*, p. 24.

maneira mais clara, direcionar seu trabalho como disciplina.⁶⁷⁴ Tal explicitação precisa considerar e, concomitantemente, superar, do ponto de vista do conhecimento, as cosmovisões obrigatoriamente presentes em toda e qualquer prática religiosa, a fim de contribuir para que o educando tenha uma percepção mais ampla de si mesmo e do mundo que o cerca.

Neste sentido falar em cosmovisões significa considerar os dados das diferentes crenças, da não crença e das ciências. Contudo, é preciso destacar que pretendemos que estes estudos e reflexões possibilitem ao educando uma maior percepção de si mesmo. Não podemos desconsiderar a necessidade de partirmos de nosso próprio interlocutor, o educando, e suas questões: quem sou? De onde vim? Para onde vou? Questões estas que estão no cerne também das tradições religiosas. Como vimos, na perspectiva do FONAPER, tais questões são consideradas *em si* existenciais e, para cujas respostas por parte dos educandos, a escola deve concorrer. Em nossa perspectiva, fundamentando-nos no novo pensamento de Rosenzweig tais questões estão postas na corrente da vida e dizem respeito às relações que estabelecemos conosco mesmos, com o outro, com o mundo e com Deus, não sendo, conseqüentemente, questões *em si* mas decorrentes dessa vivência. Em nossa concepção de ER têm lugar a compreensão e vivência do autenticamente humano pelos educandos, ou seja, considerar que a escola necessita ser espaço-tempo de vivência.⁶⁷⁵ A realidade última que se põe como evidência e não como questão é morte, do que, afinal, temos certeza, cabe, então, ao ER trabalhar esse ‘tema’ na perspectiva do que isso significa para a vida que, no pensamento de Rosenzweig, é a compreensão de nossa finitude e, ao mesmo tempo, de nossa responsabilidade para conosco mesmos e para com o outro que se traduzem em assumirmos que somos criaturas e não criadores, retirando assim o homem de sua autocompreensão como centro e colocando-o em relação e assumir a criaturalidade do mundo retirando-o da compreensão deste como em repouso e compreendendo-o como lugar do acontecimento, de sua compreensão como natureza que governa e compreendendo-o como lugar de uma natureza que é na relação. Ambos, homem e mundo precisam se revelar, no sentido de que serão as ações do homem no mundo que mostrarão Deus como sentido e, nesta relação, homem e mundo o assumem como Criador.

Assim, nossa proposição, colocada por nós como hipótese para esta tese, era que a finalidade do ER fosse assim colocada: possibilitar aos educandos uma ampliação de sua

⁶⁷⁴ Entendemos que estejam na falta de clareza dessas concepções, e mesmo em divergências não explicitadas neste campo, as indefinições e ambigüidades da prática do Ensino Religioso.

⁶⁷⁵ Vale salientar que compreendemos a escola como um espaço-tempo de relações e, conseqüentemente, aberta e interlocutora das questões impostas pela própria condição humana.

visão de mundo levando-os a uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, sem deixar de elevar tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano. Todavia, no percurso de estudos que vivenciamos depois desse Congresso até aqui, pudemos constatar a necessidade das Ciências da Religião estabelecerem um diálogo com as Ciências Naturais considerando seus avanços no que diz respeito a dar respostas aos grandes problemas humanos no que encostam com o objetivo, por assim dizer, das religiões e, conseqüentemente, com o objeto de estudo das Ciências da Religião. Do ponto de vista do Ensino Religioso, tal como evidenciamos no capítulo três, essa problemática aparece nas relações entre essa disciplina e a biologia, por exemplo.

Para as Ciências Naturais a questão da verdade é premente, trabalham normalmente com a teoria da correspondência, a qual é precedida pelo senso comum de que a verdade é “conhecer as coisas como elas são”, ou mais resumidamente, “assim como é”. Contudo, o limite da correspondência está em que no exemplo da “água é molhada” que não retrata a água “em si”, sendo assim a contrapartida para essa pseudo-institucionalização da verdade é a própria experiência, assim expressa na fala de um personagem no *Auto da Compadecida*: “Se é verdade não sei, só sei que foi assim”. “A água é molhada”, não diz nada da água e sim da experiência humana da água. A ênfase empirista no objeto é que está sendo questionada. As coisas existem independentemente da nossa expressão científica delas, assim, o conhecimento discursivo sobre a religião é o não conhecimento.

Se no campo da ciência há controvérsias quanto à possibilidade de determinação da verdade, tendo no máximo critérios para tanto, o que a expõe ao risco do relativismo, podemos avaliar no campo religioso, que também se preocupará com o relativismo mas que, por estar diretamente ligado à experiência, não pode chegar à verdade em si. Nesse campo evitar a trapaça sugere que a verdade nasce de uma coerência que é um corte no tempo vendo se há encaixe das afirmações que você dispõe e consistência, que tem escala temporal e visa confirmar se o que uma pessoa diz corresponde à sua prática. Ex. Profeta: coerência – prática e discurso e consistência – profecias. Considerando que o engodo é comum e está ligado à sobrevivência da espécie, temos que a falsidade não é removível pela iniciativa humana e sim faz parte do humano - do ponto de vista moral, falsidade e do ponto de vista científico, engodo/trapaça. A conclusão importante do que expusemos é que, na escola, a fim de atingirmos o educando real, em sua experiência particular, não podemos partir do pressuposto

de que haja uma ciência ou uma forma de explicação da realidade mais verdadeira do que outra.

Há ainda outras questões subjacentes ao que expusemos acima. A teoria da coerência está ligada ao idealismo e positivismo. A questão é por que o conhecimento do homem deve alcançar uma totalidade coerente? Isso é comunicado pela pureza da cognição da natureza humana? Vimos no capítulo III os argumentos de Rosenzweig acerca da impossibilidade de conhecer o todo e de Smith como a cognição se dá na diferença, precisamente no movimento de crença e resistência. Considerando ainda as controvérsias intelectuais e a necessidade de uma filosofia da ciência que aponte para a multidisciplinaridade, na qual possamos, inclusive, entrar em diálogo com as Ciências Naturais chegamos a uma epistemologia não normativa, capaz de possibilitar, embora sem garantir que aconteça, o diálogo entre essas múltiplas abordagens do real. Especificamente quanto ao ER, tendo considerado a diferença, igualmente chegamos à necessidade de uma epistemologia não normativa para contemplá-la, chegamos à epistemologia da controvérsia em ambos os casos. Mas como tratamos especificamente das questões religiosas e queremos que estas entrem em diálogo com as chamadas ciências duras – entendidas como A razão, evidenciamos a filosofia da religião como o lugar privilegiado, no âmbito das Ciências da Religião, para fundamentar um ER com esse perfil, a saber, de uma razão religiosa que dialoga com a razão científica, por assim dizer, olhando para a realidade do homem afirmada por Hannoun na introdução de sua obra:

Cada um em sua arena, deus dos Tempos Modernos, quer-se criador de um homem com as cores de sua teologia. [...] Essa criação do homem pelo homem não exigirá um sentido de responsabilidade que, nesse caso, o criador talvez não esteja à altura de assumir?⁶⁷⁶

Sendo assim, do ponto de vista da filosofia da religião, avançamos em relação à nossa proposição de que deveríamos tratar questões como a verdade das tradições religiosas, o sagrado e o fenômeno religioso e passamos a considerar, conforme a epistemologia da controvérsia baseada no pensamento dialogal e relacional de Rosenzweig, que o conhecimento religioso se dará na escola mediante a explicitação da tensão entre instituição e experiência religiosas, considerando assim, a experiência como fundamento e o outro como

⁶⁷⁶ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, pp. 9-10.

critério, visto considerarmos a relação. Importa ainda considerar que as Ciências da Religião têm uma história que, no Brasil, avança principalmente pela diversidade.

No texto *Teologia Atéia*, Rosenzweig aponta a instabilidade de tudo o que colocamos no foco da epistemologia, dessa forma os métodos produzem objetos distintos, daí a importância de um procedimento inclusivo: diferentes abordagens no estudo do fenômeno. Sendo a própria epistemologia é um conceito, estamos diante de uma atividade cognitiva que constrói conceitos respeitando uma dinâmica interna nessa construção. As teorias, por sua vez, são produzidas por seres humanos, não são dadas pelo mundo real e isso nos coloca frente à necessidade de termos claro que é o dado empírico que regula a produção de conceitos. A própria atividade do conhecimento pressupõe a diferença; o indivíduo, que existe enquanto agente do conhecimento, estabelece necessariamente controvérsias, dadas as diferentes formas de ser reais.

Para Rosenzweig, como já afirmamos, o conhecimento se dá no tempo. Há uma contingência necessária entre o homem e o mundo e não pode sair do tempo. As coisas estão sempre imbricadas pois quem pensa é um ser humano, não tem como separar, a religião está sempre junto, do que decorre que a epistemologia não existe fora da ética e política. Assim, se entendemos a experiência como agente cognitiva, consideraremos o homem todo, que não pode ser conhecido em si mesmo, pois encontra-se despedaçado, em sua relação com o mundo e com Deus, única forma de encontra-lo e conhecê-lo por inteiro. Esse despedaçamento impõe questões concretas para a educação, as quais, na fala de Hannoun, revelam a realidade da educação e, ao mesmo tempo, o real da educação:

O ato de educar pressupõe, assim, que o homem escolherá o Reino e não as trevas. [...] Ora, a história das civilizações revela, ao mesmo tempo, conquistas libertadoras e genocídios suicidas, belezas criadoras e fealdades infernais. Esse quadro não permite confiar serenamente na escolha que a humanidade presente faz do homem de amanhã. A educação formal nos põe num campo em que se expressam, simultaneamente, a esperança na sobrevivência salvadora do homem e a angústia por seu desaparecimento como tal.⁶⁷⁷

⁶⁷⁷ Hubert HANNOUN. *Educação: certezas e apostas*, pp. 13-14.

Do que dissemos decorre um acréscimo à finalidade do ER: possibilitar aos educandos uma ampliação de sua visão de mundo, levando-os a uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, sem deixar de elevar tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano e **do diálogo na diferença.**

Eu já dei risada até a barriga doer;
já nadei até perder o fôlego;
já chorei até dormir e acordei com o rosto desfigurado;
já fiz cosquinha na minha irmã só pra ela parar de chorar;
já me queimei brincando com vela;
já fiz bola de chiclete e melequei todo o rosto;
já conversei com o espelho, e até já brinquei de ser bruxo;
já quis ser astronauta, violonista, mágico, caçador e trapezista;
já me escondi atrás da cortina e esqueci os pés pra fora;
já passei trote por telefone;
já tomei banho de chuva e acabei me viciando;
já roubei beijo;
já fiz confissões antes de dormir num quarto escuro pro melhor amigo;
já confundi sentimentos;
já peguei atalho errado e continuo andando pelo desconhecido;
já raspei o fundo da panela de arroz carreteiro;
já me cortei fazendo a barba apressado;
já chorei ouvindo música no ônibus;
já tentei esquecer algumas pessoas, mas descobri que essas são as mais difíceis de se esquecer;
já subi escondido no telhado pra tentar pegar estrelas;
já subi em árvore pra roubar fruta;
já caí da escada de bunda;
já conheci a morte de perto e agora anseio por viver cada dia;
já fiz juras eternas;
já escrevi no muro da escola;
já chorei sentado no chão do banheiro;
já fugi de casa pra sempre... e voltei no outro instante;
já saí pra caminhar sem rumo, sem nada na cabeça, ouvindo estrelas;
já corri pra não deixar alguém chorando;
já fiquei sozinho no meio de mil pessoas sentindo falta de uma só;
já vi pôr-do-sol cor-de-rosa e laranja;
já me joguei na piscina sem vontade de voltar;
já bebi uísque até sentir dormentes os meus lábios;
já olhei a cidade de cima e mesmo assim não encontrei meu lugar;
já senti medo do escuro;
já tremi de nervoso;
já quase morri de amor, mas renasci novamente por ver o sorriso de alguém especial;
já acordei no meio da noite e fiquei com medo de levantar;
já apostei em correr descalço na rua;
já gritei de felicidade;
já roubei rosas num enorme jardim;
já me apaixonei e achei que era para sempre, mas sempre era um "para sempre" pela metade;
já deitei na grama de madrugada e vi a Lua virar Sol;
já chorei por ver amigos partindo, mas descobri que logo chegam novos,
e a vida é mesmo um ir e vir sem razão.
Foram tantas coisas feitas, momentos fotografados pelas lentes da emoção
guardados num baú chamado coração.
E agora um formulário me interroga, me encosta na parede e grita:
" Qual sua experiência?"
Respondo, simplesmente... que vivi!!!
(Autor desconhecido)

TERMO DE NEGAÇÃO DE FÉ

Eu, _____, brasileiro, solteiro, residente na rua _____, n° _____, desta cidade, portador do R.G. n° _____, CPF n° _____, nos termos do artigo 5º, incisos II, IV, VI, e VIII, da Constituição Federal de 1988, da seção 16, da Declaração dos Direitos de Virginia, Estados Unidos da América, de 12 de junho de 1776, dos artigos, 4º, 10, 12 e 16, da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, Paris, França, ano de 1789, dos artigos 3º, 12, 18 e 19, parágrafo 1º, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, promulgada na 3ª sessão ordinária da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 (vade mecum internacional), dos artigos 1º, 2º, 9º e 11, da resolução n° 1904, da XVIII sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro de 1963, dos artigos 2º, parágrafo 1º, 3º, 18, parágrafos 1º e 3º, e 19 parágrafos 1º e 2º, da resolução 2.200, da XXI sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas, promulgada em território brasileiro pelo Decreto Legislativo n° 226, de 1991 (DO 13/12/91), e pelo Decreto n° 592 de 06 de junho de 1992 (DO 07/07/92) e, dos artigos 1º, parágrafo 2º, 5º, parágrafo 1º, 12, parágrafos 1º, 2º e 3º, 13, parágrafo 1º, da Convenção Americana Sobre Direitos Humanos, "Pacto de San José de Costa Rica", promulgada em território brasileiro pelo Decreto Legislativo n° 27 de 1992 (DO 28/05/92), e pelo Decreto n° 678 de 06 de novembro de 1992 (DO 09/11/92), declaro minha negação total e irrestrita da fé cristã.

Nego-me veementemente a aceitar o sacrifício de seu percussor, conhecido como Jesus Cristo, na Cruz do Calvário, nego-me a aceita-lo como meu salvador, senhor, ou deus, desconheço inclusive os fundamentos de sua existência, dada a total ausência de fatos históricos que corroborem os evangelhos, renuncio a seu sangue supostamente derramado, debocho dele. Recuso-me a aceitar a veracidade da Bíblia, tendo ela tão somente como um livro de contos, com estórias por demais inverossímeis para serem tomadas como fatos, a não ser, por uma mente fanática e desprovida de razão ou lógica.

Ao contrario do que os evangélicos possam alegar, estou ciente das agruras impostas pelo ditador Jesus Cristo contra os que se negam a crer nele, conheço o texto de Isaías 63:10, bem como de Mateus 12:31, e todos os castigos do Apocalipse, não acredito nem neles, muito menos em Deus.

Considero a religião Católica Apostólica Romana como subversora da ordem social, da paz, e do progresso da humanidade, levando em consideração, a densa nuvem de insanidade que esta instituição provocou em nossa civilização durante a Idade Média, ou, como ela tornou conhecida, "Idade das Trevas".

Desconheço o protestantismo como fé, um bando de prosélitos, que de tudo fazem para engordar os cofres de suas instituições à custa dos novos fieis, uma mera imitação do catolicismo feudal. Esse tipo de profissão de fé, ainda, é considerado por mim como altamente perigosa ao progresso da ciência, dado sua insistente militância contra os progressos mais óbvios da comunidade científica, como por exemplo, a Fertilização In Vitro, clonagem terapêutica de células tronco, e até mesmo transfusão de sangue, em alguns de seus muitos extremos.

Nego também fidelidade, servidão ou respeito, ao ditador irresponsável, sanguinário, e assassino descrito na "Torá", a existência do Deus judaico-cristão não pode ser provada de forma alguma por meio da razão, por tanto, não posso toma-la como fato. Muito menos prestar reverencia a uma entidade maléfica, que por todo o livro das religiões supra citadas espalha morte e horror sobre seus inimigos, violando assim, toda a legislação internacional vigente a respeito do curso dos conflitos.

Tripudio totalmente ainda a fé islâmica, desconhecendo a validade do "Alcorão" como manifestação da vontade divina, seu deus, a exemplo do judaico-cristão não pode ser reconhecido pela lógica, suas escrituras, igualmente, incitam a violência, e a desordem institucional, sendo por mim, vistas como ameaça a humanidade.

Desconheço a validade, ou eficácia da fé budista, hindu, ou qualquer outro tipo de religião, considero impossível ao homem, transcender a outros planos, haja visto, que tais "planos", pela ótica da boa ciência, sequer existem. Considero os ditos "fenômenos" para normais uma fraude, cabendo a um cético com o mínimo de princípios morais combatê-los. Toda a pratica do Espiritismo, em qualquer de suas vertentes é abominada por mim.

Por fim, atesto ainda, que o texto desse documento só pode ser alterado doravante, acompanhado de um atestado de sanidade mental, assinado por uma junta psicológica de reconhecida competência. Revogam-se as minhas declarações em contrario aos princípios desse "Termo de Negação de Fé" proferidas até hoje, renuncio aos ritos de batismo praticados tanto na igreja Católica Apostólica Romana, bem como em igrejas evangélicas, requerendo minha total excomunhão dessas denominações.

Consagro ainda, o livre pensamento ateuista, e o ceticismo, como, de hoje em diante, o pleno exercício do meu direito de crença, e tomo o crivo do método científico como única maneira de me fazer crer em algo. Por ser esta a expressão da verdade, firmo o presente.

_____, ____ de _____ de _____.

4.3. FILOSOFIA DA RELIGIÃO E A PRÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO

A epistemologia proposta por Rosenzweig é geral, embora aplicável aos estudos da religião. Diante do real e da relação acontece o esvaziamento do conceito religião. Esse conceito é criado para os propósitos analíticos do acadêmico, pelos seus atos imaginativos de comparação e generalização. Religião não tem existência fora da academia. Não se trata de discutir religião, mas de observar e analisar como se relacionam o Homem, Mundo e Deus. Não cabe ao homem perguntar sobre Deus, pois o máximo que pode fazer é andar lado a lado com seu Deus e essa experiência é o que podemos observar e analisar.

Assim, uma teoria da religião tem que abarcar a prática, a experiência da relação entre essas três potências. Há aqui uma atitude epistêmica que não se pergunta sobre a essência da religião mas a entende como resposta, nesse sentido uma teoria sobre o que é Deus não vai ajudar em nada a entender o que se passa numa experiência religiosa. Dessa compreensão resulta que a religião acontece quando o ser humano se espanta e busca respostas, assim, não se trata de discursar sobre o espanto mas a partir dele, ou seja, a partir da experiência religiosa - de indivíduos reais, pensar a religião.

Precisávamos de uma epistemologia que permitisse que os professores de Ensino Religioso não paralisassem diante da perplexidade e da grandeza dessa área de conhecimento, na qual há tanto de subjetivo; em que tantos se envolvem acreditando-se “competentes”; onde há a necessidade de se estabelecer a que conhecimento se destina. Que não acontecesse o que Rosenzweig descreve no ‘Livrinho’: “o que antes era óbvio e natural tornou-se repentinamente algo que parecia ter primeiro que buscar, algo que parecia ter primeiro que demonstrar a si mesmo. Assim foi justamente como já não pôde seguir adiante. Paralisou”.⁶⁷⁸

⁶⁷⁸ Franz ROSENZWEIG, *El libro del sentido común sano y enfermo*, p. 22.

4.3.1. Na diferença, as experiências que significam

Do que apresentamos anteriormente, acerca da ciência, podemos concluir que deveríamos sempre ouvir um não crente. Bem, sempre deveríamos ouvir, a propósito disso diz o senso comum que se as pessoas tivessem quem as ouvissem não precisariam de psicólogos. Em educação isso é particularmente importante, especialmente nos dias de hoje em que há quem acredite que a escola necessite de psicólogos de plantão para tratar a todos, desde a direção até os pais dos alunos. Por sinal, nos dias de hoje, as pessoas não ficam tristes nem sorumbáticas, como dizia Dostoiévski, imediatamente se autodiagnosticam deprimidas...⁶⁷⁹ Voltamos ao ponto principal, deveríamos sempre ouvir um não crente.

No caso do estudo da religião, quiçá na experiência de toda religião, temos que ser todo-ouvidos. Atribuem, em *sites* que discutem fé e ciência e citam os nomes e frases de autores que, eventualmente, seus organizadores consideram ateus (assim como existe a contrapartida de *sites* que defendem a fé e que citam os autores de fé – e, às vezes, os mesmos),⁶⁸⁰ a Albert Einstein a frase: “Se as pessoas são boas só por temerem o castigo e almejarem uma recompensa, então realmente somos um grupo muito desprezível”, com o que Rosenzweig concordaria plenamente e dá exemplo disso ao desvincular a idéia de milagre como sendo algo que diz respeito à providência de Deus e, considerando o homem que se revela como homem de fé precisamente no amor ao próximo; define milagre como sendo a própria vida que se faz plena, na relação, ainda que caminhe para a morte. Lévinas, seu contemporâneo, assim descreve esse rompimento com essa significação econômica de Deus e da religião proposto por Rosenzweig:

⁶⁷⁹ Não se trata aqui de desconsideração acerca do trabalho dos psicólogos e, menos ainda, da psicologia. Fazemos referência à tendência apresentada, também na escola, de buscar a psicologia para solução de todos os problemas, inclusive, os relativos à prática pedagógica. Problemas de aprendizagem que deveriam exigir uma discussão e, eventualmente, uma alteração, muitas vezes simples, dos métodos de ensino por parte dos educadores e da escola acabam sendo considerados como “desvios de aprendizagem” e remetendo os educandos a acompanhamentos especializados. De maneira imediata, torna-se irresistivelmente mais fácil, porque cômodo, passar o problema, ao invés de solucioná-lo.

⁶⁸⁰ Como temos demonstrado, entendemos que o Ensino Religioso tem um importante papel a cumprir em nossas escolas que diz respeito à própria compreensão das questões religiosas que impregnam nossa vida em sociedade, nossa cultura, de modo mais geral, as relações pessoais, mais especificamente, enfim, nossa contingência. Nesse sentido, um olhar para o que é disponibilizado via internet e, conseqüentemente, de fácil acesso aos educandos, aponta para a necessidade do ER a fim de que estes possam ter algum referencial teórico, e para suas próprias vivências, ao serem colocados diante de tanta informação supostamente religiosa para o bem ou para o mal – seja o que quer que isso signifique de um lado ou de outro.

Essa religião que a pessoa pedia para si, ao invés de sentir-se exigida por ela, e este deus introduzido no circuito da economia – religião e deus que, aliás, não esgotam a mensagem das Escrituras – perderam parte de sua influência sobre os homens. E, como consequência, perdeu-se o sentido de um mundo perfeita e simplesmente ordenado a este deus. Não pensamos que o sentido (*le sensé*) possa passar-se de Deus, nem que a idéia do ser ou do ser do ente possa substituir-se a ele, a fim de conduzir as significações para a unidade de sentido, sem a qual não há sentido.

Mas, não é a partir de uma idéia ainda econômica de Deus que se poderá descrever o sentido; é a análise do sentido que deve ensejar a noção de Deus que o sentido encobre. O sentido é impossível a partir de um Eu (Moi) que existe, como diz Heidegger, de tal forma “que importa na sua existência esta existência mesma”.⁶⁸¹

Outros *sites* apresentam, por exemplo, a citação atribuída a Fernão de Magalhães: “A Igreja diz que a Terra é achatada, mas sei que ela é redonda porque vi a sombra na Lua, e tenho mais fé numa sombra do que na Igreja”. Mais uma vez, estamos diante da questão instituição e experiência. Contudo, dessa vez, tendo apresentado os referenciais teóricos para essa discussão no capítulo anterior, queremos desdobrá-la agora acerca da prática do ER. Insistimos em que, de nosso ponto de vista, a experiência religiosa, necessariamente múltipla, precisa ser compreendida e abordada de maneira múltipla. O que nos leva à necessidade de que, no ER, trabalhem as diferentes formas de aproximação do fenômeno religioso, lidas na chave da tensão instituição e experiência – afinal, nossa proposição nesta tese - ou seja, as diferentes religiões e as relações estabelecidas entre instituição e experiência: de pertença ou recusa a elas; a religiosidade - a experiência sem a adesão a uma religião/instituição religiosa e, inclusive, as perspectivas dos que não crêem nem nas religiões/instituições, nem na possibilidade de experiências religiosas, descrevem em razão de suas experiências pessoais ou em razão das instituições ou simplesmente porque isso não lhes ocorre; dos que não crêem em nada mesmo e gostariam que outros fizessem a experiência de acreditar nisso e dos que, não crendo em Deus, buscam, em sua experiência, uma espiritualidade sem Deus e daqueles que, em sua experiência, gostariam de institucionalizar essa busca.

Lembramos que, também aqui, como demonstramos ao tratar da ciência e da fé, da natureza/evolução e criação, não se trata, exatamente, de dois pólos opostos. Entre a instituição religiosa e a experiência religiosa existem vários nuances, em razão, como já expusemos, da própria singularidade da experiência. Podemos aqui exemplificar com dois

⁶⁸¹ Emmanuel LÉVINAS. *Humanismo do Outro Homem*, p. 42.

casos concretos de sala de aula. Certa feita, em nossa experiência com alunos de oitava série, hoje nono ano, tínhamos cinco turmas, de aproximadamente quarenta alunos cada, submetidos à prática de um ER confessional, ou seja, que necessariamente trabalhava o estudo da religião do ponto de vista, neste caso particular, da Igreja Católica. Bem, o fato é que os alunos não eram todos católicos, embora seus pais garantissem essa pertença, diante disso havia muita resistência às aulas. Mas alunos são crianças, adolescentes e jovens, são gente que vive (ao contrário do slogan “gente que faz”, embora, na perspectiva que aqui estamos assumindo para a educação e a religião, com Hannoun e Rosenzweig respectivamente, devam ser gente de ação – em relação ao outro e não ao capital e à cidade, mas essa é outra história). Essa gente que vive se revela em sala de aula na medida em que o tempo vai passando (lembrando, mais uma vez Rosenzweig: se há tempo, há remédio) e o fato, voltemos a ele, é que certa vez, dois alunos resolveram expor suas razões para as atitudes hostis em relação à professora e às aulas de ER e para a não crença.

Um deles era filho de pais separados. Os pais, especialmente a mãe, eram extremamente religiosos, católicos praticantes, como se costuma chamar aqui no Brasil aqueles que participam com frequência dos rituais e, também ou não, da vida da Igreja. O menino tinha lembranças de sua participação efetiva nas missas e na vida da Igreja. O pai abandonou a família; a mãe, sozinha, teve que assumir a casa, as finanças, a educação dos dois filhos, um adolescente e uma pequena. Chorava seu abandono, mas o que lhe doía mais era o fato de ter sido impedida, em razão de sua situação matrimonial, de comungar e esse era todo o apoio que ela precisava ter da Igreja naquele momento. Sabemos que muitos argumentarão que há paróquias que aceitam e isso e aquilo, contudo, importa destacar que, do ponto de vista dessa fiel e de seu filho, aquela Igreja Católica que não é A Igreja Católica e sim a sua paróquia local, onde o padre singular responde pelos seus fiéis, não a aceitou. Seria de se estranhar que o filho aceitasse, de bom grado, as aulas sobre história da Igreja contada do ponto de vista do crente. Semelhante era o caso de outro aluno cuja mãe, naquele momento em situação de um relacionamento estável e de muitos anos, se ressentia por não ter podido batizá-lo em razão de ser mãe solteira. Não era possível ao menino entender, na sua singularidade, o que a professora dizia acerca de uma Igreja que acolhe.

O que estamos retratando é que para dar conta de crianças, adolescentes e jovens reais, em suas experiências efetivas, é preciso que nos aproximemos sem o aparato da universalidade, tanto no que diz respeito à instituição religiosa quanto à experiência religiosa, tanto de aceitação quanto de negação. Ao mesmo tempo, fica evidenciada a nossa defesa de

que o ER, como área de conhecimento, tendo considerado a possibilidade do conhecimento exatamente na controvérsia, necessita partir da experiência e mais, como explicitamos, estamos entendendo que o conhecimento é experiencial, se dá na relação, assim, as experiências singulares dos educandos importam e devem ser nosso ponto de partida. Também no que se refere às instituições religiosas, olharemos como se revelam em sua experiência efetiva, ou seja, marcadamente, como Rosenzweig afirmou acerca da filosofia e do filósofo, não existe a instituição, existem as pessoas que a compõe e o conjunto de experiências que nela se revelam. No *Novo Pensamento*, nosso autor fala especificamente da questão instituição e experiência, tratada no segundo volume da ‘Estrela’:

Não é precisamente a religião o que Deus criou, e sim o mundo. E quando Ele se revela, o mundo segue estando ao redor; inclusive logo depois o mundo é cabalmente criado. Até mesmo a revelação não destrói de modo algum o autêntico paganismo, o paganismo da criação; somente deixa que aconteça o milagre da transformação e renovação. [...].⁶⁸²

E sobre os caminhos que levam o homem ao encontro de Deus:

[...] Ou acaso Deus teria que ter estado esperando sentado sobre o Sinai ou inclusive sobre o Gólgota? Não, assim como do Sinai ou do Gólgota não partem caminhos pelos quais com segurança Deus possa ser alcançado, assim tão pouco Ele pode ter se negado a sair ao encontro daquele que o buscou sobre os caminhos de ferradura em torno do Olimpo. Nenhum dos templos construídos está tão perto de Deus a ponto de que o homem possa confiar nessa proximidade, nem nenhum está tão distante a ponto de que seu braço não possa estender-se com facilidade até ali, nenhuma direção desde a qual Ele não possa vir, sim, nenhuma desde a qual Ele não possa vir, nenhuma desde a qual deveria necessariamente vir, nenhum tronco caído no qual Ele alguma vez não tenha fixado morada, e nenhum salmo de Davi que não chegue sempre aos seus ouvidos.⁶⁸³

Ainda tratando do segundo volume da ‘Estrela’ que, para Rosenzweig é o único que pode ser considerado como filosofia da religião no sentido estrito, aponta questões relativas às

⁶⁸² Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, p. 38.

⁶⁸³ *Ibid.*, p. 39.

grandes religiões e a compreensão desse livro como um livro judaico. Para ele a posição particular do Judaísmo e do Cristianismo é que quando chegaram a ser religiões, encontraram em si mesmas os impulsos para libertar-se de sua fixação a sua condição de religiões particulares e encontraram caminhos até o terreno aberto da realidade efetiva, tornando-se recentemente religiões especializadas. Não foram fundadas, e sim, originalmente algo inteiramente irreligioso, o Judaísmo um fato e o Cristianismo um acontecimento. Religião e religiões formaram-se em torno delas, por exemplo, o Islamismo.⁶⁸⁴

Assim, Rosenzweig aponta que é um milagre que haja algo que seja uma figura permanente e não algo passageiro. Judaísmo e Cristianismo são assim dois quadrantes sob os ponteiros do tempo constantemente renovado. No tempo judaico e no tempo cristão, o transcurso do tempo do mundo pode ser vivenciado e narrado somente adquirindo uma figura de formas precisas que o reproduz; “em seu Deus, em seu mundo e em seu homem se pronuncia o oculto de Deus, do mundo e do homem, que no curso da vida é inefável e só pode ser experimentado”.⁶⁸⁵ E mais:

Conseqüentemente, em nenhum dos casos a apresentação parte da própria consciência que têm de si mesmos, no caso do judaísmo não parte da lei e no do cristianismo não desde a fé, e sim do que faz a figura exterior e visível através da qual eles arrancam sua eternidade ao tempo; de acordo com isto, no judaísmo a apresentação toma como ponto de partida o fato da existência do povo, e no cristianismo o acontecimento que funda a comunidade e somente a partir dessas figuras chegam a fazer-se visíveis neles a lei e a fé. [...].⁶⁸⁶

Rosenzweig enfatiza portanto a experiência, o acontecendo na relação que se dá na comunidade, como espaço/tempo de relações e não necessariamente na instituição. Também Buber, ao final do seu texto, amplia a questão da experiência e da comunidade ao tratar da relação entre a instituição escolar e as demais instituições, a sociedade como um todo; chama a atenção para os pais que, por sua vez, fazem parte de ambas:

⁶⁸⁴ Cf. Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 39-40.

⁶⁸⁵ *Ibid.*, p. 41.

⁶⁸⁶ *Ibid.*, p. 42.

Essa problemática que aqui se descortina, tornou-se para mim especialmente clara nas escolas particulares. Elas são como que oásis singulares, verdadeiras ilhas, clareiras. Este pequeno paraíso é alienado da sociedade moderna. [...] e quando essas pessoas saem, chegam a um mundo para o qual não foram preparadas, então, ou são arruinadas ou se adaptam de modo estranho, aderindo às regras da economia moderna, tanto quanto se possa a ela conformar. Conservam, no entanto, em suas casas, um santuário e horas consagradas durante as quais relembram o paraíso perdido. Tal comportamento é antidivino, é uma aceitação do absurdo que nada tem de comum com esta vida. Uma escola deve estar relacionada com a sociedade, [...] as diversas instituições da sociedade devem ser conhecidas como são formadas em sua receptividade, isto é, cada segmento desta sociedade é considerado como carente de comunidade, que necessita de comunidade e como algo que pode ser realizado com a comunidade. E isso é plenamente possível.⁶⁸⁷

Chama a atenção ainda para a relação da escola com o lar e sugere que os conselhos de pais, presentes nas escolas públicas sejam tornados comunidades:

[...] Há lugares onde existem realmente os conselhos de pais, isto é, uma comunidade de certo tipo, onde os pais realmente se relacionam mutuamente, e não se limitando cada mãe a falar de seu próprio filho, mas onde cada um se preocupa com o outro, formando um verdadeiro grupo coeso, onde os pais se encontram com os professores e com estes tratam de assuntos comuns.[...] A escola, penso eu, ou talvez os professores, deveriam atribuir-se a tarefa de levar a questão da comunidade para os lares, atrair lares para a obra, para o trabalho educacional na comunidade. [...] os “Conselhos de Pais” iriam de sua parte influenciar a família.⁶⁸⁸

No que concerne à tensão instituição e experiência religiosa, apontamos para a possibilidade de um ER que, embora trate das instituições religiosas, *entre elas* a cristã, considere não somente a experiência religiosa do educando, a qual, considerando o ponto de vista dos que não crêem, pode inexistir, mas também a experiência religiosa dentro das próprias instituições religiosas, que a priori é a razão de existir da religião e pode ser, ao mesmo tempo, sua autocorreção - uma visão crítica da religião mediada pela experiência religiosa.

Estamos em vias de confirmar um ER que tenha como fonte para o conhecimento a tensão instituição e experiência religiosas, em seus inúmeros entrelaçamentos possíveis, o que

⁶⁸⁷ Martin BUBER. *Sobre Comunidade*, pp. 96-97.

⁶⁸⁸ *Ibid.*, pp. 97-98.

significa que, ao tratar das religiões, o ER tratará das instituições religiosas, por exemplo, a Igreja Católica e seu impacto, do ponto de vista institucional, na vida moderna; abordagem muito útil para ajudar na compreensão da realidade em que vivemos, para crítica a possíveis fundamentalismos em seu próprio âmbito, para analisar posicionamentos éticos e morais, entre outros desdobramentos. Todavia, essa abordagem poderia ser feita por professores de outras áreas, marcadamente, história e filosofia, como exemplos. Contudo, consideraremos a experiência e, nesse sentido, assumimos com Smith que a efetividade das instituições é garantida pela estabilidade de suas práticas – ou seja, a experiência de indivíduos que representam ou estão sob as custódias da instituição, sendo assim, no ER para além da abordagem institucional, focaremos a experiência desses indivíduos. Outra perspectiva é a de que a Igreja Católica, para mantermo-nos no mesmo exemplo, não é um bloco monolítico, algo em si e totalizante, ao contrário, é portadora de várias nuances e, entre elas, aquelas que questionam a própria instituição e insistem para um retorno às suas origens, novamente para dar um exemplo, de modo a recuperar aquilo que a instituição, exatamente por necessitar afirmar-se como tal, acabou perdendo no processo. Espera-se que recupere o seu sentido para os homens modernos e que, ao mesmo tempo, recupere sua força como sistema de sentido, quase sempre diluída em razão, como já dissemos, da busca de sua estabilidade como instituição e aqui olharemos para as experiências daqueles que fazem este esforço. Mas ainda assim estaremos mais próximos do campo teórico. Outro desdobramento possível e agora mais próximo dos sujeitos reais – os educandos será, no ER, considerar suas experiências concretas no que diz respeito à Igreja Católica, dela tratando levando em conta essas experiências particulares que podem ser de aceitação, de recusa, de quem já participou, de quem nunca entrou, de quem desconhece e por isso recusa, de quem conhece bem e por isso recusa, de quem aceita e gostaria de mudar e assim por diante numa imensidão de possibilidades, inclusive porque tratamos, a título de exemplo, de uma instituição religiosa e teríamos outras.

Importa ressaltar ainda que, por instituição, aqui entendemos o movimento pelo qual uma religião, que pode ser as Indígenas ou as Afro-descendentes, se cristaliza, por assim dizer, num quadro de prática e de exigências para com os fiéis que visam, em última instância, a permanência da prática – sua institucionalização. De qualquer forma, como veremos mais adiante com nossos autores, teremos um olhar sempre mais apurado para a tradição judaico-cristã em razão de sua influência indubitável no Ocidente, no qual estamos mergulhados e que, queiramos ou não, faz parte de nossa contingência, sendo importante, inclusive, para

entender outras religiões, dela derivadas, bem como movimentos religiosos que, eventualmente, visam suprir suas deficiências – e não estamos aqui dizendo que todo movimento religioso deriva da tradição judaico-cristã, mas estamos dizendo que, constataadamente e para alguns, isso pode ser verdadeiro, assumido até mesmo no discurso de seus membros.

Como já afirmamos, entendemos que o ER, aberto a essas possibilidades ao estudar religião, poderá estabelecer um verdadeiro diálogo com os educandos e contribuir com a ampliação de sua visão de mundo, enquanto contribua também com o seu auto-conhecimento e, conseqüentemente, o conhecimento do outro, bem como com a valorização das diferenças em que isso implica na medida em que seja capaz de contribuir, como aponta Smith, no processo de desempenho e avaliação de nossas crenças ao considerar a sua verdade/valor sob condições particulares ou em relação a elas, ou seja, sua verdade/valor contingente.⁶⁸⁹ Afinal,

[...] “nós” é também diferente de “nós mesmos” ao longo de nossa vida individual, e cada um de nós continua a desempenhar e avaliar suas crenças sob condições diferentes daquelas nas quais elas emergiram. As implicações dessas diferenças – obscurecidas pelas alusões generalizadas ao “progresso humano” ou aos “avanços da ciência ocidental” – são substanciais, pois elas significam que não somente as *condições* (tecnológicas, econômicas, institucionais, e assim por diante) em relação às quais “nossas” crenças operam serão alteradas e estendidas, mas também o serão as *considerações* (interesses, valores, projetos, objetivos, e assim por diante) em relação às quais elas são avaliadas e escolhidas [...] no nível do crente individual, pode-se pensar em como a aceitação de um cristão convertido de sua fé *em si mesma* transforma os interesses e projetos em relação aos quais ele testa e avalia essa fé.⁶⁹⁰

Um ER, que propicie um conhecimento religioso pautado pela tensão instituição e experiência, pode estabelecer um verdadeiro diálogo com os educandos valorizando as diferenças que isso implica. Um ER proponente de um conhecimento significativo para os educandos precisa considerar a dinâmica das controvérsias. Eis a tensão instituição e

⁶⁸⁹ Cf. Barbara Herrnstein SMITH. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*, p. 99.

⁶⁹⁰ *Ibid.*, p. 99-100.

experiência religiosa como lugar do conhecimento religioso. Assim, chegamos a essas questões em nosso autor principal, Rosenzweig:

[...] a diferença entre o antigo e o novo pensamento, entre o pensamento lógico e o pensamento gramático, não reside no fato de que um é silencioso e o outro fala em voz alta, e sim na necessidade do outro ou, o que é ele mesmo, em tomar a sério o tempo. Pensar significa aqui não pensar para nada e não falar a nada (ou, se para alguém soa melhor, em lugar de nada se poderia também escrever todos, o célebre “público em geral”); falar, na troca, significa falar a alguém e pensar para alguém; e esse alguém é sempre um alguém inteiramente determinado e, diferentemente do público em geral, não tem meramente orelhas, e sim também boca.⁶⁹¹

4.3.2. Sobre a possibilidade de não crer

Nesse ponto, queremos trazer um autor, ao qual nos referimos já nos dois primeiros itens desse capítulo, para ouvirmos mais alguém que não crê cuja perspectiva, todavia, é muito diferente de Dennett e Ridley, por exemplo. Trata-se de Comte-Sponville e a razão dessa escolha é que ele, em seu livro *A alma do ateísmo, introdução a uma espiritualidade sem Deus* retrata os caminhos de sua experiência religiosa. É bom lembrar que nesse capítulo, quando estamos voltados plenamente para a prática do ER, portanto, para o espaço/tempo da escola e da sala de aula; privilegiamos o diálogo, nessa leitura acerca da tensão instituição e - não *versus* -, experiência, conseqüentemente, é preciso cuidar com a tendência sempre presente, como nos apontou inicialmente Smith, à universalização que aqui significa o risco de, ao darmos ênfase ao relato da experiência de Comte-Sponville, na seqüência em que tratamos de dois casos específicos de alunos com a Igreja Católica, darmos margem a lógicas totalizadoras quer sejam: toda experiência desastrosa resulta em ateísmo; todo ateu é ateu porque se deu mal com a Igreja; todo ateu é ateu, graças a Deus. Essas máximas servem apenas para separar e o que desejamos é chegar ao que nos agregue, uma vez que, afinal, somos responsáveis uns pelo outros. Ouçamos o autor.

No primeiro capítulo de seu livro, Comte-Sponville procura responder a seguinte pergunta: *Podemos prescindir da religião?* Em seu prólogo contextualiza que está pensando

⁶⁹¹ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, pp. 34-35.

na dimensão espetacular e, às vezes, inquietante que a religião vem adquirindo nos últimos anos, sobretudo nos países muçulmanos e afirma que, a seu ver, tudo parece indicar que o ocidente, com diferentes formas, não está resguardado deste fenômeno, a saber, de um dogmatismo, muitas vezes acompanhado pelo obscurantismo, o integrismo e, às vezes, o fanatismo e isso é o que lhe produz horror. Para ele, a espiritualidade é demasiadamente importante para deixá-la nas mãos dos fundamentalismos.⁶⁹² E assim relata sua experiência:

Fui educado no cristianismo. Dele não guardo nem amargura nem ressentimento, e sim o contrário. Devo a esta religião, e portanto também a esta Igreja (no meu caso a católica), uma parte fundamental do que sou hoje, ou do que tento ser. Minha moral, desde meus anos piedosos, apenas foi mudando. Minha sensibilidade também. Inclusive minha forma de ser ateu segue marcada por esta fé desde a minha infância e minha adolescência. [...].⁶⁹³

Vejamos então a forma como Comte-Sponville discute acerca da possibilidade de prescindirmos à religião, em seu primeiro capítulo. Primeiramente admite que “Deus nos supera”, já as religiões são humanas e como tais acessíveis ao conhecimento e passíveis de crítica. Na seqüência, descreve o que compreende por religião, ampliando a definição de Durkheim, apresentada por ele antes, e afirma que o Judaísmo, o Cristianismo e o Islamismo são religiões no sentido estrito que ele define e que citaremos a seguir. Para ele, “para nossos países (referindo-se ao ocidente) estes três monoteísmos são, em primeiro lugar, o que importa”.⁶⁹⁴⁶⁹⁵ Vale lembrar que aqui não estamos dando destaque à definição de religião que, conforme demonstramos no capítulo anterior desse trabalho, não é o que nos ocupa, interessamos aqui situar em que perspectiva o autor vê a instituição e sua experiência, a fim de evidenciarmos nossa tese de que o conhecimento religioso se dá nessa tensão e não na descrição, por exemplo, do que seja religião. Uma vez que estamos considerando a importância da experiência religiosa, fica evidente que precisaremos considerá-la sempre localmente, do que decorre que entendemos como importante lembrar, ao buscarmos um conhecimento religioso por meio do ER, que será necessário considerar a realidade do

⁶⁹² Cf. André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo*: introducción a una espiritualidad sin Dios, pp. 15-16.

⁶⁹³ Ibid., pp. 15-16.

⁶⁹⁴ Cf. Ibid., pp. 20-23.

⁶⁹⁵ Esta é uma das razões pela qual, Rosenzweig em sua obra *A Estrela da Redenção*, trabalha lado a lado esses três monoteísmos evidenciando, contudo, os limites do islamismo como religião fundada diante do seu novo pensamento, que temos exposto até aqui.

ocidente, de maneira geral, e do Brasil (mais propriamente de onde estiver a escola), especificamente. Vejamos sua definição de religião - instituição:

Chamo “religião” a todo conjunto organizado de crenças e de ritos que se referem a coisas sagradas, sobrenaturais e transcendentais (no sentido amplo da palavra), e especialmente a um ou vários deuses (no sentido restrito), crenças e ritos que reúnem em uma mesma comunidade moral e espiritual aqueles que se reconhecem nelas e as praticam.⁶⁹⁶

E relata o que chamou de *um testemunho pessoal*:

Não apenas fui educado no cristianismo; acreditei em Deus, com uma fé muito viva, ainda que atravessada pelas dúvidas, até os 18 anos. Logo, perdi a fé, e foi como uma libertação: tudo se tornava mais simples, mais rápido, mais aberto, mais forte! Era como se eu tivesse saído da infância, de seus sonhos e pavores, de suas ansiedades e doenças, como se por fim entrara em um mundo real, o dos adultos, o da ação, o da verdade sem perdão e sem Providência. Que liberdade! Que responsabilidade! Que júbilo!⁶⁹⁷

Pela reflexão que vimos fazendo até aqui, acreditamos ser desnecessário apresentar, neste momento, os pontos de intersecção desse testemunho do autor com a nossa proposição de leitura da experiência religiosa na tensão entre esta e a instituição religiosa. Pensamos em Rosenzweig quando o autor fala de um mundo real, “sem Providência” – exatamente a discussão acerca de uma visão econômica de Deus; e o sentimento de liberdade, de responsabilidade e de júbilo, os quais, conforme podemos ver no decorrer da obra de Comte-Sponville, serão atrelados à idéia de comunhão, fidelidade e amor.

Na seqüência, o autor se propõe a responder à pergunta: Pode uma sociedade prescindir de uma religião? E aqui, para ele, a resposta não depende de quem mas de que se fala. E afirma:

Se entendemos a palavra em seu sentido ocidental e restrito, como a crença em um Deus pessoal e criador, então a pergunta se resolve historicamente: uma sociedade pode prescindir de religião. O confucionismo, o taoísmo e o budismo desde há muito tempo o tem provado, inspirando sociedades

⁶⁹⁶ André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo*: introducción a una espiritualidad sin Dios, p. 22.

⁶⁹⁷ *Ibid.*, p. 23.

enormes e admiráveis civilizações, entre as mais antigas das que seguem vivas na atualidade [...] e que não reconhecem a nenhum Deus desse tipo.

Por outro lado, se tomamos a palavra “religião” em seu sentido amplo e etnológico, a pergunta segue aberta. A história, por muito que nos remontemos ao passado, não registra nenhuma sociedade completamente desprovida dela. O século XX não é uma exceção. O nazismo apelava a Deus (“Gott mit uns”). No que diz respeito aos exemplos da URSS, da Albânia ou da China, não se pode dizer que estiveram desprovidos de qualquer componente messiânico ou idólatra (com respeito a isso se tem falado, e não sem razão, de uma “religião da História”). [...].⁶⁹⁸

Essa citação do autor aparece no início do item em que ele irá defender sua proposição de que nenhuma sociedade pode prescindir de comunhão, o que explica a razão de sua referência ao que chamou de “religião da História”. De nossa parte, a repetimos aqui por entendermos que esse é um aspecto importante a ser considerado, ao pensarmos nas instituições religiosas, visto que, em uma de suas compreensões possíveis, a religião tem assumido os mais diferentes fins e, inclusive, justificado-os. Especificamente no campo do ER, a expressão “religião da História”, nos remete às discussões acerca dessa disciplina ter como finalidade trabalhar o conhecimento religioso na perspectiva da história das religiões.

Neste caso, entendemos haver um necessário cuidado para não esvaziar o ER, visto que, história por história, há um componente curricular específico para esse trato. Em termos da especificidade desta disciplina, seu conteúdo não pode traduzir-se em relato da história das religiões, justamente porque, nesse caso, estaremos olhando para a questão do ponto de vista meramente institucional, risco que corremos ao analisar qualquer religião. No que diz respeito à experiência perdemos a individualidade dos que a ela pertencem; dos que não pertencem mas são por ela afetados, especialmente aquelas muito presentes culturalmente, socialmente e que, quer se queira ou não, afetam o dia a dia das pessoas; a discussão acerca da questão se essa experiência na instituição religiosa passa por uma experiência de Deus ou não; se a instituição religiosa faz a experiência de rever-se ou não e, caso se reveja, perdemos a oportunidade de observar o que faz para resgatar aquilo que a caracteriza, lembrando que todo sistema religioso pretende ser portador de sentido para aqueles que dele fazem parte, ainda que isso se perca no tempo, estando, entretanto, notadamente aí a possibilidade da instituição se rever e, conseqüentemente, possibilidade de seu perdurar no tempo.

⁶⁹⁸ André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo*: introducción a una espiritualidad sin Dios, pp. 29-30.

Ao falar do ensino propriamente dito, Buber apresenta outra concepção de história: a batalha empreendida pela humanidade para se tornar uma comunidade e a considera como um dos domínios onde é possível a formação do conhecimento sobre a comunidade, bem como as línguas em que a alteração do sentido das palavras tem importância para a história das relações humanas e a necessidade de tornar a língua como fala, como realidade que acontece. Contudo, para ele, o ensinar deve ser muito mais importante do que o seu conteúdo:⁶⁹⁹

[...] o fato de o professor ensinar comunidade de modo comunitário, “comunalmente”, ou, então, que ele faça, acima de tudo, aquilo que é o alfa da educação, o contexto educacional que em vez de ser uma tarefa que o professor se impõe é algo que ele revela. [...] Nenhuma comunidade pode existir sem isso. Todas as associações políticas são anticomunitárias na medida em que cada uma delas acredita que apenas pode integrar uma comunidade através da força ou de outros meios de persuasão para que possa trazer vida para o seio delas, enquanto que o homem de fé acredita que os homens em sua essência, pertencem uns aos outros, são todos de uma raça – uma raça divina, diz um poeta – que os homens são, em sua essência, ligados uns aos outros, e que basta compreender o homem verdadeiramente, deixa-lo crescer na verdade, educá-lo na verdade, para que esta ligação se torne manifesta e efetiva. Sem dúvida, o professor deve encontrar-se realmente com o aluno, deve dar-lhe o que tem, assim como a gente encontra o outro no Tu, oferece-se ao outro, sem, no entanto, impor-se a ele, revela-se a ele estando disponível. Este tipo de encontro é a vida humana.⁷⁰⁰

A aula de ER é o momento de um aprendizado específico, que passará pelo conhecimento religioso presente nas religiões e presente também na religiosidade, na busca do sentido da vida, no fenômeno do encontro do homem com aquilo que lhe permite transcender, deixar o imanente em busca de si mesmo, de sua superação. As religiões podem ser temas específicos do ER, mas é preciso que recebam um tratamento específico que procure evitar que, por um lado, se pretenda trazer adeptos e que, por outro, cuide-se para que não sejam tratadas meramente sob a ótica institucional, até porque desta forma não as poderemos compreender; pior, não compreenderemos nossos educandos e lhes privaremos de um conhecimento efetivo da religião.

Vimos propondo um ER que tenha uma forma diferenciada de abordar o mundo porque passa necessariamente pela experiência religiosa, de quem educa e de quem aprende, e conseqüentes visões de mundo, por isso necessita passar pelo que é autenticamente humano, numa prática pedagógica que viabilize o diálogo na relação e a possibilidade do conhecimento

⁶⁹⁹ Martin BUBER. *Sobre Comunidade*, pp. 98-99.

⁷⁰⁰ *Ibid.*, p. 99.

que se dê no encontro dos diferentes. Identificamos na fala de Comte-Sponville, relacionada com Rosenzweig e com Hannoun, de maneira mais específica, elementos sinalizadores do que seja esse autenticamente humano. O que dele podemos dizer, a princípio, é que não se trata de algo previamente definido, posto, mas é um acontecendo. O autenticamente humano nos acontece e é revelado na medida em que vivemos o instante, agimos nele e, sendo com o outro somos nós mesmos. Mas vejamos as pistas que nos dá nosso autor.

Comte-Sponville prossegue apresentando diferentes conceitos de religião, aos quais não faremos aqui referência pelos motivos anteriormente citados. Todavia o autor pretende, como já dissemos, apresentar sua proposição de que a sociedade pode prescindir da religião mas não pode prescindir da comunhão. E nesse sentido apresenta a necessidade da superação da proposição de Durkheim e da maioria dos sociólogos para quem o verdadeiro conteúdo da religião ou sua principal função é favorecer a coesão social ao reforçar a comunhão das consciências e a adesão às regras do grupo.⁷⁰¹ Para ele:

[...] O medo da polícia e do que dirão não é suficiente. A convergência de interesses não basta. Além do mais, uma e outra são inconstantes (nem sempre existe uma testemunha, e os interesses se opõem ao menos tão freqüentemente como convergem). Se necessita outra coisa: uma coesão mais profunda, mais essencial, mais duradoura, e tanto mais íntima e mais interiorizada. A isso é o que se chama de “comunhão”. Como poderia dela prescindir uma sociedade? [...] pelo fato de haver comunhão há comunidade e não um mero aglomerado de indivíduos justapostos ou competidores. [...] Esta é minha definição: *Comungar é compartilhar sem dividir*. [...] Por isso se fala de comunhão de almas: porque unicamente a alma sabe compartilhar sem dividir. [...] O mesmo acontece, *mutatis mutandis*, a escala de uma sociedade ou de um Estado.⁷⁰²

E aqui fizemos questão de colocar essa afirmação do autor acerca do Estado porque coincide com parte da crítica que Rosenzweig faz ao Estado em Hegel. Na seqüência, Comte-Sponville faz uma afirmação, a qual justificará depois, acerca do ateu e da moral, tratando então, especificamente do conteúdo dessa disciplina:

[...] Digamos que é a dimensão de verticalidade, de absoluto ou de exigência (segundo se preferam umas palavras ou outras) da espécie humana, dimensão que nos converte – graças à civilização – em algo diferente e acima da

⁷⁰¹ Cf. André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*, p. 32.

⁷⁰² *Ibid.*, pp. 32-33.

animalidade. Evidentemente, seria um motivo para alegrar-se. Mas isso não requer nenhuma metafísica particular, nem nenhuma fé propriamente religiosa! A humanidade, a liberdade ou a justiça não são entidades sobrenaturais. Por isso, um ateu pode respeitá-las – inclusive sacrificar-se por elas –, do mesmo modo que o faria um crente. Um ideal não é um Deus. Uma moral não constitui uma religião.⁷⁰³

Dessa forma, Comte-Sponville apontou que é possível prescindir de uma religião, porém não é possível prescindir de comunhão, o que possibilita que crentes e ateus tenham ideais e moral sem Deus e religião. Havia apontado ainda que não é possível prescindir de fidelidade, e isto é o que explicitaremos agora porque é quando o autor passa a responder a questão acerca do que fica para o ocidente cristão quando já não é cristão onde, mais uma vez, aparece nossa questão central que é a tensão entre instituição e experiência.

Primeiramente reconhece que tendo se tornado laica, no que diz respeito às suas fontes, nossa civilização é indissociavelmente greco-latina e judaico-cristã e que diante da pergunta há duas alternativas. Podemos considerar que não resta nada e, neste caso, podemos ir dormir, contudo, já não podemos opor nada ao fanatismo, no exterior, nem ao niilismo, no interior. Mas podemos pensar que resta algo sim, não a *fé* comum, mas a *fidelidade* comum, ou seja, uma adesão compartilhada aos valores que recebemos e a vontade de transmiti-los. Crer ou não crer em Deus pode ser uma questão apaixonante para o indivíduo mas não é fundamental para os povos. “Há de depender minha moral da minha metafísica?”.⁷⁰⁴ E apresenta então sua auto-definição, a qual corrobora com o que estamos postulando aqui que é o ensino da religião pautado pelo conhecimento pela instituição, de um lado, e pela experiência de outro:

[...] Por isso cheguei a me definir como *ateu fiel*: ateu porque não creio em nenhum Deus nem em nenhuma potência sobrenatural; porém fiel, porque me reconheço em uma determinada história, uma determinada tradição, uma determinada comunidade, e especialmente nesses valores judaico-cristãos (ou grecojudaicocristãos) que são os nossos.⁷⁰⁵

⁷⁰³ André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo*: introducción a una espiritualidad sin Dios, pp. 35-36.

⁷⁰⁴ Cf. *Ibid.*, pp. 45-46.

⁷⁰⁵ *Ibid.*, p. 46.

E é se ocupando da questão acerca da existência de Deus que Comte-Sponville trata da debilidade da experiência de Deus, que podemos compreender, precisamente, na tensão instituição e experiência. O autor aponta que a resposta mais freqüente, entre os crentes, para as perguntas acerca do ocultamento de Deus é de que ele se oculta para respeitar a nossa liberdade e questiona esse argumento a partir de três idéias: se fosse assim somos então mais livres do que Deus; há menos liberdade na ignorância do que no conhecimento e, finalmente, um Deus Pai não poderia se ocultar de seus filhos, semelhante Deus não poderia ser Deus. Para ele disso decorre que há um vazio de Deus nas igrejas cheias em contrapartida.⁷⁰⁶ E, por outro lado, considera as experiências:

A cada um suas experiências. [...] Outras pessoas, não menos sinceras do que eu, parece de fato experimentar uma presença, um amor, uma comunicação, um intercâmbio... Tanto melhor para eles se isso lhes ajuda! A humanidade é demasiadamente débil e a vida demasiadamente difícil para que alguém possa se dar ao luxo de cuspir sobre a fé de qualquer outro. Abomino todos os fanatismos, incluindo os dos ateus.⁷⁰⁷

Mas não deixará de concluir dizendo da debilidade das experiências – olhadas na perspectiva das instituições e das teorias sobre Deus. Na seqüência, Comte-Sponville tratará das dificuldades de explicar Deus teoricamente, das aproximações dele pelo silêncio, pela negação, pelo antropomorfismo, depois do mal e da condição humana, sempre demonstrando que todas essas questões confirmam a inexistência de Deus. Mas é quando trata do desejo e da ilusão que as questões acerca da instituição religiosa são evidenciadas:

[...] vejo uma razão, em minha opinião especialmente convincente, para não crer em Deus: se sou ateu é porque preferiria que Deus existisse! É menos paradoxo do que parece. Ser ateu não consiste necessariamente em estar contra Deus. Como poderia alguém estar contra algo que não existe? E tem mais: no que me diz respeito, e é necessário que o confesse, sou partidário de Deus... Mas isso é precisamente o que faz com que qualquer religião me pareça suspeita.⁷⁰⁸

Toda religião é otimista (inclusive o maniqueísmo anunciava o triunfo final do Bem). Coisa que diz muito sobre uma religião.⁷⁰⁹

⁷⁰⁶ Cf. André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*, pp. 107-110.

⁷⁰⁷ *Ibid.*, p. 111.

⁷⁰⁸ *Ibid.*, p. 132.

⁷⁰⁹ *Ibid.*, p. 137.

[...] Deus é demasiadamente incompreensível, do ponto de vista metafísico, para não duvidar dele [...]; a religião é demasiadamente compreensível, do ponto de vista antropológico, para não suspeitar dela.⁷¹⁰

E fala de sua experiência pessoal, desta feita abrindo para o terceiro item do qual, segundo ele, não podemos prescindir, ao lado da comunhão e da fidelidade, a saber, o amor:

[...] Uma das minhas principais razões para não crer em Deus é que careço de qualquer experiência dele. Este é o argumento mais simples, e um dos mais fortes. Nada tirará da minha cabeça que, se Deus existisse, deveria fazer-se ver ou sentir mais. Bastaria abrir os olhos ou a alma. É o que tento fazer. E quanto mais o faço mais vejo o mundo e mais amo os seres humanos. [...] A maioria de nossos teólogos, e alguns de nossos filósofos, se esforçam para convencer-nos de que Deus existe. É uma amabilidade de sua parte. Mas, depois de tudo, seria muito mais simples e eficaz se Deus se designasse a se mostrar por si mesmo! [...]. Já não tenho idade para brincar de esconde-esconde, nem de “*Estas aí, Deus?*”. Interessam-me mais o mundo e a vida.⁷¹¹

Mas vejamos o que Dennett nos diz acerca das instituições religiosas:

[...] Mas as pessoas podem muito bem amar a religião independentemente de qualquer benefício que ela lhes dê. (Estou encantado em saber que o vinho tinto em quantidades moderadas é bom para a minha saúde, já que, *seja ou não* bom para mim, eu gosto dele e quero continuar a bebê-lo. A religião poderia ser alguma coisa parecida.) Não é de surpreender que a religião sobreviva. [...] A religião é diversas coisas para muitas pessoas. [...] A religião dá a algumas pessoas uma motivação organizada para fazer grandes coisas – trabalhar por justiça social, educação, ação política, reforma econômica e daí por diante. Para outras os memes da religião são mais tóxicos, explorando aspectos menos atraentes de sua psicologia, jogando com a culpa, a solidão, o anseio por auto-estima e o status. Só quando conseguirmos estruturar uma visão abrangente dos diversos aspectos da religião é que poderemos formular políticas defensivas sobre como reagir às religiões no futuro.⁷¹²

Há de se concordar com o autor na questão de amar a religião, às vezes até mais ou em detrimento de Deus e/ou de seus próximos; que a religião é diversas coisas – como aliás

⁷¹⁰ André COMTE-SPONVILLE. *El Alma del Ateísmo*: introducción a una espiritualidad sin Dios, p. 138.

⁷¹¹ *Ibid.*, pp. 106-107.

⁷¹² Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto*: a religião como fenômeno natural, pp. 328-329.

vimos demonstrando ao longo desse trabalho, ao evidenciar a problemática de assumirmos o conceito religião como existente fora do âmbito acadêmico. E, aceitemos sua teoria sobre o memes ou não, é possível constatar na realidade que existem religiões que ajudam e que atrapalham, para simplificar, contudo, é preciso lembrar que o que compromete esse final da fala de Dennett é a perspectiva de universalidade que seu discurso assume; nosso autor está de frente para os fundamentalismos tão presentes nos Estados Unidos, mas, esse seu discurso no Brasil jamais terá a mesma ênfase que ele apontou.

Além disso, mesmo em se tratando da realidade norte-americana é bem possível que possamos descobrir que este fenômeno não está presente em todas as cidades e em todas as formas religiosas, da mesma forma como, no Brasil, devemos ter muita cautela e afirmar sempre que há, por exemplo, terreiros específicos de umbanda, com suas realidades específicas por não tratar-se de blocos únicos e formas únicas de ser, bem como, também acerca das grandes religiões, é consenso que devemos afirmar que há cristianismos, catolicismos. Todas essas expressões querem dizer a mesma coisa: só é possível conhecer os fenômenos religiosos em sua particularidade, se quisermos apreender o todo, o perderemos entre nossos dedos.

E assim Dennett se coloca em relação à pesquisa no campo da religião:

Posso antever que um dos desafios virá daqueles na academia que não se emocionaram com a minha discussão sobre a “cortina de fumaça acadêmica”, no capítulo 9, e que acreditam firmemente que os únicos pesquisadores qualificados para fazer a pesquisa são aqueles que entram em uma exploração da religião com o “respeito adequado” pelo sagrado, com um profundo compromisso com a santificação das tradições, se é que não se convertendo a elas. Eles sustentarão que o tipo de investigação empírica com bases na biologia, que defendi, além de seus modelos matemáticos, o uso da estatística etc., está fadado a ser lamentavelmente superficial, insensível e intolerante.⁷¹³

Não consideraremos nem superficial, nem insensível, nem intolerante. Para considerar Dennett assim seria necessário termos certeza de que nossos pontos de vista não serão considerados como temos feito até aqui com os dele, embora não haja acordo em tudo, ou que fosse em quase nada, importa que o resultado da interlocução seja uma auto-revisão de cada uma das partes e que resulte, no mínimo, na busca de melhores argumentos. Sobre isso,

⁷¹³ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 331.

Comte-Sponville conta uma história que citaremos assim livremente. Um de seus amigos ateus, para reforçar o argumento de que não se pode crer numa religião cujos argumentos não podem ser comprovados, afirmou acerca de Jesus Cristo que, tanto os argumentos dele eram poucos e ineficazes que foi obrigado a recorrer ao milagre e andar sobre as águas... Esse tipo de argumento, por sua vez, evidencia a oposição entre razão e fé e uma interpretação do milagre desligada da realidade como vimos anteriormente, no terceiro capítulo, no pensamento de Rosenzweig. Anos de estudo teológico, como demonstrado também em autores como Carlos Palácio, Juan Antonio Estrada concorreram para esse tipo de interpretação do milagre. No Brasil, podemos citar Carlos Mesters como um dos teólogos que marcou uma revisão dos textos bíblicos no sentido de rever sua compreensão.

Mas, voltando à questão do pesquisador em religião, longe de nós, colocarmos a fé como ingrediente e, conseqüentemente, justificar a supremacia da teologia sobre as ciências da religião. Nossa intuição é de que o cientista da religião e o professor de ER, conscientes de sua responsabilidade para com o caráter científico do estudo da religião, sua sensibilidade para com o diferente e a diferença e a coerência com o fato de que não estamos, ao fazer ciência e ao educar, buscando adeptos, seja capaz de distanciar-se como homem de fé ou de não fé, necessariamente de uma crença ou em relação a ela, para então se reaproximar como pesquisador capaz de olhar para a multiplicidade de crenças,⁷¹⁴ e ainda, para manter-se imune a riscos de ordem humana, uma vez ser uma característica de todo homem nem sempre conseguir permanecer vigilante, realizar seus trabalhos deixando claras suas concepções, de tal modo que o Outro, crítico como proposto por Rosenzweig, possa ser seu observador e apontar suas possíveis *recaídas*. Propomos que nós, cientistas da religião, não nos vertamos ao mito da neutralidade científica, que tanto discutimos no passado e pelo que criticamos as ciências em geral e evidenciamos seus riscos. De sua parte, Dennett propõe olhando também para a ciência e o desafio comum:

[...] Mas o trabalho mal orientado tem sido agora equilibrado por trabalho mais bem fundamentado e abrangente, que conseguiu de fato abrir os olhos dos cientistas para modelos e falhas em sua própria prática. A chave desse sucesso mais recente é simples: faça seu dever de casa. [...] Aplicada ao estudo da religião a receita é clara: cientistas que tenham a intenção de explicar fenômenos religiosos vão ter de explorar profunda e conscienciosamente o corpo de conhecimentos e práticas, os textos e

⁷¹⁴ Nesse sentido o próprio caráter múltiplo das crenças e das expressões religiosas seria a “vacina” que não permitiria ao estudioso e professor de religiões se arvorar em sua própria crença.

contextos, as vidas no dia-a-dia e os problemas das pessoas que estão estudando.⁷¹⁵

4.3.3. A tensão Instituição e Experiência na prática do Ensino Religioso

Considerando essa necessidade apontada por Dennett e nossa proposta de, neste quarto capítulo, apresentar o desenvolvimento da tensão instituição e experiência também do ponto de vista interno das próprias instituições, faremos, a seguir, essa abordagem quanto ao Cristianismo, especificando depois para o Catolicismo, e no Judaísmo. Lembramos que, na consideração do Judaísmo e do Cristianismo não há juízo de valor e nem preferência, como apontamos anteriormente. O que esperamos, aliás, é que o movimento que fazemos aqui, nos limites desse trabalho, seja feito no que concerne às outras possibilidades de experiências religiosas dentro de outras e diferentes instituições religiosas.

Na introdução ao Terceiro Volume da ‘Estrela’, Rosenzweig trata dos aspectos importantes da compreensão paganizada de Goethe quanto ao Cristianismo e dos limites dessa compreensão. Parte da afirmação deste de que ele seria o único cristão conforme o que Cristo havia querido e afirma:

[...] Ser cristão não quer dizer, por certo, ter aceitado uns dogmas quaisquer, e sim por a vida sob o domínio de outra vida, da vida de Cristo, e uma vez que se fez isto, viver adiante a própria vida somente pondo por obra a força que daí deriva. Quando Goethe chama a si mesmo o único cristão de seu tempo, isto, então, somente pode querer dizer que toda a força que flui de Cristo se concentrou *neste dia* nele e que de alguma maneira permanece ligada em seu seguir mantendo-o vivo e seu aparente paganismo. [...].⁷¹⁶

Para Rosenzweig, essa compreensão parte do pressuposto de que a vida de Cristo está unicamente no mundo, o que faz dela um dogma, o único da cristandade. Para ele, a história da Igreja mostrará depois, da antiguidade até a modernidade, o quanto o “paganismo” goethiano, caracterizado pelo viver a vida de Cristo, vai se perdendo na tentativa de instituir o

⁷¹⁵ Daniel C. DENNETT. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*, p. 332.

⁷¹⁶ Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 332.

seguimento de Cristo, a ponto de termos almas pagãs num corpo do mundo cristianizado, “a alma do homem singular, sem mundo algum”. A fé tem êxito onde o amor fracassou e tem-se então uma dupla realidade: a realidade puramente interior da fé e a puramente exterior de um mundo cada vez mais mundanizado e secularizado.⁷¹⁷

Ainda para ele, os limites de Goethe, os quais, por sua vez, se revelam na compreensão da Igreja, estão em considerar a vida vivente como puramente temporal e a Cristo como pura temporalidade, num único instante a quem, conseqüentemente, somente é possível imitar. Ao contrário, o temporal precisa da sustentação do eterno:⁷¹⁸

[...] A vida, toda vida, tem que haver chegado a ser inteiramente temporal, inteiramente vivente, antes de poder chegar a ser vida eterna. Para a exata temporalidade da vida pura, que sempre está, com toda precisão, no lugar justo do tempo, que sempre chega pontual, nem demasiado pronto, nem demasiado tarde [...] Tem, com efeito, que ser acelerada a eternidade; tem sempre que poder vir já “hoje”. Somente graças a isso é eternidade. [...].⁷¹⁹

A oração justa, porém, se dá no tempo justo: precisa acelerar o futuro, fazer da eternidade o mais próximo, fazer dela um hoje, o que a oração do incrédulo não quer e a oração do exaltado não pode alcançar. Um hoje que não pereça somente pode se dar no instante eterno que passando seja, simultaneamente um renascer. A hora, ao contrário, é uma instituição inteiramente humana, a Criação nada sabe sobre ela. O instante eterno faz com que o tempo se transforme em horas da vida humana,⁷²⁰ e assim reforça a necessidade da comunidade:

[...] Na constante repetição diária e anual do serviço à terra nota o homem, na comunidade dos homens, sua eternidade temporal. Na comunidade, e não como indivíduo. Como indivíduo isolado o nota com mais força na troca das idades e no ciclo da estirpe e o nascimento.⁷²¹

⁷¹⁷ Cf. Franz ROSENZWEIG. *La Estrella de la Redención*, p. 333-337.

⁷¹⁸ Cf. *Ibid.*, p. 344.

⁷¹⁹ *Ibid.*, p. 344.

⁷²⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 345-347.

⁷²¹ *Ibid.*, p. 347.

Temos defendido até aqui, a partir de nossa compreensão acerca da finalidade do ER na escola, que para o ensino das religiões, seu objeto de estudo, a tensão entre instituição e experiência vem a ser uma metodologia válida, principalmente, por levar em conta as controvérsias. Como ressaltamos anteriormente, isto significa também avançar da análise das religiões na perspectiva institucional para a busca de sua originalidade, movimento este realizado, muitas vezes, pelas próprias instituições e seus estudiosos. Do nosso ponto de vista, propor este como um dos assuntos do ER, evidentemente por meio de um tratamento adequado às diferentes faixas etárias, seria a possibilidade de diálogo entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem em ER no espaço/tempo de relações que é a escola.

Nessa parte de nosso trabalho, desenvolveremos essa tese analisando textos relativos ao cristianismo, produzidos por autores preocupados em analisar a própria instituição, mais especificamente católica, que pontuam essa necessidade de volta às suas origens, de modo a estabelecer o necessário diálogo entre a Igreja e o homem e a mulher contemporâneos. Com isso esperamos delinear a identidade de um ER que, como todas as demais disciplinas curriculares, ganha sentido e se justifica na medida em que considera a experiência do educando, confere significado a essa experiência e, conseqüentemente, possibilita a aprendizagem. Em outras, o conhecimento religioso necessita partir da prática e ser útil para a sua análise, de tal modo que sirva para a ampliação da visão de mundo do educando e, conseqüentemente, para sua abertura para o diálogo que considere o totalmente outro, o diferente. Com o olhar atento aos homens e mulheres contemporâneos e considerando o papel fundamental da educação como um todo e da formal em particular, estamos propondo um ER que aconteça na diferença e seja propositor de reflexões acerca do sentido da vida e da vivência do autenticamente humano, a fim de ser elemento de superação das diversas formas de niilismo a que estes estão submetidos.

Embora tratemos especificamente do cristianismo salientamos que, em se considerando um ER que trate do conhecimento religioso na diferença, o caminho metodológico aqui traçado fica à espera de uma complementação no que tange às demais religiões. Em suma, pretendemos um ER capaz de perceber, com sensibilidade, os temas que afligem o homem e a mulher contemporâneos, por exemplo, o “mal”, o pecado, religião e sexualidade, religião e ética, religião e valores, sentido da vida, entre tantos outros que, para além de temas/assuntos para as aulas estão concretamente ligados à vida de nossas crianças, adolescentes e jovens.

O diálogo com a modernidade está em pauta para um cristianismo que tenha o desejo de perpetuar-se e tornar-se referência para o homem e a mulher modernos e igualmente para um ER que, como disciplina, tenha o desejo de ter significado na vida dos educandos o que, aliás, entendemos que deveria ser objetivo de todos os componentes curriculares. Essa nossa afirmação deriva de nossa compreensão da educação como elemento formativo e da escola como espaço/tempo de relações.

Antes de passarmos à consideração dos textos que defendem a volta à originalidade do cristianismo e que, conseqüentemente corroboram com nossa tese de que o ER deva ultrapassar a perspectiva institucional no estudo das religiões, convém que tracemos algumas considerações iniciais. Ao estudar o cristianismo constatamos a necessidade de dois tipos de olhares nesse estudo, o diacrônico que perguntará sobre as origens do cristianismo e o sincrônico que olhará para o presente, para as questões impostas pela pós-modernidade a fim de perguntar pelo futuro possível.⁷²² Na busca por suas fontes o cristianismo se vê diante de algumas delas que, muitas vezes não estão preocupadas com a biografia de Jesus, mas em preservar a sua fala e seus ensinamentos, transmitir sua experiência. Para estas trata-se de apresentar o projeto, a proposta, o anúncio de Jesus, o Profeta.

A ênfase está, por exemplo, na orientação aos apóstolos de que a partilha tem que ser efetiva. Na multiplicação dos pães, Jesus diz aos apóstolos que eles mesmos devem dar de comer à multidão. Estes saem em busca de arrecadar alimentos. O milagre acontece pelas mãos daqueles que crêem que, embora não tenham o suficiente para si e para os seus, estendem as mãos e dão do que têm, e do que lhes falta, para aquela multidão que, em sua consciência, jamais seria alimentada com tão pouco. Igualmente os discípulos de Emaús não reconhecem Jesus, que caminha ao seu lado, por sua aparência, por lembrarem dele na cruz ou por sua fala, reconhecem-No no momento da partilha do pão e então se recordam que seus corações ardiam enquanto Ele falava.

No livro *El cristianismo en una sociedad laica – Cuarenta años después del Vaticano II*, especificamente no capítulo três, intitulado *El cristianismo y la cultura postmoderna*, Juan Antonio Estrada⁷²³ expõe sua tese de que num contexto pós-moderno, marcado pela desconstrução dos indivíduos e da sociedade, especialmente no que tange aos valores, à ética e à moral, à noção de público e de privado, sagrado e profano e, conseqüentemente, à visão de

⁷²² O esperado é que o ensino religioso, considerando a finalidade e a natureza que aqui expusemos, faça também esse movimento olhando para a originalidade das religiões e, ao mesmo tempo, atualizando-as diante das questões humanas no âmbito da contemporaneidade.

⁷²³ Juan Antonio ESTRADA. *El cristianismo en una Sociedad Laica: cuarenta años después del Vaticano II*.

Deus, recolocados numa perspectiva pragmática, utilitarista e, desta forma, hedonista, o cristianismo que se pretenda manter-se fiel à abertura do Vaticano II e à sua missão universal, deve tornar-se um cristianismo de *inserção*, ou seja, capaz de entrar em diálogo com a cultura pós-moderna. Esse diálogo significa, para o autor, perceber as possibilidades dessa cultura pós-moderna, renovando-se e renovando por responder às necessidades humanas impostas por este contexto. Isto significa superar a tendência, demonstrada ao longo da história da Igreja pós-concílio, de buscar o centramento, o fechamento, a hierarquização como forma de enfrentar os problemas decorrentes da cultura moderna estabelecendo assim um retorno à cristandade que, em última instância, não possibilita o diálogo. O autor aponta, de forma muito clara, questões que deveriam ser caras para o cristianismo e que, porque este se fecha em si mesmo, passam despercebidas e não são reconhecidas as contradições que estas representam, por exemplo, a pluralidade e a “falta de diferença”, para ele:

É uma situação paradoxal, em que se combina um maior espaço para a liberdade pessoal e uma menor capacidade para decidir por si mesmo; uma sociedade plural porém cada vez menos diferente, porque todos compartilham o mesmo código sócio-cultural. [...].⁷²⁴

Ou ainda, no que concerne a uma ética civil: “A permisividade e a tolerância como valores cívicos têm também a outra cara da indiferença e evasão ante as injustiças sociais”.⁷²⁵⁷²⁶ Estrada assim sintetiza o problema que se coloca para o cristianismo:⁷²⁷

[...] O problema está em transmitir esses conteúdos de forma renovada, sem perder a identidade cristã e sem manter as categorias que pertencem a uma

⁷²⁴ Juan Antonio ESTRADA. *El cristianismo en una Sociedad Laica: cuarenta años después del Vaticano II*, p. 180.

⁷²⁵ Aqui vale apontar que nosso objetivo ao destacar esse trecho é evidenciar a compreensão do autor, com a qual concordamos, de que o cristianismo, ao centrar-se em si mesmo, perde a possibilidade de entrar em diálogo com a sociedade pós-moderna e suas contradições. Contudo, no que tange a questão dos assim chamados valores cívicos ou ainda a uma ética civil e uma ética religiosa, entendemos que seja mais ampla e a ela não nos deteremos nesse trabalho. Importa, entretanto, salientar que buscaremos explicitar nossa compreensão de que não é preciso ser religioso para ser ético, moral ou cidadão – uma questão fundamental para a identidade do ensino religioso e a definição de seus conteúdos.

Pensamos ainda que esta definição seja fundamental também para o cristianismo que, enquanto acredita que é o centro da vida humana, de onde nasce a ética, a moral e todo o sentido, perde o humano e, acreditamos, perde também a noção da Graça, da vontade de Deus, que não precisa do homem e da mulher para se realizar e, conseqüentemente, prescinde inclusive da religião.

⁷²⁶ Juan Antonio ESTRADA. Op. Cit., p. 183.

⁷²⁷ Estamos usando a palavra cristianismo embora fique claro, até porque o trabalho de Juan Estrada diz respeito à Igreja depois do Vaticano II, tratar-se da Igreja católica. Ocorre que estamos sendo fiéis a nomenclatura utilizada pelo autor que não diferencia, no capítulo citado, cristianismo e catolicismo.

sociedade passada, diferente da atual. [...]. Há que transformar as próprias crenças, práticas, rituais e padrões de conduta para adaptá-los e fazê-los compreensíveis aos destinatários, de maneira que não tenha que escolher entre pertencer a sociedade pós-moderna e ser cristão.⁷²⁸

Enfatizando a necessidade do diálogo e da superação da perspectiva institucional assim afirma o autor:

[...] Falar de Deus a partir das experiências biográficas de cada pessoa implica que ao tratar de Deus tenha que se referir ao que se tenha já experimentado em momentos importantes da vida e que ao contar a própria vida surja espontaneamente a referência a Deus, porque é a chave para explicar comportamentos, decisões e formas de ver os acontecimentos.[...].⁷²⁹

Sua proposta é de que o cristianismo renove a espiritualidade, retomando as prerrogativas da Igreja medieval, assumindo o diálogo:

O clássico “ora et labora” da tradição medieval, estabelecia dois âmbitos. Por um lado, os momentos religiosos, centrados na relação com Deus, logo a experiência profana, subordinada à anterior. Dizer conservar a “pureza de intenção”, é dizer, preservar a supremacia da dimensão transcendente sobre os afazeres seculares. Era um esquema próprio da vida religiosa, entendida como renúncia do mundo. Havia uma correspondência entre as práticas religiosas, sobretudo a meditação, a oração e a liturgia e a vivência de Deus. Essa dimensão transcendente e religiosa impregnava a vida e dava um sentido sobrenatural às atividades profanas. [...].⁷³⁰

Carlos Palácio,⁷³¹ em seu artigo *O cristianismo na América Latina – discernir o presente para preparar o futuro*, apresenta sua tese de que o cristianismo necessita retomar a originalidade do fato cristão, de modo a superar a cultura, dialogando com a modernidade em mutação, consciente do que a caracteriza. Sua proposta é a recriação da experiência cristã a partir de sua novidade original. Assim como Juan Estrada, Palácio vai apontar as

⁷²⁸ Juan Antonio ESTRADA. *El cristianismo en una Sociedad Laica: cuarenta años después del Vaticano II*, p. 191-192.

⁷²⁹ *Ibid.*, p. 202.

⁷³⁰ *Ibid.*, p. 213.

⁷³¹ Carlos PALÁCIO. *O Cristianismo na América Latina: discernir o presente para preparar o futuro*, pp. 173-196.

características da pós-modernidade, enfatizando aqueles aspectos que dizem respeito mais propriamente ao que entendemos por religioso. Destaca a mutação cultural e suas conseqüências no que tange a questões como cosmovisão, valores e sentido da vida. Importa ressaltar o trecho em que trata da cosmovisão e sua relação com a transcendência.⁷³²

[...] O que se revela na atual crise da cultura ocidental é uma mudança radical na sua 'cosmovisão' (i.é na sua autocompreensão da existência, na sua concepção da vida e da história humanas) que está inseparavelmente relacionada com uma maneira nova de relacionar-se com a transcendência [...]. Não é por acaso que as questões mais fundamentais do ser humano (o por que e o para que da existência, o destino do ser humano, o valor da pessoa etc.) voltam a ser colocadas com toda a sua força. E são discutidos com renovado interesse velhos problemas filosóficos como a questão da verdade, a ética, a transcendência etc. Indício evidente de que o que está em jogo é a visão do mundo como um todo, o modo de entender a vida humana, a história, a sociedade, o cosmo.⁷³³

Na seqüência aponta como a ciência e a técnica, para ele, versões dominantes da razão moderna, não são capazes de dar ao individuo razões para viver, para entender o sentido de sua vida e a unidade da existência. Para ele há uma crise da cultura ocidental, que se reconhece como uma entre muitas, e uma ruptura entre esta e o cristianismo. Quanto a este último reconhece a existência de *cristianismos* e uma redução histórica, fatos que sugerem, em sua opinião, a necessidade de uma tomada de distância para uma auto-análise do cristianismo.

Desta forma, no que concerne ao cristianismo na América Latina sugere a necessidade da afirmação de sua identidade especificamente na ótica latino-americana, discernindo os condicionamentos e a inércia do tradicional, buscando recompor sua matriz religiosa que é plural, construindo assim um projeto de futuro. Assinala ainda que esse projeto de futuro terá

⁷³² No que concerne à questão da transcendência, salientamos que estamos utilizando essa categoria da forma como foi utilizada pelos autores citados. Contudo, também esse é um conceito a ser discutido considerando o que nos aponta Rosenzweig de que uma vez tratados como essência Deus, mundo e homem são categorias transcendentais.

⁷³³ Carlos PALÁCIO. *O Cristianismo na América Latina: discernir o presente para preparar o futuro*, p. 175-176.

bases na esperança cristã que realiza e busca o novo e o inédito e não a expectativa e o aperfeiçoamento e na fé onde há lugar para o “imprevisível de Deus”.⁷³⁴

João Batista Libânio,⁷³⁵ em seu livro *Olhando para o futuro, perspectivas teológicas e pastorais do cristianismo na América Latina*, no capítulo três, referente à conceituação do cristianismo, vai defender a tese de que sua essência está na pessoa histórica de Jesus Cristo e se realiza na Igreja que se faz comunidade para além das culturas.

De forma mais direta, Libânio vai trabalhar a categoria da alteridade partindo do princípio de que tudo é relacional. Para ele há um projeto salvífico transcendente, uma ação querida por Deus sendo a cultura o espaço e tempo para a concretização desse projeto, contudo, a vontade de Deus se manifesta na história e transcende o horizonte humano, as culturas.

Com efeito, o projeto de Deus não chegaria a nós, não seria para os humanos, se não houvesse uma cultura, um lugar temporal e espacial para que ele se concretizasse. A palavra se fez história, se fez determinada cultura. Na plenitude dos tempos ela se encarnou num determinado momento e numa certa geografia. Aí se faz o anúncio principal e básico do cristianismo. [...] Na fusão inevitável de *kairós* divino e expressão cultural, o querigma primordial remete à própria vontade divina de manifestar-se na história humana. Enquanto *kairós* divino, não é cultura humana, mas projeto divino. Nasce da exclusiva iniciativa de Deus. Transcende todo horizonte humano. Por isso, nunca poderá ficar aprisionado em determinada cultura.⁷³⁶

Para ele o processo hermenêutico do cristianismo exige sua identidade, pois necessita acontecer na liberdade e na diferença. Essa identidade tem sua essencialidade em Jesus Cristo que ensina e exige do cristão que O siga e testemunhe numa “pedagogia da Transcendência e da Encarnação”, expressão que utiliza citando R. Rémond. Em síntese, a consciência da identidade cristã permite a manutenção do caráter relacional do cristianismo, o diálogo na diferença e um agir cristão que supere os limites da cultura.

⁷³⁴ Salientamos a definição que Carlos Palácio apresenta da esperança cristã contrapondo-a frontalmente às categorias pós-modernas de *expectativa* e *aperfeiçoamento*, as quais, em última instância, expressam a crença do homem em si mesmo e na sua auto-capacidade de realização. Ambas fundadas no utilitarismo.

⁷³⁵ João Batista LIBANIO. *Olhando para o Futuro: perspectivas teológicas e pastorais do cristianismo na América Latina*.

⁷³⁶ *Ibid.*, p. 34.

Leonardo Boff,⁷³⁷ ao ocupar-se da pergunta acerca da possibilidade do cristianismo ajudar a humanidade a sair bem do século XXI, no livro *Nova era: a civilização planetária – desafios à sociedade e ao cristianismo*, defende que a esperança para este está em ser comunidade e na opção pelos pobres, e que esta é a sua contribuição para a mudança da sociedade.

Para ele, uma Igreja dos pobres é “critério de universalidade e originalidade do cristianismo”. A este cabe reconhecer e aliar-se ao diferente, vivendo uma “cidadania universal” e criando uma “democracia planetária”.⁷³⁸⁷³⁹ Acerca do diferente, e é nisto que pretendemos dar ênfase, afirma:

Deus fez uma aliança com o diferente. Não o tratou como nós ocidentais o fazemos, como uma ameaça, um concorrente e um inimigo que deve ser derrotado. Fez do diferente um aliado em sua causa no mundo, no resgate da criação. Com Cristo Deus reafirmou definitivamente sua aliança conosco. Por isso em Cristo não há machismo nem feminismo, nem árabe, nem turco, nem negro, nem branco mas todos somos uma única comunidade de irmãos e de irmãs, cidadãos do mundo.⁷⁴⁰

Tratando especificamente do ER; nas salas de aula desta disciplina estão as crianças, os adolescentes e os jovens pós-modernos. Neles podemos perceber à primeira vista, e de forma indubitável, a diferença. Diferença em sua amplitude porque se trata de diferença física, emocional, religiosa, de condições, etc. De tal modo que, a nosso ver, se queremos tratar da diferença religiosa necessitamos tratar das outras diferenças.⁷⁴¹

⁷³⁷ Leonardo BOFF. *Nova Era: a civilização planetária, desafios à sociedade e ao cristianismo*.

⁷³⁸ *Ibid.*, p. 80.

⁷³⁹ Evidenciamos que estamos utilizando esse texto a fim de demonstrar a compreensão do autor no que tange ao diferente, contudo, temos ressalvas quanto aos conceitos de cidadania, universal, democracia e planetária.

⁷⁴⁰ Leonardo BOFF. *Op. Cit.*, p. 80.

⁷⁴¹ Em nossa proposta curricular para o ER, na educação infantil e no ensino fundamental, temos proposto que contextualize a questão da diferença religiosa a partir das diferenças mais “visíveis” como as físicas, por exemplo. Sugerimos que na educação infantil, momento em que a criança está centrada em si mesma, por assim dizer, o ER direcione para a exteriorização das concepções que a criança traz, oriundas de sua família, ajudando-a a perceber-se. No ensino fundamental do primeiro ao quinto anos, momento em que a criança se abre para a experiência de um outro próximo, propomos que o ER propicie momentos de vivência e reflexão em que se dará visibilidade para as diferenças e se trabalhará o acolhimento e a aceitação de si mesmo e do outro. Num tema como a pluralidade religiosa, por exemplo, se trabalhará, a partir da própria percepção deles mesmos em sala de aula, com os direitos e deveres da criança partindo, neste exemplo, da aceitação do gordinho, do magrinho, do baixinho, do filho do padeiro e da filha do doutor avançando para a compreensão dos diferentes modos de crer. Compreendemos que não haverá diálogo inter-religioso enquanto crianças, adolescentes e jovens não aprenderem a dialogarem entre si e enquanto a diferença for tomada como uma categoria abstrata.

Outra percepção oriunda de nossa prática em sala de aula ou ainda da troca com professores(as) que estão em sala de aula, uma vez que hoje nos dedicamos à formação de professores(as), é a de que os educandos são portadores de diferentes imagens de Deus, ainda que se trate de uma mesma confissão religiosa, do que decorrem diferentes compreensões, neste trabalho especificamente, do cristianismo como instituição. Além disso, a compreensão da instituição está ligada às experiências vividas pelos educandos e suas famílias (percepção), a tal ponto que podemos estabelecer uma relação entre a “qualidade” da experiência e sua visão da instituição e, conseqüentemente, de Deus.

Por outro lado, a compreensão que muitas vezes trazem da instituição, principalmente quando baseada em experiências negativas, não permite uma leitura do mundo, tanto porque negam a importância dessa leitura, quanto porque desconhecem um cristianismo capaz de colaborar para uma visão mais ampla do mundo em que vivem porque capaz de dialogar, compreendendo as questões impostas a eles pela modernidade. Em última instância, a percepção, principalmente de adolescentes e jovens,⁷⁴² é a de que a instituição não os entende, o cristianismo os limita, e aqui se destacam os aspectos morais e éticos, o que concorre para o desprezo em relação ao cristianismo. Impactados pelas questões de sua própria sexualidade, por exemplo, vêem o cristianismo como freio e, conseqüentemente, como incapaz de lhes proporcionar referenciais para a vivência plena deste momento de suas vidas.⁷⁴³

Em razão desses dados obtidos na prática em sala de aula é que percebemos a necessidade de um “resgate” do cristianismo para que possa ser, e ser visto como, possibilidade de diálogo e de superação do contexto pós-moderno. Para tanto, em conjunto com os autores citados, defendemos a necessidade do cristianismo voltar às suas origens, de modo a retomar sua identidade fundada na pessoa de Jesus Cristo. De volta à sua originalidade, o cristianismo abrirá possibilidades de diálogo com a criança, o adolescente e o jovem em nossas salas de aula. É verdade que também já pudemos notar que, em alguns casos, o que os adolescentes e jovens questionam é a imagem de Deus e a experiência de instituição que têm, o que não tem relação com sua experiência de fé. Revista a imagem de

⁷⁴² Aqui queremos fazer notar que nos referimos a adolescentes e jovens porque reconhecemos com pesar que, de maneira geral, o ER na educação infantil e no ensino fundamental acaba se fazendo valer da máxima de que “criança aceita tudo”, de sorte a ser mais constante, nesses segmentos, a imposição religiosa ou ateuista.

⁷⁴³ O efeito ‘colateral’ dessa visão de religião é que resta, aos adolescentes e jovens, apenas a possibilidade de lidar com a sua sexualidade nos moldes e padrões impostos pela mídia que, por sua vez, segue os ditames de um sistema que quer impor o consumo, custe o que custar, impondo aos adolescentes e jovens uma conduta pautada por exigências externas que não concorrem para sua realização como homens e mulheres integralmente, embora também seja necessário salientar que não estamos relacionando religião e sexualidade sadia, esta, aliás, é outra questão que esbarra na tensão religião e experiência religiosa.

Deus e recolocado o cristianismo numa perspectiva mais centrada em Jesus, reencontramos o adolescente e o jovem que crê.⁷⁴⁴

Contudo, nosso objetivo não é necessariamente encontrarmos o adolescente e o jovem que crê, no sentido de darmos a conhecer um cristianismo mais originário e, com isso, obter sua crença. Outro aspecto importante é a necessária consideração dos limites vivenciados pelas instituições, do que decorre que, não nos é possível saber se o cristianismo ou o catolicismo conseguirão fazer tal mudança, o que importa, do ponto de vista do ER, é que, ao propormos o conhecimento da experiência cristã em sua origem, encontramos elementos que possibilitam novas perspectivas e elementos para que crianças, adolescentes e jovens se coloquem diante da modernidade naquilo que entendemos ser o diálogo entre a razão religiosa e a razão mesma, como foi entendida até aqui.

Salientamos ainda que um cristianismo capaz de voltar às suas origens e de, desta forma, superar as imposições institucionais, seu peso mesmo, é capaz de dialogar com esses adolescentes e jovens porque deles se aproxima. O cristianismo próximo de suas origens se distancia, por assim dizer, das imposições que faz para a conduta de seus fiéis visto que retoma também a proximidade com a sua própria humanidade. Um cristianismo, capaz de dar testemunho, quem sabe possa importar aos adolescentes e jovens como referência, da qual estão tão carentes. Nesse testemunho reconhece seu papel social e retoma a possibilidade de ser agente de transformação. E somente será capaz de transformar aquele a quem encantar e que, encantado, transforme. Vale ainda apontar que, como veremos mais adiante ao tratar do monaquismo, na volta às origens das religiões encontramos muitos elementos que parecem remeter para o que é próprio da condição humana, para além das religiões e das culturas. Evidenciamos ainda muitos pontos de ligação entre diferentes experiências/instituições religiosas em sua origem, do que decorre uma outra possibilidade de diálogo que diz respeito às origens comuns e ao fato de todas as expressões religiosas terem em comum o que é humano. Na origem importa olhar para o homem que se relaciona com o seu Deus e não há necessidade de nisso termos igualdade.

Destacamos que todos os autores tratam da questão da diferença, e lembramos que estamos propondo um ER que eduque na diferença. Para Estrada é preciso reconhecer na pós-

⁷⁴⁴ Estamos nos referindo a uma de nossas experiências específicas em que adolescentes de nono ano resistiam aos conteúdos impostos pelo ER de uma escola confessional, história da Igreja, e se mostravam absolutamente hostis ao ER e a tudo que pudesse lhes lembrar “religião”. Numa aula em que “reconstruímos e atualizamos” numa dramatização o milagre da multiplicação dos pães, sob o enfoque da co-responsabilidade humana no plano de Deus, nos encontramos com adolescentes que reconheciam o sentido da prática de Jesus, ainda que não fossem adeptos do cristianismo, bem como com aqueles que tinham fé e/ou ainda viviam a pertença religiosa.

modernidade a falta de diferença imposta pela padronização das culturas, dos desejos, das necessidades humanas.⁷⁴⁵ Para Libânio, o próprio processo hermenêutico do cristianismo necessita acontecer na liberdade e na diferença e para Leonardo Boff o diálogo precisa acontecer na diferença, é preciso aliar-se ao diferente. Não tornaremos possível o diálogo inter-religioso se não houver esse reconhecimento da diferença a princípio.⁷⁴⁶ Trata-se de constatar a pluralidade e não de afirmá-la ou negá-la. Somente haverá diálogo se reconhecermos o outro como ele é e não como gostaríamos que fosse.

Finalmente, entendemos que dialogar se aprende quando se aprende a valorizar o outro, valores não se ensinam mas se vivem, enfim, sendo a escola um espaço/tempo de relações há de se estabelecer vivências. Não educamos para valores, para a cidadania ou para o diálogo inter-religioso como situações que virão depois. Fazemos acontecer uma educação cidadã e em valores que seja já a antecipação do futuro, que se viva aqui, na escola, para saber construir lá, na sociedade. Fazemos acontecer o diálogo entre os que são baixinhos, gordinhos, usam óculos ou aparelhos nos dentes, os que crêem assim ou de outra forma e os que não crêem. Vivendo assim na educação infantil e no ensino fundamental do primeiro ao quinto anos e, mais tarde, de sexto ao nono e no ensino médio,⁷⁴⁷ esperamos que ao conhecerem, de maneira mais sistemática, as tradições religiosas, o secularismo e o ateísmo sejam capazes de reconhecer que compomos juntos a diversidade das formas de ser no mundo.

Quem sabe, em nos abrindo para a diferença e para a compreensão de sua importância, possamos tocar pelo diálogo as diferentes cosmovisões e possamos considerá-las para responder, de forma mais ampla, nossas questões mais caras e nos encaminhar para o encontro do sentido da vida que se vive junto e do que possa de fato significar o autenticamente humano.⁷⁴⁸

⁷⁴⁵ É preciso que estejamos atentos para a padronização religiosa presente quando declaramos ser o Brasil essencialmente católico. O que impõe situações como a do Censo que, no tocante à pertença religiosa, deixa uma lacuna uma vez que, para muitos, torna-se difícil declarar-se de outra religião, especialmente aquelas que não gozam de *status*, como a umbanda, por exemplo.

⁷⁴⁶ Até porque a idéia de diálogo exige necessariamente a diferença, o contraponto sem o que teríamos o monólogo.

⁷⁴⁷ Nomenclaturas adotadas no Brasil para a seriação na educação escolar.

⁷⁴⁸ Recentemente, em nossa aula sobre currículo de ER, num curso de pós-graduação em ER, em São Paulo, Brasil, propusemos que o autenticamente humano seja uma categoria melhor do que o sentido da vida. Argumentamos que homens e mulheres podem colocar o sentido de suas vidas em algo que, a bem da verdade, não concorra para a vida. Já o autenticamente humano traz em si a idéia da vida, daquilo que seja dela gerador e realizador do humano. Contudo, um professor nos questionou se a categoria *autenticamente humano* não é, em si, abstrata. O que é o autenticamente humano? Tal questionamento nos remeteu à pergunta: o que é o homem? O que é a mulher? Percebemos então que, de fato, podemos cair no mar das abstrações que fazem com que coisas importantes tornem-se idéias em si.

4.3.4. Sobre o autenticamente humano

Buscaremos explicitar o que entendemos por autenticamente humano, fazendo uma narração livre de um texto de Machado de Assis intitulado *A Igreja do Diabo*. Cansado de ver tantas pessoas boas fazendo o mal às escondidas e absolutamente interessado em fazer concorrência ao poder de Deus, o Diabo procura o Senhor e aponta que os homens estão fazendo o mal, se fingem de bonzinhos mas se entregam aos prazeres mundanos, legislam em causa própria, não estão nem aí para o outro. Diante disso, propõe que o Senhor lhe autorize a edificar a sua Igreja. Nela toda maldade será bem-vinda, todos terão direito à obtenção de seus prazeres, frutos de seus desejos, enfim, será a realização da humanidade que não terá mais que fazer o mal às escondidas.⁷⁴⁹

Deus, diante da argumentação do Diabo, permite que ele abra sua Igreja. O Diabo, todo feliz, dá início imediatamente aos seus trabalhos e, em pouco tempo, lá está sua Igreja e todos os seus fiéis realizados porque agora são o que são. Um belo dia, o Diabo se dá conta de que algumas pessoas estão fazendo o bem às escondidas. Indignado vai ter com Deus imaginando sua interferência, apesar disso não estar em contrato, para que os homens voltem para a sua Igreja. Com uma raiva dos diabos, o Diabo narra a Deus o que está acontecendo e, de antemão, o informa que não está gostando nada dessa concorrência desleal. Deus tranqüilamente responde ao Diabo que nada fez e que o que ele está vendo é simplesmente

Por outro lado, pontuamos que o *autenticamente humano* talvez seja uma categoria que não tenha corporeidade no contexto pós-moderno porque, dispersos na cultura, não conseguimos dizer o que é o autenticamente humano porque não conseguimos dizer quem é o homem, quem é a mulher. Respeitados e ultrapassados os limites da cultura será que não nos será possível termos mais do que uma idéia; e sim uma constatação do que seja autenticamente humano? Por outro, as religiões em suas origens apontam para esse autenticamente humano porque são capazes de contextualizar, por exemplo, a felicidade em outros moldes que não a felicidade proposta pelo contexto pós-moderno.

Na cultura, se a pós-modernidade puxou o homem e a mulher para uma felicidade vazia baseada no hedonismo e no consumismo, por outro, a religião cristã perdeu o homem e a mulher ao insistir no sofrimento como garantia de uma felicidade póstuma para um homem e uma mulher inclinados (e aqui estamos adiantando nossa concepção de homem e de mulher) para a felicidade plena, aquela que se dá na possibilidade da realização na sutileza das coisas.

Homens e mulheres, educandos e educadores, se perdem na busca de uma felicidade ilusória, porque temporária, exequível assim que é encontrada; recusam a dor (“e toda dor vem do desejo de não sentirmos dor”, como nos diz Renato Russo, cantor e compositor brasileiro e erudito que, a nosso ver, aproxima-se muito de uma visão cristã de mundo, utilizando e atualizando, em suas músicas, vários elementos e símbolos pertencentes a essa tradição. A título de ensaio, fizemos, inclusive, uma aproximação de sua leitura do “mal” daquela presente em Dostoiévski) e não conseguem ver a felicidade na potencialidade de uma vida que tem a si mesma. Essas são questões conceituais que ora apontamos como necessárias para nossa tese e concretas para o ER.

⁷⁴⁹ O que em tese, e se pensarmos bem, poderia ser o bem. Ironicamente queremos assinalar a necessidade de definição do bem e do mal e mesmo a precariedade de tal definição no limite da noção de cultura.

fruto da própria condição humana!⁷⁵⁰ Machado de Assis nos insere assim na compreensão de que bem e mal fazem parte da condição humana, dando-nos elementos para a compreensão do que ela seja.

Dostoiévski⁷⁵¹ faz o mesmo caminho em sua obra *Os demônios*, que nos propusemos analisar como uma contribuição para a compreensão de que o cristianismo necessita voltar às suas origens e como contribuição para o desenvolvimento do ER. Em ambos os casos, o que nos move é a vontade de estabelecer um diálogo com as crianças, adolescentes e jovens pós-modernos. Esse diálogo exige, de nossa parte, uma maior compreensão do que seja o humano, a sua condição e sua autenticidade, no sentido de ser verdadeiramente humano. Dostoiévski é reconhecido como um pensador que antecipa, por assim dizer, a compreensão da pós-modernidade. Consegue antever no seu tempo para onde vai a humanidade, considerando suas teorias e suas ações. Por essa razão suas idéias são tão importantes na leitura e no diálogo com a contemporaneidade. Relaciona teoria, abstração e realidade e enfrenta o mal o tempo todo. O mal não é também uma questão de cultura. Para ele o mundo é mal porque o homem é livre e pecador. O mal está na vontade humana de ser Deus.

Situa o bem e o mal como chave ontológica, nesse sentido, humanizar é fazer perceber que o que se aproxima de nós é o mal e assim não se há de negá-lo e sim de conhecê-lo. Para ele a transgressão aumenta a percepção, o fracasso salva porque faz com que o homem, a mulher tenham a justa percepção de si mesmos e de seus limites, aqueles impostos por sua própria condição de homem e mulher, não se trata de nada externo.⁷⁵² Descreve como o mal se movimenta bem na lógica funcional, como a razão sozinha deságua no ceticismo, a separação do coração e do intelecto. Disto decorrem conseqüências para a leitura da pós-modernidade, entre elas, a de que o humanismo se torna ridículo quando entende que não existe o mal; fazer o bem e o bem, para mim mesmo, se torna a mesma coisa; a associação do utilitarismo e do abstrato.

⁷⁵⁰ Nessa perspectiva lembramos ainda os livros de Éster e Rute como novelas que trabalham com a condição humana e deixam, por assim dizer, que Deus cuide de si mesmo.

Também o judaísmo coloca na agenda questões primordiais para a humanidade, bem como o cristianismo em suas raízes, em seus primórdios onde era marcado por uma escatologia terrena, voltada para a realidade. Do que podemos inferir que a proposição de um cristianismo que dialogue com a modernidade e suas questões, não é mesmo nenhuma novidade, mas sim à volta ao que tem de original!

⁷⁵¹ Fiódor DOSTOIÉVSKI. *Os Demônios*.

⁷⁵² No âmbito da escola esta questão do fracasso que salva pode nos ajudar a perceber a questão do erro. Sem dúvida alguma, por trás de toda educação existe uma cosmovisão. A compreensão do homem e da mulher como imagem e semelhança de Deus e, conseqüentemente, como seres destinados à perfeição impõe a estes justamente o acerto e o medo de errar. Errar, no entanto, pode ser a grande chave para o conhecimento e para o crescimento humanos. No ER essa constatação aponta para o cuidado no tratamento de temas como a moral e a ética das tradições religiosas que não podem ser consideradas definitivas ou como aquelas que abrangem o todo da condição humana.

Em termos de uma leitura do cristianismo, Dostoiévski trabalha a categoria da santidade como a possibilidade de atravessar e conhecer o mal por dentro. Para ele, enxergar melhor as coisas é falar de Deus, conhecer o homem, a mulher por dentro, identificar neles o mal (e o movimento é interno e individual também) é falar de Deus. O santo experimenta o mal daí a idéia de uma ética da santidade, que considere o mal.⁷⁵³ Propõe um cristianismo sem dualismo, a ele só interessa a pessoa real. Diante disso nos perguntamos: pode-se crer incondicionalmente? Quem pode crer? Existe forma pura de ateísmo?⁷⁵⁴

Em nossa leitura da obra *Os demônios*, Dostoiévski não está dizendo que é preciso pertencer ao cristianismo, há algo concreto para além disso. Assim, vejo a máxima do amor mas um amor encarnado, próximo das origens e desafiador da instituição. Queremos acreditar que, rompidos os limites impostos pelas culturas, possamos reencontrar a gratuidade do amor como a encontramos em Jesus. Na verdade é essa gratuidade que esperamos que o cristianismo recupere em suas origens para que possa entrar em diálogo com nossas crianças, adolescentes e jovens, os quais ainda estão em tempo de descobrir que o amor é possível, que a capacidade de amar é um presente em si mesma, enfim, tudo pode ter seu sentido, sua orientação para uma felicidade que pode ser encontrada no caminho e, não necessariamente, na chegada.

Dissemos anteriormente que ao ER cabe, na busca pelo autenticamente humano, reconhecer a dimensão religiosa e colocá-la em diálogo com a pós-modernidade. Inferimos que esse diálogo se dá para além da razão, do conhecimento, ou seja, acontece também na ação. Para iluminar este ponto então, trazemos em linhas gerais o pensamento de Paul Ricoeur⁷⁵⁵ sobre o mal, extraído da leitura do texto *O mal, um desafio à filosofia e à teologia*. Com isso pretendemos indicar a possibilidade de um ER que trate de temas vitais ao tratar das religiões.

Para ele o mal é um desafio que envolve as concepções de Deus, das quais pretendemos tratar no ER. Distingue o mal moral, cometido e o mal sofrido, imerecido do que decorre o fato de traçar um caminho do ontológico para o ético: *De onde vem o mal e por que fazemos o mal?* O mal é um problema a ser abordado nos planos do pensamento, do

⁷⁵³ Apontamos na nota anterior o cuidado com o tratamento da ética das tradições religiosas. O perigo é que, quando não damos à leitura do mal e da condição humana o lugar que esta tem, as religiões resvalam em uma moral e uma ética para um homem e uma mulher abstratos. Por não encontrar correspondência com o homem e a mulher reais, estas tornam-se discursos vazios.

⁷⁵⁴ Talvez o silêncio diante dessas questões, a falta de coragem para enfrentá-las é que nos tenha levado, nos dias de hoje, a constatar com Renato Russo: “E há tempos nem os santos têm ao certo a medida da maldade”.

⁷⁵⁵ Paul RICOEUR. *O Mal: um desafio à filosofia e à teologia*.

sentimento e da ação. Pierre Gisel, no prefácio que escreve para esta obra, assim descreve a compreensão de Paul Ricoeur no tocante ao mal e à liberdade:

[...] O mal, pelo contrário, diz respeito a uma problemática da liberdade. Fundamentalmente. É por isso que o mal não está nem do lado da sensibilidade e do corpo (como tal, são inocentes), nem do lado da razão (o homem seria diabólico deliberadamente). O mal está escrito no coração do sujeito humano (sujeito de uma lei ou sujeito moral): no coração desta realidade altamente complexa e deliberadamente histórica que é o sujeito humano.⁷⁵⁶

Esse autor, descreve assim sua proposta, elaborada a partir da consideração de que Deus é bom e, no entanto, o mal existe:

A fim de mostrar o caráter limitado relativo da posição do problema no quadro argumentativo da teodicéia, é preciso primeiro tomar a medida da amplitude e da complexidade do problema com os recursos de uma fenomenologia da experiência do mal, depois distinguir os níveis do discurso percorridos pela especulação sobre a origem e a razão do ser do mal, e enfim juntar o trabalho do pensar suscitado pelo enigma do mal às respostas da ação e do sentimento.⁷⁵⁷

O caminho que ele persegue, aprofundando teologia e filosofia, aproximando esses dois campos, estabelecendo pontes, é, em si, um aprendizado para o diálogo e para o estabelecimento de conteúdos para as ciências da religião e para o ER. Contudo, como esse trabalho não objetiva discutir diretamente o mal, mas apresentar a consideração deste como parte integrante da condição humana, mostrando interfaces capazes de nos colocar em diálogo em sua discussão e estudo, destacamos sua proposição de discutir o problema nos campos do pensar, agir e sentir.

No plano do pensamento, o autor constata a necessidade de tornar a aporia intelectual produtiva.⁷⁵⁸ Para tanto, considera o sentir e o agir. A ação inverte o olhar e o sentir é como

⁷⁵⁶ Paul RICOEUR. *O Mal*: um desafio à filosofia e à teologia, pp. 17-18.

⁷⁵⁷ *Ibid.*, p. 18.

⁷⁵⁸ Nesse texto Paul Ricoeur dedica-se à explicitação da questão do mal colocando em diálogo a teologia e a filosofia em suas expressões concretas, ou seja, as questões humanas e suas vivências. Disso decorrem dúvidas, questionamentos praticamente no que podemos chamar de 'efeito dominó'. A dúvida, levada a termo, pode parecer nos levar a 'becos sem saída' que, no caso do problema do mal, não respondem às perguntas e colocam o ser humano numa situação desanimadora porque se trata de um tema que diz respeito à sua vida. Por esta razão é

um luto, lembrando a interpretação de Freud, capaz de nos tornar livres para novos investimentos afetivos.⁷⁵⁹ No que diz respeito ao sentir descreve três estágios de um luto bem vivido, capaz de tornar a aporia intelectual produtiva, luto esse que ele chamará de espiritualização da lamentação.⁷⁶⁰ O primeiro, integrar a ignorância que a aporia gera no trabalho de luto, trata-se de uma libertação da acusação, colocando o sofrimento a nu, enquanto que imerecido. O segundo estágio é deixar-se expandir numa queixa contra Deus, permitir-se perguntar: “Até quando, Senhor?” e o terceiro estágio é descobrir que as razões para acreditar em Deus nada têm em comum com a necessidade de explicar a origem do sofrimento, acreditamos em Deus apesar do mal.

E, finalmente, Ricoeur afirma que “Talvez este horizonte de sabedoria, no Ocidente judeu-cristão, coincida de novo com o da sabedoria budista em algum ponto que só um diálogo prolongado poderá identificar.”⁷⁶¹ Entendemos serem desnecessárias maiores explicações acerca dos pontos de intersecção que aqui encontramos e do porquê acreditamos que as idéias deste autor possam constitui-se como uma proposição de um fechamento para um trabalho sobre o mal com os educandos, todavia, destacamos justamente a relação que ele propõe para estudo entre o judaísmo, o cristianismo e o budismo, deixando evidente o fato de que as religiões, em suas origens, parecem tender ao diálogo, aos elementos comuns, dos quais as instituições parecem afastar-se depois.⁷⁶²

Não acreditamos que a biografia de um autor deva ser tomada como relevante no estudo de sua obra, mas, em se tratando de um pensador religioso, às vezes, o conhecimento de alguns elementos de sua biografia nos ajudam a compreender seu pensamento. Ricoeur fez parte da Comunidade Ecumênica Internacional, Taizé, no sul da Borgonha, França. Por ocasião da sua morte, em 20 de maio de 2005, assim escreveu o irmão Roger, um dos fundadores da Comunidade, à família do autor:

que o autor traz para a categoria do pensar, as categorias do agir e do sentir, sem as quais, em sua ótica, o ser humano não conseguiria deixar o ambiente da dúvida e voltar, por assim dizer, para sua vida concreta. Entendemos esse movimento extremamente pertinente, porque necessário, numa educação e num ER que tenham como ponto de partida a realidade dos educandos e seus significados.

⁷⁵⁹ Cf. Paul RICOEUR. *O Mal: um desafio à filosofia e à teologia*, p. 48.

⁷⁶⁰ Vale destacar que Ricoeur está olhando para o ser humano real, afetado pelo problema do mal, não se trata mais do mal provocado pelo homem por ele mesmo mas do mal sofrido, daí a idéia da lamentação.

⁷⁶¹ Paul RICOEUR. Op. Cit., p. 53.

⁷⁶² Na obra de Spidlik, Tenace e Cemus (2004, p. 29) referente ao monaquismo cristão dos primeiros séculos, pudemos contatar referência ao fato de existirem elementos comuns entre o monaquismo cristão e budista, por exemplo, sem contudo podermos comprovar encontros entre esses grupos, o que traz questões relativas às características da condição humana.

Desde há cerca de 50 anos, ele veio a Taizé várias vezes. Apreciamos muito a sua vasta cultura e sua capacidade de exprimir os valores do Evangelho nas situações de hoje em dia. Ajudou-nos muitas vezes a refletir e mais de uma vez fui levado a citar, nas cartas dos jovens, certas expressões que ele tinha formulado sobre temas importantes para nós, como o sentido e a origem do mal. Um dia disse-nos estas palavras: “Por mais radical que seja o mal, não é tão profundo como a bondade.”⁷⁶³

No mesmo site, podemos ler textos dele mesmo, este intitulado *Do protesto à atestação*:

Eu diria que a questão do pecado foi como que deslocada do centro por uma questão, num sentido talvez mais grave, que é a questão do sentido e do sem-sentido, do absurdo [...]. Nós pertencemos à civilização que efetivamente matou Deus, isto é, que fez prevalecer o absurdo e o sem-sentido sobre o sentido. Eu penso que há nisso um protesto profundo, e emprego a palavra protesto como muito próxima de atestação. Eu diria que a atestação atualmente provém do protesto e que o nada, o absurdo, a morte, não são a última palavra. E isso vem ao encontro da minha questão da bondade, porque a bondade não é somente resposta ao mal mas é também a resposta ao sem-sentido [...].⁷⁶⁴

E finalmente sobre a felicidade, “[...] E as Bem-Aventuranças são o horizonte de felicidade de uma vida sob o signo da bondade, porque a felicidade não é simplesmente aquilo que não tenho, o que espero ter, mas também aquilo que saboreei.”⁷⁶⁵

Tentamos assim traçar um caminho possível para a reflexão e prática do ER e, ao mesmo tempo, para a efetivação de sua identidade como disciplina no âmbito da escola. A proposta é de um conhecimento que se dá na diferença e que a considere ao partir da experiência. Pensando na diferença é que, mais uma vez, situamos que aqui tratamos do cristianismo, passando pelo judaísmo e pelo protestantismo em Paul Ricoeur. Fica, contudo, em aberto a necessidade de traçarmos esse caminho no tocante às demais religiões, o que este mesmo autor sinaliza falando do budismo e apontando a necessidade de um diálogo mais aprofundado..

⁷⁶³ Disponível em < <http://www.taize.fr>.> Acesso em 22 jan 2008.

⁷⁶⁴ Ibid.

⁷⁶⁵ Ibid.

Talvez, em razão de tratarmos desse tema nos referindo à literatura, nosso texto possa parecer ‘romântico’ demais e, por esta razão, muito distante da reflexão na diferença, necessariamente portadora de conflitos. Salientamos que, em primeiro lugar, entendemos que a educação é, em si mesma, conflitiva. Educar implica em dizer não e isso significa gerar conflitos necessários para o aprendizado. Nessa linha entendemos então como papel da escola, uma das instituições da educação e espaço da educação formal, trabalhar os conflitos como ponto de partida para o aprendizado. Em última análise, o papel mesmo do pedagogo deveria ser discutir a dúvida, trabalhar os conflitos de forma concreta o que exigirá, a exemplo do proposto por Ricoeur, passar pelo agir e pelo sentir.

Cumpre-nos ainda apontar que tivemos nosso olhar atento, enquanto desenvolvemos esse trabalho, para os diversos niilismos e buscamos apontar reflexões e ações para sua superação. O niilismo metafísico para o qual a realidade não existe; o moral para o qual não existem valores; o psicológico que tem na depressão e na farmacologia suas expressões máximas. Também olhamos para o niilismo epistemológico resultante do ceticismo e do dogmatismo e o niilismo científico, segundo o qual tudo é construção cultural. Nas práticas que expusemos quisemos identificar certa cientificidade da negação da existência de valores e sua contrapartida numa normatização de valores que também não leva a lugar algum ou ainda, uma dissolução de valores em nome da cultura.⁷⁶⁶

Finalmente, queremos propor a superação de um niilismo a que pode nos levar o medo do discernimento. Com medo de discernir somos levados a crer que tudo é igual. No que tange ao diálogo inter-religioso, por exemplo, somos levados a buscar de forma mais precisa a “verdade” de nossa confissão de fé para que, tendo-a afirmada possamos entrar em diálogo, o qual, por sua vez, exige de nós uma mudança real de postura. Aqui, mais uma vez, a proposição de Ricoeur nos inspira. Como se diz, religião não se discute, ou ainda, como para Dostoiévski, o homem e a mulher não estão inclinados para a verdade. Sendo assim, o que nos haverá de aproximar será o agir e o sentir, que poderão evitar as discussões estéreis. Por outro lado, o conhecimento religioso pode levar-nos, como aponta Daniel Dennett ao fim da ignorância religiosa, capaz de conduzir-nos a formas tóxicas de religião, ou ainda, permitir-nos, minimamente, escolhas informadas. Relativamente ao mal, nos mantemos na compreensão de Dostoiévski, queremos reconhecê-lo em nós mesmos. Não ver o mundo de Deus mas Deus no mundo. Entender o homem como aquele que enfrenta o mal em si mesmo,

⁷⁶⁶ Lembramos que estas formas de proceder nos afastam do homem e da mulher reais.

aquele real que, enfrentando o mal em si mesmo torna-se ‘quente’,⁷⁶⁷ real no mundo, comprometido, tudo isso porque deixa de ser uma abstração.

Finalmente, aqui tecemos algumas considerações acerca das religiões, especificamente do cristianismo, diante de uma questão concreta que é o mal, propondo seu estudo como tema do ER. Já apontamos que vislumbramos esse caminho na filosofia da religião e, em linhas gerais, a entendemos como uma forma específica de conhecer religiões, diferente do conhecimento de rituais e de tradições; que nos permite o acesso a pensadores religiosos; o diálogo entre formação intelectual e religião e, conseqüentemente, entre religião e nossa época. Conhecer a religião naquilo que ela faz parte da vida da razão. Identificar, por exemplo, o surgimento do cristianismo e filosofia, de tal modo que isso possa resultar no conhecimento mais profundo de suas origens. Cabe à filosofia da religião demonstrar como, com o passar do tempo e o peso institucional, muito daquilo que o caracterizava se perdeu, de tal modo que hoje é tão criticado e, da mesma forma, se encontra disperso em novas práticas com outros nomes.

Em sua reflexão, a filosofia da religião pode nos ajudar a investigar questões filosóficas que perpassam a questão religiosa, tais como o fato de que o cristianismo tem em seus primórdios características que hoje são buscadas nas diversas práticas religiosas, muitas das quais tem se transformado em verdadeiros modismos; as religiões, de maneira geral, não têm concorrido para dar sentido à vida, menos ainda para contribuir para que homens e mulheres sejam autenticamente humanos; a humanidade está basicamente centrada em ser com o Outro. As religiões, como as sociedades de consumo, têm nos levado a esquecer-nos disso; esse outro, por sua vez, não é aquele que está ao nosso lado, aquele com quem nos sentimos à vontade porque somos parecidos, ou com quem nos sentiremos à vontade enquanto formos parecidos, esse outro é, como nos aponta Lévinas,⁷⁶⁸ o diferente.

Para nós, é com o diferente e na diferença que se apresenta a possibilidade de sermos autenticamente humanos. Em uma sociedade, como nos aponta Bauman,⁷⁶⁹ em que a maioria dos seres humanos vem sendo condenada a ser “estrangeiros” e, conseqüentemente, vítimas de toda expiação, o resgate do humano, comprometido consigo mesmo e com o outro, torna-se imprescindível, na mesma proporção em que só será possível se estabelecermos o diálogo

⁷⁶⁷ Aqui estamos fazendo referência a outro texto bíblico citado por Dostoiévski, em sua obra *Os demônios*, p.631, trecho do Apocalipse em que se destaca o pedido de Jesus para que o homem seja frio ou quente porque o morno, Ele o vomitará.

⁷⁶⁸ Emmanuel LÉVINAS. *Entre Nós: ensaios sobre a alteridade*.

⁷⁶⁹ Zygmunt BAUMAN. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*.

na diferença, quando o outro, como nos diz Rosenzweig,⁷⁷⁰ tiver o direito de fala, acontecendo o diálogo.

Outro viés para a releitura do cristianismo, na tensão instituição e experiência, é o monaquismo. Buscaremos então uma aproximação do monaquismo cristão, tomando por base o estudo de Spidlik, Tenace e Cemus. Na esteira desses autores permearão todo o trabalho as categorias de contemplação e ação, centrais no monaquismo e sinais da necessidade de revisão da própria instituição cristã. Para além da instituição, a contemplação e ação urgem como elementos de cura de homens e mulheres modernos, paralisados e dependentes de uma sociedade pautada por valores externos que os afastam da perspectiva ontológica de se realizarem simplesmente pelo que são.⁷⁷¹

Como vimos anteriormente, a visão da modernidade e a decorrente proposta feita por Estrada para a Igreja são claras. Há a necessidade de uma revisão institucional que faça frente à perspectiva pragmática, utilitarista e hedonista com que estão sendo considerados os valores, a ética e a moral, por exemplo. Nesse aspecto é que o estudo da religião, aqui especificamente do cristianismo, na tensão instituição e experiência, mostra-se necessário. De um lado, esse estudo ajuda a compreender que estamos inseridos nesse contexto e que o cristianismo, quer queiramos ou não, nos afeta como indivíduos em nossas ações. Por outro lado, o pragmatismo, o utilitarismo e o hedonismo também nos afetam e, de certo modo, exigem o contraponto da religião, ainda que seja apenas para que nos coloquemos frente a eles de maneira crítica no diálogo entre essa razão da sociedade contemporânea e a razão religiosa, por assim dizer.

Estrada avança nesse sentido e evidencia que a própria instituição deve considerar esses desdobramentos. Ele aponta de forma muito clara questões que deveriam ser caras ao cristianismo e que, por este se fechar em si mesmo, lhe passam despercebidas, não sendo reconhecidas as contradições que elas representam no quadro, por exemplo, de uma sociedade plural, porém “cada vez menos diferente”. Sua proposta é a de que o cristianismo

⁷⁷⁰ Franz ROSENZWEIG. *El Nuevo Pensamiento*, p. 18.

⁷⁷¹ Importa recordar que precisamos estar atentos à perspectiva de autores como Daniel Dennett, por exemplo, que, embora considere que a religião possa ser boa para as pessoas, afirma que se quisermos levá-las a sério, precisamos estudar a religião cientificamente (2006, p. 54), com o intuito de evitar o que chamou de *formas cada vez mais tóxicas de religião*. Reconhece ainda que a religião pode trazer à tona o melhor das pessoas, mas não é o único fenômeno com essa propriedade, lembrando a existência de ateus e agnósticos sábios e engajados e de que o mal existe dentro da própria religião (2006, p. 65-67). Daí podemos inferir que a religião, ao menos vista pela perspectiva institucional, não é, necessariamente, lugar da realização humana, nem tampouco, elemento crucial para a formação de valores, da ética e da moral. De outro lado, Hubert Hannoun (1998) evidencia que a educação é uma aposta que parte de pressupostos que precisam ser fundamentados, devendo ter clareza de seus valores implícitos, afirmando-os ou refutando-os, e de que estes resvalarão na ação, lugar de sua concretização.

renove a espiritualidade, retomando as prerrogativas da Igreja medieval, assumindo o diálogo. Essa forma de compreender a instituição considera que as experiências e, conseqüentemente, uma volta às origens, possibilitam o diálogo com o homem e a mulher contemporâneos, permitindo que o cristianismo seja capaz de se rever e de buscar uma forma de ser mais embasada em sua originalidade. Do ponto de vista da experiência, fica assim considerada também a ação que, por sua vez, ultrapassa os limites da instituição, pois, como considera o autor, ultrapassar a Igreja para além de sua compreensão como instituição é necessário até mesmo para ser fiel à própria igreja.

. Entendemos que estudar o monaquismo cristão, como profunda experiência religiosa, abre para a compreensão da condição humana. Conforme apontamos anteriormente e aqui reafirmamos ao propor o estudo do monaquismo, compreender a condição humana significa compreender o homem e a mulher enquanto tais, ou seja, para além dos pressupostos, por exemplo, da cultura. Do ponto de vista da instituição, isso é importante até mesmo na perspectiva de um cristianismo que pretenda dialogar com o homem e a mulher contemporâneos. Em primeiro lugar, porque é preciso buscar o que é inerente a esse homem e a essa mulher, a fim de não submergirmos às características que lhes são impostas pela chamada ‘pós-modernidade’, tomando-as como determinantes; e, em segundo lugar, porque, na visão de autores como Juan Estrada, Carlos Palácio, João Batista Libânio, entre outros, o próprio cristianismo precisa recordar que não está preso a nenhuma cultura, tendo assim a necessidade de superá-las para cumprir o seu papel e ser fiel à originalidade do fato cristão.

Do ponto de vista da experiência, no estudo do monaquismo é curioso notar pontos de congruência muito significativos entre o monaquismo cristão e o budista, por exemplo, o que sugere a necessidade de um estudo aprofundado a fim de verificarmos se houve o encontro dessas ‘culturas’, ou se esses pontos constituem elementos da condição humana que aparecem em ambos, ou ainda, na linguagem das ciências naturais, se podem ser considerados como fatores evolutivos. Há também pontos de congruência, aqui mais diretos e evidentes pela origem comum, entre cristianismo e judaísmo. Também esse último, esforça-se na busca de suas origens e em ser fiel a esta originalidade, como ocorre, por exemplo, no hassidismo. Newton Aquiles Von Zuber, na introdução à obra de Martin Buber, *Eu e Tu*, chama a atenção para a influência que o hassidismo exerceu sobre a vida e a obra de Buber, e dela podemos extrair elementos que, como veremos a seguir, se aproximam muito da proposta monástica:

A vitalidade do fervor religioso, o ensinamento completado pela prática cotidiana e concreta; um novo tipo de relação com Deus, de “serviço” a Deus através do mundo; um profundo espírito de comunidade; o amor como elemento fundamental; a inter-relação, no autêntico inter-humano do *tzadik* e seus *hassidim* formando a comunidade; a alegria entusiástica; o novo sentido do mundo e das relações do homem com o mundo; a transposição da divisão entre o sagrado e o profano, tais são algumas das principais facetas do ensinamento hassídico que marcaram decisivamente o pensamento e a vida de Buber.⁷⁷²

O seguinte trecho extraído da obra de Spidlik, Tenace e Cemus acerca da vida monástica, comunidade e isolamento assim resume a importância do estudo do monaquismo para a compreensão da religião:

O estudo do monaquismo, tal como aparece na tradição, põe em evidência os elementos que devem permanecer como essenciais e aqueles que dependem das circunstâncias dos tempos e são, portanto, variáveis.⁷⁷³

O monaquismo pode ainda ser visto como fonte de diálogo inter-religioso por meio das comparações históricas, do estudo da mística e da condição humana, buscando melhor compreender o sentido da resposta pessoal à Graça:

A história nos fala de homens e mulheres que, no Oriente, viveram na retidão da fé e deixaram o testemunho de seus esforços, de suas vitórias sobre o pecado assim como de seus fracassos. Ao observá-los, ao estudá-los, não seremos transfigurados mas sim: a transfiguração não passa pela observação do que fizeram aos outros, e sim supõe sua desposta pessoal à graça.⁷⁷⁴

Fr. Jesus Sanz Montes, no prólogo dessa obra, afirma que “A religião é caminho de salvação para o homem na medida em que responde eficazmente à ânsia humana de felicidade que o efêmero e contingente não podem satisfazer”.⁷⁷⁵ Para nós, esta frase sintetiza o propósito de uma religião, no caso, o cristianismo, quando busca resgatar sua originalidade.

⁷⁷² Martin BUBER. *Eu e Tu*, p. 29.

⁷⁷³ Tomás SPIDLIK; Michélena TENACE; Richard CEMUS. *El Monacato en el Oriente Cristiano*, p. 21.

⁷⁷⁴ *Ibid.*, p. 18.

⁷⁷⁵ *Ibid.*, p. 13.

Voltando ao Ensino Religioso, este não terá nenhum sentido para as crianças, adolescentes e jovens, se for reduzido ao estudo das instituições religiosas e sua presença no mundo. Isso porque estes vivem suas experiências religiosas, pertencendo ou não a uma instituição religiosa, negando ou afirmando essa experiência, ou ainda sendo influenciados pelas experiências dos outros e daqueles com quem convivem. Na realidade ocidental, tão marcada por experiências religiosas, é impossível passar por elas como se não existissem.

No nosso entender, o estudo do monaquismo cristão pode representar uma grande contribuição ao estudo da religião cristã, precisamente por nos levar a uma aproximação da própria experiência religiosa e, como vimos, trazer luzes para a revisão da própria instituição. Por outro lado, exatamente por se tratar de experiência religiosa, o monaquismo pode nos auxiliar na compreensão da condição humana para além da cultura, ampliando, assim, nossa visão e compreensão dos homens e mulheres contemporâneos. É o que veremos a seguir.

Aqui nos interessa reconhecer a profunda importância do estudo do monaquismo para uma leitura da experiência religiosa que conduza a melhor compreensão do humano em sua relação consigo mesmo, com o outro e com Deus, fato que por si só justifica seu estudo no ER.

Todavia, importa lembrar que, no estudo do monaquismo, é preciso cuidar para não reduzi-lo, e, com isso, levá-lo a perder suas características mais significativas, razão pela qual ele se torna importante para o resgate da religião e a abertura da possibilidade de diálogo. Para Spidlik, Tenace e Cemus:

[...] é importante recordar que os monjes foram, em todas as épocas, os principais representantes dos movimentos dentro da vida da igreja e, além do mais, que é entre eles onde encontramos os melhores autores de escritos espirituais que continuam sendo importantes através dos séculos. Resultaria, pois, impróprio e impossível falar da espiritualidade cristã sem ter em conta a figura destes monges.⁷⁷⁶

Com relação às teorias racionalistas, que identificam o monaquismo como alienação, os autores assim se posicionam, considerando a perspectiva da redução:

⁷⁷⁶ Tomás SPIDLIK; Michélena TENACE; Richard CEMUS. *El Monacato en el Oriente Cristiano*, p. 21.

Todavía, poderíamos enfrentar o problema de maneira distinta: o monaquismo aparece sem dúvida como um movimento evangélico mas, para realizar sua finalidade, utiliza experiências universalmente humanas. Assim, algumas influências exteriores não hão de excluir-se a priori, se bem que não é fácil demonstrar sua extensão e, sobretudo, não se pode reduzir o monaquismo como tal a estas contribuições exteriores.⁷⁷⁷

Primeiramente os autores destacam a importância do estudo do monaquismo para a compreensão da espiritualidade cristã e, na seqüência, destacam a humanidade dessa experiência, da qual decorre seu valor. A crítica racionalista que vê o monaquismo como alienação desconsidera essa compreensão e dá ênfase à compreensão, por assim dizer, mais institucionalizada. Nesse ponto podemos observar, mais uma vez, a tensão entre instituição e experiência, também presente entre monaquismo cristão e cristianismo.

Finalmente, importa destacar que, tendo assumido como finalidade do ER a ampliação da visão de mundo dos educandos, o monaquismo pode também contribuir com a compreensão do viver em comunidade, tão importante não só para as religiões como também para a escola, uma vez que esta se constitui numa comunidade educativa. Tratando de Orígenes como precursor do monaquismo cristão, os autores justificam essa escolha, em primeiro lugar, em virtude de seu exemplo de vida em comunidade com seus discípulos, onde estudavam e rezavam juntos. E apontam:

Para levar semelhante vida, Orígenes insiste sobre a necessidade de *fugir* do mundo, não no sentido material da palavra, e sim em seu sentido espiritual: fugir do mundo é evitar tudo o que é contrário à piedade. “Não é um lugar em que ele há de buscar o santuário, e sim nas obras, a vida, os costumes”.⁷⁷⁸

Dessa forma, ganha lugar a ação no mundo, as obras, a vida, os costumes, as relações. O monaquismo nos traz essas características humanas de maneira enfatizada. Na seqüência, a título de um exemplo prático trataremos da oração, elemento característico da vida monástica, hoje tão voltada para a petição. Uma revisão da oração e uma leitura de como temos nos tornado centrados em nós mesmos e como temos tido uma visão econômica de Deus – no

⁷⁷⁷ Tomás SPIDLIK; Michelena TENACE; Richard CEMUS. *El Monacato en el Oriente Cristiano*, p. 24.

⁷⁷⁸ *Ibid.*, p. 33.

sentido daquele que atende às nossas necessidades – são outras contribuições que o estudo do monaquismo oferece ao ER.

Quanto à espiritualidade monástica e sua correspondência com a espiritualidade cristã, Spidlik, Tenace e Cemus apontam de maneira mais clara e, porque não dizer, mais bela, a ligação entre a contemplação e a ação:

A moral do Pai Nosso, oração que todo homem pode rezar; contém a moral de perfeição válida para todos os homens. Quando pedimos que se faça a vontade de Deus, disse Gregorio de Nisa, na realidade o que pedimos é a saúde da alma. E quando os pregadores comentam as Bem Aventuranças não fazem outra coisa que dizerem o que deve ser a vida cristã autêntica de todo batizado.⁷⁷⁹

Juan Antonio Estrada, em seu livro *A oração sob suspeita*, vai tratar especificamente da oração de petição, aquela que tem por objetivo pedir a Deus para solucionar questões da vida, do cotidiano do pedinte, sem que este se sinta minimamente responsável por qualquer ação. No caso do ER, essa discussão traz à luz as questões relativas à experiência e abre espaço para que o homem e a mulher possam Ser mais, no sentido ontológico, e compreender Deus como misericórdia,⁷⁸⁰ o que conduzirá a uma revisão de suas próprias experiências e a uma melhor compreensão das experiências alheias, bem como à revisão das práticas das instituições de que participam ou criticam. Logo no início, ao tratar da crítica iluminista da religião e da oração, o autor destaca o seguinte:

A mística, enquanto aponta para o núcleo da experiência religiosa, não tem nenhum lugar na crítica iluminista. Ao contrário, nela se centram os fenômenos de alienação, de projeção antropomorfizante, de orfandade e de culpa do homem diante da projeção religiosa (Nietzsche, Freud). O sobrenatural não tem nenhum significado humano, por isso carece de sentido relacionar-se com Deus e, mais ainda, pedir-lhe algo. Se cremos em um Deus bom, sábio e poderoso, não temos de rezar nem pedir coisa alguma. A petição é indigna da dignidade humana, pois consolida a heteronomia e dependência com relação à divindade.⁷⁸¹

⁷⁷⁹ Tomás SPIDLIK; Michelena TENACE; Richard CEMUS. *El Monacato en el Oriente Cristiano*, p. 50.

⁷⁸⁰ Salientamos que esse caminho dificilmente seria trilhado se nos ativessemos a tratar da religião, aqui, especificamente o cristianismo, pela ótica institucional. Importa também lembrar que aqui, de modo específico, está em discussão a questão da imagem de Deus. Essa questão é muito discutida no âmbito da teologia e, também para o ER, torna-se uma questão muito importante. Em sala de aula, podemos constatar o quanto a imagem pré-concebida que os educandos têm de Deus interfere nos estudos e no conhecimento que pretendemos alcançar. Desse ponto de vista, convém destacar que tais imagens determinam, embora, ao nosso ver, não precisam ser determinantes, a abertura para o diálogo e para as relações mediadas pelas questões religiosas.

⁷⁸¹ Juan Antonio ESTRADA. *A Oração sob Suspeita*, pp. 7-8.

Reconhece a pertinência dessa crítica e a necessidade do que chamou de um *cristianismo mais maduro* que possa afrontá-la. Para ele o iluminismo exige argumentação e é preciso que isto seja feito, pois “Em uma cultura pragmática e utilitarista, tornam-se cada vez mais contraculturais a contemplação, a meditação e, principalmente, a petição”.⁷⁸² O que Estrada está destacando é que para fazer frente ao pragmatismo e ao utilitarismo - tão presentes em nossas salas de aula e na visão de mundo dos educandos e, ao mesmo tempo, tão destruidores daquilo que nos torna humanos, principalmente quando nos afasta uns dos outros ao invés de nos aproximar em comunidade - é preciso resgatar a contemplação, a meditação e a petição, sob uma nova compreensão, de modo a também resgatar o próprio homem e a mulher contemporâneos, ao recolocá-los diante de uma perspectiva de sentido para além da expectativa de satisfação imediata.

Pretendendo tratar diretamente da teologia diante dos questionamentos sobre a oração, o autor discorre sobre a questão da instituição e da experiência religiosa no contexto moderno:

A práxis ética, principalmente a luta pela justiça, hoje está em primeiro plano no compromisso cristão. Os conteúdos doutrinários, por sua vez, estão sendo submetidos a uma profunda revisão a partir de uma renovada leitura da Escritura, avaliada pelo método histórico-crítico, e de uma compreensão histórica da tradição, que serviu para contextualizar dogmas e instituições. Por outro lado, não se encontra sentido para a experiência de Deus, que está submetida a um processo de revisão, de impugnação e suspeita.^{783/784}

Do ponto de vista desse autor, a teologia busca uma fundamentação para a oração para que resista a essas críticas; aponta problemas dos dois lados, a partir da “racionalidade do divino”, quando a oração é desnecessária, e também o desejo humano de influenciar Deus para a obtenção de benefícios, remetendo à atitude mágica. O que está em questão é a visão que temos de Deus e, nesse caso, uma perspectiva utilitarista na relação com Ele. Merece destaque ainda a idéia de que, nessa perspectiva, é possível fazer parte de uma instituição religiosa sem que se viva uma experiência religiosa, portadora desse fazer novo, pleno de sentido e da experiência da co-responsabilidade. Essa é uma contribuição importante para o ER que pode propiciar uma referência para as discussões acerca das experiências religiosas

⁷⁸² Juan Antonio ESTRADA. *A Oração sob Suspeita*, p. 8.

⁷⁸³ *Ibid.*, p. 9.

⁷⁸⁴ De nossa parte, apontamos que a questão da experiência de Deus é extremamente controversa. Não há uma relação direta e infalível entre pertencer a uma religião e vivenciar uma experiência de Deus; por outro lado, os próprios monges silenciavam para que Deus se fizesse presente, caso isso fosse de Sua Vontade....

vividas pelos educandos, as quais, eventualmente, podem ser experiências de radicalismos, fundamentalismos que os arrastem para a impossibilidade do diálogo, da troca, da relação, tão importantes para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Estrada, na seqüência de seu texto, define a experiência religiosa como sendo de duplo sentido, da comunicação divina e da recepção e interpretação da mesma pelo homem e a mulher, na qual se insere a oração, ou seja, aponta o fundamento da oração numa ação correspondente que, na perspectiva judaico-cristã, é a máxima do amor ao próximo.

No que concerne à imagem de Deus, experiência religiosa e instituição, o autor escreve:

Sem dúvida, ainda que seja impossível conceitualizar e representar Deus, não há outro modo se não ter uma imagem ou conceito dele a partir de sua revelação. Não há outro modo a não ser nomear o Inominável, e com ele determinado, ainda que a designação possa confundir a representação da divindade com ela mesma. É o que freqüentemente ocorre na história das religiões e do próprio cristianismo. Na experiência religiosa há uma prioridade do afetivo e vivencial sobre a racionalização e conceitualização posterior. O problema está em que a mediação doutrinal ou institucional acabe deslocando a experiência matriz da qual brotou. Na medida em que estas experiências originais envelhecem, ocorre também a maximização institucional. As instituições são necessárias para transmitir o carisma, mas também o sufocam e substituem. Todo carisma bem sucedido acaba instituindo-se, o que lhe permite sobreviver e perdurar; entretanto a inevitável mediação institucional é uma ameaça para o carisma.⁷⁸⁵

Como podemos ver, aqui está claramente presente a tensão instituição e experiência que apresentamos como norteadora para a definição dos conteúdos do ER: a maximização institucional, analisada por Estrada na citação acima, provoca o distanciamento do que chamou de experiência matriz da qual brotou, com isso, afirmamos nós, perdemos a visão de Deus como Deus, aquela visão decorrente de nossas experiências, e ficamos com o vazio de um Deus que é igualado à instituição e esta é, originalmente, humana. Para o autor, “A história do cristianismo é a de uma luta entre a renovada imagem bíblica de Deus e as tendências regressivas presentes em toda pessoa religiosa”.⁷⁸⁶ De nossa parte, salientamos que as instituições religiosas não são em si mesmas, não têm concretude e sim, resultam da composição de indivíduos concretos e suas respectivas experiências.

⁷⁸⁵ Juan Antonio ESTRADA. *A Oração sob Suspeita*, p. 17.

⁷⁸⁶ *Ibid.*, p. 19.

Ao tratar dos elementos específicos da oração cristã, Estrada, mais uma vez, traz a tensão existente entre instituição e experiência religiosa, apontando a relevância da experiência pessoal que, a seu ver, parece indicar a necessidade de um encontro verdadeiro com Deus – uma experiência mais autêntica:

O cristianismo não é simplesmente um movimento intra-mundano de libertação do homem, ainda que leve a transformar as realidades sociais e gerar libertação. A salvação, que é o que busca e oferece a religião, vincula-se com as experiências íntimas de indigência existencial, de culpa e pecado e de busca de sentido. [...] Daí a oração cristã estar impregnada de anseio, de nostalgia por um Deus que às vezes se experimenta como ausente no mal e silencioso diante do sofrimento.⁷⁸⁷

E continua, no que nos pareceu um não às imposições da modernidade e, ao mesmo tempo, um compromisso do homem e da mulher diante do mundo:

A sede de Deus, especialmente quando brota da experiência da injustiça, expressa-se no ato da oração, com a qual pretende impedir que a história se feche em si mesma e que o homem se concentre exclusivamente no intramundano. (...) O cristianismo não é nem mera contemplação nem apenas ação, mas articulação de ambas, a cujo serviço está a oração.⁷⁸⁸

Ao tratar das contradições e incertezas da oração de petição, Estrada demonstra que esse compromisso diante do mundo exige a novidade da relação com Deus por meio de uma nova concepção de Deus e da oração que, por sua vez, diz respeito à experiência que conduz a ação como resposta a Deus:

As patologias da oração não são exclusividade da petição mas abarcam toda a gama de orações. Em última instância revelam uma concepção deficiente de Deus e da relação com ele. É necessário avaliar e criticar todas as formas

⁷⁸⁷ Juan Antonio ESTRADA. *A Oração sob Suspeita*, p. 30.

⁷⁸⁸ *Ibid.*, p. 31.

de oração, porém, sem reduzir a crítica à forma específica da oração de petição. Por isso boa parte da crítica iluminista à oração atinge toda a experiência religiosa, a busca de um Deus concebido à imagem e semelhança das necessidades humanas. Isso se nota especialmente nas súplicas e petições, contudo, não apenas nelas. O problema está na maturação da experiência religiosa, em alcançar uma relação gratuita e desinteressada com Deus, em buscá-lo mais do que as coisas que nos pode dar. A solução não está em simplesmente eliminar a petição, pois, ainda que sem ela, poderia subsistir uma mentalidade supersticiosa e uma concepção ambígua da divindade.⁷⁸⁹

Ao tratar da cristianização da oração, conclui que a oração de petição vai sempre existir, contudo:

Em última instância, a petição por excelência é aquela que expressa a sede de Deus, pois nossas estruturas subjetivas foram feitas para o finito e contingente, mas ansiamos pelo divino e absoluto. Por isso, o que pedimos é o próprio Deus.⁷⁹⁰

Contrapondo-se à experiência moderna de busca de satisfação imediata – de uma visão de Deus que, conseqüentemente, existe para dar conta dessa satisfação, de uma relação com o outro que, por sua vez, reflete essa relação com Deus, ou seja, de uma relação que é também econômica –, a análise da oração, apresentada por Estrada, recoloca essa experiência nos termos de uma articulação entre contemplação e ação. Para isso, revê a concepção de Deus, coloca o homem e a mulher contemporâneos diante da possibilidade da confiança em Deus, de uma entrega, de nos colocarmos em sua presença, perspectivas tão presentes no monaquismo cristão e das quais podemos nos aproximar no ER que considere a tensão instituição e experiência. O objetivo aqui é resgatar o humano e não impor a crença, apresentar possibilidades e não uma única via. No mínimo, os educandos ganharão novos parâmetros para avaliar suas experiências e lerem a realidade em que estão inseridos, com a qual devem interagir e não se submeter.

⁷⁸⁹ Juan Antonio ESTRADA. *A Oração sob Suspeita*, p. 44.

⁷⁹⁰ *Ibid.*, p. 63.

O Ensino Religioso enfrenta um grande desafio: tratar do conhecimento religioso com crianças, adolescentes e jovens, tocados por um mundo entrelaçado por questões religiosas e, sempre, com experiências/vivências religiosas positivas e negativas, no espaço/tempo de relações que é a escola. Diante da dificuldade inerente a essa proposta, muitos acreditam ser melhor desistir do ER e o justificam, muitas vezes, embasados, e com razão, na própria prática desta disciplina que, ou resvala numa perspectiva pastoral, confessional, dedicada a buscar adeptos, ou numa perspectiva secularizada onde as questões religiosas são tratadas com um pré-conceito – o de ser o ER entendido como um mal necessário, imposto pela legislação vigente na educação. Entre essas duas perspectivas extremas, existe uma gama de outras perspectivas com muitos tons – entre o preto e o branco, os grises.

Do fato de termos, em sala de aula, crianças, adolescentes e jovens buscando encontrar-se e compreender o mundo em que vivem é que decorre a finalidade do ER apresentada nesse trabalho. Para cumprir essa finalidade, o ER necessita, a nosso ver, olhar atentamente para a tensão entre instituição e experiência religiosa, a fim de não perder de vista aspectos importantes de uma mesma realidade que se mesclam, se unem, se desafiam mutuamente.

Tratando, dentro do tema desse trabalho, especificamente do cristianismo, evidenciamos que a própria instituição cristã tem feito o movimento de volta às origens, buscando em suas raízes seu significado. O cristianismo é desafiado, por um lado, a inserir-se na cultura a fim de dialogar com o homem e a mulher modernos e, por outro, a superá-la, entendendo que tanto o cristianismo não está atrelado a uma cultura especificamente quanto a cultura não é o único fator determinante da condição humana. Nesse sentido, ganha lugar o estudo do monaquismo a fim de permitir a superação da compreensão do mundo mediada pela cultura e caminhar em direção à compreensão da condição humana.

O ER, ao voltar-se às origens do cristianismo, mais propriamente ao monaquismo, ganha relevância do ponto de vista do humano. Essa retomada não ganha significado, para o educando, como uma nova compreensão do cristianismo. O significado do estudo do monaquismo no ER está em abordar a condição humana para melhor compreendê-la, perceber as bases de diálogo possíveis e identificar-se com os monges como seres humanos reais buscando sua realização na relação com Deus e mesmo a superação dos limites da cultura.

Nesse sentido, uma grande contribuição desse estudo estaria, como apontamos, no tema específico da oração, do qual poderíamos tratar tanto da perspectiva humana (utilitarismo, imposições da modernidade, desejo, realização) quanto da perspectiva, como demonstrada por Estrada, da imagem de Deus, conseqüente e conseqüência da visão de homem e de mulher, de mundo e de sociedade. Esse estudo ganha relevância do ponto de

vista da experiência, para além da instituição, além de ser um tema bem concreto para colocar em diálogo a razão e a razão religiosa.

Assim, aqueles que não crêem em Deus não deveriam assustar-se diante dessa perspectiva de estudo e aqueles que crêem em Deus não deveriam vê-la como seu triunfo. No estudo das religiões, olhar para as experiências religiosas é ter consciência de que elas existem, é trazê-las à luz para que sejam compreendidas e para que, no caso dos educandos, eles mesmos se compreendam. Dois movimentos em um, sem o que perdemos o homem, a mulher e não podemos compreender a realidade que, em si mesma, é multifacetada.⁷⁹¹

A instituição religiosa, por sua vez, revista pela experiência monástica, é resgatada em suas origens e se reencontra com a experiência de ser comunidade. Para esse reencontro contribui uma nova compreensão da oração que permite uma revisão da concepção de Deus, em busca de um Deus presente e em relação com homem e mundo, um Deus que se revela, ao invés de ocultar-se. Esta concepção conduz, ao mesmo tempo em que exige, a uma ação no mundo, mediada pela co-responsabilidade e pelo ser com o Outro e nisso juntamo-nos crentes e não crentes, conquanto queremos viver em comunidade, ser felizes no amor e fiéis à nós mesmos, à nossa condição humana que está para além dos absolutismos impostos, quer pelas instituições religiosas, quer pelas científicas.

De forma geral a educação, a escola e o ER necessitam estar atentos àquilo que nos constitui fundamentalmente – a relação, fonte de vida –, para que o “Tu”, o Outro, seja o próximo. Afinal, quando perdemos a relação, quando perdemos o Outro, perdemos a nós mesmos e, como diz Dom Casmurro, *esta lacuna é tudo*.

Finalmente, veremos como Rosenzweig se coloca em relação às questões judaicas marcadamente na tensão instituição e experiência religiosa. Embora tenhamos desenvolvido seu pensamento até aqui, considerando até mesmo essa tensão, no final do capítulo anterior, aqui trazemos a carta dirigida a Martin Buber e intitulada *The Builders*, na qual o autor trata exatamente do Ensino Religioso Judaico e, ao discutir os ensinamentos apresenta de modo prático todo o seu pensamento. Assim, finalizamos nosso trabalho, tratando do ER judaico e demonstrando como as proposições de Rosenzweig vêm ao encontro do que apresentamos até aqui como proposta para o ER e, ao mesmo tempo, é possível constatar como as questões de que ele trata aqui foram tratadas anteriormente quando discutimos o cristianismo, ou seja, a tensão entre instituição e experiência no judaísmo. Por todos os lados, podemos perceber que

⁷⁹¹ Vale lembrar que é exatamente nisso que residem as propostas multidisciplinares para estudo dos grandes temas humanos.

há um diálogo posto, necessitando apenas que nos apresentemos abertos e dispostos para acolher esse novo que já está aí.

Rosenzweig, na carta, que aqui denominaremos simplesmente ‘Os Construtores’, que escreve à Martin Buber, acerca das Conferências deste sobre o Judaísmo; logo no início e de uma forma prática, demonstra ao amigo a distância entre o conceito e a experiência, apontando que Buber, ao fazer a releitura e reunir as Conferências, fez isso não tanto objetivamente, mas tomado por sensações de retrospectiva autobiográfica, não no sentido de uma mera revisão histórica, mas no sentido de examinar o passado à luz do presente e do futuro e que, justamente por essa experiência, embora na releitura de Buber houvesse clareza e não conversão, há nela a possibilidade de mudança.⁷⁹² E afirma:

A uma palavra não permanece o sentido dado por aquele que a falou, aquele para o qual ela é direcionada, aquele que a ouve, por acaso ou não – todos partilham dela; o destino do mundo, enquanto em seu domínio, é mais fatídico do que experimentou seu falante ao pronunciá-la pela primeira vez. E as palavras do prefácio devem transmitir conversão, e não apenas clareza, para aqueles que lêem ou ouvem suas *Conferências*. Para você elas significam apenas clareza, para você permaneceu da mesma maneira, mas suas palavras descreveram completamente a experiência de uma mudança no âmago: elas foram modificadas.⁷⁹³

Para Rosenzweig, ainda que Buber em suas palavras e com sua clareza tenha chegado à conceitos, chamando pelo nome Aquele que é Espírito, mas apenas na medida em que Ele “é”, suas palavras, para serem compreendidas, despertarão emoções que podem fazer vibrar as almas de seus ouvintes e somente poderá ser ouvinte aquele que se submeter a uma relação sem medidas com as coisas.⁷⁹⁴ O que implica para o professor:

⁷⁹² Cf. Franz ROSENZWEIG. *The Builders: Concerning the Law*, pp. 72-73.

⁷⁹³ *Ibid.*, p. 73.

⁷⁹⁴ Cf. *Ibid.*, p. 73.

Novos ouvintes, entretanto, sempre implicam novas demandas, conseqüentemente o próprio professor é mudado pelo que ensina aos seus alunos; ou, pelo menos ele deve estar preparado para ter suas próprias palavras modificadas, se não ele próprio.⁷⁹⁵

As *Conferências* abordam o problema da lei e da prática judaica somente pela finalidade da perfeição, contudo, ultimamente se une a isso o problema dos ensinamentos judaicos - a pergunta sobre o que fazer, e essa pergunta vincula ao problema da lei e da prática judaica um interesse real e imediato. Rosenzweig se propõe a dizer algo sobre isso, não baseado na experiência de ter atingido a meta, mas de ter procurado e ido na direção correta, logo, pela experiência.⁷⁹⁶

E abrindo para o que podemos chamar da tensão instituição e experiência, Rosenzweig afirma que, em sua visão, primeiramente Buber tratou a questão da tolerância nos ensinamentos, no que chamou de “Judaísmo invisível”, como um conceito sólido; “algo como profecia *versus* legalidade, ou hassidismo *versus* oposição rabínica” e, na seqüência, “isso passa a parecer um intrincado sistema fluvial, no qual as águas sobre a terra parecem sempre estar acompanhando aquelas da profundidade subterrânea” .⁷⁹⁷ E quando à Conferência final, assim expressa:

[...] na luz resplandecente da questão que converte o problema em algo atual, a figura muda; os córregos visíveis e aqueles subterrâneos não são mais distinguíveis entre si, e se a direção será ou não alcançada depende apenas do curso que as inclinações tomarão. [...].⁷⁹⁸

Com isso, abre a discussão acerca do “essencial” e do “não essencial” no aprendizado judaico, evidenciando que as distinções entre essas classificações foram forçadas no século XIX e não se sustentam atualmente, quando será preciso reconhecer que há uma essência escondida no “não essencial” e algo “essencial” na realidade da vida judaica, onde ela

⁷⁹⁵ ROSENZWEIG, Franz. *The Builders: Concerning the Law*, pp. 73-74.

⁷⁹⁶ Cf. *Ibid.*, p. 74.

⁷⁹⁷ Cf. *Ibid.*, p. 74.

⁷⁹⁸ *Ibid.*, p. 74.

assume, por outro lado, a forma de “não essencial”. Visto dessa maneira, parece que essas classificações necessariamente se fundem no aprendizado. E aponta que Buber apresenta, como um princípio de seleção, o conceito do poder interior – “o que você demanda quando pergunta a ele quem aprende a arriscar toda a sua existência pelo aprendizado, para fazer de si mesmo um conector na corrente da tradição e deste modo tornar-se um escolhedor”.⁷⁹⁹ E dessa proposição deriva a compreensão de ensinamento que, por sua vez, considera as controvérsias:

[...] Nós entendemos como ensinamento o que entra em nós do conhecimento acumulado dos séculos em sua aparência e, acima de tudo, nas suas reais contradições. Nós não sabemos o que é e o que não é ensinamento Judaico [...] (mas aderimos) à sua palavra final: vá e aprenda.⁸⁰⁰

Mas aponta que, dessa maneira, o ensino deixa de ser algo que pode ser aprendido, algo “sabível” na medida em que já existe um tema definido que deve ser aprendido e conhecido de modo amplo, por exemplo, os livros do inaceitável e os “livros das mulheres” que “eram considerados inferiores à dignidade da forma clássica de aprendizado” e agora estão incluídos na temática a ser aprendida como iguais, contudo, “o que pode e deve ser sabido não é verdadeiramente conhecimento!” e tudo o que “pode e deve ser ensinado não é verdadeiramente ensino!”. O ensino começa onde o tema deixa de ser tema e passa a ser força interior, o caminho para o aprendizado passa pelo que é “sabível”, mas o ensino em si não é sabível, pois, há sempre algo que está no futuro.⁸⁰¹

Para Rosenzweig, desde o século XIX, o aprendizado já foi reduzido à escassez de poucos conceitos fundamentais e Buber, ao liberar o aprendizado da esfera da ação retirou o perigo do judaísmo espiritual depender de qualquer forma de possibilidade de sermos seguidores de Kant, por outro lado, diante da resposta de Buber sobre o que estamos fazendo no que concerne à lei, que afirma que “deve-se deixar essa lei nas correntes que nela foram postas – assim como as postas no ensino – no século XIX,⁸⁰² questiona indicando a tensão

⁷⁹⁹ Cf. ROSENZWEIG, Franz. *The Builders: Concerning the Law*, p. 75.

⁸⁰⁰ *Ibid.*, pp. 75-76.

⁸⁰¹ Cf. *Ibid.*, p. 76.

⁸⁰² Cf. *Ibid.*, pp. 76-77.

entre a lei e a vida e, antecipando o que é a Lei – aquela que considera a vida judaica que se expressa nos rostos judaicos:

[...] É realmente a lei Judaica com a qual você tentou chegar a um acordo? E não havendo sucesso, você virou as costas somente para dizer a você e a nós que procuramos por você e suas respostas que sua única tarefa deve ser tomar conhecimento da lei com reverência – uma reverência que pode resultar em praticamente nenhuma diferença em nossas vidas ou para nossas pessoas? É realmente essa a lei Judaica, a lei do milênio, estudada e vivida, analisada e rapsodiada, [...] e (na qual) há sempre a possibilidade de transformar-se em vida Judaica, de ser expressa nos rostos Judaicos?⁸⁰³

Para ele, também aqui, há o processo limitante de redução às fórmulas do liberalismo dos reformistas que pretendiam aglomerar o espírito Judaico e fazer o Judeu se questionar se estava mantendo a Lei e a Lei a ele porque isso lhe foi imposto por Deus. De Mendelssohn em diante, todo o povo judeu, na compreensão de Rosenzweig, tem sido torturado por esse questionamento embaraçoso e dessa forma a Judeidade se reduziu a um porquê e permitiu que as pessoas pressionadas por essas perguntas buscassem abrigo, transformando a fundação num muro. Mas para outros, “aqueles que vivem sem questionamento”, essa razão para manter a Lei foi considerada somente “uma dentre outras e provavelmente não a mais convincente”.⁸⁰⁴ Podemos entender esse muro, que não é a fundação, como a instituição, que pode ser o refúgio para aquele que não consegue responder às questões. Por outro lado, ficar somente nas questões acerca do porquê, tanto no que diz respeito às instituições, quanto no que diz respeito à experiência religiosa, é paralisia. Vale apontar ainda que, a imagem do muro e da fundação evidenciam, a nosso ver, a imagem da construção, a qual leva em conta a vida, o processo. E considerando essa paralisia diante do por que, pergunta:

[...] E não foi sem dúvida a Torah, cuja escrita e voz foi dada por Moisés no Sinai, criada antes da criação do mundo? Escrita em um plano de fundo de

⁸⁰³ ROSENZWEIG, Franz. *The Builders: Concerning the Law*, p. 77.

⁸⁰⁴ Cf. *Ibid.*, pp. 77-78.

fogo reluzente em letras de chamas escuras? E não foi o mundo criado por isso? E o filho de Adão, Seth, não achou a primeira Casa de Estudos para o ensino da Torah? E os patriarcas não mantiveram a Lei por milênios antes do Sinai? E – quando foi finalmente dado a Sinai – não foi isso dado em todas as setenta línguas faladas no mundo? Tem 613 mandamentos, um número que, para começar zomba de todo o esforço de contar o incontável [...] A Torah, a qual o próprio Deus aprende dia após dia! E nós podemos realmente imaginar que Israel manteve essa Lei, essa Torah, somente por causa de um único fato que “excluía as possibilidades de desilusão”, que os seiscentos mil ouviram a voz de Deus no Sinai? [...].⁸⁰⁵

Assim, podemos dizer que a própria Lei é movimento, não se trata de uma imposição de Deus pronta e acabada. Vê-la assim pode até ser mais fácil por excluir as possibilidades de desilusão, que na ‘Estrela’, Rosenzweig definiu como “trabalho de amor perdido no instante”, mas que, contudo, fortalece o amor. Ele sabe que a relação com o outro implica em riscos, mas insiste que é preciso continuar andando e agir assumindo essa responsabilidade. Importante também salientar que “Deus aprende dia após dia”, lembrando que, como vimos, Deus é em relação com o Homem e o Mundo e, nesse sentido, também está em movimento.

Para ele, esse fato, que os seiscentos mil ouviram a voz de Deus no Sinai, é representativo, mas não maior do que tudo o que os ancestrais perceberam em cada “hoje” da Torah. Para o “Judeu consciente que não questiona e não é questionado” isso tudo é tão importante quanto o fato e este tanto quanto essas considerações. O “somente” do ortodoxo e o “somente” do liberalismo devem ser incluídos pelo Judaísmo e não no sentido de “somentes”. O problema da Lei não pode ser reduzido à afirmação ou negação da pseudo-histórica teoria de sua origem, “teorias das quais a ortodoxia de Hirsch fez a fundação de uma rígida e minuciosa estrutura, sem beleza apesar de sua magnificência”. Há “pseudo-históricos, pseudo-jurídicos, pseudo-lógicos, pseudo-éticos motivos para um milagre não constituir história, um povo não é um fato jurídico, martírio não é um problema aritmético, e o amor não é social”. As perguntas são qual é esse caminho para a Lei? Qual foi esse caminho no caso dos ensinamentos? Outras nações não sentem esse tipo de necessidade, quando um de seus membros ensina, o faz em meio a seu povo, de frente para o seu povo, mesmo que ele não tenha aprendido nada. Tudo passa a ser posse de seu povo para nações que têm sua face ainda em formação, “suas faces não estão moldadas enquanto eles ainda estão nas mãos/colo da

⁸⁰⁵ ROSENZWEIG, Franz. *The Builders: Concerning the Law*, pp 78-79.

natureza”. Já “nosso povo foi sentenciado a um destino diferente”. O próprio nascimento foi o grande momento de sua vida, antes de ser formado já era “sabido”. É preciso continuar a ser elo e “é por isso que esse povo deve aprender o que é sabível como condição para aprender o desconhecido, por fazer disso algo seu”.⁸⁰⁶ Considerando então a ancestralidade e esse compromisso com o seu povo, quanto à Lei, evidencia que o que pode ser feito está para além dos deveres e, muitas vezes, pode ser que sequer seja reconhecido como Conhecimento mas pode ser feito:

Isso tudo se mantém para a Lei, por exemplo. Exceto o que é exequível e até mesmo o que não é exequível ainda, deve ser feito, contudo, pode não ser reconhecido como Conhecimento, mas pode apenas ser feito. [...] Lá o caminho leva através de tudo o que é “sabível”, aqui leva através de tudo o que é “exequível”. E a esfera “do que pode ser feito” se estende muito além da esfera dos deveres assumidos pela ortodoxia. [...].⁸⁰⁷

Como no ensinamento, aponta Rosenzweig, não deveria mais existir a rígida diferença entre o essencial e o não essencial, esboçada pelo liberalismo, na esfera do que pode ser feito, não deveria existir a diferença entre o proibido e o permitido. “A separação do proibido e do permitido instituiu uma esfera Judaica no interior de cada vida” determinando o permissível e as proibições e a obediência às normas era reconhecida através dos tempos como legítima gerando, nos tempos modernos, um sistema. Contudo, a validade desse procedimento se devia a tempos em que a segurança da vida judaica esteve em jogo ou quando sua sobrevivência esteve em jogo.⁸⁰⁸ E continua:

[...] O futuro não deve mais reconhecer essa fronteira, esse método, nem mesmo a distinção geral descrita antes. Como na esfera da Lei, não deve haver nada “permissível” a priori. Exatamente àquelas coisas geralmente tornadas permissíveis pela ortodoxia devem ser dadas formas Judaicas. Do lado externo à esfera Judaica está o domínio que deve ser formado pelo

⁸⁰⁶ Cf. ROSENZWEIG, Franz. *The Builders: Concerning the Law*, pp 79-81.

⁸⁰⁷ Ibid., pp. 81-82.

⁸⁰⁸ Cf. Ibid., p. 82.

“costume”, i.e., por um princípio positivo, ao invés de meramente o conceito negativo de “permissível”. [...] Nenhuma esfera da vida deve ser rendida. Para dar um exemplo a cada uma das duas possibilidades que eu tenho em mente: para aqueles que comem pratos Judaicos, todos os costumes tradicionais do menu, como passados de mãe para filha, devem ser insubstituíveis como a separação da carne e do leite; e aquele que se abstém de abrir uma carta no Sabbath não deve lê-la mesmo se outra pessoa tiver aberto para ele. Em qualquer lugar o costume e a intenção original da lei devem ter a mesma classificação de inviolabilidade que a da própria lei.⁸⁰⁹

Importa salientar que o “costume” leva em conta o outro, não se tratando de uma mortal baseada no pode e no não pode. Disso decorre, como já apontamos anteriormente, que o ER não é o ensino da ética e da moral em si, como propriedades do ser religioso. Na seqüência, ao evidenciar o positivo do “costume”, essa idéia fica ainda mais evidente.

No “permissível” mesmo o positivo acaba por ter um caráter negativo quando “deixar a esfera da sua obrigação significa entrar na esfera do outro”, trata-se de um permissível judaicamente sem forma. Assim como na esfera do ensino o não essencial se transformou em essencial e o próprio essencial recebeu algumas das características do não essencial, também na esfera da Lei, “depois dos próprios costumes vestirem-se com a dignidade da lei, a lei compartilhará o caráter positivo do costume. Não o negativo mas o positivo será dominante na Lei”. Desse modo até mesmo as proibições podem revelar seu caráter positivo, uma abstenção alimentar, por exemplo, “propicia a alegria de ser judeu mesmo no dia a dia e nos aspectos humanos gerais de uma existência material”:⁸¹⁰

Por isso a linha de demarcação está quebrada: os dois mundos, o do judaicamente proibido e do extrajudaico permissível, fluem um dentro do outro. O acordo entre os feitos judaicos e extrajudaicos desaparece; em ambas as esferas encontramos uma liberdade surgida naturalmente. A esfera de atividades possíveis, do exequível, transformou-se em uma. Nisto está contida a forma que (mesmo em suas injunções/proibições) permite uma experiência de liberdade. Mas liberdade nessa esfera, mesmo quando parece brincalhona e despreocupada, deve conduzir à forma e a um Tu Deves! [...].⁸¹¹

⁸⁰⁹ ROSENZWEIG, Franz. *The Builders: Concerning the Law*, pp. 82-83.

⁸¹⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 83-84.

⁸¹¹ *Ibid.*, p. 84.

Tanto os aspectos internos quanto os externos impõem igual responsabilidade, pois o campo de ação é um só. A Lei deve tornar-se mandamento e este deve “ser transformado em feito/ação no momento em que é ouvido. Isso deve reconsquistar a realidade vivida na qual todo bom ciclo judaico rumou a garantia para a sua eternidade”. A força interior é acrescentada à substância da lei, mesmo que alguém deseje fazer o possível não cumpriria a Lei, não se tornaria mandamento no qual não há outra possibilidade senão cumprir. “Assim, o que conta aqui não é nossa vontade, mas a habilidade de agir” e essa habilidade é bem pessoal, carrega em si sua própria lei: o que quer que seja feito deve vir da força interior.⁸¹² Dessa forma:

[...] Como o conhecimento de tudo o que é conhecido ainda não é sabedoria, o fazer todo o fazível ainda não é o feito. O feito é criado no limite do meramente exequível, aonde a voz do mandamento causa a faísca para o salto do “eu devo” para o “eu posso”. A lei tem seus pilares nesses mandamentos e somente neles. O crescimento da Lei está desse modo encarregado mais uma vez de nosso cuidado amoroso. [...] Não há nenhuma outra garantia para nossos feitos serem judaicos [...] será a lei vivida de hoje, assim como A Lei. [...].⁸¹³

Para Rosenzweig, essa “carência de atualidade, de realidade vivida foi reconhecida quando a linha de demarcação que eu mencionei fez a vida de hoje “permissível”. Por meio disso à lei foi negada atualidade”. No Sinai, Deus fez uma aliança com os homens de hoje e é “nosso” aceitar o desafio da coragem e da ousadia de buscar ampliar as fronteiras de nossas ações e de nosso conhecimento para que passe a ser ensinamento.⁸¹⁴ Todavia:

[...] não podemos saber se isso não acontecerá apesar de tudo. Nós não conhecemos o limite, e não sabemos o quão distantes as estacas da tenda da Torah podem ser estendidas, nem qual dos nossos feitos está destinado a executar tal ampliação. Podemos ter certeza de que eles são completamente ampliados em nós: poderia qualquer coisa ser permitida a ficar

⁸¹² Cf. ROSENZWEIG, Franz. *The Builders: Concerning the Law*, pp. 85-86.

⁸¹³ *Ibid.*, pp. 86-87.

⁸¹⁴ Cf. *Ibid.*, p. 87.

permanentemente do lado de fora? Se tal coisa fosse possível o limite assumiria um caráter que não possuía, tão rígido e fixo quanto a distinção entre o proibido e o permissível, a qual fora descartada. De repente isso teria se tornado novamente um limite interno, e nossos feitos teriam sido privados da mais nobre herança que, nas palavras do Talmud, nós temos que ser filhos somente, a fim de nos tornarmos construtores.⁸¹⁵

Na seqüência, Rosenzweig apresenta critérios para a avaliação da experiência religiosa e da instituição religiosa quando trata da distinção entre o que está vivo e o que está morto. Fazendo uma ponte, podemos afirmar com Buber que esse critério pode ser ampliado na medida em que podemos considerar que uma experiência religiosa morreu ou uma instituição religiosa quando deixa de acontecer uma relação entre um Eu e um Tu e uma das partes é tornada um Isso, cessou a relação, cessou a consideração do outro, morreu a fé, morreu a religião e podemos estar diante de um *ismo*, de um fundamentalismo. O olhar para trás – para a tradição, por outro lado, para a tradição, é um olhar no movimento, na continuidade do agir.

Mas para manter-se como filho é preciso olhar para trás, e isso só é possível na vida do espírito – todo nascimento implica numa morte -, posto que as ações e o pensamento devem seguir em frente. Ao olhar para trás, tanto o indivíduo quanto o grupo social, precisam “distinguir entre o peso morto na corrente e aqueles cuja menor velocidade é devida à proximidade com a fonte”. É de suma importância saber distingui-las para que “a massa morta, acreditada viva, não cause estagnação na corrente”, pois, “rejuvenescimento artificial de instituições políticas antiquadas não é mais perigoso do que o rejuvenescimento de uma fé morta”. E se voltar para trás é uma necessidade precisaremos de uma salvaguarda fundamentalmente decisiva: a medida de nossa habilidade de agir. “Submeter-se a si mesmo a tal tribunal de apelo não é levianeidade, mas aceitação compelida da palavra de Deus”. Devemos fazer o que está em nosso poder para remover obstáculos, podemos e devemos fazer, “mas a última escolha não está dentro de nossa vontade; está confiada à nossa habilidade” que significa que somos obrigados a agir e que todo nosso ser está envolvido nisso. A aceitação da tarefa deve ser feita por todo o seu ser e não somente em certos momentos da história.⁸¹⁶ Trata-se aqui de um agir ontológico, todo o seu ser se volta para a

⁸¹⁵ ROSENZWEIG, Franz. *The Builders: Concerning the Law*, pp. 87-88.

⁸¹⁶ Cf. *Ibid.*, pp. 88-91.

vida e, ao voltar-se para a vida, sabe da morte. Dessa forma, as diferenças são superadas e há a escuta. Somente assim:

[...] Uma decisão baseada na habilidade não pode errar, já que não é escolhendo, mas escutando e somente depois aceitando. É por essa razão que ninguém pode levar outra pessoa para a tarefa, apesar dele poder e dever ensiná-la; porque somente *eu* posso fazer, somente minhas próprias orelhas podem ouvir a voz do meu próprio ser a qual eu devo esperar. E talvez a não habilidade do outro faça mais para o crescimento de ambos, ensino e lei, que minha própria habilidade. Nós sabemos somente que nós todos temos habilidades potenciais de agir. O que pode ser uma tarefa árdua para outras nações; que é voltar atrás no fluxo da vida em movimento – porque eles se consideram unidos pelo tempo e espaço e somente em dias festivos e em horas de destino eles se sentem como membros na corrente das gerações – isso é somente a base de nossa vida comunal e individual; o sentimento de sermos as crianças de nossos pais, ancestrais de nossos netos. [...].⁸¹⁷

Neste quarto capítulo, buscamos justificar o estudo da religião na escola, por meio da disciplina Ensino Religioso, tanto do ponto de vista da educação, no pensamento de Hubert Hannoun, no qual identificamos a compreensão clara da exigência do fazer educativo ou, em outras palavras, a ação como razão primeira da educação e, como consequência, a consideração da experiência, também religiosa, porque significativa para o ensino e a aprendizagem; quanto do ponto de vista das Ciências Naturais, no pensamento de Daniel Dennett, que defende o estudo da religião como necessário para que possam ser feitas escolhas informadas no campo da religião e que, ao considerar a religião como fenômeno natural, corrobora com a valorização da experiência na educação como fonte de aprendizagem, uma vez que ambos identificam que as pessoas agem de acordo com o que anseiam; que a racionalidade passa pelo conhecimento e pela experiência; que valores são experienciados e não objetos de discurso; que há intencionalidade na prática pedagógica, na ciência e na escola e, em todos esses âmbitos, e não apenas no religioso, crença e não crença, bem como crença na própria crença; finalmente, no pensamento de ambos podemos constatar vislumbres da tensão instituição e experiência no campo religioso de maneira específica.

⁸¹⁷ ROSENZWEIG, Franz. *The Builders: Concerning the Law*, p. 91.

Como buscamos o que agrega e pretendemos considerar sempre as controvérsias, destacamos as preocupações de Dennett com os fundamentalismos religiosos, bem como com a educação religiosa, mesmo no âmbito da família, a qual, como este autor bem demonstrou, pode também ter um caráter fundamentalista. Refletindo a tensão instituição e experiência, também o fundamentalismo religioso não é exclusividade da instituição.

Pensando na Ciência em relação com o ER e na natureza dessa disciplina – especificidade do conhecimento que pode proporcionar, tratamos do conhecido embate entre Natureza/evolução e Criação ou Fé e Ciência mas para demonstrar que esta não é a questão principal. Do ponto de vista do pensamento de Rosenzweig, como vimos no capítulo anterior, essa questão não é colocada. Avançamos então para um ER que, fundamentado de maneira mais direta na Filosofia da Religião possa abrir um novo diálogo em que, a exemplo do que ocorre com o pensamento de Rosenzweig, possa trazer elementos para que consideremos a razão como um Todo, também nos aspectos que consideram a experiência religiosa individual, numa comunidade e numa instituição religiosa.

Ainda apontando o espaço da Filosofia da Religião, nessa reflexão e fundamentação da prática pedagógica do ER, dessa vez considerando mais atentamente sua finalidade, finalmente, trouxemos Comte-Sponville e, com ele, constatamos que não há o crer ou não crer religiosos e sim o crente e o não crente em religião e que o não crente religioso pode desejar e não prescindir de elementos, antes considerados religiosos, como a comunhão, a fidelidade e o amor e, dessa forma, considerar a vida, que caminha para a morte, e o outro, a ontologia da relação. Propositadamente, na seqüência, até porque o próprio Comte-Sponville evidenciou o Judaísmo e o Cristianismo como inseridos em nossa realidade ocidental e, conseqüentemente, passíveis de consideração – porque presentes em nossa formação, da qual ele mesmo dá testemunho, tratamos, dessa vez de forma prática, da tensão entre instituição e experiência expressa na necessidade desses dois grandes monoteísmos se reverem a fim de resgatar aquilo que, de fato, os caracteriza e, nesse sentido, demos destaque, mais uma vez, à Vida, ao Outro, ao Amor e à oração que, seja de crentes ou não crentes, nos aproximam do Reino porque nos remete para fora de nós mesmos, retirando-nos do risco de ocuparmos o centro, e nos lança à ação exigida pelo amor ao próximo.

Ao considerar as controvérsias e buscar o que agrega e não o que separa, no estudo dos autores trabalhados nesse capítulo, colocamos em prática, ao menos assim objetivávamos, o método Rosenzweig no tratamento do ER. E dessa prática resultou que, no caminho, confirmamos a finalidade do ER fazendo-lhe um acréscimo: possibilitar aos educandos uma

ampliação de sua visão de mundo, levando-os a uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, sem deixar de elevar tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano e **do diálogo na diferença.**

Na diferença estão e são crentes e não crentes em todos os aspectos, inclusive o religioso. Nela é preciso descobrir a forma para viver junto e ser feliz enquanto caminhamos sobre tumbas e ao encontro da nossa mesma! E saber que vamos morrer sem nos desesperar pode ser o grande segredo da vida! Bem, com tudo o que dissemos até aqui, entendemos que o ER possa contribuir na medida em que viabilize um conhecimento religioso que permita vislumbrar, para além das instituições religiosas, mas também sobre elas e sua real presença na modernidade, a experiência religiosa – que pode ser inclusive de negação, e que esta permita trazer duas contribuições importantes, também da religião, para o diálogo: a alteridade e o amor não como idéia mas como ação e que se possa também refletir sobre o inverso, a saber, quando a instituição e a experiência afastam do outro e do amor.

CONCLUSÃO

Tendo descrito a finalidade do ER como sendo possibilitar aos educandos uma ampliação de sua visão de mundo, levando-os a uma maior compreensão das questões religiosas no âmbito da vida moderna, tendo a religião como seu objeto de estudo, elevando tais estudos e reflexões à categoria de elementos colaboradores na compreensão e vivência do autenticamente humano e do diálogo na diferença, consideremos agora as quatro teses desenvolvidas nesse trabalho.

Destacamos que, para ampliar a visão de mundo do educando, o ER necessita contemplar o estudo da religião tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista da experiência religiosa, ou seja, considerar a religião de forma ampla e não reduzi-la a alguma de suas compreensões, a saber, como fenômeno religioso, fenômeno natural, moral ou sagrado, recorrendo, para tanto, a uma abordagem multidisciplinar, donde decorre a necessidade de ter a Filosofia da Religião como sua área de referência, a fim de fundamentar essa disciplina na afirmação consistente de sua identidade, para que possa ser si mesma no movimento de troca e estudo conjunto que a abordagem multidisciplinar exige, ficando dessa forma “à vontade” no ambiente de controvérsias.

Nessa perspectiva ser religioso ou não deixa de ser um *a priori*, uma vez que as instituições e as experiências religiosas existem independentemente da fé, por outro lado, conhecer as instituições e as experiências religiosas e suas buscas reais para, de fato, serem experiências religiosas pode vir a ser um contraponto para o embate, no ambiente das controvérsias, com as imposições da razão moderna, das diversas formas de hedonismo, entre outras coisas que nos impedem de sermos o que somos e vivermos numa verdadeira comunidade de homens, no que, aliás, deveria constituir-se a escola como espaço/tempo de relações.

No que concerne à finalidade do ER entendemos que conseguimos, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig e dos demais autores, superar a idéia de um pretenso conhecimento religioso acumulado e, dessa forma, universal, demonstrando as limitações impostas pela idéia de cultura, de fenômeno religioso e de transcendência, todas elas de caráter universalizante e, conseqüentemente, distante das experiências dos indivíduos reais em suas realidades locais. Importa destacar que pretendemos mostrar que o tratamento da experiência religiosa em lugar do fenômeno religioso, abre espaço para o não crente religioso (no sentido de que é possível ser não crente em diversas áreas), uma vez que não tem a abertura ao transcendente ou a confissão de fé como pressupostos. Ao mesmo tempo, a

superação da predominância do termo cultura e sua incidência na compreensão religiosa também são de significativa importância. O conceito de cultura é, sem sombra de dúvida, um conceito redutor da experiência religiosa, bem como da instituição religiosa e, conseqüentemente, não congruente com a autenticidade humana.

Quanto ao autenticamente humano, no sistema filosófico proposto por Rosenzweig e na proposição da superação da tensão entre instituição e experiência religiosa, num ambiente de controvérsias, tem lugar o outro tal qual ele é, a saber, o outro, o diferente – e por esta razão acrescentamos *o diálogo na diferença* à nossa primeira proposição de finalidade. Entendemos que é exatamente na tensão com esse outro, e com o que isso exige, que podemos tratar a tendência das instituições religiosas a desejarem assumir o controle da contingência, pretensamente entendendo que a religião é a descrição da realidade tal como ela é. Fundamentalismos religiosos podem embasar-se nessa intenção. O questionamento da instituição e da experiência religiosa, inevitavelmente presente quando na diferença, e o estudo decorrente disso são, nessa perspectiva, salutares para, em última instância, qualificar as próprias relações, tornando-as mais autênticas porque reais, não absolutas – na medida em que nelas o outro é considerado e, o efeito contrário que é o ser mais daquele que é *um* com o *outro* porque passa a ser *si mesmo*.

Dessa forma podemos entender o que Campbell respondeu, quando questionado acerca da religião – em contraposição ao mito - e do sentido da vida: “as pessoas querem o êxtase, não o sentido”. Quando Rosenzweig recupera o paganismo para rever o Judaísmo e o Cristianismo recupera isso. De nossa parte, entendemos que se trata da alegria de viver, daí a insistência na vida, no outro, na comunidade – a vida que se vive junto, no instante como lugar do trabalho de amor.

Além disso, importa lembrar que o sentido da vida, assim como até mesmo uma prática religiosa, pode estar radicado em algo ilusório. Exemplificando podemos ter uma pessoa que coloca o sentido da sua vida na ilusão de ser verdadeiramente amada, no campo de nosso cotidiano. Podemos ainda ter uma pessoa que, no campo religioso, coloca o sentido de sua vida numa pseudo-religião que a mantém em ilusões. O sentido da vida ou uma pseudo-religião – e aqui a compreensão é eminentemente prática e a partir das obras que pode gerar, visto que, conforme pontuamos neste trabalho, é concreta a impossibilidade da compreensão da religião como um conceito pronto e acabado que dê conta dos inúmeros desdobramentos que a prática religiosa pode assumir -, podem ainda estar radicados em algo inaceitável, como

por exemplo, uma pessoa que acredita que o sentido de sua vida esteja em exterminar vidas alheias ou ainda na pseudo-religião que se baseia em extermínios e em rituais de morte.

Passamos assim da questão sobre o sentido da vida para um critério, por enquanto, mais adequado, a autenticidade humana. O esforço por ser autêntico pode ser o que, de fato nos faça mais humanos e nos coloque na perspectiva de conviver com o humano e os humanos, aqui reside a autenticidade, não se tratando portanto da pergunta estéril do filósofo acerca do propriamente ou do que está por trás da aparência, como vimos em Rosenzweig.

Conseqüentemente, nisso estamos para além das discussões marcadas sobre cidadania, ética e moral conquanto essas fiquem no plano abstrato e não considerem as experiências nas quais é possível ser ético ou ser moral. Quanto ao ser cidadão, não nos colocamos, deixando aqui apenas apontada nossa consideração, como um limite do nosso trabalho, do fato de não termos desenvolvido as questões relativas à política e ao Estado tão presentes no pensamento de Rosenzweig. Pelo pouco que apontamos vale dizer que antes de insistirmos em ser cidadão é preciso questionar de que Estado.

Acreditamos que avançamos na compreensão do ER como área de conhecimento ao propor a tensão entre instituição religiosa e experiência religiosa como o tratamento metodológico para o estudo da religião nas aulas de Ensino Religioso, nesse aspecto vale lembrar, por exemplo, que a história das religiões como conteúdo puro e simples do ER é, entre outras propostas, uma redução no estudo da religião, nesse sentido fundamentamo-nos na proposição de Rosenzweig de que uma teoria da religião, por sua vez, não deve ser reduzida a nenhuma ciência exclusivamente como, por exemplo, a psicologia ou a sociologia, em geral ou da religião, do que decorre nossa proposição de uma abordagem multidisciplinar fundamentada na Filosofia da Religião, conquanto essa área forneça os critérios para o diálogo por meio de conceitos que o apurem concretamente como estudo da religião.

De outro ponto de vista, o espanto como elemento fundante da experiência religiosa e o foco nessa experiência são importantes para uma discussão pertinente ao ER, no que concerne à compreensão da diferença entre a experiência de uma religião - pertença, e da experiência religiosa, a qual pode se dar em outros lugares e, contraditoriamente pode, inclusive, não acontecer na pertença a uma religião. Tomar a experiência religiosa e a instituição religiosa em seus entrelaçamentos múltiplos, além de dar significado em razão de considerar a realidade, possibilita o desencadeamento de conteúdos concretos e objetivos que podem, e vão com certeza, inclusive, fazer o efeito contrário, ou seja, ajudar com que o

estudioso, se reveja mediante os elementos objetivos e subjetivos, levantados e trazidos às claras, na discussão.

Finalmente, insistimos que as questões religiosas fazem parte da realidade dos homens e do mundo do que decorre a impossibilidade de não considerá-las como parte do saber de homens que não se dividem em esferas, embora só o possamos ver em seus pedaços e ter uma idéia de seu todo nas relações que estabelece, consigo mesmo, com os outros homens, com o mundo e com Deus, sendo que essa última relação, sendo humana e, conseqüentemente despedaçada, só a podemos apreender nas ações desse homem – o que pode tornar-se um critério para a avaliação das instituições religiosas.

Do que dissemos decorre que, assim pretendemos mostrar, a compreensão do ER como uma área de um conhecimento específico, a saber, as instituições e as experiências religiosas, mediante diferentes abordagens, não depõe contra a laicidade do estado, uma vez que fazem parte do estado indivíduos religiosos ou não em suas interações e o mundo, por eles afetado, o qual, quase nunca, é tão clara e objetivamente dividido entre secular e religioso. No limite, já apontado, desse trabalho – no qual não entramos nas questões políticas no que tange às relações entre igreja e estado, podemos apenas indicar que entendemos que o rompimento formal dessa linha tênue e, para nós, inexistente, que delimita o secular e o religioso, seja a chave para o rompimento com a hipocrisia e para que homem e mundo possam ser vistos como são e não em suas aparências, para as quais essa suposta linha tênue de delimitação parece colaborar.

Ainda no que diz respeito à finalidade, a pergunta acerca do porque estudar religião foi respondida considerando duas posições distintas, de um lado a partir da Filosofia da Educação e, de outro, da Filosofia da Ciência, especificamente considerando as Ciências Naturais; isto porque estamos num lugar – a escola, espaço/tempo de relações, em que esses saberes se encontram e, queiramos ou não, dialogam entre si. Tendo sido as questões religiosas, reiteradamente, trazidas à berlinda, constamos então, visando fortalecer o ER como área de conhecimento, a necessidade de buscar uma outra área de conhecimento, que lhe sendo externa, possa fundamentá-la.

Pensando na religião como um objeto de estudo que, por si mesmo, exige uma abordagem multidisciplinar localizamos essa área como sendo as Ciências da Religião, entretanto, no decorrer de nossa pesquisa, pudemos perceber que essa escolha comportava a dificuldade de, sendo tão amplo o espectro das Ciências da Religião, devido e graças às muitas possibilidades de abordagem, defini-las como depositárias da epistemologia do ER

seria deixar essa última diante de uma enormidade de opções e da necessidade de escolher qual delas seria seu fundamento. Assim, diante desta constatação empírica; do fato, também empírico, de que as experiências religiosas, tanto do ponto de vista individual quanto nas instituições, comportam uma racionalidade própria e, finalmente, diante do estudo, principalmente, de Rosenzweig, pudemos chegar à conclusão de que, no âmbito das Ciências da Religião, o lugar para essa reflexão é a Filosofia da Religião, área que, ao tratar a religião como parte da vida da razão, no campo específico do ER, pode contribuir com a afirmação de sua identidade e, no campo das Ciências da Religião em geral, para um trabalho multidisciplinar consistente nesse mesmo estudo.

Há conceitos-chave, inclusive, tratados nesse trabalho que exigem, e aqui evidenciamos também um limite de nossa pesquisa, um tratamento adequado como, por exemplo, os conceitos de linguagem, real e social os quais, vistos pela Filosofia da Religião são colocados em perspectiva, enquanto, no âmbito de uma específica área dentro do espectro das Ciências da Religião, necessariamente por força da própria identidade da área escolhida, seria colocado da maneira interpretativa da área em questão, o que, aliás, justifica a multiplicidade de abordagens.

Do ponto de vista do ER, essas considerações são muito importantes porque é na perspectiva de uma Filosofia da Religião, que considere a experiência, que abrimos a possibilidade de um ER não direcionado para as religiões, não proselitista, ao invés disso, que considere a religião como um modo de viver, como resposta e, em consequência, considere seu pensar específico, prerrogativa para colocá-lo em diálogo no ambiente das controvérsias. De outro lado, a constituição de um ER como uma disciplina, portanto portadora de um conteúdo específico, não pode significar que seu conteúdo, o estudo da religião, se perca numa perspectiva meramente de descrição e de história das religiões, o que tiraria o caráter que, na verdade, compõe a identidade das religiões, que é a questão de carregarem em si um elemento vital: são geradas e se mantêm no movimento da vida.

Como já citamos, quando Hannoun pergunta sobre “o que nos ajuda a distinguir, em termos de valor, o homem de Deus, o homem de partido, o homem do êxtase ou o homem, simplesmente”, o que podemos ver, e para isso contamos com Rosenzweig, Estrada, Palácio, Comte-Sponville, entre outros, é que não há divisão no homem, contudo, como ele pensa que é dividido, podemos dizer que o ER, mediado pela Filosofia da Religião, poderá colocar em diálogo as “duas razões”. Do que decorre termos declarado nossa estranheza em relação à tendência a entender, como ideal, um ER distanciado da vida dos educandos, de suas

experiências religiosas diretas, quando dentro de uma instituição religiosa, ou indiretas, em suas experiências individuais, justificando, tal fragmentação, por meio da laicidade do Estado ou da tolerância religiosa.

Finalmente, no que concerne a essa nossa terceira tese, a compreensão de Rosenzweig de que uma teoria da religião deságua no ensino e na prática abre espaço, a nosso ver, para a valorização do Ensino Religioso na escola e para o distanciamento da história de um ER catequético, excessivamente ligado à Igreja e às escolas confessionais e a compreensão de que foi imposto pela legislação em vigor para as escolas públicas sendo assim um “mal necessário”. Quer seja nas escolas públicas, quer seja nas confessionais católicas, a comunidade educativa, em seus estudos, em suas atividades e na vida que se vive junto necessita considerar as concepções, tão importantes nas atividades humanas e, em especial, na educação, atividade humana por excelência, nas quais o *modus operandi* religioso tem seu lugar como um modo de viver o dia a dia e não, pelo menos necessariamente, para dizer o que as coisas são – religião como resposta.

É neste sentido que, de outra perspectiva, na medida em que superamos a compreensão meramente institucional da religião, ainda que cheguemos mesmo que destituir algumas, ou ao menos seus fundamentalismos, é que podemos extrair, por assim dizer, os elementos da religião que possam não apenas no colocar em diálogo como também, por sua vez, nos voltar criticamente para as demais instituições, entre elas o Estado e a sociedade moderna e questionar, via categorias e conceitos religiosos, suas proposições universalizantes e que, ou tiram o homem do seu lugar na corrente da vida ou o coloca demasiado no centro, sendo que é preciso circularidade para haver relação e diálogo – experiência significativa.

A experiência religiosa, reiteradas vezes, é esse lugar da circularidade e, além disso, lugar que convida e lança à ação exigida pelo amor ao próximo. Parafraseando Dennett, ninguém quer viver numa sociedade sem amor, todavia, enquanto ele diz que o amor é cego, nós dizemos que o amor vê pelo próprio amor, o outro faz ver, Deus ilumina e faz ver crentes e não crentes. Além disso, se consideramos as relações e a comunidade, o amor é constatado nas evidências. E aqui já fazemos menção a outro limite dessa pesquisa: temos que correr o risco de que o que falamos sobre o outro e o amor na corrente da vida sejam interpretados de maneira romântica e emocional. Por um lado, desejamos romantismo e emoção para a educação, tarefa humana justamente porque inviável sem um coração completamente comprometido, todavia, sabemos que o outro é tão outro que nos incomoda, que o homem é animalidade, que comportamos o mal e fazer com que “vença” o bem é, como bem dizem os

orientais, uma luta diária. A nosso favor, lembramos, no entanto, que ao tratar do Judaísmo e do Cristianismo, e aqui inclusive com referência direta, apontamos a questão do mal que é, aliás, uma das grandes questões das religiões em sua expressão mais empírica e conhecida por todos que é o pecado, um assunto instigante e que, visto pela perspectiva de um ER fundamentado na Filosofia da Religião, pode ser de grande ajuda para as crianças, adolescentes e jovens colocados diante dele, o pecado, em suas vidas diárias, nas cobranças que lhes são feitas, nas atitudes que lhes são impostas. Um ER assim pode, ao contrário de restringir, contribuir para a verdadeira liberdade.

Nossa última tese ganha significado na medida em que consideramos a escola como espaço/tempo de relações em que, precisamente em razão das diferenças, se dão os conflitos. Para nós, a forma de qualificar nosso olhar para esses conflitos, tornando-os operativos cognitivamente é, necessariamente, mediada pela controvérsia e, no que concerne ao ER, localizamos essas controvérsias já em suas fontes mesmas, bem como na experiência de sua prática pedagógica, assim sendo, chegamos a que a epistemologia capaz de fundamentá-lo é a da controvérsia.

Como vimos, a discussão acerca da verdade, em qualquer campo que seja, é tarefa insólita, conquanto cada um considerará como verdadeiro aquilo que lhe diz respeito, ou melhor, aquilo que diz respeito à sua crença. Recentemente temos visto o avanço das Ciências Naturais, das Neurociências que, por sua vez, reclamam o reconhecimento de sua verdade empírica. Mas há de se considerar, como o afirmou Smith que “não há, no entanto, nenhuma razão independente para acreditar que exatamente aquele conjunto de idéias e exatamente aquelas distinções discursivas e implicações lógicas caracterizam o pensamento humano como tal ou, como a frase às vezes é usada, ‘a arquitetura da mente’”.

Dessa forma, destacamos, por outro lado, que, em razão das questões acerca da biologia e das ciências naturais que levantamos ao longo desse trabalho, importa considerar a compreensão de Rosenzweig de que o homem não pode ser convertido a um organismo e a vida considerada meramente como resultado da evolução. Como já afirmamos e citamos anteriormente, uma vez que seu pensamento é dialógico e relacional, sua compreensão é de que o conhecimento das três potências, Homem, Mundo e Deus, se efetiva na relação e essa relação, por sua vez, faz toda a diferença. Contudo, torna-se imperioso destacar que, do mesmo modo e de outro lado, a religião quando toma para si a prerrogativa da verdade a priori e faz da criação uma verdade de fé também não concorre para essa compreensão

apontada por Rosenzweig. Como vimos, para ele, os conceitos de Criatura, Criaturalidade e Criador, respectivamente atribuídos ao Homem, ao Mundo e a Deus, comportam a ação, para além da verdade de fé, o que, a propósito, se expressa em seu pensamento e caracterizou a discussão acerca das instituições e as cristalizações delas decorrentes que nos deu margem para nossa segunda tese. É no sentido da ação que a experiência segue acompanhada da temporalidade e Criação, Revelação e Redenção deixam de ser um momento específico e passam a ser cotidianas, um hoje na história dos homens e do mundo.

Podemos dizer que, fundamentalmente, o que se revela é a condição humana em tudo o que pode comportar, para o bem e para o mal, porque amparada pela certeza de um Deus que ama, independentemente de nele crermos. O que importa é que o amor de Deus se faz presente no amor dos homens no mundo e se expressa na realidade da diferença presente na comunidade e presente no próprio homem, o crente-não-crente, de quem Rosenzweig nos falou. Mais uma vez, podemos constatar nossa necessidade de fragmentar porque a Deus não importa a crença e não crença religiosa, a Deus importa o que se faz para agregar e acolher e o que se deve deixar de fazer para não separar. Por isso é que não nos cabe perguntar sobre Deus, também por isso Deus não é em si o bem e o amor porque isso é o que fazemos, e somente pode ser assim, no mundo, na contingência em ser-assim-e-não-de-outra-forma.

Outra concepção decorre da visão de homem/mulher. A compreensão de que o eu possa ser uma abstração enquanto o outro está na vida real. Essa concepção aponta para o diálogo compondo a própria base para esse diálogo, a saber, uma educação e um ER que identifiquem que há um outro, ou seja, constatem a diferença e, mais, ultrapassem a arrogância e compreendam que o outro pode estar “certo”. Apenas no contexto de semelhante proposta educativa e de vida é que pode ganhar realidade o “diálogo inter-religioso”, desde que conversem os seres reais, pertencentes a diferentes religiões, posto não existir A religião em si que possa sentar-se com A Outra religião em si para conversar. O que estamos destacando é a pretensão da universalidade, que é uma das questões centrais, assim entendemos, para as Ciências em geral e da Religião, especificamente, com a qual a Filosofia da Religião pode contribuir. A universalidade é um mito que se dissolve na realidade do outro e da prática.

A preocupação de Rosenzweig, expressa na carta intitulada *The Builders*, é com um ER que se dá no plano pedagógico da religião. A verdadeira teoria da religião é a pedagogia da religião, para ele o conhecimento da religião é a prática, todavia, como pudemos constatar,

isso não significa uma perspectiva dogmática, ao contrário, coerentemente com todo o seu pensamento, que aqui pudemos perceber, presente em suas obras, o que ele faz é dar ênfase a experiência humana que, comportando relações, tem sua realidade na corrente da vida que, caminhando lado a lado com a morte, se justifica no amor ao próximo e encontra forças para tanto em seu ser comunidade. Nesse sentido, enfatiza a experiência da comunidade como garantia do fortalecimento dos laços de sangue, dentro do judaísmo, e traz a idéia de ser sempre filho – no sentido de considerar a ancestralidade e garantir a descendência e enfatiza também a fraternidade entre os cristãos como garantia de estreitamento onde não há laços de sangue.

De qualquer modo, como vimos, também Comte-Sponville, do ponto de vista ateu, aponta que não podemos prescindir da ancestralidade, da descendência e da comunhão como lugares de nossa humanidade. Por esse viés, certamente muitos outros trabalhos poderão contribuir com essa busca de um ER que agregue e possibilite o diálogo entre crentes religiosos e não crentes religiosos. Em mais um dos limites de nossa pesquisa, somente nos foi possível considerar a controvérsia para que caibam todos e, fiéis a esse nosso propósito deliberado, nos esforçamos, ao longo e ao largo desse trabalho, a fazer da controvérsia nossa metodologia. Apenas nos resta esperar termos conseguido.

Também como parte do reconhecimento dos nossos limites, ficam as questões relativas à formação do professor, muito embora reconheçamos que, por meio de uma proposta epistemológica e da definição de uma área para fundamentação, respectivamente, a Epistemologia da Controvérsia e a Filosofia da Religião, tenhamos um caminho e alguns passos dados para seguir em frente, afinal, como disse Rosenzweig na ‘Estrela’, “se há tempo, há remédio”. Também reconhecemos humildemente que temos aqui, neste trabalho finalizado, apenas uma contribuição para a fundamentação e prática pedagógica do ER e o melhor que pode nos acontecer, assim entendemos, é que por meio desse trabalho sejam geradas muitas controvérsias, melhor ainda se tivermos ocasião de entrar no diálogo.

Também em termos dos conteúdos próprios para o currículo do ER, faltou-nos ocasião de sermos mais específicos, porém, gostaríamos de apontar o campo da biologia, das artes e da literatura como campos passíveis, na escola, de um trabalho em interface com o ER. Vale apontar que nisso pode consistir, mais uma vez, a especificidade do conhecimento com o qual o ER pode contribuir, visto que há um conhecimento religioso necessário para entender as contendas, ainda presentes, entre a ciência e a religião, para entender as obras de arte

religiosas ou de artistas religiosos e mesmo para entender aspectos importantes na literatura que, na maioria das vezes, passam despercebidos pelos professores de outras áreas.

Há um conhecimento e um vocabulário religiosos próprios e está no campo da epistemologia corroborar para sua compreensão. E aqui, para exemplificar o que dissemos e, ao mesmo tempo, citar uma forma de entrarmos na discussão do problema do mal no homem, citamos Machado de Assis em *Memórias póstumas de Brás Cubas*: “De um lado, filantropia e lucro, de outro lado, sede de nomeada. Digamos: amor da glória. Um tio meu, cônego de prebenda inteira, costumava dizer que o amor da glória temporal era a perdição das almas, que só devem cobiçar a glória eterna. Ao que retorquia outro tio, oficial de um dos antigos terços de infantaria, que o amor da glória era a coisa mais verdadeiramente humana que há no homem, e, conseguintemente, a sua mais genuína feição. Decida o leitor entre o militar e o cônego; eu volto ao emplasto”.

Quanto às controvérsias, como disseram Smith, Hannoun, Dennett, Rosenzweig, Comte-Sponville, ao final não saberemos quem estava certo... Mas, muito provavelmente, os encontros terão sido transformadores, ainda que conflituosos – e talvez justamente por isso, a vida terá sido digna de ser vivida e tenhamos experienciado a felicidade simples de estar nos braços da generosidade e da misericórdia alheias e, de nossa parte, termos sido esses braços em outros momentos porque, ao final, sermos ou não crentes era uma questão de essência, não tinha importância... A vida terá revelado! E finalizando esse trabalho de amor no instante da Vida, faço minhas as palavras com as quais Rosenzweig encerra o ‘Livrinho’:

“ E agora me despeço de você. Espero que não para
sempre.

É que penso que, como nos demos a conhecer no
caminho, até aqui,
tenhamos todavia algumas coisas por dizer-nos.
Se tiveres tempo, vem alguma vez visitar-me em
minha casa.
Será bem-vindo” .

De minha parte, escrevo:

Quanto a este trabalho?
Que flua na corrente da vida...

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Luís Alberto S.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. (Org.). *Educação Religiosa: Construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002.

ALVES, Rubem. O buraco da fechadura. *Folha de São Paulo*, 09.06.2002, p.A3.

ASSOCIATION FRANCOPHONE D'ÉDUCATION COMPARÉE. *Colloque Education, Religion, Laïcité*. Disponível em: <http://afecinfo.free.fr/ERL05/erl-F_programme_pdf.htm>. Acesso em: 05 ago 2008

AZEVEDO, Marcello de Carvalho. *Modernidade e Cristianismo: o desafio à inculturação*. São Paulo: Loyola, 1981.

BAKKER, Gerald; Clark, Len. *La Explicación: una introducción a la filosofía de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BALBINOT, Rodinei. *Ação Pedagógica entre Verticalismo e Práxis Dialógica*. São Paulo: Paulinas, 2006.

BARBEROUSSE, Anouk; KISTLER, Max; LUDWIG, Pascal. *A Filosofia das Ciências no Século XX*. Trad. Alexandre Emílio. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

BARSHEVIS SINGER, I, *O Golem*, Perspectiva, São Paulo, 1982.

BATESON, Gregory. *Natureza e Espírito: uma unidade necessária*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BECKER, Ernest. *A negação da morte: uma abordagem psicológica sobre a finitude humana*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BERDIAEV, Nicolas. *De la Destination de l'Homme*. Lausanne: L'Age d'Homme, 1979.

BOFF, Leonardo. *Nova Era: a civilização planetária, desafios à sociedade e ao cristianismo*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

BOFF, Leonardo. *Igreja, Carisma e Poder*. Petrópolis: Vozes, 1983.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. Estado de São Paulo. Deliberação nº 16/ 2001, de 25 de julho de 2001. Regulamenta o artigo 33 da Lei 9394/ 96. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/notas/delcee16_01.htm> Acesso em 07 jan 2008.

_____. Indicação 07/2001 de 25 de julho de 2001. Regulamenta o artigo 33 da Lei 9394/ 96. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/notas/delcee16_01.htm> Acesso em 07 jan 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>. Acesso em 07 jan 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 07 jan 2008.

BRASIL. Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 07 jan 2008.

BRAUN, Willi; McCUTCHEON, Russell T. (org.). *Guide to the study of religion*. London and New York: Cassell, 2000.

BRITO, Newton. *Contra o Ensino Religioso nas Escolas* (Em defesa do Estado laico). Disponível em: <<http://www.str.com.br>>, seção Autores. Acesso em 12 jan 2008.

BUBER, Martin. *Sobre Comunidade*. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. Seleção e introdução de Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

BURKERT, Walter. *A Criação do Sagrado: vestígios biológicos nas antigas religiões*. Lisboa: Edições 70, 2001.

CAMPBELL, Joseph. *Isto és Tu: redimensionando a metáfora religiosa*. São Paulo: Landy, 2002.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. Petrópolis: Vozes. 1999.

CANDIA, Antônio Carlos. *Educação religiosa e ensino público*. Disponível em: <<http://www.str.com.br>>, seção Autores. Acesso em 12 jan 2008.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. A confessionalidade da Escola Católica como Ponto de Partida para a Distinção entre o Ensino Religioso e a Pastoral. In: Congresso de Educação da Associação de Educação Católica do Estado do Paraná, 14, 2003, Curitiba. Anais do XIV Congresso de Educação da Associação de Educação Católica do Estado do Paraná, Curitiba: 154p., Publicação da Associação de Educação Católica do Paraná, 2003.

_____. *O Ensino Religioso em suas Fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER*. 2004. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Uninove, São Paulo.

_____. Confessionalidade e Ensino Religioso: de onde partir? In: *Identidade Pedagógica do Ensino Religioso: memória e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2005, pp. 85-96.

_____. FONAPER: 10 anos de uma história que, em si mesma, já aponta para o futuro. In: *Identidade Pedagógica do Ensino Religioso: memória e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2005, pp. 21-34.

_____. Há lugar para o Ensino Religioso na Escola? In: *Revista Diálogo Educacional*. Paraná, v. 05, 2005, pp. 185-208.

_____. Metodologia para o Ensino Religioso. In: *Revista de Educação da AEC*. Brasília, v. 34, 2005, pp. 55-75.

_____. Tratando Temas Gerais de Maneira Específica. In: *Mundo Jovem*. Rio Grande do Sul, n. 364, Março 2006, p. 17.

CANTONE, Carlo (org.). *A reviravolta planetária de Deus*. São Paulo: Paulinas, 1995.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

CARON, Lurdes (org.). *O Ensino Religioso na Nova LDB: histórico, exigências, documentário*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASPER, Bernhard. Franz Rosenzweig: Desafio para um novo Futuro, pp. 769-784. In: VILA-CHÃ, João J. (Ed.). *Entre Razão e Revelação: A 'Lógica' da Dimensão Semítica na Filosofia*. Braga: Revista Portuguesa de Filosofia, 2006, v. 1, 686pp.

CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do Iluminismo*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Las Ciencias de la Cultura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

COLL, César. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

COMTE-SPONVILLE, André. *El Alma del Ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Catequese Renovada Orientações e Conteúdos*. São Paulo: Paulinas, 1983. (Documentos da CNBB, n. 26)

_____. *Educação, Igreja e Sociedade*. São Paulo: Paulinas, 1992. (Documentos da CNBB, n. 47)

_____. *Educação Religiosa nas Escolas*. São Paulo: Paulinas, 1976. (Estudos da CNBB, n. 14)

_____. *O Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 1987. (Estudos da CNBB, n. 49)

_____. *Para uma Pastoral da Educação*. São Paulo: Paulinas, 1986. (Estudos da CNBB, n. 41)

_____. *Por uma Nova Ordem Constitucional*. São Paulo: Paulinas, 1986. (Documentos da CNBB, n. 36)

_____. *Regional Sul III. Texto Referencial para o Ensino Religioso Escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CORTINA, Adela. *Ética Civil e Religião*. São Paulo: Paulinas, 1996.

CROATTO, José Severino. *As Linguagens da Experiência Religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1235-1256, set./dez, 2006, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 08 ago 2008.

CUNHA, L.A.; CAVALIERE, A.M. L'enseignement religieux aux écoles publiques brésiliennes: formation des modèles hégémoniques. In: BABA-MOUSSA, A.R. (Coord.). Éducation, religion, laïcité: regard croisé et enjeux; pays du Sud et du Nord. *Education Comparée*, Louvain La Neuve, n. 62, p. 125-148, 2006.

DEANE-DRUMMOND, C., / SZERSZYNSKI, B., / GROVE-WHITE, R. (orgs), *Re-ordering Nature: Theology, Society and The New Genetics*, T&T Clark Publishers, 2003.

DEBRAY, R. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris: Odile Jacob, 2002.

DENNETT, Daniel C. *A Perigosa Idéia de Darwin: a evolução e os significados da vida*. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*. Trad. Helena Londres. São Paulo: Globo, 2006.

DILTHEY, Wihelm. *Teoria das concepções do mundo*. Lisboa: Edições 70, 1992.

DINIZ, D., *Conflitos Morais e Bioética*, Letras Livres, Brasília, 2001.

DOSSIER École et religion. *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres, n. 36, jul. 2004.

DOSTOIEVSKI, Fiódor. *Crime e Castigo*. Trad. Natália Nunes. São Paulo: Editora Abril, 1979.

DOSTOIEVSKI, Fiódor. *Os Demônios*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2005.

DURKHEIM, Emile. *The Elementary Forms of the Religious Life*. Tradução Joseph Ward Swain, The Free Press, New York, 1965.

_____. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Paulus, 1989.

ECO, Umberto; MARTINI, Carlo Maria. *Em que Crêem os que Não Crêem?* Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ELIADE, Mircea. *Patterns in Comparative Religion*. Tradução Rosemary Sheed. The World Publishing Company, Cleveland, 1963.

ELIADE, Mircea. *Dreams and Mysteries: The Encounter Between Contemporary Faiths and Archaic Realities*. Tradução Philip Mairet. Harper & Row Publishers, New York, 1967.

_____. *Crisis and Renewal*, in *The Quest: History and Meaning in Religion*. The University of Chicago Press, Chicago, 1969.

_____. *The Two and the One*. Tradução J.M. Cohen. Harper & Row Publishers, New York, 1969.

_____. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ELZEY, Wayne. Mircea Eliade e a batalha contra o reducionismo. Trad. Augusto Reis. (Mimeo).

ENGLEHARDT JR, H., T., *Fundamentos da Bioética Cristã Ortodoxa*, Edições Loyola, São Paulo, 2003.

ESTRADA, Juan Antonio. *A Oração sob Suspeita*. Trad. Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. *El cristianismo en una Sociedad Laica: cuarenta años después del Vaticano II*. España: Editorial Desclée de Brouwer, 2006.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FILHO, Tarcizo Gonçalves. *Ensino Religioso e a formação do ser político*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FILORAMO, Giovani; PRANDI, Carlo. *As Ciências das Religiões*. Trad. José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999.

FORQUIN, J.-C. Justification de l'enseignement et relativisme culturel. *Revue française de pédagogie*, n. 97, p. 13-30, oct, 1991.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

GASTALDI, Ítalo. *Educar e evangelizar na pós-modernidade*. 3ª. ed. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. *Novas Regras do Método Sociológico: uma crítica positiva das sociologias compreensivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GOODFIELD, June. *Brincando de Deus: a engenharia genética e a manipulação...* Belo Horizonte: Itatiaia, 1994.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é Ciência da Religião?* São Paulo: Paulinas, 2006.

GRUEN, Wolfgang. *O ensino Religioso na Escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUARNIERI, Maria Cristina Mariante. O Novo Pensar de Franz Rosenzweig. In *Agnes: caderno de pesquisa em teoria da religião/ Grupo – Religião: teoria e experiência*, PUC – SP – Ano 1, nº 1, São Paulo: Oficina do Livro, 2004. p.49-64.

_____. *Angústia e Conhecimento: uma reflexão a partir dos pensadores religiosos Franz Rosenzweig, Sören Kierkegaard e Qohélet*. Tese de doutorado em Ciências da Religião, PUC-SP, 2006.

GUINSBURG, J. (org.) *O Judeu e a Modernidade: Súmula do Pensamento Judeu*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Encyclopaideia)

HULL, David. *Filosofia da Ciência Biológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

INOUE, Ana Amélia; MIGLIORI, Regina de Fátima; D'AMBROSIO, Ubiratan. *Temas transversais e educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE PASTORAL (org.). *Presença Pública da Igreja no Brasil: Jubileu de Ouro da CNBB*. São Paulo: Paulinas, 2003.

JAIMES, William. *As Variedades da Experiência Religiosa*. São Paulo: Editora Cultrix, 1991.

JÉSUM, Santa Teresa. *Libro de la Vida*. Argentina: Lúmen, 2007.

KANT, I. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1966.

KEOWN, D., *Buddhism and Bioethics*, Palgrave, London, 2001.

KÜNG, Hans. *Projeto de Ética Mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. *Teologia a Caminho: fundamentação para o diálogo ecumênico*. São Paulo: Paulinas, 1999.

LAKOFF, George e JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Trad. Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do Outro Homem*. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (coord.). Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Do Sagrado ao Santo: cinco novas interpretações talmúdicadas*. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Entre Nós: ensaios sobre a alteridade*. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (coord.). Petrópolis: Vozes, 2004.

LIBANIO, João Batista. *Olhando para o Futuro: perspectivas teológicas e pastorais do cristianismo na América Latina*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIMA, Maria Cristina. *Deus é maior: o Ensino Religioso na perspectiva transreligiosa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). PUC, São Paulo.

LONG, Charles H. *Significations: Signs, Symbols and Images in the Interpretation of Religion*. Fortress Press, Philadelphia, 1986.

LOYOLA, Rodrigo. Sobre a ciência, o ateísmo e outras formas de sabedoria. Disponível em: <<http://www.icb.ufmg.br/~franc/cool/ciencia/crencas.html>>. Acesso em 31 jan 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARIA, Joaquim Parron. *Novos Paradigmas Pedagógicos para uma Filosofia da Educação*. São Paulo: Paulus, 1996.

MATE, Reyes. Renacimiento del pensamiento judío em el siglo XX, p. 409-431. In: VILACHÃ, João J. (Ed.). *Entre Razão e Revelação: A 'Lógica' da Dimensão Semítica na Filosofia*. Braga: Revista Portuguesa de Filosofia, 2006, v. 1, 686pp.

NEVILLE, Robert C. (Org.). *Religious Truth – a volume in the Comparative Religious Ideas Project*. State University of New York Press, Albany, 2001.

OTTO, Rudolf. *O Sagrado*. Lisboa: Edições 70, 1992.

PACE, E. L'insigne faiblesse de la laïcité italienne. In: WILLAIME, J.-P.; MATHIEU, S. (Org.). *Des maîtres et des dieux: écoles et religions en Europe*. Paris: Belin, 2005.

PADEN, William E. *Interpretando o Sagrado: modos de conceber a religião*. São Paulo: Paulinas, 2001.

PALÁCIO, Carlos. A Igreja na Sociedade. In: Palácio, Carlos (org.): *Cristianismo e História*. São Paulo: Loyola, 1982, pp. 307-350.

_____. *Deslocamentos da Teologia, Mutações do Cristianismo*. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *O Cristianismo na América Latina: discernir o presente para preparar o futuro*. In: *Perspectiva Teológica*. Belo Horizonte, n.36, pp. 173-196, 2004.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Trad. Alcântara Silveira. São Paulo: Editora Cultrix, 1967.

PASSOS, João Décio. *Como a Religião se Organiza: tipos e processos*. São Paulo: Paulinas/PUCSP, 2006.

PEACOCKE, Arthur. *Creation and the world of science*. Oxford: University Press, 2004.

PERETZ, I.L. *E talvez mais alto...* In "Contos de I.L. Peretz" organizados e traduzidos por J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1966.

PETERS, T. / BENNETT, G. (orgs.). *Construindo Pontes entre a Ciência e a Religião*. Trad. Luís Carlos Borges; supervisão científica Eduardo R. Cruz. São Paulo: Edições Loyola: Editora UNESP, 2003.

PONDÉ, Luiz Felipe. Epistemologia Agônica e Disfuncionalidade Humana: um ensaio de teologia pessimista. REVER: Revista de Estudos da Religião. São Paulo, n. 2, 2001, pp. 79-95. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências da Religião. PUCSP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2001/index.html>. Acesso em 04 out 2005.

_____. *O homem insuficiente: comentários de antropologia pascaliana*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. *Crítica e Profecia: a filosofia da religião em Dostoiévski*. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. *Conhecimento na Desgraça: ensaio de epistemologia pascaliana*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. Teoria da Religião: dois exemplos de crítica ao uso do conceito de cultura no estudo da religião em Leo Strauss e Franz Rosenzweig. In: *AGNES: Cadernos de Pesquisa em Teoria da Religião*. São Paulo, n. 01, pp. 7-34, 2004. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências da Religião. PUCSP.

QUEIRUGA, Andrés Torres. *Recuperar a salvação: por uma interpretação libertadora da experiência cristã*. São Paulo: Paulus, 1999.

_____. *Recuperar a Criação*. São Paulo: Paulus, 2001.

RAPPAPORT, Roy A. *Ritual y Religion en la Formacion de la Humanidad*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

REBOUL, O. *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF, 1989.

_____. *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF, 1992.

REMI, B. *L'enseignement de la religion en Italie et en France: étude juridique et comparative*. Disponível em: <http://afecinfo.free.fr/ERL05/erl-VF_programme_pdf.htm>. Acesso em: 05 ago. 2008.

RICOEUR, Paul. *O Mal: um desafio à filosofia e à teologia*. Trad. Maria da Piedade Eça de Almeida. São Paulo: Papirus, 1988.

RIDLEY, Matt. *O que nos faz Humanos*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *O que torna você quem você é?* (Mimeo – 4 pp.).

ROSENZWEIG, Franz. *El libro del sentido común sano y enfermo*. Madrid: Caparrós Editores, 2ª. ed., 2001.

_____. *The Builders: Concerning the Law*. In: _____ *On Jewish Learning*. Madison: The University of Wisconsin, 2002.

_____. *The Commandments: Divine or Human?* In: _____ *On Jewish Learning*. Madison: The University of Wisconsin, 2002.

_____. *The Star of Redemption*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2002.

_____. *El Nuevo Pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2005.

_____. *La Estrella de la Redención*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006.

_____. ROSENZWEIG, Franz. *Philosophical and Theological Writings*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.

_____. *Hegel e o Estado*. Tradução Ricardo Timm de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROTTERDAM, Erasmo de. *Elogio da loucura*. São Paulo: Atena Editora, 1959.

SALDARINI, Anthony J. e SANOFSKY, Joseph. *To Practice Together Truth and Humility, Justice and Law, Love of Merciful Kindness and Modest Behavior*. In: NEVILLE, Robert C. *Religious Truth – a volume in the Comparative Religious Ideas Project*. State University of New York Press, Albany, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto, Portugal: Ed. Afrontamento, 2002.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. *Sobre a Religião*. São Paulo: Novo Século.

SCHWARTSMAN, Hélio. *O parlamentar que votou contra Deus*. Disponível em: <<http://ww.str.com.br>>, seção Autores. Acesso em 12 jan 2008.

SECRETARIADO PARA OS NÃO-CRISTÃOS. *A Igreja e as outras Religiões: diálogo e missã*. São Paulo: Paulinas, 2002. (Documentos da Igreja Católica)

SEGAL, Robert A. *Religion and the Social Sciencies: essays on the confrontation*. Atlanta: Scholars Press, 1989.

SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SMITH, Bárbara Herrnstein. *Crença e Resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea*. Trad. Maria Elisa Marchini Sayeg. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. *Imposturas Intelectuais*. Trad. Max Altman. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOTTOMAIOR, Daniel. *Ensino Religioso nas Escolas: qual Deus?* Disponível em: <<http://www.str.com.br>>. Acesso em 12 jan 2008.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Existência em decisão – uma introdução ao pensamento de Franz Rosenzweig*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPIDLIK, Tomás; TENACE, Michelena; CEMUS, Richard. *El Monacato en el Oriente Cristiano*. Trad. Céline Praud; Ana Maria Gago. Espanha: Monte Carmelo, 2004.

STARK, Rodney; W.S. Bainbridge. *A Theory of Religion*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1996.

SUNG, Jung Mo. *Experiência de Deus: ilusão ou realidade?* São Paulo: FTD, 1991.

TEIXEIRA, Faustino (org.). *A(s) Ciências da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica*. São Paulo: Paulinas, 2001.

TEIXEIRA, F. L. C. El Desafio del Pluralismo Religioso a la Teología Latinoamericana. In: Asociación Ecueménica de Teólogos y Teólogas del Tercer Mundo. (Org.). *Por los Muchos Caminos de Dios: desafios del pluralismo religioso a la teología de la liberación*. Quito: Centro Bíblico Verbo Divino, 2003, pp. 112-136.

_____. (Org.) *No Limiar do Mistério: mística e religião*. São Paulo: Paulinas, 2004.

TEIXEIRA, F. L. C. (Org.) *Nas teias da delicadeza*. São Paulo: Paulinas, 2006.

TERRIN, Aldo N. *O Sagrado "off limits": a experiência religiosa e suas expressões*. São Paulo: Loyola, 1998.

THOMAS, G.M. Les États-Unis, la plus religieuse et la plus sécularisée des nations. In: WILLAIME, J.-P.; MATHIEU, S. (Org.). *Des maîtres et des dieux: écoles et religions en Europe*. Paris: Belin, 2005.

TRIGG, Roger. *Racionalidade e Religião: precisará a fé da razão?* Trad. Jorge Pinheiro. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

VALDEJÃO, Renata de Gáspari. Religião será facultativa para os alunos. *Folha de São Paulo*, 18 ago 2001, Seção Cotidiano, p. C5.

VÁRIAS FACES DO ENSINO RELIGIOSO NA EUROPA, As. Disponível em: <<http://www.dw-world.de>> Acesso em 08 ago 2008.

VARILLON, François. *Crer para viver – Conferências sobre os principais pontos da fé cristã*. Trad. Yolanda Steidel Toledo. São Paulo: Loyola, 1981.

VEGA RODRÍGUEZ, P. *Frankensteiniana: La Tragedia del Hombre Artificial*. Madrid: NeoMetropolis, Tecnos/Alianza Editorial, 2002.

VIESSER, Lizete Carmem. *Um Paradigma Didático para o Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Pressupostos para o desenvolvimento do ensino religioso na atualidade*. Curitiba, FONAPER, 2p. (Mimeo).

VILA-CHÃ, João J. (Ed.). *Entre Razão e Revelação: A 'Lógica' da Dimensão Semítica na Filosofia*. Braga: Revista Portuguesa de Filosofia, 2006, v. 1, 686pp.

WIEBE, Donald. *Religião e Verdade: rumo a um paradigma alternativo para o estudo da religião*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1998.

WILLAIME, J.-P.; MATHIEU, S. (Org.). *Des maîtres et des dieux: écoles et religions en Europe*. Paris: Belin, 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ZAIDAN, Camille; TABET, P. Marwan; ZRAIBI, Fr. Habib. Os desafios para a educação cristã num mundo multicultural e multirreligioso. In: XVI CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, Brasília, 2002. *Anais*.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)