

## O CASAMENTO ENTRE O ENSINO RELIGIOSO E AS TESES PÓS-MODERNAS

José Luis Derisso<sup>1</sup>  
Newton Duarte<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é fundamentar a tese segundo a qual as variadas vertentes do pensamento pós-moderno, na medida em que recorrem em maior ou menor grau ao relativismo, contribuem para a legitimação do ensino religioso na escola pública e, num aspecto mais amplo, da religião no espaço público. O recurso metodológico para demonstrar a vinculação entre pensamento pós-moderno e ensino religioso é a análise na perspectiva do materialismo histórico e dialético das publicações produzidas com o fim de instrumentalizar os professores desta disciplina que, por força constitucional, é facultativa para os alunos e obrigatória para as escolas públicas de ensino fundamental. Tal análise tem por objeto o conteúdo de ensino, com a preocupação principal de destacar, quando explícito, e explicitar, quando implícito, o discurso de legitimação recorrente nos autores. O objeto de estudo “ensino religioso na escola pública” nos permite entender a articulação existente entre o pensamento pós-moderno, com seu espaço de hegemonia no âmbito das ciências humanas e contextualizado no cenário econômico neoliberal, e as pedagogias do “aprender a aprender”, atualmente hegemônicas no cenário educacional. Pretendemos contribuir para o debate jurídico acerca da laicidade, para o debate filosófico acerca do pós-modernismo e, sobretudo, para o debate acerca das teorias pedagógicas no âmbito dos fundamentos da educação.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino Religioso; pensamento pós-moderno; materialismo histórico e dialético; decadência ideológica.

THE LINK BETWEEN RELIGIOUS EDUCATION AND POST-MODERN THOUGHT

**ABSTRACT:** This paper aims to base the thesis that the varied currents of the post-modern thought, in so far as have recourse to relativism to a greater or lesser degree, contribute to the legitimation of the religious education in public schools and, in a broader aspect, the religion in the public spaces. The methodological

---

<sup>1</sup> José Luis Derisso. Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Professor de História na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, cidade de São Carlos. Integrante do Grupo de Pesquisa *Estudos Marxistas em Educação*. Endereço eletrônico: [joseluisderisso@yahoo.com.br](mailto:joseluisderisso@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Newton Duarte. Professor Titular do Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Coordenador do Grupo de Pesquisa *Estudos Marxistas em Educação*. Endereço eletrônico: [newton.duarte@uol.com.br](mailto:newton.duarte@uol.com.br)

resource used to demonstrate the link between post-modern thought and religious education is the analysis at the historical and dialectical materialism perspective of publications produced to increase teachers on this discipline that is, in compliance with the Constitution, optional for students and mandatory for public elementary schools. The subject of this analysis is the learning content and has as prime concern to highlight the discourse of legitimation recurrent in authors when it is explicit in itself and explicit when it does not. The “religious education in public schools” as object of study allows us to understand the relationship between the post-modern thought, with its hegemony space within the human sciences and contextualized in the neoliberal economic environment, and the “learning to learn” pedagogies currently hegemonic in the educational landscape. *We intend to contribute to the legal debate on laity, the philosophical debate on post-modernism and especially to the debate on the pedagogical theories in the educational fundamentals.*

**KEY-WORDS:** religious educacion; postmodernism; Marxism; historical-dialectical materialism; ideological decadency.

Bellarmino, que havia sido o fiscal no processo contra Giordano Bruno, era um homem muito civilizado e, ainda que católico devoto, pensava que era uma lástima que alguns dos homens mais inteligentes de sua época tivessem que morrer na fogueira. Escreveu uma carta a um amigo de Galileu, dizendo-lhe que este deveria ser prudente e falar sempre em sentido hipotético, apresentando suas teorias como se fossem imaginadas para fazer cálculos e previsões, mas não como se fossem a descrição da obra de Deus. Este foi o começo de uma cisão entre o que eu chamaria de conhecimento racional e conhecimento místico. (...) não havia nenhum problema em que a ciência criasse modelos racionais, mas sempre seriam modelos de nosso mundo de experiência e não do mundo real. (Glaserfeld, 1996, p. 77)

## 1. INTRODUÇÃO

A temática deste artigo se insere nos debates sobre fundamentos da educação nos seus aspectos histórico e filosófico, e reflete pesquisas desenvolvidas por Derisso (2006, 2012) e por Duarte (2000, 2003). A opção de tomar o ensino religioso na escola pública como objeto de estudo se

deve ao entendimento de que os argumentos mais recentes dos seus defensores refletem o contexto no qual ocorrem dois fenômenos articulados, a saber: a hegemonização das pedagogias do aprender a aprender no cenário educacional e a influência do pensamento pós-moderno na filosofia, na sociologia, na história, nas artes, enfim, nos vários campos de produção e articulação do conhecimento contemporâneo.

O ensino religioso foi regulamentado pela primeira vez como disciplina escolar de caráter facultativo nas escolas públicas brasileiras por um decreto do Governo Provisório de Getúlio Vargas datado de 30 de abril de 1931 em atendimento à demanda da Igreja Católica que não se conformava com o caráter laico da constituição republicana. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o ensino religioso adquiriu novos formatos acompanhados de novas justificativas ideológicas.

As mudanças no formato epistemológico do ensino religioso na escola pública brasileira responderam às necessidades e estratégias da Igreja Católica<sup>3</sup> em diferentes momentos da história brasileira. A Igreja mudou a forma de pressionar e também de marcar a presença da religião no currículo escolar de acordo com os diferentes contextos históricos, sabendo-se que as mudanças destes contextos expressam, dialeticamente, a evolução das relações entre as classes sociais e as mudanças nas formas de pensamento dominantes na sociedade, que atualmente se expressam por meio do chamado pós-modernismo.

Interessa-nos, neste artigo, discutir o ensino religioso a partir do discurso de legitimação que seus defensores desenvolveram em articulação com o avanço do pensamento pós-moderno na educação. Nossa tese é a de que o pensamento pós-moderno contribui para a legitimação da existência do ensino religioso na escola pública e da presença da religião no espaço público. Argumentamos também que o pensamento pós-moderno constitui um reflexo do aprofundamento da “decadência ideológica” do pensamento burguês (Lukács, 1992).

---

<sup>3</sup> A referência aqui feita à Igreja Católica justifica-se pelo caráter hegemônico dessa instituição em termos das pressões pelo ensino religioso na escola pública brasileira. Fazemos tal esclarecimento para que não pare a menor suspeita quanto ao fato da crítica marxista à religião e ao ensino religioso privilegiar qualquer vertente religiosa.

Nosso material de análise é constituído basicamente pelas publicações destinadas a orientar os professores de ensino religioso na aplicação de conteúdos e métodos para esta disciplina, limitando-nos às publicações que expressam orientações teórico-metodológicas reproduzidas ou adotadas em sistemas estaduais de ensino vinculadas a duas vertentes influenciadas pelo pensamento pós-moderno e que constituem novidades no ensino religioso escolar: a ecumênica e a multiculturalista.

A vertente ecumênica se expressa como sistematização didática nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso* (FONAPER, 2009) cuja elaboração se deu a partir de uma articulação de entidades e personalidades ligadas à educação religiosa denominada Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), no ano de 1996, ano em que o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96. Mesmo não tendo sido oficializado pelo Ministério da Educação e Cultura este texto influenciou os projetos ou programas de implementação do ensino religioso em vários sistemas estaduais de ensino desde o final da década de 1990, mas com maior relevo no início do século XXI.

A vertente que denominamos multiculturalista expressou-se pela primeira vez por meio de conjunto de cadernos editados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo a partir de 2001 e elaborados por estudiosos de História das Religiões da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente esta vertente tem influenciado a reorientação metodológica do ensino religioso em estados que na década de 1990 haviam optado pela linha ecumênica dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso* do FONAPER, a exemplo do estado do Paraná.

Nosso referencial teórico é o materialismo histórico e dialético. A partir deste referencial concebemos a religião como produto humano-social, conforme expressa Karl Marx no trecho que segue:

(...) o homem *faz a religião*, a religião não faz o homem. E a religião é de fato a autoconsciência e o sentimento de si do homem, que ou não se encontrou ainda ou voltou a ser perder. Mas o *homem*, não é um ser abstrato, acororado fora do mundo. O homem é o *mundo do homem*, o Estado, a sociedade. Este estado e esta sociedade produzem a religião, uma *consciência invertida do mundo*, porque eles *são um mundo invertido*. (Marx, 2005, p. 145)

Nossa análise crítica do ensino religioso se insere na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, para a qual a educação escolar deve elevar o educando do estágio do conhecimento tácito e cotidiano, regido pelos conceitos espontâneos, para o conhecimento elaborado que se expressa nas ciências, nas artes e na filosofia, possibilitando a formação da individualidade para si (Duarte, 1993) ou, nas palavras de Saviani (1996), promovendo a passagem do senso comum à consciência filosófica.

## 2. O PENSAMENTO PÓS-MODERNO

No presente estágio de desenvolvimento da sociedade burguesa, evidencia-se que as formas de pensamento predominantes carregam os traços do relativismo. Segundo Lukács (1992, p. 120), o relativismo constitui uma característica marcante do pensamento predominante desde que a concepção burguesa de mundo atingiu a fase da decadência ideológica. Esta decadência se expressa na tendência dos ideólogos da burguesia de deixarem de aspirar ao pleno desenvolvimento do conhecimento científico em busca das verdades sobre a natureza e a sociedade, diferentemente de como se comportavam na fase ascendente do capitalismo, pelo menos até a primeira metade do século XIX, antes de se transformarem em apologistas da sociedade capitalista.

A decadência ideológica do pensamento burguês é expressão dos problemas colocados pelo desenvolvimento social do capitalismo, dos quais merecem destaques a intensificação da divisão social do trabalho e a decorrente especialização do conhecimento, e o avanço do movimento operário. O marco desta virada situa-se entre os anos de 1830 e 1848, período de ocorrência na Europa de agudos embates entre as classes sociais que marcaram a entrada do proletariado na cena política e, conseqüentemente, da mudança de comportamento dos partidos burgueses que optam por fórmulas de conciliação ao invés da luta aberta contra a nobreza e as instituições herdadas do “Antigo Regime”.

O cenário criado a partir da frustração dos movimentos revolucionários de 1848 ocasiona mudanças metodológicas nas ciências

sociais com as seguintes implicações: a sociologia transforma-se numa ciência autônoma que foge da necessidade de estudar as relações sociais a partir da economia para não desembocar na luta de classes, substituindo “a investigação das reais conexões causais na vida social por análises formalistas e vazios raciocínios lógicos” (Lukács, 1992, p. 122); a economia foge da análise do processo geral da produção e reprodução para fixar-se na análise dos fenômenos superficiais da circulação, tomados isoladamente. O mesmo processo acontece com a ciência histórica:

Assim como, antes da decadência, economia e sociologia, na investigação concreta, só eram distinguíveis metodologicamente, *a posteriori*, também a História era profunda e estreitamente ligada ao desenvolvimento da produção, ao íntimo progresso das formações sociais. Na época da decadência, também aqui a ligação é artificialmente desfeita, com finalidades objetivamente apoloéticas. Assim como a sociologia deveria constituir uma “ciência normativa”, sem conteúdo histórico e econômico, do mesmo modo a História deveria limitar-se à exposição da “unicidade” do decurso histórico, sem levar em consideração as leis da vida social. (Lukács, 1992, p. 123).

No plano da filosofia desenvolve-se o positivismo e o irracionalismo que segundo Lukács (1992, p. 127) “apela – sempre mais intensamente – aos piores instintos humanos, às reservas de animalidade e de bestialidade que necessariamente se acumulam no homem em regime capitalista”.

Nas últimas décadas do século XX, algumas características marcantes da decadência ideológica do pensamento burguês, tais como o relativismo, o irracionalismo e o ceticismo epistemológico<sup>4</sup>, aprofundaram-se com o avanço da crítica ao “pensamento moderno”, ou seja, ao pensamento burguês progressista e revolucionário dos séculos XVIII e XIX, marcando o surgimento do pós-modernismo.

O pensamento pós-moderno se expressa no âmbito filosófico por meio de variantes que carregam nomenclaturas tais como *construcionismo social*, *pós-estruturalismo*, *multiculturalismo*, *(neo)pragmatismo*, *teoria da complexidade* etc. e atinge o cenário pedagógico sob os rótulos de *construtivismo*, *pedagogia das competências*, *pedagogia dos projetos*,

---

<sup>4</sup> Moraes (2003) constitui um importante estudo, na perspectiva do materialismo histórico, do ceticismo epistemológico contemporâneo presente no neopragmatismo de Richard Rorty.

*pedagogia do professor reflexivo* etc. Os traços mais marcantes dessa forma de pensamento oscilam desde a relativização quanto à possibilidade do sujeito conhecer o objeto até a mais explícita negação de tal possibilidade, o que equivale a colocar em questão a própria existência da verdade.

Existe, conforme Duarte (2000), uma vinculação estreita entre o contexto neoliberal e o pensamento pós-moderno, pois o neoliberalismo que se manifesta mais visivelmente nos âmbitos econômico e político desdobra-se no plano filosófico sustentando uma determinada visão de mundo, de conhecimento e de sujeito, uma visão de mundo comprometida, de forma explícita ou velada, com os interesses da classe burguesa na sociedade capitalista contemporânea. A crise do chamado “socialismo real” e do “estado de bem-estar social” ofereceram o terreno fértil para os desenvolvimentos tanto do cenário econômico neoliberal quanto do novo contexto mental a este associado.

### 3. O ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DE UM ENFOQUE ECUMÊNICO.

Um documento produzido com a finalidade de orientar a definição dos conteúdos a serem ensinados nas escolas deve pautar-se por critérios de justificação da seleção desses conteúdos, respondendo à pergunta: “o que deve ser ensinado aos alunos?”. A análise da especificidade dos tipos de conhecimento a serem ensinados, bem como da realidade escolar, constitui ingrediente indispensável para a execução de qualquer plano de ensino. No documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*, elaborado pelo FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) no ano de 1996, seus autores buscaram justificar o ensino de religião na escola pública (lembremos que no Brasil impera um regime de separação entre Estado e Igreja) defendendo a existência de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento religioso, que constitui o objeto da disciplina escolar *Ensino Religioso*. Um complicador dessa tarefa é a pretensão dos autores deste documento de se situarem à margem de uma determinada perspectiva religiosa, em prol de uma perspectiva por eles caracterizada como “transreligiosa”. Vejamos como eles lidaram com essa questão:

A tarefa de buscar fundamentos para o Ensino Religioso remete às questões do fundamento do conhecimento humano. Entende-se o conhecimento religioso, mesmo revelado, como um conhecimento humano. É a reflexão a partir do conhecimento que possibilita uma compreensão de ser humano como finito. E na finitude que se procura fundamentar o fenômeno religioso, que torna o ser humano capaz de construir-se na liberdade. Entende-se também que a Escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como todo o conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso. (FONAPER, 2009, p. 34)

Esse argumento de que “todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade” é passível de questionamento. Há conhecimentos que já foram abandonados porque o ser humano já avançou nos seus métodos de investigação e chegou a formulações mais corretas. Ninguém pensaria, por exemplo, em ensinar na escola, como correto, o modelo astronômico de Ptolomeu. Se esse sistema for ensinado, será apenas a título histórico e em comparação com o modelo de Copérnico que o superou. Há também conhecimentos que foram produzidos para legitimação de ideologias inaceitáveis, como é o caso do racismo defendido pelo nazismo. A segunda reflexão diz respeito à necessidade do conhecimento socialmente produzido ter que passar obrigatoriamente por um processo de seleção, ou seja, de mediação de uma sistematização curricular que, como sabemos, não se opera de forma neutra.

Retomemos nossa exposição. A produção do “conhecimento religioso”, que versa sobre o fenômeno religioso, ocorre, segundo o texto, por meio das perguntas que o indivíduo faz a si mesmo e ao mundo, de modo que “ao interrogar-se, procura saber quem ele é, para onde vai e de onde veio. Quando a pergunta recai sobre o mundo, o ser humano procura compreender seu mistério, sua origem e finalidade” (FONAPER, 2009, p. 36). Então, as perguntas fazem emergir o desconhecido situado além do horizonte do conhecimento humano: “o mistério”, cuja negação

(...) provoca o caos. A instalação do caos na consciência humana acontece também quando a inteligência não consegue compreender e dominar os fenômenos que se manifestam, como o temporal, a morte, a doença, a guerra. A superação do caos se dá pelo conhecimento do fenômeno e pela

força de um ritual.

A pergunta surge da necessidade do conhecimento e é instigante. Por isso, a pergunta para a inteligência humana, enquanto permanece na curiosidade, não encontra uma resposta. O conhecimento elimina a curiosidade, temporariamente. Incorporada ao mundo existencial, a questão torna-se familiar e cotidiana. (FONAPER, 2009, p. 36 e 37)

Os autores identificam a ocorrência do “caos” a partir de duas fontes: a primeira seria a negação do “mistério” e a segunda a ignorância sobre os fundamentos de fenômenos frente aos quais parecemos impotentes. No primeiro caso a alternativa ao caos seria a aceitação do mistério, enquanto que no segundo seria o conhecimento do fenômeno. Apenas não entendemos em que medida a força de um ritual contribuiria para superar o caos gerado pela ignorância. É admissível que o ritual possa exercer algum efeito sobre o mundo afetivo, amenizando a angústia e o medo que possam ser gerados pelo desconhecido, mas é bastante discutível que o ritual ajude a compreender o fenômeno. Ao contrário, existe uma considerável possibilidade de o espírito, apaziguado em seu mundo afetivo, acomodar-se em sua ignorância.

Segundo o texto, dependendo de quem se propõe a responder, “existem muitas respostas para uma mesma pergunta” (FONAPER, 2009, p. 37), muitas destas respostas tornam-se contraditórias ensejando a necessidade de uma instância de arbítrio que seria a “concepção de mundo” (p.37). A veracidade das respostas constitui o “critério para se aceitar um conhecimento” e está condicionada à legitimidade, na medida em que a pessoa que pergunta exige respostas legítimas (p. 39). Tal legitimidade advém de dois níveis possíveis para se atingir o conhecimento: o prático, experimentado pela pessoa, e o teórico, transmitido por uma autoridade. De onde decorre que o conhecimento transmitido encontra legitimidade na autoridade de quem o transmite (p.39). As respostas, para os autores dos *Parâmetros*, constituem, por si só, conhecimentos, uma vez que estão legitimadas por quem as fornece. O conhecimento teórico neste caso não parece ser concebido como que advindo da experiência, ou conforme o concebemos, da relação dialética entre teoria e prática, mas apenas da dimensão da lucubração metafísica, constituindo então um dos muitos discursos possíveis.

A concepção de conhecimento dos autores dos *Parâmetros* assenta-se no pressuposto da existência de dois planos de conhecimento aos quais correspondem duas formas distintas de legitimação, conforme a passagem que segue: “No campo da filosofia e da teologia, o homem busca na razão e na autoridade a legitimidade do conhecimento. Já as outras ciências buscam sua legitimação no rigor do método.” (FONAPER, 2009, p. 40).

Acerca do fenômeno religioso o texto afirma:

O conhecimento resulta das respostas oferecidas às perguntas que o ser humano faz a si mesmo e ao informante. Às vezes, para fugir à insegurança, resgatando sua liberdade, ele prefere respostas prontas, que apaziguam a sua ansiedade. A raiz do fenômeno religioso encontra-se no limiar dessa liberdade e dessa insegurança. O homem finito, inconcluso, busca fora de si o desconhecido, o mistério: transcende. (FONAPER, 2009, p. 41)

Este processo, segundo os autores, é próprio de todo ser humano e nos define como “projeto”.

Defendem os autores que o “conhecimento religioso” deve constituir-se em objeto de ensino da escola porque a mesma “não pode negar conhecimento, respostas, às perguntas feitas pelos educandos”, uma vez que “todas as perguntas, não importando de quais campos do conhecimento, exigem a atenção da Escola” (FONAPER, 2009, p. 42), e que a esta “compete integrar, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o religioso” (FONAPER, 2009, p. 44).

Em 2001, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo editou um caderno (Bacha Filho, 2001) orientado para os professores de ensino religioso e que comunga com a epistemologia e a metodologia dos *Parâmetros* do FONAPER. Neste novo texto afirma-se que a presença do ensino religioso na escola pública está associada à defesa de uma educação integral que passa pela educação do “senso religioso”: “Para adquirir o estado de realização integral o homem necessita da ‘perfeição religiosa’” (Bacha Filho, 2001, p. 6). Portanto, a formação omnilateral ou integral do indivíduo passa obrigatoriamente pela educação religiosa, uma visão que se expressa claramente no texto da Lei nº 9475/97, produzida sob a pressão de grupos religiosos liderados pela Igreja Católica e que alterou o Artigo 33

da LDB nº 9394/96: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é *parte integrante da formação básica do cidadão* e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (Brasil, 1997, grifo nosso).

Aos críticos do ensino religioso o autor imputa genericamente a filiação a uma visão utilitária de educação, vinculada aos interesses do mercado, conforme verificamos neste trecho:

Para quem enxerga a educação como simples processo de aquisição de conhecimentos, com a finalidade de propiciar o sucesso ou a inserção no mercado, a educação do senso religioso é uma questão secundária. Mas, para quem entende a educação como um processo de crescimento do homem todo e de todos os homens, (...) a questão ganha outra dimensão. (Bacha Filho, 2001, p. 6)

Não é de se estranhar que os religiosos usem como argumento que só existem duas opções: o utilitarismo da formação voltada para o mercado ou a formação integral que significaria a inclusão da transcendência religiosa. A efetiva superação dessas duas opções requer que uma concepção verdadeiramente imanentista do ser humano – para nós o materialismo histórico-dialético – consiga influenciar o senso comum, transformando-se em concepção de mundo das massas. Entretanto, como assinalou Gramsci (2004, p. 99) “a partir das filosofias imanentistas, nem mesmo se tentou construir uma concepção que pudesse substituir a religião na educação infantil”. Em consequência, persiste até a atualidade a ideia de que a formação da concepção de mundo das crianças, incluindo-se a ética, requer a presença da religião, considerada como a filosofia acessível ao pensamento infantil e à mentalidade popular. Na ausência da religião, segundo esse ponto de vista, as pessoas, em sua maioria, estariam à mercê do utilitarismo imediatista da cotidianidade que reduziria o ser humano à mera busca de satisfação das necessidades egoístas.

O citado caderno, publicado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, incorpora o Parecer 264/92 do Conselho Estadual de Educação do Paraná cujo autor, Ubaldo Martini Puppi, desenvolve a “teoria” da educação integral a partir da tese da dupla pertença:

Em sua esfera própria, as instituições leigas são autônomas e independentes das instituições, credos, práticas e ritos religiosos. Resta, porém, que no íntimo do homem e no seu mundo-da-vida (*Lebenswelt*), as fronteiras, institucionalmente separadas, se cruzam interagindo num processo de capilaridade, intercâmbio e complementaridade. Na linguagem de Santo Agostinho, interação “entre as duas cidades, a de Deus e a dos homens.” Tanto as instituições leigas como as instituições religiosas devem levar em conta essa dupla pertença. Uma educação que se queira integral “e o que deve querer sempre – propiciada por qualquer que seja a instância mantenedora, tem por clientela alunos de dupla cidadania (a única não coibida pelas constituições nacionais) para as quais devem estar preparados. (Bacha Filho, 2001, p. 10 e 11).

Temos então uma curiosa argumentação que procura ampliar o princípio da educação voltada para a formação da cidadania, lançando mão do conceito de “dupla cidadania”, ou seja, além de cidadão do mundo, o aluno é também considerado cidadão do além-mundo. Justifica-se, dessa forma, o ensino religioso na escola, tanto em termos da formação integral como em termos da formação da cidadania, neste caso, da “dupla cidadania”. Cabe ressaltar que para tal concepção de educação integral e de formação voltada para a cidadania o ateísmo constituiria uma anomalia, porém, segundo o texto deve ser respeitado, pois

Mesmo alguém sendo ateu, possui uma crença. Crença em sentido próprio, pois não há nenhuma evidência ou prova científica, filosófica ou teológica para fundamentá-la. Toda crença é um direito subjetivo da consciência. A alteridade de crenças impõe, portanto, a reciprocidade do respeito mútuo, o que não impede, até recomenda, o livre debate sobre os fundamentos. (...) É insuficiente a afirmação de que as finalidades do Ensino Religioso são ‘o diálogo e a reverência a Deus, que é um só mas expresso de diversas maneiras’, pois os princípios constitucionais (...) também, implicam o respeito às crenças dos não crentes, dos ateus e dos agnósticos (Bacha Filho, 2002, p. 14).

Dessa forma resolve-se a questão do respeito ao direito de ser diferente: tomando a visão cristã de mundo como padrão na sistematização de um conteúdo curricular e compensando com certo nível de tolerância os que pensam de forma diferente. Note-se que tal concessão não é muito diferente da tolerância aos “acatólicos” que o texto da Constituição de 1824 previa no seu artigo 5, conforme podemos aferir da passagem que segue: “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do

Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo” (Brasil, 1996, p. 123. Reproduzido de acordo com o texto original).

#### 4. O ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DO ENFOQUE MULTICULTURALISTA.

A análise acima realizada refere-se à vertente ecumênica, predominante nos defensores do ensino religioso nas escolas públicas. Vejamos agora o que nos diz a vertente multiculturalista, expressa em Silva e Karnal (2002a, p. 13), que não utiliza o termo “conhecimento religioso”, mas “pensamento religioso” ou “história dos pensamentos religiosos”.

Para estes autores “as crenças religiosas distinguem-se das outras crenças (políticas ou científicas, por exemplo) pela importância do papel atribuído aos seres sobre-humanos” e não podem ser confundidas “com a noção de sobrenatural ou mundos transcendentais, uma vez que existem muitas religiões em que tais conceitos não existem” (Silva; Karnal, 2002a, p. 22). Deduz-se de tal raciocínio que, justamente por se tratarem de “crenças”, tais “conhecimentos” não necessitam de verificação por meio de experiências, não necessitam comprovar sua objetividade ou realidade ontológica, bastando apenas que façam sentido para aqueles que comungam de tal crença. Mas os autores não desenvolvem nenhuma linha argumentativa para fundamentar essa concepção implícita.

Quanto aos “fenômenos religiosos” os autores tratam conforme segue:

Embora variados, os fenômenos religiosos tem em comum o fato de serem um tipo de esforço criador que, em diferentes sociedades, procuram colocar ao alcance da compreensão humana tudo o que é incontrolável e sem sentido, conferindo valor e significado para a existência das coisas e seres. Resultam disso, as representações de Deus, deuses ou seres sobrenaturais, a organização da fé, ritos, instituições, mundos do Além, salvação, etc., que devem ser considerados do ponto de vista histórico e cultural, em suas variações no tempo e no espaço. (Silva; Karnal, 2002a, p. 20)

Levando este texto ao pé da letra somos obrigados a inferir que se abstrairmos as motivações culturais não sobrar nada das religiões a não ser crenças infundadas, mas, contrariamente, os autores concluem que as

representações religiosas não são desprovidas de positividade na medida em que tais “criações religiosas” se identificam com a “produção de sentidos” (Silva; Karnal, 2002b, p. 8). A vinculação entre as representações e a realidade fica então reduzida à aceitação, por uma determinada comunidade de crenças, de determinadas “teorias” que se justificam na medida em que oferecem ao espírito respostas satisfatórias para a resolução de problemas ou questões práticas, mesmo que tais respostas sejam apenas pontos de apoio psicológicos para o indivíduo enfrentar os problemas da vida cotidiana, a exemplo do puritano que adota uma vida ascética por orientação religiosa e que atribui a melhoria de sua condição material à vontade de Deus e não ao fato de não beber, não comprar favores sexuais e de trabalhar “feito um camelo”.

A concepção metodológica pragmática de Silva e Karnal fica evidente na justificativa destes à presença do ensino religioso ou “ensino de religiões” na escola pública a partir das possibilidades educativas que oferece, pelas competências que possibilita desenvolver, na medida em que leve à “tolerância e, portanto, a atitudes pacificadoras” (Silva; Karnal, 2002a, p. 9). Um argumento pelo menos contraditório se levarmos em conta a história sangrenta das relações entre as religiões, mesmo que saibamos que os conflitos geralmente têm motivações de outra ordem, porém, somente assumem cores religiosas na medida em que o próprio “fenômeno religioso”, ou melhor, a crença compartilhada pela comunidade religiosa, constitui em si mesmo, pelo seu dogmatismo e irracionalidade, um terreno fértil para a intolerância.

Embora os autores Silva e Karnal afirmem que as religiões e os fenômenos religiosos devam ser estudados em seus devidos contextos históricos, não é assim que procedem, pois limitam suas narrativas ao que as religiões falam de si mesmas, com a preocupação de valorizar as crenças e os discursos religiosos. Constatamos que o que para esses autores consiste em “estudar os fenômenos religiosos em seu contexto histórico” está longe do que entendemos por uma análise científica das circunstâncias nas quais grupos maiores ou menores de seres humanos produziram representações religiosas do mundo. Estes autores pretendem que sua forma de abordagem dos fenômenos religiosos constitua uma tentativa de cultivo de um espírito

de tolerância entre as várias religiões, sem, obviamente, qualquer intenção de superação da religião. Entendemos que, dessa forma, ao invés de se aproximarem da análise histórica acabam dela se afastando, modo muito diferente daquele pelo qual Engels (1969), Kaustky (2010) e Luxemburgo (s/d.) abordaram o cristianismo.

Os desvios metodológicos de Silva e Karnal são flagrantes no caderno de nº 3, destinado ao cristianismo. A narrativa deste caderno quanto à origem do cristianismo, à formação da Igreja Católica e à produção da Bíblia é feita de um modo bastante superficial. Parece-nos que a preocupação dos autores é exclusivamente a de relatar, sem estimular questionamentos ou reflexões críticas, pois as contradições que se fazem presentes no processo histórico são encaradas como meras divergências de entendimento sem raízes sociais, conforme neste exemplo:

Paulo defendia que os convertidos ao Cristianismo não precisavam cumprir a **lei mosaica**. Muitos outros cristãos (alguns apóstolos, inclusive) acreditavam na posição contrária, mas uma reunião realizada em Jerusalém, no ano 49 d.C., posteriormente batizada como “Concílio de Jerusalém”, deu razão a Paulo. (Silva; Karnal, 2002c, p. 9)

O texto é omissivo quanto ao fundamento das divergências na medida em que não se propõe a discutir a base social das comunidades cristãs primitivas (proletários, escravos, etc.), os antagonismos existentes na sociedade judaica na qual o cristianismo surgiu e a nova realidade que os judeus convertidos ao cristianismo encontrarão na sociedade greco-romana. Sendo assim, o “Concílio de Jerusalém” aparece no texto apenas como uma reunião que decidiu quem tinha razão entre Paulo e seus adversários. De modo semelhante relata sobre o “Primeiro Concílio de Nicéia” (Silva; Karnal, 2002c, p. 12), realizado sob o império de Constantino em 325 d.C., desprezando as contradições que se desenvolveram no seio das comunidades cristãs após o ingresso dos ricos no seu seio nos três séculos que os dois concílios.

Para proceder às análises que propomos o texto haveria de enveredar por discussões que certamente não contribuiriam para que a disciplina ensino religioso cumprisse o objetivo de desenvolver nos alunos a tolerância e as atitudes pacificadoras (Silva; Karnal, 2002a, p. 9) que os autores

propõem como objetivo da disciplina. Certamente tais discussões evidenciariam as contradições existentes no seio do cristianismo nos quatro primeiros séculos e que levaram à derrota da perspectiva revolucionária que caracterizava as comunidades cristãs na sua origem. Contradições estas que segundo Engels (1969), Rosa Luxemburgo (2002) e Kautsky (2010) eram frutos da luta de classes na sociedade romana e das perspectivas, ou ausência delas, para o proletariado e os escravos romanos, conforme exporemos mais a frente.

A questão da escolha dos escritos que compuseram a Bíblia limita-se a esta passagem:

(...) nos séculos II e III d.C., foi sendo definido o Cânon, ou seja, o conjunto de livros considerados inspirados, rejeitando-se os chamados apócrifos, livros considerados não oficiais, o que acabou por definir o Novo Testamento, como conhecemos hoje (...). (Silva; Karnal, 2002c, p. 11)

Tudo se passa como se não existissem conflitos ou contradições no fato das comunidades cristãs terem produzido muitos escritos e a cúpula da Igreja Católica simplesmente descartá-los declarando-os “apócrifos”. Se os autores entendem que o ensino religioso escolar deve abordar historicamente a definição dos livros constitutivos da Bíblia, devem apresentar ao estudante os interesses e conflitos que estavam em jogo na definição desses livros, e para tanto seria também necessário levar em conta as evidências de supressões, adulterações e interpolações, em síntese, de falsificações, existentes nos escritos bíblicos. Uma justificativa para tais omissões seria a ignorância dos fatos históricos pelos autores, mas não podemos levar em conta tal possibilidade uma vez que o debate acerca da originalidade dos escritos bíblicos é muito antigo no âmbito da História das Religiões. A explicação mais plausível para as omissões seria a de que os autores entendem que a explicitação de polêmicas não contribui para desenvolver nos estudantes a “tolerância” e as “atitudes pacificadoras”.

Outro exemplo da maneira superficial como é analisada a história do cristianismo é a abordagem da vida monástica ou “monaquismo”. A vida monástica é apresentada pelos autores como que derivada da originalidade da “Regra de Bento” criada por Bento de Núrsia (480-547) – São Bento para a Igreja Católica – que foi fundador de uma ordem religiosa

atualmente denominada Ordem dos Beneditinos. Tais regras serviram de base para a organização das outras ordens religiosas que surgiram posteriormente e justificam a utilização do termo “clero regular” em alusão aos monges e “clero secular” aos demais clérigos católicos. Este tipo de exposição não dá conta dos fatores do aparecimento e muito menos do significado histórico do movimento monástico.

Forma muito diversa do modo pelo qual Silva e Karnal relatam a “história” do cristianismo é a adotada por Engels (1969), Luxemburgo (2002) e Kautsky (2010). Estes autores confluem em suas conclusões no tocante ao caráter social do movimento supostamente iniciado por Jesus e desenvolvido nos dois primeiros séculos pelas comunidades cristãs. Tratava-se, segundo eles, de um movimento contrário aos poderes instituídos tanto na sociedade hebraica quanto no império romano, movimento este que se organizava em comunidades que adotavam um socialismo de consumo onde cada novo integrante entregava seus bens para a comunidade. Esse socialismo, conforme insistem os autores, era de consumo e não de produção, e justificava-se pelo caráter provisório das comunidades criadas com o fim de se esperar pelo cumprimento da profecia de retorno do Cristo para constituir o reino de Deus na terra. Fato este que, para os cristãos daquela época, não deveria demorar, conforme concluiu Engels (1969, p. 38) ao analisar o livro bíblico *Apocalipse* de João:

Desde o princípio, assinala o nosso João, seu livro é revelação do que há de acontecer em breve; pouco depois, no versículo 3 diz: “Bem-aventurado o que crê e os que escutam as palavras desta profecia, pois o tempo se encontra próximo”; à comunidade da Filadélfia, Jesus Cristo faz com que escrevam: “Virei em breve”.

O caráter rebelde do cristianismo primitivo foi herdado das lutas populares que se desenvolveram na sociedade hebraica, sobretudo após a anexação do antigo reino da Judéia ao Império Romano, que tem início no ano 63 a. C. quando Pompeu conquista Jerusalém escravizando parte da população e impondo tributos aos demais (Kautsky, 2010, p. 315).

As classes sociais no interior do Estado judeu se expressavam com cores religiosas formando, grosso modo, dois partidos: o dos saduceus e o dos fariseus. Do ponto de vista religioso, Josefo, historiador judeu do século

I que escreveu a História da Guerra Judaica, diz que os sacudeus negavam qualquer influência do destino na vida das pessoas, porque isso equivaleria a responsabilizar Deus pelas boas e más ações dos indivíduos, e que também negavam a imortalidade da alma, assim como a existência de recompensa ou castigo após a morte; já com relação aos fariseus diz que estes acreditavam no destino, na ressurreição dos mortos e que as almas dos justos seriam recompensadas enquanto que a dos perversos sofreriam tormentos eternos (Kautsky, 2010, p. 306). Porém as diferenças não eram apenas religiosas mas, sobretudo, sociais, e manifestavam-se no plano da luta de classes por meio de

uma hostilidade que podia ser comparada com a existente entre a nobreza e o Terceiro Estado, antes da Revolução Francesa.

Os sacudeus eram os representantes da nobreza sacerdotal que ganhara o controle do Estado judaico e o exercera, a princípio sob o domínio persa, e depois sob os sucessores de Alexandre, o Grande. Esse clero era o senhor absoluto do Templo, através do qual governava Jerusalém e, ademais, todo o judaísmo. A ele chegavam todos os impostos que eram pagos no Templo e eram, sem dúvida, volumosos. (Kautsky, 2010, p. 306).

Os fariseus, por sua vez, representavam os setores mais afetados pela exploração estrangeira, e na medida em que os sacudeus preocupavam-se mais em desfrutar dos benefícios de sua riqueza e menos de cumprir suas funções, abria-se um espaço para que os fariseus participassem das atividades científicas, artísticas, literárias, legislativas e judiciárias. Socialmente

Os fariseus eram os representantes das massas populares, opostas à aristocracia sacerdotal. Porém essas massas também se pareciam com o “Terceiro Estado” francês, de antes da revolução de 1789, na medida em que eram compostas de elementos muito diferenciados, com interesses distintos e vários graus de espírito e habilidade combativa. (Kautsky, 2010, p. 325).

Segundo Josefo, existia em torno de 6000 fariseus na Judéia e “quando todo o povo judaico jurou fidelidade ao imperador (Augusto) e obedecer ao rei (Herodes), esses homens se recusaram a jurar” (Kautsky, 2010, p. 316).

A crença no Messias, incutida no povo pelos fariseus, adivinha não da esperança dos judeus de livrarem-se da mácula do pecado original, mas da crença de que Deus não os abandonaria naquela condição de opressão. Seria este, então, um salvador do povo judeu ao invés de um redentor da humanidade, conforme o apresenta o cristianismo.

Assim como produzia diferentes consequências, a opressão imperial produziu também diferentes formas de resistência no seio da camada popular, fazendo brotar dois novos grupos: o dos zelotes, isto é, os fanáticos, e o dos essênios.

Os zelotes constituíram um partido formado sob a liderança de Judas, o Galileu, durante a rebelião contra os impostos no ano 4 a.C. (Kautsky, 2010, p. 330), partido este que socialmente representava as camadas populares mais desesperadas (proletários, mendigos, camponeses da Galiléia, etc) e que organizou várias rebeliões até a destruição de Jerusalém no ano 70 d. C..

Os essênios constituíram uma ordem fundada, segundo Josefo (Kautsky, 2012, p. 336), no ano 150 a.C.. Como os zelotes, eram de origem proletária, porém diferiam destes nos meios pelo qual buscavam a libertação, contavam em torno de 4000 seguidores (Kautsky, 2010, p. 337) que isolavam-se da sociedade e formavam comunidades geralmente masculinas nos arredores de Jerusalém. Nestas comunidades adotavam um comunismo que, segundo Kautsky, além dos alimentos até mesmo a roupa era de uso comum: “(...) essa gente reprovava a escravidão. A agricultura era sua principal ocupação, mas eles também trabalhavam como artesãos. Proíbiam solenemente a produção de artigos de luxo e armas e todo tipo de comércio”. (2010, p.338).

Temos, portanto, na época de Jesus um quadro bastante complexo da sociedade judaica, marcado por lutas internas e simultaneamente contra o opressor estrangeiro. Sem a compreensão deste quadro torna-se impossível compreender, por um lado, a saga de Jesus e a revolta, nos moldes daquelas organizadas pelos zelotes, que o levou à cruz, uma pena somente imposta aos traidores do império romano; e, por outro, a organização comunista das primeiras comunidades cristãs, herdada obviamente dos essênios.

O comunismo das primitivas comunidades cristãs é evidenciado por

várias passagens evangélicas, porém não é até hoje admitido pelo cristianismo institucional que se esforçou para dar um sentido simbólico para escritos que expressavam literalmente os fatos pertinentes àquelas comunidades. Kautsky reproduz passagem do livro bíblico *Atos dos Apóstolos* (IV, 32, 34, 35) bastante elucidativa do modo de vida daquelas comunidades:

E a multidão dos que acreditavam era de um coração e uma alma: e ninguém dizia ser seu algo que possuía, mas todas as coisas em comum... Não havia nenhum necessitado entre eles: porque todos os que possuíam terras ou casas, vendiam-nas e traziam os valores da venda e os punham aos pés dos apóstolos; e era repartido a cada um segundo tinha necessidade (2010, p. 371)

O caráter predominantemente urbano e proletário do movimento cristão levou a que as comunidades adotassem um comunismo de consumo, pois não havia entre seus integrantes bens de produção para socializar, apenas os bens pessoais – os alimentos e eventualmente a propriedade de uma casa – que poderiam ser acrescidos dos ganhos diários dos membros da comunidade que exercessem alguma atividade remunerada. Porém, com o crescimento do número de cristãos e com a expansão geográfica da crença no “Salvador”, a vida comunitária tornou-se mais difícil, desaparecendo os costumes das refeições comuns e da divisão dos bens: o primeiro sobreviveu apenas simbolicamente nas missas católicas por meio da hóstia consagrada; já o segundo transformou-se em doação voluntária, até ganhar a forma institucional do dízimo eclesiástico, obrigatório tanto para os ricos quanto para os pobres.

O comunismo dos essênios e dos cristãos primitivos guarda similaridade com o modo de vida monástica que se manifestou inicialmente no norte da África e se estendeu para toda a cristandade a partir do século IV. Segundo os historiadores marxistas, o movimento monástico expressou a tentativa de retorno ao modo de vida comunista existente nas primeiras comunidades cristãs. Os mosteiros constituíram, a seu modo e nos limites dados pelo contexto histórico, uma resistência ao surgimento da Igreja Católica centralizada e oficializada pelo Império Romano, que destruiu aquelas comunidades. Sobre as vantagens do comunismo primitivo e do esforço dos mosteiros em restaurá-lo, escreveu São João Crisóstomo,

patriarca de Constantinopla no final do século VI, em sua 11<sup>o</sup> homília sobre os *Atos dos Apóstolos*:

Nos mosteiros ainda se vive como na primeira Igreja. E quem morre de fome ali? Quem não tem alimento suficiente ali? Contudo os homens do nosso tempo temem viver dessa maneira mais do que do perigo de cair no mar! Por que é que não o tentamos? Temê-lo-íamos menos. Que grande ato seria esse! Se alguns fiéis, uns escassos oito mil, ousassem em um mundo onde só haveria inimigos tentar viver de forma comunitária sem ajuda exterior, o que poderíamos fazer hoje então, quando há cristão em todo o mundo? Permaneceria um único gentio? Nenhum, creio eu. Nós atraí-los-íamos todos à nossa causa. (Luxemburgo, s/d, p. 15)

Os autores Silva e Karnal (2002) simplesmente ignoram estes fatos relativos à origem do movimento monástico e igualmente outros tantos quando, da mesma forma relativista e superficial, analisam, ou melhor, “relatam”, os fatos relacionados ao cristianismo medieval, à Reforma Protestante e à Contrarreforma Católica. Como se as contradições entre burguesia, nobreza e servos não se expressassem no seio da Igreja Católica e da religião cristã; como se as diferenças ou divergências fossem fruto apenas de diferentes formas de se crer e de se praticar uma mesma religião: uma mera questão de “religiosidade”, ou seja, de religião subjetiva.

## 5. O CONSTRUTIVISMO NO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

Os Parâmetros do FONAPER deixam implícita sua filiação aos postulados pedagógicos construtivistas pelo tratamento dispensado ao educando como aquele que constrói o conhecimento do fenômeno religioso e que desenvolve a “Transcendência”. Mas essa adesão implícita ao construtivismo não se faz sem contradições. Por um lado ficaria realmente estranho se os “parâmetros para o ensino religioso” se opusessem às pedagogias do aprender a aprender que dão o tom dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mas, por outro lado, como mostramos anteriormente, os parâmetros do FONAPER consideram que a legitimidade do conhecimento transmitido decorre da autoridade de quem o transmite, que seguramente não é uma afirmação compatível com o construtivismo,

estando mais próxima das ideias próprias à escola tradicional.

Em Bacha Filho (2002, p. 23) – que foi produzido para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo baseando-se nos *Parâmetros* do FONAPER – anuncia-se que o ensino religioso se insere no âmbito de um novo paradigma de educação expresso na nova LDB. O ponto de partida do ensino religioso, levando em conta o novo paradigma

(...) é a “bagagem cultural religiosa” do estudante, ou seja, os conhecimentos que o estudante já possui sobre o fenômeno religioso. Tais conhecimentos são de senso comum, empíricos, sincréticos, desarticulados, fragmentados. Cabe à escola sistematizá-los, organizá-los, articulá-los, dar-lhes coerência, permitindo que o estudante construa sua própria “visão de mundo” de forma consciente e crítica. (Bacha Filho, 2002, p. 32)

Curiosamente esse trecho incorpora aspectos do texto de Dermeval Saviani intitulado “Educação, do senso comum à consciência filosófica” o qual, por sua vez apoia-se em Gramsci e em Marx. Mas as semelhanças são meramente aparentes, pois é evidente que no caso do ensino religioso seus proponentes não esperam que a construção da concepção de mundo pelo aluno seja realizada de forma tão consciente e crítica a ponto de levar à conclusão de que Deus é uma criação da mente humana. Da mesma forma como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a formação do pensamento crítico jamais é colocada em termos de questionamento da sociedade capitalista. Identificamos, ainda, na constatação de que a “bagagem cultural religiosa do aluno” tem caráter fragmentário, o reconhecimento de que as igrejas não conseguem garantir plenamente a formação religiosa das pessoas e que tal formação necessita obrigatoriamente da concorrência da Escola.

Noutra passagem o autor explicita a filiação à pedagogia das competências ao enunciar a fatalidade de um “novo paradigma de currículo” à luz do qual “Abandona-se a noção de mero “rol de conteúdos”, buscando-se desenvolver habilidades e competências, servindo os conteúdos como instrumentos ou meios para configurar as reais intenções educativas”. (Bacha Filho, 2001, p.32)

É flagrante a contradição entre o argumento que defende o ensino religioso como uma necessidade da formação do homem integral e a

ideologia das competências que é uma das formas contemporâneas de justificativa da divisão social do trabalho. Poder-se-ia argumentar que a pedagogia das competências não se limita à formação das competências requeridas pelo “mercado de trabalho”. Entretanto, uma análise dessa pedagogia, que não se limite ao plano da superfície, mostrará que as assim chamadas competências são formas de comportamento estritamente adaptativas e pragmáticas que se desenvolvem na resolução de problemas que surgem no contexto imediato de vida do indivíduo. Ora, uma das formas de reprodução da divisão social do trabalho é justamente a identificação entre o indivíduo e seu ambiente imediato.

O principal traço da influência das pedagogias de cunho construtivista, e conseqüentemente do pensamento pós-moderno, que se manifesta em Silva e Karnal (2002a, 2002b, 2002c e 2002d) está contido, sobretudo, no objetivo do denominado “ensino de religiões” que seria o desenvolvimento da tolerância ativa no educando. O caminho para tal fim seria uma mudança na forma de abordagem da religião, uma vez que

Não é mais suficiente pensar *sobre* diferentes religiões; é necessário considerar o *como* pensamos as diferentes formas de religião. Também aqui, *é necessário abandonar a pretensão de se chegar a uma teoria ou metodologia final ou absoluta*. O reconhecimento de que os estudos atuais sobre religião devam ser multiculturais e multidisciplinares leva à necessidade de construir várias estratégias interpretativas. (Silva; Karnal, 2002d, p. 15. *Itálico nosso*)

Esta passagem nos ajuda a compreender o motivo da superficialidade com que esses autores tomaram o cristianismo como objeto. Percebe-se a relutância em admitir que o historiador das religiões deva se instrumentalizar da teoria, sendo mais recomendável que se limite a relatar e a exaltar a diversidade sem refletir sobre ela. Este comportamento intelectual, que Moraes (2001, p.10), analisando a produção de conhecimento na área educacional, identificou como um “reco da teoria”, traz consigo “implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área” e constitui traço característico do pensamento pós-moderno.

Os autores Silva e Karnal concebem a história como discurso e não

como processo objetivo, e assim planejam o discurso “histórico” de acordo com o fim para o qual orientam sua produção intelectual. O objetivo que atribuem ao “ensino de religiões” é o desenvolvimento de competências com destaque para aquela que designam “tolerância ativa” e que implica mais do que simplesmente tolerar as diferenças, mas “celebrar: descobrindo as formas através das quais a diversidade religiosa contribui para toda a sociedade” (Silva; Karnal, 2002d, p. 35).

A afirmação da alteridade e a valorização da diversidade como competências que o ensino religioso objetivaria desenvolver no educando, se faz presente nos três materiais analisados neste artigo. Existem, porém, diferenças de gradações na incorporação do multiculturalismo como fundamentação metodológica, pois os Parâmetros do FONAPER (2009) e Bacha Filho (2002) concebem a existência de uma “Transcendência” como objetivo de busca de todo ser humano e como objeto do ensino religioso escolar, ao passo que Silva e Karnal (2002a, 2002b, 2002c e 2002d) entendem que tal conceito não se aplica a todas as religiões e, portanto, não deve constituir objeto do ensino religioso, sob pena de torná-lo excludente.

O multiculturalismo de Silva e Karnal expressa de forma flagrante o relativismo pós-moderno que pode sustentar a negação de realidades ontológicas, mas que no caso destes autores limita-se à indiferença quanto a esta realidade com o fim de evitar conflitos, conforme podemos apreender deste trecho:

Somos diversos em qualquer sentido que a palavra diversidade possa ter. Além da diversidade, mudamos constantemente no tempo e no espaço. Todas as crenças e as não-crenças (e mesmo as indiferenças) nasceram e se desenvolveram de formas variadas. Todos os pensamentos e práticas têm história. Diversidade e mudança são conceitos presentes no passado e no presente. Assim, a tolerância ativa é uma boa possibilidade de vida em grupo. A alternativa é a intolerância e a guerra de todos os grupos entre si. A alternativa é o autoritarismo e a morte. (Silva; Karnal, 2002d, p. 44)

Percebe-se claramente que a luta de classes assim como outros determinantes sócio-históricos sobre as ações humanas são desprezados pelos autores. Os problemas da humanidade seriam decorrentes do exclusivismo, da prepotência das pessoas que não se inclinam frente à

possibilidade de estarem erradas nas suas apreciações das coisas e do mundo. O remédio que deve ser adotado na iminência dos conflitos, e os autores falam mesmo em guerras e mortes, seria aceitar os próprios limites e a possibilidade de estarmos errados, mesmo quando tudo, a experiência, as teorias científicas e o senso comum, corroboram nosso entendimento de que nosso oponente fantasia a realidade.

Essa tentativa de justificar o ensino de religiões na escola pública pelo argumento do cultivo da tolerância está recheada de contradições. Deixemos momentaneamente de lado a demonstração histórica de que as religiões têm contribuído muito mais para a fragmentação conflituosa do que para a união harmoniosa entre os seres humanos e tomemos o fato de que somando os católicos e os evangélicos teremos que a grande maioria da população brasileira afirma ser cristã e que, portanto, assim como Cristo têm no amor ao próximo um valor de primeira grandeza. Se a grande maioria da população brasileira é formada dentro do espírito do amor cristão, não estaria já sendo cultivado o espírito da tolerância em nossa sociedade? Ou a tolerância é um princípio não cristão e por isso deve ser ensinada nas escolas? Caso seja assim entendemos tratar-se de um flagrante desrespeito a tão proclamada religiosidade característica do povo brasileiro. Mas vamos supor que seja uma questão de unir os esforços das instituições, igrejas e escolas. Como a escola poderia conseguir, com algumas poucas horas de ensino religioso, cultivar nas crianças e nos jovens um espírito de tolerância que as igrejas não conseguiram cultivar em seus fiéis após séculos de hegemonia cristã na sociedade ocidental? Quando se argumenta que o ensino religioso promoveria o cultivo da tolerância, fica implícito que isso não tem sido feito na escola pelo ensino das ciências, das artes e da filosofia. Admitindo-se, a título de argumentação, que exista uma forma específica de conhecimento do mundo que seria o conhecimento religioso, o que nesse tipo de conhecimento favoreceria a tolerância? Vamos agora à questão da diversidade: o cristão considera que o mundo se enriquece com a diversidade da existência dos não cristãos e, principalmente, dos ateus? O deus cristão considera que o universo se enriquece com a alteridade constituída pela existência do diabo e sua legião de anjos decaídos? Claro que estamos formulando questões deliberadamente provocativas, mas nosso

intuito é mostrar o caráter problemático das justificativas apresentadas em defesa do ensino de religião ou de religiões na escola pública. Esses questionamentos não seriam muito diferentes se a maioria de nossa população seguisse o judaísmo ou o islamismo, por exemplo.

O casamento entre o relativismo multiculturalista/pós-moderno e o ensino religioso está prenhe de contradições que ora se manifestam ora se recolhem em nome dos interesses que alimentam essa aliança. Esses interesses, porém, não apontam na direção de uma escola pública efetivamente compromissada com a elevação do nível cultural da população brasileira, mas, contrariamente, na direção da desvalorização dos conteúdos escolares pautados no conhecimento acumulado pela humanidade e sistematizado pelas diversas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, na própria descaracterização da instituição escolar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O casamento entre o ensino religioso e as teses pós-modernas, sobretudo no que diz respeito à justificação da existência dessa disciplina nas escolas públicas pelas possibilidades que seus defensores dizem ensejar ao desenvolvimento de competências relacionadas à convivência, evidencia a existência de uma tendência à desvalorização do conhecimento e à descaracterização da escola no tocante à sua função de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2005, p. 15). O cumprimento dessa função diz respeito a uma bandeira que a burguesia defendia enquanto era uma classe revolucionária, mas que abandonou após conquistar o poder político e impor sua hegemonia, uma bandeira que o movimento operário empunhou desde então. Essa tendência à desvalorização do conhecimento encontra sua expressão prática e teórica nas pedagogias do aprender a aprender, mas se reforça na medida em que dentre seus críticos existem aqueles que desestimulam a construção de alternativas pedagógicas de resistência no âmbito da educação escolar. Entre estes estão os partidários das teorias crítico-reprodutivistas inspiradas

em Althusser, Bordieu/Passeron e Baudelot/Establet que sustentam que a escola só faz reproduzir as condições de desigualdade existentes na sociedade capitalista. Por outro, um exemplo de resistência no âmbito da educação escolar é a pedagogia histórico-crítica que se pauta no materialismo histórico e dialético e que objetiva evidenciar as contradições da sociedade burguesa, bem como a forma pela qual estas contradições se fazem presentes na educação escolar, visando instrumentalizar a construção de uma perspectiva crítica contra-hegemônica no interior da escola, uma perspectiva que valoriza o conhecimento humano-social como riqueza, como força produtiva, que deve ser socializada assim como todas as riquezas sociais.

## 7. REFERÊNCIAS

BACHA FILHO, Teófilo (org.). **O ensino religioso na escola pública**. São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas / Secretaria de Educação de São Paulo, 2002.

BRASIL (Império do), Constituição Política do (25 março 1824). In: BONAVIDES, P.; AMARAL, R.. **Textos políticos da história do Brasil**. Vol. VIII, Brasília: Senado Federal, 1996, P. 123.

BRASIL. **Lei n. 9.475/97, de 22 de Julho de 1997** (Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

DERISSO, José Luis. **O ensino religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do estado de São Paulo após a Lei nº. 9475/97**. 2006, 126 folhas. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Fundamentos da Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/ SP.

\_\_\_\_\_. **O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira**. 2012, 228 p., Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara/SP, 2012

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às Apropriações

Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados; 2003.

ENGELS, Friedrich. **O cristianismo primitivo**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente Do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso**. 9ª. ed., São Paulo: Mundo Mirim/Ave Maria, 2009.

GLASERSFELD, Ernst von. A Construção do Conhecimento. In: SCHNITMAN, Dora (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, p. 75-83.

KAUTSKY, Karl. **A origem do cristianismo**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2010

LUKÁCS, György. A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: PAULO NETO, J. - **Lukács**. Coleção Grandes Cientistas Sociais; São Paulo: Ática; 1992.

LUXEMBURGO, Rosa. **O socialismo e as igrejas**. Porto, Portugal: Afrontamento, s/d.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. – O recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**; ano: 2001/vol. 14; nº 001; Universidade do Minho: Braga, Portugal; p. 7-25.

\_\_\_\_\_. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: anotações acerca do neopragmatismo rortyano. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Eliane Moura da; KARNAL, Leandro (Revisão Crítica: Paulo Miceli). **O ensino religioso na escola pública do estado de São Paulo**. São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas / Secretaria de Estado da Educação; Universidade Estadual de Campinas, 2002a.

\_\_\_\_\_. **O ensino religioso na escola pública do estado de São Paulo**. São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas / Secretaria de Estado

da Educação; Universidade Estadual de Campinas, 2002b.

\_\_\_\_\_. **O ensino religioso na escola pública do estado de São Paulo.** São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas / Secretaria de Estado da Educação; Universidade Estadual de Campinas, 2002c.

\_\_\_\_\_. **O ensino religioso na escola pública do estado de São Paulo.** São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas / Secretaria de Estado da Educação; Universidade Estadual de Campinas, 2002d.

Recebido em 01/04/2013 - Aprovado em 30/06/2013