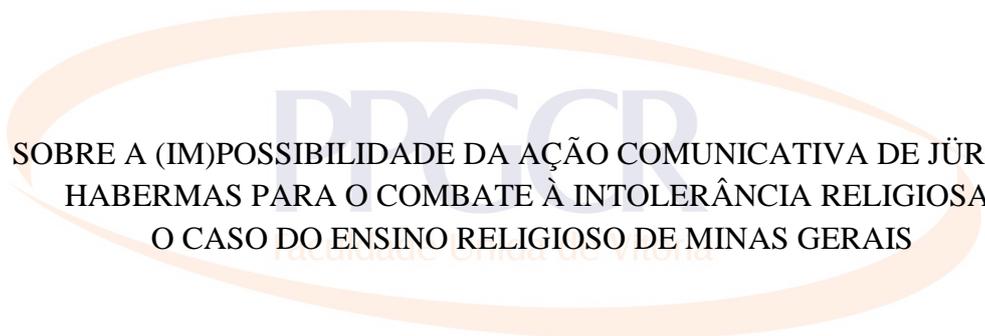


FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ALÉCIO TERRA DA SILVA



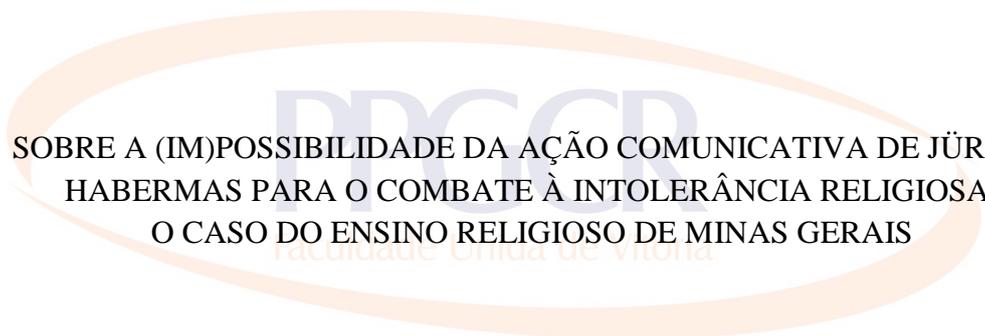
SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE DA AÇÃO COMUNICATIVA DE JÜRGEN
HABERMAS PARA O COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA:
O CASO DO ENSINO RELIGIOSO DE MINAS GERAIS

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 29/06/2017.

VITÓRIA – ES
2017

ALÉCIO TERRA DA SILVA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 29/06/2017.



**SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE DA AÇÃO COMUNICATIVA DE JÜRGEN
HABERMAS PARA O COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA:
O CASO DO ENSINO RELIGIOSO DE MINAS GERAIS**

Trabalho Final de Mestrado Profissional para
obtenção do grau de Mestre em Ciências das
Religiões
Faculdade Unida de Vitória
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Análise do Discurso
Religioso

Orientador: Dr. Osvaldo Luiz Ribeiro

VITÓRIA – ES
2017

ALÉCIO TERRA DA SILVA

SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE DE AÇÃO COMUNICATIVA DE JÜRGEN
HABERMAS PARA O COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA:
O CASO DO ENSINO RELIGIOSO DE MINAS GERAIS

Dissertação para obtenção do grau
de Mestre em Ciências das
Religiões no Programa de Mestrado
Profissional em Ciências das
Religiões da Faculdade Unida de
Vitória.



Doutor Osvaldo Luiz Ribeiro – UNIDA (presidente)



Doutor Julio Cezar de Paula Brotto – UNIDA



Doutor José Pedro Luchi – UFES

Silva, Alécio Terra da

Sobre a (im)possibilidade da ação comunicativa de Jürgen Habermas para o combate à intolerância religiosa / O caso do ensino religioso de Minas Gerais / Alécio Terra da Silva. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2017.

vii, 79 f. ; il. 31 cm.

Orientador: Osvaldo Luiz Ribeiro

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2017.

Referências bibliográficas: f. 75-79

1. Ciências das religiões. 2. Discurso religioso. 3. Habermas. 4. Teoria do agir comunicativo. 5. Ensino religioso em Minas Gerais. 6. Intolerância religiosa. - Tese. I. Alécio Terra da Silva. II. Faculdade Unida de Vitória, 2017. III. Título.

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo a análise da possibilidade da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas em sanar conflitos religiosos no ensino religioso proposto pelo governo brasileiro. Por meio de revisão bibliográfica, lançou-se luz sobre o tema. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a probabilidade da teoria do agir comunicativo postulada por Habermas no combate à intolerância religiosa proposta pelo Ensino Religioso Escolar para o Estado de Minas Gerais, buscando apontar que tal teoria não se coaduna à matriz sociológico-cultural brasileira, inclusive a de Minas Gerais. O argumento consistiu na apresentação do conceito de racionalidade postulada por Habermas e juntamente com este, expõe-se a sistematização da teoria do agir comunicativo. Em seguida são apresentados os modelos de Ensino Religioso que foram constituídos na história do Brasil. Por fim, busca-se a descrição de como os críticos brasileiros analisam a teoria do agir comunicativo e sua impraticável ação para o conflito religioso na esfera pública por meio do Ensino Religioso. Conclui-se que a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas não é capaz de combater a intolerância religiosa pretendida pelo ensino religioso brasileiro.

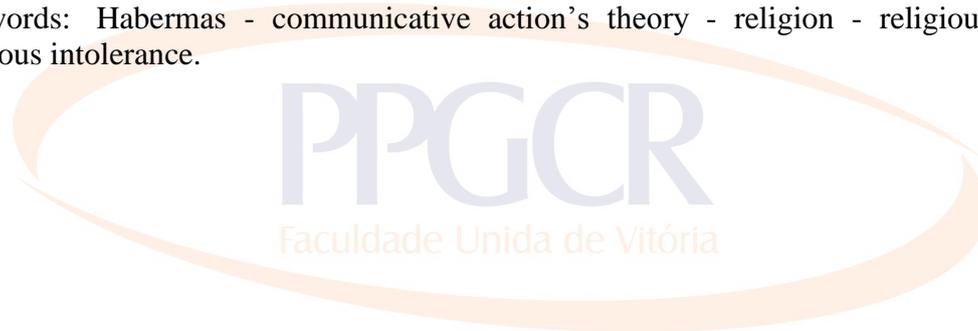
Palavras-chave: Habermas – Teoria do agir comunicativo – religião – ensino religioso – intolerância religiosa.



ABSTRACT

The present work has in its scope the analysis of the theory's possibility of the communicative action of Jürgen Habermas in healing religious conflicts in the religious education proposed by the Brazilian government. By means of a bibliographical review, the theme was launched. The research had as general objective to analyze the probability of the theory of communicative action postulated by Habermas in combat against the religious intolerance proposed from religious teaching in the public school of the state of Minas Gerais, seeking to point out that such theory does not fit the Brazilian sociological-cultural matrix, Minas Gerais. The argument consists in the presentation of the concept of rationality postulated by Habermas and together with this, the systematization of the theory of communicative action is exposed. Then are presented the models of Religious Teaching that were constituted in the history of Brazil. The description of how the Brazilian critics analyze the theory of communicative action and its impracticable action for the religious conflict in the public sphere through Religious Education is described. It is concluded that the theory of communicative action of Jürgen Habermas is not able to combat the religious intolerance intended by the Brazilian religious teaching.

Keywords: Habermas - communicative action's theory - religion - religious teaching - religious intolerance.



LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Associação de Educação Católica
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ART	Artigo
ASPER	Associação de professores de Ensino Religioso do Distrito Federal
CBC	Currículo Básico Comum
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CIER	Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso
CONIC	Conselho Nacional de Igrejas Cristãs
CONCER	Comissão Central de Educação Religiosa
CONER	Conselho para o Ensino Religioso
CONER/MG	Conselho para o Ensino Religioso de Minas Gerais
CRER	Comissão Regional de Educação Religiosa
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
IURD	Igreja Universal do Reino de Deus
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base do Ensino Religioso
MEC	Ministério de Educação
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TAC	Teoria do Agir Comunicativo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE JÜRGEN HABERMAS: DA RACIONALIDADE À TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO NA SOLUÇÃO DE CONFLITOS NA SOCIEDADE.....	12
1.1 A constituição da racionalidade postulada por Habermas.....	12
1.2 A Teoria do Agir Comunicativo.....	16
1.3 A concepção de tolerância religiosa na Teoria do Agir Comunicativo.....	21
1.4 A compreensão dos mundos mítico, moderno e pós-secular para Habermas.....	24
2 A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E O CONFLITO DE INTERESSE RELIGIOSO NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO E NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	28
2.1 O Ensino Religioso e os modelos confessional, interconfessional, fenomenológico e os emergentes.....	28
2.2 O Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais e a influência do estado laico.....	33
2.3 A legislação nacional do Ensino Religioso e as diretrizes do Estado de Minas Gerais e para o Ensino Religioso nas escolas estaduais.....	38
2.4 A contribuição do FONAPER para o Currículo Básico Comum de Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais.....	41
2.5 A herança da intolerância na sociedade brasileira e seus reflexos na escola.....	45
3 A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E A SUA IMPRATICÁVEL AÇÃO NOS CONFLITOS DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO ENSINO RELIGIOSO.....	54
3.1 Controvérsias religiosas, campo religioso, pluralismo e secularismo na esfera pública a partir de Paula Montero.....	54
3.2 A crítica de José Pedro Luchi à concepção de secularização proposta por Habermas e suas inconsistências para a esfera pública do Brasil.....	59
3.3 Religião e esfera pública: desafios de uma sociedade democrática e tolerante à luz de Habermas a partir de Rafael Rodrigues Garcia.....	66
CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS.....	75

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela surgiu da necessidade de compreender o papel do Ensino Religioso quanto ao combate da intolerância religiosa na escola. Após perceber que dentro da sala de aula havia vários alunos de representação religiosa diferente surgiu o questionamento de como falar da religião sem, contudo, fazer proselitismo ou favorecer uma religião em detrimento da outra. Cômico que o Ensino Religioso poderia ser a disciplina que nortearia esse diálogo entre as diversas religiões dentro da sala de aula, de forma pacífica e tolerante, propus realizar esta reflexão a partir de uma pesquisa científica que apontasse uma teoria capaz de inserir todas as religiões para um diálogo sobre a intolerância religiosa por meio do Ensino Religioso, disciplina esta legitimada pelo governo federal que propõe o respeito à diversidade cultural do Brasil e a tolerância religiosa a partir do ensino na escola.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu Artigo 33 reza que o Ensino Religioso é de matrícula facultativa e integrante da formação básica do cidadão, constituída como disciplina em horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Em seu inciso 1º ficam os sistemas de ensino de cada Estado brasileiro a incumbência de regulamentar os procedimentos para os conteúdos do Ensino Religioso e estabelecer as normas para a habilitação e admissão dos professores conforme a Lei nº9.475, de 22 de julho de 1997.

Em conformidade com a Lei n. 9.394, a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais SEE n. 2.197 em 26 de outubro de 2012, emitiu parecer ratificando o Ensino Religioso Escolar como componente obrigatório no currículo do Ensino Fundamental das escolas estaduais de educação básica em seu Estado. A partir do Currículo Básico comum de Ensino Religioso - CBC, todas as escolas deverão instruir os seus professores quanto ao conteúdo do Ensino Religioso que está organizado em eixos, que compreendem respectivamente: eixo I: Autoconhecimento: o ser; eixo II: As relações na família, escola e na sociedade; eixo III: a Ética e os valores; o eixo IV: a Religiosidade; eixo V: Os símbolos religiosos.

Na linha de pesquisa da Religião e Esfera Pública o foco da presente pesquisa busca argumentar que a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas (TAC)¹ não se coaduna à matriz sociológico-cultural brasileira, inclusive a de Minas Gerais.

A pesquisa se justifica em decorrência dos constantes atos de violência consequência da intolerância religiosa na esfera pública brasileira como em outros países. No Brasil a disciplina de Ensino Religioso ora estabelecida leva em consideração a diversidade cultural religiosa e propõe a tolerância às religiões e o combate a qualquer aspecto proselitista dentro das salas de aula.

Como pesquisador das Ciências das Religiões, na linha de pesquisa Religião e Esfera Pública, foi possível observar a proposta da teoria do agir comunicativo postulada Habermas no combate à intolerância religiosa proposto para o Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais.

A pesquisa sobre a proposta da TAC de Jürgen Habermas no combate à intolerância religiosa para o Ensino Religioso é relevante, à medida que, nesse Ensino Religioso deve-se combater a intolerância religiosa e o proselitismo em todo o território brasileiro, uma vez que o governo federal passa aos sistemas de ensino de cada Estado a obrigatoriedade de oferecer diretrizes quanto à organização e ao funcionamento pedagógico nas escolas. Estes, por sua vez, devem instruir o corpo discente quanto a necessária tolerância religiosa e a propagação de consciência quanto à diversidade cultural religiosa do Brasil.

A pesquisa aponta para a proposta da TAC no combate à intolerância religiosa no Ensino Religioso de Minas Gerais. Esta constatação contribui de forma significativa, por refletir sobre a incapacidade da teoria em sanar problemas de intolerância religiosa na esfera pública do Brasil, onde há uma pluralidade religiosa bastante ampla e que convivem em constantes lutas por legitimidade, por expansão ou por acesso ao espaço público. Sabe-se que no Ensino Religioso deve-se, segundo o governo federal, auxiliar o cidadão através da formação de uma consciência comportamental individual ou coletiva no combate à intolerância religiosa em todas as camadas da sociedade sincrética e plural. Dessa forma, a pesquisa em tela poderá contribuir de forma racional e metodológica para mostrar a impossibilidade da teoria habermasiana na solução de conflitos oriundos da intolerância religiosa e do proselitismo.

É possível acreditar em uma mudança de mentalidade e comportamento a partir dos pressupostos introjetados na educação do ser humano. Os estudos das Ciências das Religiões podem contribuir em uma simbiose legitimadora na descoberta das possibilidades e

¹ A partir deste ponto será utilizada a abreviatura TAC.

impossibilidades de combater a intolerância religiosa, sem prejuízo à dignidade. A pesquisa aponta a proposta da TAC no combate a intolerância religiosa para o Ensino Religioso, que serve teoricamente para informar que, esta teoria, não possibilita uma ação prática salutar em uma sociedade intolerante quanto à diversidade cultural do Brasil.

Sabe-se que na história do ser humano e suas múltiplas manifestações sempre houve rivalidades, disputas, seja de cunho filosófico, político, geográfico como também religiosas. Na contemporaneidade, por meio das mídias há uma gama de exposições de perseguições religiosas que envolvem, homens, mulheres e crianças, que se matam e se suicidam por veneração à sua religião, onde cresce a intolerância religiosa, a revolta, a falta de amor e o desrespeito a dignidade humana. Assim, como já exposto, em decorrência dos constantes atos de violência, consequência da intolerância religiosa na esfera pública brasileira, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a insuficiência da teoria do agir comunicativo postulada por Habermas no combate à intolerância religiosa proposto para o Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais, buscando apontar que tal teoria não se coaduna à matriz sociológico-cultural brasileira, inclusive a de Minas Gerais.

Para tanto, no primeiro capítulo será abordado o conceito de racionalidade postulada por Habermas e juntamente com este, expõe-se a sistematização da teoria do agir comunicativo. Neste mesmo capítulo passar-se-á a apontar como que essa teoria se realiza dentro do contexto europeu da religião, destacando aspectos relativos à intolerância religiosa e sua concepção de mundo da vida que envolve a sociedade na perspectiva mítica, moderna e pós-secular. Também recebe atenção a democracia deliberativa postulada pelo autor.

No segundo capítulo, apresentam-se os modelos de Ensino Religioso que foram constituídos na história do Brasil, quando se reflete o quadro político-religioso de cada época. Além disso, evidencia-se a influência do secularismo e com isso, o estado laico, que revela uma nova abordagem para o Ensino Religioso, sem, contudo, resultar em consenso na esfera pública. No mesmo capítulo são consideradas as legislações e suas diretrizes para os estados federativos, em particular o Estado de Minas Gerais o qual diz respeito esta pesquisa. *Pari passu*, será considerada a influência do FONAPER, para o Ensino Religioso atual e sua proposta para combater a intolerância religiosa. Em seguida, será apontada a intolerância na sociedade brasileira, assim como, também dentro do ambiente escolar por educadores ou por alunos. No terceiro e último capítulo passa-se a descrever como os críticos brasileiros analisam a teoria do agir comunicativo e sua impraticável ação para o conflito religioso na esfera pública por meio do Ensino Religioso. De início é apresentada uma resenha de textos de Paula Montero quanto à sociedade brasileira e sua relação com o secularismo e o

pluralismo religioso. Em um próximo momento faz-se uma reflexão crítica vivaz de José Pedro Luchi que traz contribuição significativa quanto à secularização proposta por Habermas e a sua problemática para o contexto da esfera pública do Brasil. Por último com o mesmo peso de reflexão, a leitura de Rafael Rodrigues Garcia como desafio da sociedade brasileira para ser uma sociedade tolerante na perspectiva hipotética de Habermas, quando fica exposto e explícito que o Ensino Religioso no contexto social brasileiro não se beneficia da teoria do agir comunicativo para sanar conflitos de intolerância religiosa.



1 A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE JÜRGEN HABERMAS: DA RACIONALIDADE À TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO NA SOLUÇÃO DE CONFLITOS RELIGIOSOS NA SOCIEDADE

Atribuir-se-á inicialmente a Jürgen Habermas a elaboração da hipótese denominada Teoria do Agir Comunicativo. Mediante à sua resignificação de racionalidade, o autor propõe uma teoria que pretende para além de uma análise crítica da sociedade burguesa europeia, no intuito de romper com a alienação promovida pelo capitalismo, cientificismo e o reducionismo filosófico do seu tempo, resolver conflitos oriundos de convivência social, entre estes, o conflito de cunho religioso.

1.1 A constituição da racionalidade postulada por Habermas

A pesquisa a seguir tratará de abordar a concepção particular de Habermas sobre a racionalidade, nela, o autor postula uma nova ideia de racionalidade que compõe a sua TAC que pretende sanar os problemas emergentes da sociedade, dentre estes a intolerância religiosa apontada pelo ensino religioso no Brasil.

O filósofo e sociólogo alemão, Jürgen Habermas, publicou vários livros, dentre eles, em 1981, a “Teoria do Agir Comunicativo”.² Na composição da sua teoria, a expressão “mundo da vida”³ é um sistema interligado à vida dos atores sociais, onde os mesmos expressam suas verdades por intermédio da fala e fundamentam suas asserções. Todo ideal da TAC está subsidiado pelo conceito de racionalidade postulado pelo autor, por esta razão faz-se necessário explicitá-lo.

Para esclarecimento, Roberto Luiz Gomes expõe de forma concisa, a necessidade de Habermas em postular uma nova racionalidade diferente do cientificismo. Conforme entende Gomes, Habermas, após observar as várias patologias na sociedade imprimiu um outro paradigma de racionalidade em decorrência do reducionismo que sofreu a razão.

² HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

³ HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo: Sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

Para Habermas, a razão precisa ser preservada e ampliada a outras dimensões que não exclusivamente a dimensão científica instrumental. É a partir desta questão que ele desenvolve o seu projeto de reconstrução da modernidade fundamentado em um outro paradigma de racionalidade, que ele denomina: *Racionalidade Comunicativa*.⁴

Em suas conjecturas, Habermas postula um novo conceito de racionalidade. Para ele, a designação racional se aplica de forma geral a qualquer ser humano, quer seja “homens e mulheres, crianças e adultos, ministros de Estado ou motoristas de ônibus”.⁵ Porém, segundo a perspectiva habermasiana, os seres humanos que são ativos à racionalidade podem agir de forma irracional em suas comunicações linguísticas, e isso ocorre quando as falas e suas fundamentações não se configuram como verdadeiras e eficientes. Cita Gomes:

Dentre as possibilidades de acesso à problemática da racionalidade, Habermas assume o caminho da reconstrução racional das interações linguísticas, com o objetivo de interpretar a razão enquanto agir comunicativo, o que lhe permite compreender a racionalidade de forma mais ampla.⁶

Habermas afirma que “quanto melhor se puder fundamentar a pretensão de eficiência ou de verdade proposicional associada a elas, tanto mais racionais elas serão”.⁷

Com essa perspectiva, a racionalidade comunicativa propõe “formas diversas de argumentação, bem como diversas possibilidades de dar prosseguimento ao agir comunicativo por meio de recursos reflexivos”.⁸ No entendimento de Gustavo Sarti Mozelli, “Habermas efetua a mediação de elementos da filosofia transcendental moderna e elementos provenientes da linguística e da filosofia da linguagem para fundamentar sua teoria crítica da sociedade”.⁹

Habermas entende que “uma asserção pode ser designada racional somente quando o falante satisfaz a condição necessária para que se alcance o fim ilocucionário”¹⁰, que tem por significado o “chegar a um entendimento mútuo sobre alguma coisa do mundo com pelo menos mais um participante da comunicação”.¹¹

A racionalidade para Habermas é desenvolvida à medida em que os participantes ou atores estão dispostos a chegar a um consenso para a solução dos problemas ou conflitos

⁴ GOMES, Roberto Luiz. *O consenso na teoria do agir comunicativo de Habermas e suas implicações para a educação*. 2005. 159 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação na área de Filosofia, História e Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005, p. 46.

⁵ HABERMAS, 2012a, p. 32.

⁶ GOMES, 2005, p. 51.

⁷ HABERMAS, 2012a, p. 34.

⁸ HABERMAS, 2012a, p. 34-35.

⁹ MOZELLI, Gustavo Sarti. *A fundamentação do direito no marco da teoria crítica da sociedade de Jurgen Habermas*. 2013. 103 f. Tese (Mestrado) – Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013, p. 6.

¹⁰ HABERMAS, 2012a, p. 36-37.

¹¹ HABERMAS, 2012a, p. 37.

existentes através da mediação de um “fio condutor de ações orientadas a um fim, isto é, de ações destinadas a solucionar problemas”¹² e também por “uso linguístico derivado que se faz do termo ‘racional’”.¹³ Cátia Piccolo Viero Devechi comenta que “o propósito de Habermas é permitir que a razão saia do invólucro instrumental em favor da liberdade que os sujeitos comunicativos possuem ao se entender com os outros”.¹⁴ Devechi também afirma que “o autor compreende que não é possível pensar em razão fora da linguagem, pois isso implicaria o reconhecimento do ser em si, absoluto, não mais sustentável no novo paradigma”.¹⁵

Quanto ao uso da racionalidade para a fundamentação das exteriorizações, compete ao próprio ator assim justificar-se, é o que entende Habermas ao expressar que o “sujeito ao qual elas podem ser atribuídas deve ele mesmo, ter condições de apresentar fundamentos, sob circunstâncias apropriadas”.¹⁶ “A racionalidade comunicativa é interna à ação comunicativa pelo qual reproduzimos nossos modos de vida”¹⁷ declara Devechi, e ainda afirma que “ela é medida pela própria capacidade que os falante e ouvinte tem de si orientar por pretensões de validade que devem ser intersubjetivamente reconhecidas”.¹⁸

Com as asserções fundamentadas pelos atores, Habermas pressupõe que existe a evidência de um sinal claro de racionalidade uma vez que compreende, através da fala, a realidade dos fatos e sua objetivação a um propósito. O autor explica: “denominamos racionais os sujeitos capazes de agir e falar que na medida do possível não se enganam quanto a fatos e relações entre meio e fim”.¹⁹ Mozelli diz que “Habermas parte dos desdobramentos da teoria dos atos de fala para se opor às teorias do significado cujas análises se restringem à substância do comunicado”.²⁰

A racionalidade, segundo Habermas, não se restringe somente à asserção ou à capacidade de sua fundamentação. Para o autor, é preciso também que os personagens sigam um parâmetro em comum que propicie a vivência corporativista na sociedade, de forma legítima para ambos os lados, mesmo se dentre estes personagens as suas asserções ou as suas fundamentações estiverem equivocadas. Até mesmo no meio social, onde as pessoas dialogam acerca de algo do mundo é possível que haja im procedência por parte da asserção ou

¹² HABERMAS, 2012a, p. 39.

¹³ HABERMAS, 2012a, p. 39.

¹⁴ DEVECHI, Catia Piccolo Viero. *Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico*. 2008. 201 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2008, p. 82.

¹⁵ DEVECHI, 2008, p. 82.

¹⁶ HABERMAS, 2012a, p. 39.

¹⁷ DEVECHI, 2008, p. 83.

¹⁸ DEVECHI, 2008, p. 83.

¹⁹ HABERMAS, 2012a, p. 43.

²⁰ MOZELLI, 2013, p. 8.

fundamentação, que às custas da crítica reflexiva e dialogal permite aos atores que se reorientem a partir do equívoco ou erro, construindo assim um aprendizado, que é racional.

Habermas acrescenta:

Em contextos de comunicação, não chamamos de racional apenas quem faz uma asserção e é capaz de fundamentá-la diante de um crítico, tratando de apresentar as evidências devidas. Também é assim chamado de racional quem segue uma norma vigente e se mostra capaz de justificar seu agir em face de um crítico, tratando de explicar uma situação dada à luz de expectativas comportamentais legítimas. E é chamado de racional até mesmo quem exterioriza de maneira sincera um desejo, um sentimento ou um estado de espírito, quem revela um segredo, admite ter cometido um ato qualquer etc., então se mostra capaz de dar a um crítico a certeza dessa vivência revelada, tratando de tirar consequências práticas disso e comportar-se a partir dali de maneira consistente.²¹

A racionalidade como é entendida por Habermas é fundamental para regular as ações dos atores, tanto na apreciação crítica das suas asserções como na fundamentação expressa pela fala, até porque o objetivo final é um consenso onde os atores hipoteticamente constroem uma sociedade solidária e tolerante com a renúncia de qualquer opressão da violência. Cita Habermas:

Portanto, a racionalidade inerente à prática comunicativa cotidiana remete à prática argumentativa como instância de apelação que possibilita dar prosseguimento ao agir comunicativo com outros meios, quando não se pode mais abrandar um dissenso por meio das rotinas do dia a dia, mas ainda se deve, não obstante, decidir sobre ele sem o emprego imediato ou estratégico de violência.²²

Antes de prosseguir com a temática proposta por este capítulo, fez-se necessária a abordagem da racionalidade postulada por Habermas. Justifica-se a compreensão dessa racionalidade por integrar a TAC do autor, pois, com ela, a linguagem está associada, o que também possibilita aos atores não somente chegarem a um acordo como também traçarem juntos um sistema em que ambos possam expor e considerar suas asserções e fundamentação. Como explica Habermas sobre o objetivo dos participantes na interação, “chegar a acordo mútuo sobre a validade pretendida para os seus atos de fala ou, se for caso disso, levar em consideração os desacordos que foram averiguados”.²³

Passaremos a descrever a TAC postulada por Habermas.

²¹ HABERMAS, 2012a, p. 44.

²² HABERMAS, 2012a, p. 47-48.

²³ HABERMAS, Jürgen. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 1996, p. 111.

1.2 A Teoria do Agir Comunicativo

A TAC é uma hipótese formulada por Habermas no intuito de responder duas questões ligadas à teoria da ação de Max Weber, como descreve Roberto Luiz Gomes:

Identificadas as três esferas de valor que assumem uma lógica própria, como critério de distinção, sendo a lógica da verdade e do êxito, para a *esfera cognitiva*; a lógica da justiça e da retidão normativa, para a *esfera prático-moral* e a lógica da beleza, da autenticidade e da veracidade, para a *esfera expressiva*, Weber especifica, respectivamente, três complexos de racionalidade, quanto à produção de saberes frente à natureza externa e à sociedade: a) a atitude objetivante frente à natureza externa e frente à sociedade, que circunscreve um complexo de *racionalidade cognitivo-instrumental*, envolvendo a ciência, a técnica e as tecnologias sociais; b) a atitude de conformidade normativa frente à sociedade e à natureza interna, que circunscreve um complexo de *racionalidade prático-moral*, envolvendo o direito e a moral; c) a atitude expressiva frente à natureza interna e à natureza externa, que circunscreve finalmente um complexo de *racionalidade prático-estética*, envolvendo o universo da beleza.²⁴

Habermas indaga: “por que razão os três complexos de racionalidade não encontram, todos eles, uma corporificação institucional equilibrada nas ordenações da vida das sociedades modernas”²⁵ e “por que não determinaram em igual medida a prática comunicativa do dia a dia?”²⁶

No intuito de reconstruir uma teoria da sociedade capaz de responder às indagações acima, Mozelli diz, que “Habermas baseia-se na articulação entre racionalidade, linguagem e ação, em processo emancipatório, com vista a uma ideia de democracia que se possa traduzir em efetiva práxis social”.²⁷ Mozelli também entende a expansão destas articulações na leitura de Francisco Xavier Herrero, ao dizer que “a mudança de paradigma possibilita a Habermas entrar em diálogo com duas grandes correntes filosóficas do século XX: a fenomenológica-existencial-hermenêutica e a empírica-lógico-analítica”.²⁸

José Marcelino de Rezende Pinto esclarece o paradigma da seguinte maneira: o “paradigma da consciência é calcado na ideia de um pensador solitário que busca entender o mundo a sua volta, descobrindo as leis gerais que o governam, revelando a unidade encoberta

²⁴ GOMES, 2005, p. 54.

²⁵ HABERMAS, 2012a, p. 475.

²⁶ HABERMAS, 2012a, p. 475.

²⁷ MOZELLI, 2013, p. 5.

²⁸ MOZELLI, 2013, p. 5.

sob a diversidade aparente”.²⁹ Para Pinto, “neste modelo há uma relação de subordinação do objeto frente ao sujeito. Para Habermas, este paradigma não se sustenta mais”.³⁰

Habermas “renuncia a um debate com a teoria analítica da ação”³¹ por considerá-la restritiva. Segundo ele, “ela se restringe ao modelo atomístico de um ator isolado e negligencia mecanismos da coordenação de ações pela qual as relações pessoais chegam a se estabelecer”.³² No entendimento de José Pedro Luchi, Habermas percebe a restrição da teoria analítica da ação por seu caráter exclusivamente objetivo e pela falta da intersubjetividade que compreende o ser humano. Com isso em mente afirma Luchi, “a teoria da ação permanece presa ao quadro filosófico-consciencial de um sujeito que conhece e age, referindo-se assim ao mundo objetivo, ao qual o sujeito se contrapõe”.³³ Habermas ainda infere a insuficiência da teoria da ação quando existe negligência “nas relações ator-mundo, essenciais às interações de natureza social”.³⁴ Conclui, ao afirmar que “a teoria analítica da ação elabora, sob nova perspectiva, os honoráveis problemas da filosofia pré-kantiana da consciência, sem avançar até as questões fundamentais de uma teoria sociológica da ação”.³⁵

Segundo Luchi, a teoria sociológica da ação apontada por Habermas, se distingue das teorias comportamentistas, a saber: a primeira, “a realização de um plano de ação implica, para elas, que os agentes já interpretem a situação”³⁶, e que essa “situação é um corte do mundo da vida constituída com um leque de possibilidades de ação vistas como relevante em cada caso”³⁷; a segunda, “o agente dispõe de um saber pelo qual é capaz de endereçar a si mesmo, em foro interno, os enunciados que os outros lhe dirigem: a pensar, crer, desejar[...]”³⁸ e a terceira, “os participantes da interação devem contar com suficiente reserva interpretativa de fundo, o que remete à ideia de ‘mundo da vida’”.³⁹

Com todas estas críticas feitas por Habermas à teoria analítica da ação, cabe destacar, entretanto, que o autor percebe uma contribuição significativa da linguagem à teoria do agir comunicativo. Isso pode ser notado quando ele afirma que “a filosofia analítica e sua disciplina central, a teoria do significado, oferecem ponto de junção muito promissor a uma

²⁹ PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades à administração escolar. *Paidéia*, 1995, p. 78.

³⁰ PINTO, 1995, p. 78.

³¹ HABERMAS, 2012a, p. 475.

³² HABERMAS, 2012a, p. 476.

³³ LUCHI, José Pedro. A superação da filosofia da consciência em J. Habermas: a questão do sujeito na formação da teoria comunicativa da sociedade. *Série Filosofia*, 1999, v. 12, p. 218.

³⁴ HABERMAS, 2012a, p. 476.

³⁵ HABERMAS, 2012a, p. 477.

³⁶ LUCHI, 1999, p. 218.

³⁷ LUCHI, 1999, p. 218.

³⁸ LUCHI, 1999, p. 218.

³⁹ LUCHI, 1999, p. 218.

teoria do agir comunicativo que venha destacar o entendimento linguístico como mecanismo da coordenação de ações”.⁴⁰

A TAC postulada por Habermas é composta de “pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal”.⁴¹ O objetivo desta relação interpessoal é o acordo entre os falantes que, em face da sua racionalidade, manifestam condições suficientes para através do diálogo realizar uma “negociação de definições situacionais passíveis de consenso”.⁴² Danilo Persch, expõe sua compreensão da TAC com a seguinte explicação:

[...] todos os participantes de um discurso têm que aceitar como certa a decisão da maioria (consenso); todos também têm que encarar os argumentos com seriedade, independente da pessoa que usa os argumentos; todos têm que aceitar a igualdade entre os participantes do discurso e cada um dos participantes também tem que deixar que os outros o convençam. Em assim sendo, dentro de uma práxis argumentativa, todos os participantes têm os mesmos direitos para argumentar e julgar. Disso se conclui que todos também devem considerar-se responsáveis pelo andamento e pelo resultado do processo de entendimento. E quando todos os participantes de um processo de entendimento têm os mesmos direitos e os mesmos deveres, então o julgamento de princípios morais passa a ser responsabilidade de todos e não de um ou de alguns.⁴³

Na TAC é firmado um acordo racional entre duas ou mais pessoas, sem nenhuma coação. Devechi declara sobre Habermas: “racional não só a capacidade de se formular um argumento, apresentando as razões diante das evidências, mas também a comunicação que segue regras e é capaz de justificar ações”.⁴⁴ É o que explica Habermas sobre a orientação para o sucesso que visa “alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários”.⁴⁵

Habermas critica a orientação para o sucesso por ser coerciva e propõe o agir comunicativo, “quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar

⁴⁰ HABERMAS, 2012a, p. 477.

⁴¹ HABERMAS, 2012a, p. 166.

⁴² HABERMAS, 2012a, p. 166.

⁴³ PERSCH, Danilo. *O problema da fundamentação moral: uma investigação das teorias de Jürgen Habermas*. 2009. 141 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de São Carlos, São Paulo, 2009, p. 6-7.

⁴⁴ DEVECHI, 2008, p. 84.

⁴⁵ HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p. 164.

sobre a situação e as consequências esperadas”.⁴⁶ Habermas sistematiza sua TAC da seguinte maneira:

Com a força ilocucionária de uma externalização, o falante pode motivar o ouvinte a aceitar sua oferta de um ato de fala e, com isso, motivá-lo a *estabelecer uma ligação racionalmente motivada*. Tal concepção prevê que sujeitos aptos a falar e agir possam fazer referência a mais que um único mundo; e que, ao se entenderem uns com os outros sobre alguma coisa em um mundo único, embasem sua comunicação sobre um sistema de mundos que suponham de maneira compartilhada. Nesse contexto sugeri discernir o mundo exterior em dois, um mundo objetivo e um mundo social, e introduzir como conceito complementar a esse mundo exterior. As respectivas pretensões de validade de verdade, correção e veracidade podem então servir de fios condutores a escolha de pontos de vista teóricos sob os quais se possam fundamentar os modos básicos de emprego da linguagem – as funções da linguagem – e classificar as ações de fala que variam de uma língua para outra.⁴⁷

É justamente através da fala que se manifesta a capacidade dos falantes de raciocinar, de trazer o mundo da vida para o diálogo, possibilitando o entendimento do que é o ser humano e o seu fenômeno, assim como lhe permite resolver conflitos. Como afirma Habermas, são “os próprios sujeitos socialmente coletivizados que, ao tomar parte de processos interpretativos cooperativos, empregam implicitamente o conceito de mundo”.⁴⁸ Assim, simultaneamente, entende Habermas que “as referências de mundo que supomos haver no ator, dependem, por sua vez, dos aspectos da possível racionalidade de seu agir”.⁴⁹ Assim é possível compreender que o mundo da vida e a racionalidade se manifestam através das ações do ator e que “as relações entre ator e mundo admitem exteriorizações que podem ser julgadas segundo critérios de verdade ou de eficácia”.⁵⁰

Há duas características importantes a serem observadas nessa questão do conhecimento: a falibilidade e o julgamento objetivo. Para Habermas todo conhecimento é falível e é justamente por isso que é possível criticá-lo. Mas é também por causa da falibilidade que o conhecimento pode ser considerado verdadeiro ou falso. Verdadeiro ou falso não é o objeto sobre o qual se fala, mas os enunciados que se fazem sobre tal objeto. Quando se diz, neste sentido, que ações comunicativas são falíveis, isto significa que elas podem fracassar de tal forma que, num processo de entendimento: ‘é possível que não se alcance o consenso que se busca’. Por outro lado, quando numa ação comunicativa alguém expressa determinada opinião, esta sempre poderá ser criticada pelo ouvinte, ou seja, o ouvinte pode duvidar que a opinião do falante seja verdadeira e é justamente nisso que consiste o julgamento objetivo. Ao duvidar, o ouvinte está testando a confiabilidade daquilo que é dito pelo falante.⁵¹

⁴⁶ HABERMAS, 1989, p. 165.

⁴⁷ HABERMAS, 2012a, p. 484.

⁴⁸ HABERMAS, 2012a, p. 159.

⁴⁹ HABERMAS, 2012a, p. 163.

⁵⁰ HABERMAS, 2012a, p. 168.

⁵¹ PERSCH, 2009, p. 15.

De uso da racionalidade, que para Habermas é o procedimento capaz de justificar suas próprias expressões de forma reflexiva, os partícipes evocam um acordo onde cada destinatário, aceita ou não as pretensões de validade, os aspectos “da verdade, da correção e da sinceridade”.⁵² Da verdade, quando as pressuposições de existência de um conteúdo são aceitas; da correção onde no ato de fala há um contexto que se refere ao mundo particular; da sinceridade, visto que seu proferimento é sincero porque representa sua vivência, o que ele pensa.

Quando um desses aspectos é rejeitado por um dos participantes, necessariamente está implícito que não há consenso “com o mundo dos estados de coisas existentes, ou bem com o nosso mundo de relações interpessoais legitimamente ordenadas, ou bem com o mundo particular das vivências subjetivas”.⁵³

O mundo da vida no qual os participantes compartilham não é o mesmo que os conceitos formais dos três mundos citados acima. Primeiro, é preciso considerar que não é criação autoral de Habermas o conceito de mundo da vida. Segundo, na visão de Persch, foi Husserl quem influenciou a Habermas quanto ao conceito do mundo da vida. Persch assegura, que “Husserl desenvolveu o conceito de ‘mundo da vida’ (*lebenswelt*) dentro de um contexto que ele caracteriza pela ‘crise das ciências europeias’”⁵⁴, e que na esfera da “fenomenologia o mundo da vida representa um objeto central das reflexões filosóficas”.⁵⁵ Terceiro, para Persch, Habermas dá um novo significado ao mundo da vida ao dizer “[...] que o paradigma do conhecimento de objetos deveria ser substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir”.⁵⁶

Afinal, é o mundo da vida que propicia sentidos e padronização aos atores, através da cultura, sociedade e as estruturas de personalidades como conceitua Habermas:

Cultura é aquilo que definimos como reserva de conhecimento a qual os participantes na comunicação, ao entender-se uns com os outros, vão buscar as suas interpretações. Quanto à sociedade, consiste nas ordens legítimas através das quais os participantes na comunicação regulam as suas filiações em grupos sociais e salvaguardam a solidariedade. Na categoria de estruturas de personalidade incluímos todos os motivos e competências que permitem ao indivíduo falar e agir, assegurando desta forma a sua identidade.⁵⁷

⁵² HABERMAS, 1989, p. 168.

⁵³ HABERMAS, 1989, p. 168.

⁵⁴ PERSCH, 2009, p. 36.

⁵⁵ PERSCH, 2009, p. 36.

⁵⁶ PERSH, 2009 *apud* HABERMAS, 2002, p. 38.

⁵⁷ HABERMAS, 1996, p. 13.

No pensamento de Diego Carlos Zanella, “o mundo da vida é um *a priori* porque constitui um reservatório de saber cultural pré-reflexivo, que é necessário pressupor para que concretizemos um ato de fala dotado de sentido e socialmente comunicativo”.⁵⁸

Na proposta postulada por Habermas é possível compreender que sua hipótese sugere que “uma tentativa de entendimento feita com auxílio de um ato de fala obtém sucesso quando um falante alcança seu objetivo ilocucionário”.⁵⁹ Consequentemente, denomina-se o agir comunicativo “o tipo de interações em que todos os participantes buscam sintonizar entre si seus planos de ação individuais em que, portanto, almejam seus objetivos ilocucionários de maneira irrestrita”.⁶⁰

Após a exposição da compreensão habermasiana sobre a racionalidade e sua aplicação na elaborada TAC é de grande relevância à pesquisa, pontuar como o autor percebe por meio da sua teoria sanar conflitos de intolerância religiosa.

1.3 A concepção de tolerância religiosa na Teoria do Agir Comunicativo

Danner ressalta a visão politizada de Habermas a partir da TAC ao afirmar que a teoria fora concebida “como conteúdo político da democracia de massas”⁶¹, ou seja, “uma vez que, para o referido autor, ele não pode abstrair e nem abdicar da realização de valores de uso à massa da população, como condição de sua legitimidade e correlatamente às suas funções de estabilização sistêmica”.⁶²

Entretanto, Danner também afirma que os principais problemas encontrados no mundo da vida estão atrelados à economia e à burocracia:

Habermas, em Teoria da Ação Comunicativa, com o termo colonização do mundo vital, concebe e significa a emergência das patologias psicossociais no mundo da vida a partir da interferência dos processos de monetarização (problemas gerados via dinâmica econômica) e de burocratização (problemas gerados via dinâmica administrativa) em relação ao mundo da vida.⁶³

⁵⁸ ZANELLA, Diego Carlos. Filosofia e sociedade: uma leitura a partir de Habermas. *Fragmentos de Cultura*, v.19, n.9/10, 2010, p. 631.

⁵⁹ HABERMAS, 2012a, p. 508.

⁶⁰ HABERMAS, 2012a, p. 509.

⁶¹ DANNER, Leno Francisco. *Habermas e a ideia da continuidade reflexiva do projeto de estado social: da reformulação do déficit democrático da social-democracia à contraposição ao neoliberalismo*. 2011. 206 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2011, p. 43.

⁶² DANNER, 2011, p. 43.

⁶³ DANNER, 2011, p. 46.

Devem ser considerados também outros conflitos que emergem dentro da sociedade, como a religião, por exemplo, um assunto que provoca muitos dissensos. Assim como no mundo da vida, o ser humano fala e age socialmente sobre vários conflitos existentes. A religião e a tolerância religiosa são temas de interesse para Habermas.

Habermas introduz o assunto da tolerância dando a origem do significado da palavra a partir do século XVI, sendo esta “emprestada do latim e do francês”.⁶⁴ Habermas compreende que desde a origem do conceito da palavra tolerância, advindo do grande cisma na Europa, como “uma transigência com outras confissões religiosas”⁶⁵, há uma nova compreensão surgida nos séculos XVI-XVII onde “a tolerância religiosa passa a ser um conceito do direito”⁶⁶, na forma da lei.

Habermas afirma que os governos europeus lavraram documentos de tolerância que impunham aos funcionários e à população ortodoxa uma conduta “tolerante no trato com as minorias religiosas formadas por luteranos, huguenotes e papistas”.⁶⁷ Tal ato jurídico propiciou uma conduta tolerante para com os adeptos de uma comunidade religiosa que era perseguida ou oprimida.

Para Habermas a palavra tolerância possui o sentido duplo por designar “tanto uma ordem jurídica que garante tolerância, como a virtude política do trato tolerante”.⁶⁸ E conclui sobre a tolerância, que tais religiões “não apenas deixem o Estado em paz, mas que mantenham, além disso, a paz entre si”.⁶⁹

Para Deveschi, o propósito principal para o bom relacionamento não conflituoso está no discurso racional e sua eficácia. Afirma que “o propósito de Habermas não é só com a revelação interpretativa do mundo, mas com o discurso racional, em que vale a força do melhor argumento”.⁷⁰ Para Deveschi, cabe às instituições racionais “de regras e formas de comunicação”⁷¹ dirigir, através do diálogo, a solução dos conflitos com vista à verdade consensual. Como entende Habermas: “que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos, e sim, elevem em pequenas doses, a virtude de se orientar pelo bem comum”.⁷²

Habermas aplica ao conceito de tolerância uma perspectiva unilateral. Refere-se aos destinatários religiosos que mantenham uma atitude tolerante com as outras religiões e a

⁶⁴ HABERMAS, Jürgen. *Entre o naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007, p. 279.

⁶⁵ HABERMAS, 2007, p. 279.

⁶⁶ HABERMAS, 2007, p. 279.

⁶⁷ HABERMAS, 2007, p. 279.

⁶⁸ HABERMAS, 2007, p. 280.

⁶⁹ HABERMAS, 2007, p. 280.

⁷⁰ DEVECHI, 2008, p. 145.

⁷¹ DEVECHI, 2008, p. 145.

⁷² DEVECHI, 2008, HABERMAS, 1993, p. 145.

conciliação das autoridades onde todos sejam tolerantes mediante a diversidade religiosa e que não propicie nenhuma ação discriminatória que possa ferir a dignidade do ser humano quanto à sua religiosidade. Habermas aborda a religião como parte inerente ao ser humano quando declara que “a nossa concepção da liberdade de religião é tida como um direito fundamental que compete a toda pessoa enquanto ser humano, independente da religião a qual adere”.⁷³

Para além da tolerância religiosa e a compreensão do ser humano enquanto adepto a uma determinada religião, Habermas aponta o sentimento que permeia uma atitude proselitista. Habermas cita Pierre Bayle que tem o intuito “de levar seu oponente intolerante a assumir a perspectiva do outro e a aplicar as próprias medidas aos seus adversários”⁷⁴:

‘Por conseguinte, se o *Mufti* for assaltado pelo desejo de enviar alguns missionários para doutrinar os cristãos, do mesmo modo que o Papa os envia às índias, e se surpreendermos esses missionários turcos no momento em que se introduzem em nossas casas a fim de desempenhar sua tarefa na qualidade de missionários, eu não creio que teríamos autorização para castigá-los. Portanto, se eles dessem a mesma resposta que é dada pelos missionários no Japão, isto é, que eles vieram levados pelo zelo de pregar a verdadeira religião àqueles que ainda não a conhecem e de cuidar da salvação de seus próximos [...], - se enforcássemos esses turcos, não seria, neste caso, extremamente ridículo nos queixarmos se os japoneses agissem da mesma forma?’⁷⁵

Habermas também aborda o paradoxo encontrado em Goethe sobre a concepção da tolerância como um ato de benevolência desdenhosa. Habermas, em sua TAC, aponta duas situações relevantes no combate à intolerância quando afirma que “somente a concepção de liberdades iguais para todos e a fixação de um domínio de tolerância capaz de convencer simetricamente a todos os atingidos são capazes de extrair da tolerância o aguilhão da intolerância”.⁷⁶ Para Habermas a TAC é um sistema capaz de agrupar todos os adeptos de qualquer religião em um mesmo campo de diálogo, valorizando a identidade própria de cada religião e favorecendo a liberdade e igualdade para construir um mundo onde há tolerância como descreve:

Os possíveis atingidos têm de levar na devida conta perspectivas dos respectivamente ‘outros’ caso pretendam chegar a um acordo sobre as condições sob as quais desejam exercitar tolerância recíproca, apoiando-se no argumento de que todos merecem igual respeito.⁷⁷

⁷³ HABERMAS, 2007, p. 280.

⁷⁴ HABERMAS, 2007, p. 280.

⁷⁵ HABERMAS, 2007, p. 280-281.

⁷⁶ HABERMAS, 2007, p. 281.

⁷⁷ HABERMAS, 2007, p. 281.

Para Habermas a convivência pacífica entre as diversas religiões passa pelo teste da reciprocidade e que precisam primeiro partilhar “a renúncia a meios de coação política para a imposição de verdades de fé, bem como uma liberdade de associação que exclui qualquer tipo de coação moral contra os próprios membros”.⁷⁸

Como é possível perceber, Habermas propõe uma teoria que incentiva a tolerância, não como algo dado, mas como algo a ser conquistado pela sociedade para sanar conflitos religiosos. Porém, deve-se considerar nessa pesquisa a capacidade da teoria habermasiana quanto a sua possível aplicação para sociedades ocidentais, como o Brasil, que passaremos a analisar.

1.4 A compreensão dos mundos mítico, moderno e pós-secular para Habermas

Segue no percurso da análise a descrição do mundo da vida postulado por Habermas, sua percepção dos mundos mítico e moderno e a persistência da religião na esfera pública pós-secular.

No intuito de elucidar o conceito do mundo da vida, Habermas propõe fazê-lo inicialmente a partir da racionalidade comunicativa para depois pesquisar “as estruturas do mundo da vida que possibilitam a indivíduos e a grupos orientações racionais de ação”.⁷⁹ Na compreensão de Habermas, os “sistemas interpretativos ou imagens do mundo cultural”⁸⁰ refletem “o saber básico de grupos sociais”⁸¹ ao mesmo tempo que favorece a ação como um elo de ligação. Entretanto, Habermas emprega o conceito de racional a partir da sua leitura europeia de sociedade, quando ele universaliza prioritariamente o conceito de “mundo da vida racionalizado”⁸² em detrimento ao mundo mítico. Habermas justifica:

Em sociedades arcaicas, os mitos cumprem de maneira exemplar a função unificadora própria às imagens de mundo. Ao mesmo tempo, no âmbito das tradições culturais a que temos acesso, eles proporcionam o maior contraste em relação à compreensão de mundo dominante em sociedades modernas. Imagens de mundo míticas estão muito longe de nos possibilitar orientações racionais para a ação, no sentido que as entendemos.⁸³

⁷⁸ HABERMAS, 2007, p. 281-282.

⁷⁹ HABERMAS, 2012a, p. 93.

⁸⁰ HABERMAS, 2012a, p. 93.

⁸¹ HABERMAS, 2012a, p. 93.

⁸² HABERMAS, 2012a, p. 94.

⁸³ HABERMAS, 2012a, p. 94.

Assim exposto, para Habermas o mundo mítico não oferece nenhuma atividade racional que seja capaz de lograr êxito na sociedade contemporânea. Consequente a essa concepção, Habermas é enfático ao conceituar o mito no contexto das sociedades arcaicas e não influente para a sociedade moderna:

O mito não permite uma diferenciação conceitual básica clara entre coisas e pessoas, entre objetos que podem ser manipulados e agentes aos quais atribuímos ações e externalizações linguísticas, sujeitos capazes de agir e fazer uso da linguagem. Assim, é de esperar que práticas mágicas desconheçam a diferença entre agir teleológico e agir comunicativo, entre uma intervenção instrumental e finalista em situações objetivamente dadas, de um lado, e a criação de relações pessoais, de outro.⁸⁴

Em contrapartida, o mundo da vida racionalizado em Habermas postula a ideia em que “imagens de mundo, mais que isso, são em toda sua abrangência constitutivas de processos de entendimento e de socialização”⁸⁵ por cumprirem “a função de gerar e assegurar identidade”.⁸⁶ Todo esse processo de racionalização que desconstrói o mundo mítico e é característico das sociedades modernas passa pelo processo piagetiano de construção de identidade e socialização:

As cisões entre as formas de pensamento mítica, religioso-metafísica e moderna estão caracterizadas por mudanças no sistema de conceitos básicos. Não obstante a aparência de *seu conteúdo*, as interpretações de um nível ultrapassado, com a transição para o nível seguintes, veem-se *categorialmente desvalorizadas*. Não é esta ou aquela razão que deixa de convencer, mas o tipo de razão apresentada é que já não convence. O que ocorreu nas culturas desenvolvidas, quando da dissolução das figuras de pensamento mítico narrativas, e na Era Moderna, com a dissolução das figuras de pensamento religiosas, cosmológicas ou metafísicas, foi a desvalorização do potencial de esclarecimento ou justificação de tradições inteiras. Esses surtos de desvalorização parecem estar relacionados a novos níveis de aprendizado; com eles alteram-se as condições do aprendizado tanto na dimensão do pensamento objetivador quando na do discernimento moral-prático e na capacidade de expressão estético-prática.⁸⁷

Em síntese, o mundo da vida postulado por Habermas utiliza-se de uma interferência piagetiana “como fio condutor para esclarecer o nexos interno entre as estruturas de uma imagem do mundo – do mundo da vida enquanto contexto para os processos de entendimento e [...] uma condução racional da vida”⁸⁸, o que é configuradamente o “conceito de racionalidade comunicativa”.⁸⁹

⁸⁴ HABERMAS, 2012a, p. 102.

⁸⁵ HABERMAS, 2012a, p. 127.

⁸⁶ HABERMAS, 2012a, p. 129.

⁸⁷ HABERMAS, 2012a, p. 135.

⁸⁸ HABERMAS, 2012a, p. 142.

⁸⁹ HABERMAS, 2012a, p. 142.

Nestes processos de entendimento subsidiado pela racionalidade comunicativa, Habermas compreende que a religião também passa pelo processo de racionalização. Segundo Júlio Paulo Tavares Zabatiero, Habermas tinha uma compreensão particular da religião, logo no início da década de 1970, “posição mantida até a primeira metade dos anos 1990, quando passa a dedicar maior atenção ao tema da religião e reformular suas posições originais”.⁹⁰

Na coletânea de textos denominada *Entre o Naturalismo e religião* de Habermas, publicado no ano de 2006, Zabatiero analisa a partir de dois textos em particular, que surgiram mudanças no pensamento de Habermas sobre a religião na esfera pública. O autor ainda ressalta que não fará “uma reflexão sobre a viabilidade destas propostas de Habermas para a realidade brasileira, na qual a questão religiosa é bastante diferente da europeia e da norte-americana”.⁹¹

Já em seu debate com o cardeal Ratzinger sobre o “lugar das religiões na esfera pública da nova Europa”⁹², Habermas expõe que nos Estados democráticos também se discute sobre a influência da religião por esta “exercer seus direitos de comunicação e participação de maneira ativa (...) em prol do bem comum”.⁹³

Entretanto, Zabatiero percebe dificuldades para a via de regra, pois, para que isso ocorra se “exige um componente maior de motivação que não é possível de impor por via legal”⁹⁴ e que “a legitimidade jurídica é insuficiente para motivar os membros da sociedade para agirem acima e além dos seus próprios interesses, pois tal motivação somente se encontra na dimensão simbólica da sociedade, e é ela que funda a ação cidadã”.⁹⁵

Zabatiero afirma que sociedades pós-seculares “não são apenas aquelas que aceitam a presença das religiões e reconhecem suas funções sociais positivas”.⁹⁶ Para ele, a religião em Habermas passa a ter um novo significado, quer seja, subsídio de aprendizado que corrobora para a sanar situações de conflitos na esfera pública. Zabatiero reafirma esta compreensão em conformidade com as próprias palavras de Habermas:

[...] se dá lugar à concepção de que a ‘modernização da consciência pública’ abrange de modo assíncrono tanto as mentalidades religiosas como as mundanas e as modifica de modo reflexivo. Ambas as partes, se concebem a secularização da sociedade como um processo de aprendizagem complementar, podem realizar suas

⁹⁰ ZABATIERO, Julio Paulo Tavares. *A religião e a esfera pública. Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v.12, p. 140, 2008.

⁹¹ ZABATIERO, 2008, p. 141.

⁹² ZABATIERO, 2008, p. 141.

⁹³ ZABATIERO, 2008, p. 141-142.

⁹⁴ ZABATIERO, 2008, p. 142.

⁹⁵ ZABATIERO, 2008, p. 142.

⁹⁶ ZABATIERO, 2008, p. 143.

contribuições aos temas controversos na esfera pública e levarem-se mutuamente a sério, também por motivos cognitivos.⁹⁷

Para Zabatiero “é a partir da definição de sociedade pós- secular que Habermas irá desenvolver sua nova definição do lugar das religiões no debate público”.⁹⁸ Para ele, “uma sociedade pós-secular, com base em seus valores de liberdade religiosa e tolerância, apresenta o mesmo tipo de exigência aos cidadãos religiosos e aos não-religiosos no tocante à participação cidadã na esfera pública”.⁹⁹ Afirmar ainda que “a tensão, que permeia a reflexão habermasiana sobre a religião fica não-resolvida mesmo em seus textos mais recentes em que dedica maior cuidado e atenção ao lugar da religião na esfera pública”.¹⁰⁰

Passaremos a descrever como a sociedade brasileira forjou sua identidade intolerante no decurso da sua história e como o governo federal busca impor através do Ensino Religioso na esfera pública uma mudança de valores éticos e morais tendo em vista, uma sociedade menos intolerante.



⁹⁷ ZABATIERO, 2008, *apud* HABERMAS, 2006, p. 143.

⁹⁸ ZABATIERO, 2008, p. 144.

⁹⁹ ZABATIERO, 2008, p. 144.

¹⁰⁰ ZABATIERO, 2008, p. 151.

2 A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E O CONFLITO DE INTERESSE RELIGIOSO NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO E NO ESTADO DE MINAS GERAIS.

A seguir serão apresentados os vários modelos de ensino que forjaram a disciplina Ensino Religioso numa visualização clara da diversidade de pensamentos quanto à pluralidade religiosa do Brasil. Após esta análise será assinalado como o estado laico influenciou diretamente na formação da legislação nacional e nas suas diretrizes do Ensino Religioso para o Estado de Minas Gerais. Para este Estado, o FONAPER trouxe suas contribuições no intuito de evitar a intolerância religiosa em uma sociedade culturalmente marcada por professores e alunos intolerantes.

2.1 O Ensino Religioso e os modelos, confessional, interconfessional, fenomenológico e os emergentes

Segundo Dantas, o modelo confessional, que é encontrado geralmente em escolas de confissão religiosa cristã, “com a alegação de que, uma vez matriculados, estão sujeitos à filosofia da instituição”¹⁰¹ apresenta limitações. Para o autor, “o grande limite desse modelo é sua semelhança com a catequese ou doutrinação cristã, podendo ser assumido mais facilmente sem ônus para o estado”.¹⁰² Para Michael Bercker o modelo confessional está atrelado a uma teologia institucionalizada por um segmento religioso e que “não se faz teologia senão a partir da adesão da fé e da integração numa igreja institucionalmente estabelecida”.¹⁰³ Ainda reafirma que o Ensino Religioso confessional “do tipo catequético-teológico conta com docentes que, além de competência profissional comprovada através de estudos em licenciaturas, dependem de sua sintonia com determinada doutrina e organização eclesial”.¹⁰⁴

Allan do Carmo Silva afirma que a presença da religião através do Ensino Religioso no modelo confessional nas escolas públicas de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro não apaziguou os conflitos religiosos, ao contrário, o modelo confessional trouxe a imposição de determinadas práticas de religiões dominantes assim como buscou reprimir as religiões minoritárias:

¹⁰¹ DANTAS, 2002, p. 94.

¹⁰² DANTAS, 2002, p. 94.

¹⁰³ BECKER, Michael. *Ensino religioso entre catequese e ciências da religião: uma avaliação comparativa da formação dos professores de ensino religioso no Brasil e da aprendizagem inter-religiosa na Alemanha em busca de um ensino religioso interteológico e interdisciplinar*. 2010. 328 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2010, p. 95.

¹⁰⁴ BECKER, 2010, p. 95.

A presença da religião na escola não serviu então para uma vivência mais pacífica entre as diferentes denominações religiosas. A vivência harmônica de valores ditos como universais proposta por muitos defensores da religião na escola pública se transformou numa imposição de práticas religiosas e um motivo para acirrar às diferenças e abafar vozes minoritárias.¹⁰⁵

O modelo ecumênico ou irênico, oriundo da palavra eirene que significa paz é concebido por Dantas, como o ensino que “atende as confissões cristãs, sobretudo àquelas que estão engajadas no movimento ecumênico”¹⁰⁶. Como sua ênfase é exclusivamente cristã, privilegia a relação pessoa e o transcendente, afirma Dantas. Becker também propõe este modelo de ensino que tem sua estrutura iniciada no pensamento de Egon Spiegel, um modelo que se apropria do modelo interteológico composto por um colegiado formado por vários “teólogos das diversas tradições religiosas”¹⁰⁷ e não formada por cientistas da religião. Eis a proposta de Becker:

Da mesma forma, procura-se adaptar este modelo de um ER interteológico para o nível da formação dos docentes de ER. Portanto, opta-se aqui a favor de um modelo de curso de formação de docentes de ER que tenha como protagonistas principais os teólogos das diversas tradições religiosas, mas que hão de estar necessariamente inseridos numa rede de formação e de ensino na sala de aula que garanta o diálogo e intercâmbio mútuo. Tratar-se-ia de uma formação ao mesmo tempo interteológica, inter-religiosa e interdisciplinar. Denominamos esta proposta de ‘matriz curricular interteológica e interdisciplinar consecutiva’.¹⁰⁸

O modelo transdisciplinar, proposto por Jacirema Maria Thimoteo dos Santos, parte da confessionalidade, que tem a preocupação de trabalhar uma melhor pedagogia, “onde existam momentos exclusivos do grupo e momentos de interação com grupos de outros credos, com toda a escola e com a realidade do local onde a escola está inserida e de onde os alunos se originam”.¹⁰⁹

Santos sintetiza sua proposta da seguinte maneira: o modelo transconfessional “implica abertura radical ao diálogo entre as mais diversas experiências religiosas”¹¹⁰.

¹⁰⁵ SILVA, Allan do Carmo. *Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)*. 2013. 134 f. Tese (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração de Políticas e Instituições Educacionais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013, p. 124.

¹⁰⁶ DANTAS, 2002, p. 95.

¹⁰⁷ BECKER, 2010, p. 279.

¹⁰⁸ BECKER, 2010, *apud* SPEIGEL, 1996, p. 279-280.

¹⁰⁹ SANTOS, Jacirema Maria Thimoteo dos. *A pessoa humana: implicações de um conceito teológico para a compreensão do ensino religioso*. 2015. 210 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Departamento de Teologia do Centro de Teologia e Ciências humanas, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015, p. 171.

¹¹⁰ SANTOS, 2015, p. 175.

Tendo como critério o conceito cristão de pessoa, vamos apresentar a nossa proposta curricular, afirmando que a idéia do Ensino Religioso transconfessional não é uma simples substituição do Ensino Religioso Confessional, mas sim mostrar que podemos fazer um Ensino Religioso que seja confessional, mas também relacional, indo além da mera afirmação das crenças, um Ensino Religioso que tenha um papel transformador e libertador, principalmente numa sociedade tão marcada pela exclusão.¹¹¹

O modelo inter-confessional é “compatível com todas as confissões religiosas, sem levar a doutrinações nem exclusividades. Sem estar limitado aos cristãos, é capaz de atender a todos os grupos religiosos”.¹¹²

Para Roseane Socorro Gomes Barbosa, a proposta confessional, interconfessional ou ecumênica, “toma como fundamentação teórica a doutrina de uma determinada igreja, e sua teologia, seus valores e sua moral”.¹¹³ Para ela, a realidade de “tal proposta não configura o Ensino Religioso e sim uma catequese ministrada no âmbito escolar”.¹¹⁴ A proposta de Barbosa é que o Ensino Religioso tenha “sua base teórica e metodológica numa tradição científica”¹¹⁵. Para ela, o Ensino Religioso deve fundamentar-se teórica e metodologicamente nas ciências da religião, em decorrência de fatos importantes: a influência do conteúdo absorvido das ciências da religião e a mesma base epistemológica que retrata “o fenômeno religioso com toda a sua complexidade e diversidade de abordagens”.¹¹⁶

Marili Bassini enfatiza o estudo da história das religiões para entender os motivos que fazem de algumas religiões serem tão intolerantes. A autora afirma que um estudo sistematizado da história das religiões faz-se necessário por dois grandes motivos: primeiro, “pela importância que traz para a compreensão cultural da humanidade”¹¹⁷; e segundo, “porque, especialmente nos dias de hoje, ajudam a compreender alguns conflitos que colocam a religião como pressuposto da intolerância”.¹¹⁸

Quanto ao modelo inter-religioso “é concebido de forma a abranger as mais variadas opções e modalidades de religiosidade, filosofias de vida, e até mesmo o agnosticismo e o

¹¹¹ SANTOS, 2015, p. 177-178.

¹¹² DANTAS, 2002, p. 96.

¹¹³ BARBOSA, Roseane do Socorro Gomes. *A prática do Ensino Religioso não confessional: uma análise da perspectiva e do conteúdo da Revista Diálogo à luz do modelo das Ciências da Religião*. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 69.

¹¹⁴ BARBOSA, 2012, p. 69.

¹¹⁵ BARBOSA, 2012, p. 69.

¹¹⁶ BARBOSA, 2012, p. 70.

¹¹⁷ BASSINI, 2004, p. 50.

¹¹⁸ BASSINI, 2004, p. 50.

ateísmo”.¹¹⁹ Este modelo, “não pressupõe que o aluno se identifique com algum credo ou religião, baseando-se sobretudo nas categorias filosóficas de transcendência e alteridade”.¹²⁰

Modelo amorfo, “este não chega a ser modelo teórico, mas um procedimento de não reconhecimento das diferenças entre as religiões, movimentos religiosos e filosofias de vida, afirmando que todas as religiões são iguais”¹²¹, afirma Dantas.

O modelo fenomenológico é apontado por Lucelmo Lacerda Brito, sobre a proposta feita pelo FONAPER, no seu “bojo fenomenológico”.¹²² Brito entende que se “percebe a religião como um fenômeno social”¹²³, e sem questionamentos quanto a sua legitimidade ou seja, “(nem aceitar e nem negar) suas pressupostas verdades de fé, analisando as formas como as pessoas experienciam, individual ou coletivamente, sua religião (instituição) e religiosidade (sentimento transcendente)”.¹²⁴

Nesse sentido de olhar plural, a partir das várias experiências humanas, sobre o homem experienciado a religião, o PCNER apresenta diversas formulações em que destaca a disciplina do ER como ‘uma disciplina centrada na antropologia religiosa’ ou como aquela que ‘facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente’.¹²⁵

Teresinha Maria Mocellin apresenta um modelo de ensino religioso que tem a ética como base de formação e “como tema transversal”.¹²⁶ Ela pontua a temática a partir da leitura de José J. Queiroz sobre o pensamento de Edgar Morin. Segundo Mocellin, Queiroz afirma que “todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com o outro, com a comunidade, com uma sociedade e, no limite religação com a espécie humana”.¹²⁷ Após a leitura de Queiroz sobre Morin, Mocellin descreve o avanço que Queiroz propõe, uma posição antecipatória na relação ética, a solidariedade. Ela descreve: “ele vai além, quando lembra o aspecto da solidariedade, que pertence à fonte individual da ética, impressa no princípio da inclusão que escreve o indivíduo na comunidade”.¹²⁸ Mocellin, também esclarece a unanimidade sobre o ponto de vista da ética de três pensadores, Queiroz,

¹¹⁹ DANTAS, 2002, p. 97.

¹²⁰ DANTAS, 2002, p. 97.

¹²¹ DANTAS, 2002, p. 98.

¹²² BRITO, Lucelmo Lacerda. *Modelos divergentes de ensino religioso? Análise das experiências do RJ e SC*. 2015. 209 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015, p. 85.

¹²³ BRITO, 2015, p. 85.

¹²⁴ BRITO, 2015, p. 85.

¹²⁵ BRITO, 2015, p. 85.

¹²⁶ MOCELLIN, Teresinha Maria. *O mal-estar no ensino religioso: localização, contextualização e interpretação*. 2008. Tese (Doutorado) – Doutorado em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008, p. 182.

¹²⁷ MOCELLIN, 2008 *apud* QUEIROZ, 2006, p. 182.

¹²⁸ MOCELLIN, 2008, p. 182.

Heerdt e Morin:” não se trata da ética entendida como um conjunto de regras e proibições, mas aquela que desenvolve a capacidade de discernir e vivenciar atitudes e valores de forma subjetiva (individual) e objetiva (no campo social e comunitário)”.¹²⁹

Lages pontua com precisão o pensamento de Edgar Morin em torno da concepção do tema da condição humana. Segundo Lages, Morin “ao repensar um projeto de reforma da educação”¹³⁰, apresenta, “uma educação que proporcione ao indivíduo do século XXI o reconhecimento de sua condição humana e terrena”.¹³¹ Seu principal objetivo é “situar o ser humano na sua realidade, naquilo que o condiciona, conferindo-lhe sua humanidade”.¹³² Lages também comenta que “Morin propõe uma nova epistemologia para a aprendizagem escolar com base no ‘aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser’”¹³³, que, segundo Lages, na dinâmica “aprender a aprender a fazer se ajustam perfeitamente aos objetivos de uma educação laica que busca autonomia dos sujeitos”¹³⁴, enquanto, na dinâmica “aprender a ser, aprender a conviver, buscam respectivamente, a valorização da identidade e da alteridade dos sujeitos, na perspectiva de uma sociedade secular, mas que seja autêntica e solidária”.¹³⁵

Quanto ao “aspecto mítico do ser humano”¹³⁶ Lages expõe o conceito de noosfera de Morin “com um mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, ideias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura”.¹³⁷ Sobre questões religiosas no pensamento de Morin, Lages conclui:

Morin (2000) afirma que os saberes sobre os mitos seculares e as religiões seriam orientados para o destino mítico-religioso do ser humano. De fato, as religiões, mitos e ideologias, devem ser considerados em sua ascendência sobre as mentes humanas, e não mais como ‘superestruturas’, constituindo uma nova disciplina. Ela teria um objeto todo especial, ou seja, sistematizar as contribuições feitas por outras disciplinas e desenvolver temas e experiências que precisam de uma atenção especial.¹³⁸

¹²⁹ MOCELLIN, 2008, p. 183.

¹³⁰ LAGES, José Antônio Correa. *Ensino do fenômeno religioso na escola pública: área de conhecimento necessária para uma sociedade secularizada*. 2016. 315f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2016, p. 182.

¹³¹ LAGES, 2016, p. 182.

¹³² LAGES, 2016, p. 182.

¹³³ LAGES, 2016, p. 185.

¹³⁴ LAGES, 2016, p. 185.

¹³⁵ LAGES, 2016, p. 185.

¹³⁶ LAGES, 2016, p. 185.

¹³⁷ LAGES, 2016, p. 185-186.

¹³⁸ LAGES, 2016, p. 186.

Com esta abordagem podemos perceber que não é consensual nenhum modelo de Ensino Religioso no Brasil. Os estados federativos possuem uma leitura díspar do governo e implanta o Ensino Religioso em conformidade com seu interesse político-religioso. Entretanto, mediante esta postura, provoca-se muitos dissensos no meio da sociedade por beneficiar uma determinada religião em detrimento das outras, muitas vezes, minoritárias.

O governo ainda tenta estabelecer o Ensino Religioso tolerante como também sua funcionalidade de forma não conflituosa. Porém, há manifestações daqueles que entendem que o Ensino Religioso deve privilegiar uma determinada religião, outros que discutem que devem ser abrangidas todas as religiões presentes na cultura brasileira sem discriminação e outros que apontam que não deve sequer haver algum ensino de religião no ensino público quer seja de cunho moral ou ético. Em busca de um possível consenso, passaremos a pesquisar se há possibilidade da TAC ser aplicada no contexto religioso brasileiro com vista a contribuir com a mudança de mentalidade e comportamento social por meio da disciplina Ensino Religioso. Uma vez que, instituída como disciplina obrigatória, o Ensino Religioso pretendido pelo governo visa o ensino não proselitista e que auxilia na tolerância religiosa em decorrência do pluralismo religioso.

O Ensino Religioso é influenciado pela secularização. Para melhor compreensão desta influência, passaremos a apontar como o estado laico reagiu por meio do Ensino Religioso a essa nova abordagem.

2.2 Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais e a influência do estado laico

O estado laico é o resultado de um aparente processo da secularização no Brasil. O Ensino Religioso brasileiro e do Estado de Minas Gerais inicialmente adequaram-se a secularização. Passaremos a descrever alguns conceitos de secularização e o modelo racional de democracia deliberativa postulado por Habermas que propõe o uso racional e da mediação da TAC para um possível consenso na esfera pública. Após a descrição do modelo habermasiano de democracia deliberativa será apresentada a posição crítica e contrária deste modelo, de Catherine Audard.

Para fins de definição do conceito de secularização, será apontado de forma concisa o entendimento de alguns historiadores e filósofos ordenados por Joaquim Luiz Quintino Pereira.

Pereira descreve inicialmente o conceito de “secularização”¹³⁹, a partir da sua leitura de Ranquetat, “como um conceito polissêmico e multifacetado, que historicamente manteria estreita ligação com o avanço da modernidade”.¹⁴⁰ Outro autor citado por Pereira é Marramao que também conceitua a secularização: “ele menciona que a secularização deu-se com a tomada dos domínios de propriedade da Igreja Católica pelas mãos dos estados protestantes, representados pelos seus príncipes”.¹⁴¹ Para Pereira a secularização “ainda que utilizada como sinônimo da laicidade por alguns, tratar-se-ia do afastamento paulatino das influências religiosas”¹⁴², que segundo seu entendimento, é “uma blindagem – com destaque para as Igrejas Católica e Protestantes – das artes, da filosofia, do direito, da moral e da educação”.¹⁴³ Em contrapartida o estado passou “a assumir a racionalidade como pano de fundo à produção dos seus efeitos de conhecimento e valor, e subtraíram da religião o protagonismo outrora exercido”¹⁴⁴ conclui Pereira.

Na concepção de Montero “o secularismo enquanto doutrina política do Estado, não implica necessariamente na separação entre as instituições religiosas e as instituições governamentais”¹⁴⁵. O mesmo autor coloca em jogo o que ele denomina de “dupla mutação” na qual, por um lado, “as demandas religiosas se representam nos fóruns decisórios e, por outro, agentes religiosos são chamados a colaborar na execução de políticas públicas”.¹⁴⁶

Na compreensão de Francisco Tomazoli da Fonseca, há dois modelos de compreensão de Estado laico. No primeiro têm-se, “o modelo em que o Estado se vincula com uma confissão religiosa formando-se assim a religião oficial do Estado”¹⁴⁷ enquanto que no segundo modelo, tecido por Jorge Miranda “têm-se a separação entre Estado e Religião, nesta direção o Estado tem uma postura de neutralidade”.¹⁴⁸ Fonseca explica o fato de haver um estado laico com uma religião oficial do Estado ao dizer que “pode haver a ascendência de um poder sobre o outro o que cria o clericalismo – supremacia do poder religioso sobre o político – ou o regalismo - supremacia do poder político sobre o religioso”.¹⁴⁹ Também dentro desta

¹³⁹ PEREIRA, J. L. Q. *Liberdade de religião: à luz do tribunal europeu de direitos do homem (TEDH) e notas críticas sobre o Brasil*. Curitiba: Juruá, 2014, p. 38.

¹⁴⁰ PEREIRA, 2014 *apud* RANQUETAT, 2008, p. 38.

¹⁴¹ PEREIRA, 2014, *apud* MARRAMAQ, 1994, p. 38.

¹⁴² PEREIRA, 2014, p. 39.

¹⁴³ PEREIRA, 2014, p. 39.

¹⁴⁴ PEREIRA, 2014, p. 39.

¹⁴⁵ MONTERO, 2011, p. 4.

¹⁴⁶ MONTERO, 2011, p. 4.

¹⁴⁷ FONSECA, F.T. *Religião e direito no século XXI: a liberdade religiosa no estado laico*. Curitiba: Juruá, 2015, p. 57.

¹⁴⁸ FONSECA, 2015, *apud* MIRANDA, 2011, p. 57.

¹⁴⁹ FONSECA, 2015, p. 57.

compreensão do estado laico com uma religião oficial, pode “ocorrer uma união com autonomia relativa, como foi o caso brasileiro”¹⁵⁰, sustenta Fonseca.

Fonseca ainda aponta um terceiro modelo que se opõe a qualquer relação entre o Estado e a religião, “quando a oposição é absoluta há o Estado Ateu ou de confessionalidade negativa, verificado nos totalitarismos modernos tais como os marxistas-lenistas e o nacional-socialista”¹⁵¹. Entretanto, segundo Fonseca “o Estado laico [...] busca a neutralidade absoluta entre poder político e religioso”¹⁵², assim entendido, a “laicidade significa não assunção de tarefas religiosas pelo Estado e neutralidade, sem impedir o reconhecimento do papel da Religião e dos diversos cultos, como fator e valor social constitucionalmente reconhecido”.¹⁵³ Laicidade, acrescenta Pereira, “também deve proceder com tratamento igualitário a todas as confissões existentes no seu território”.¹⁵⁴ Seria isso possível?

No intuito de responder a esta indagação, considerará a contribuição de Catherine Audard, que atribui à prática da liberdade como fonte das mudanças do “vínculo social com o grupo”.¹⁵⁵ Para Audard, as culturas estão sempre se reinventando, em suas próprias palavras ela descreve sobre as culturas que, “se adaptam seja pela ‘modernização’, seja pelo ‘tradicionalismo’ que é, tanto quanto a primeira, uma reinvenção”.¹⁵⁶ Para ela, “esses grupos são certamente mais ou menos fluidos ou fixos na repetição de crenças tradicionais, o exercício da razão e da análise é mais ou menos impelido”.¹⁵⁷ Afirma ainda que “não há procura da verdade e de auto-explicação de si de maneira solitária”¹⁵⁸, que para encontrar a verdade unilateral é necessário no “mínimo uma atividade partilhada de tomada de palavra e de escuta”¹⁵⁹ às custas disto, “a proteção da liberdade de pensamento e de expressão cria novas condições para o desenvolvimento pluralista de grupos e de culturas humanas”.¹⁶⁰ Ela descreve:

Eu diria sobre tudo, que quando as condições políticas mínimas de liberdade existem, o indivíduo poderá se diferenciar de maneira crítica e consciente. Ele é capaz de exercer escolhas, em certos limites, e certamente não é mais o resultado passivo de condições externas. Nem as culturas são mais entidades imutáveis,

¹⁵⁰ FONSECA, 2015, p. 57.

¹⁵¹ FONSECA, 2015, p. 57.

¹⁵² FONSECA, 2015, p. 57.

¹⁵³ FONSECA, 2015, p. 57.

¹⁵⁴ PEREIRA, 2014, p. 40.

¹⁵⁵ AUDARD, Catherine. *Cidadania e democracia deliberativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Coleção Filosofia, 2006, p. 132.

¹⁵⁶ AUDARD, 2006, p. 132.

¹⁵⁷ AUDARD, 2006, p. 132-133.

¹⁵⁸ AUDARD, 2006, p. 133.

¹⁵⁹ AUDARD, 2006, p. 133.

¹⁶⁰ AUDARD, 2006, p. 133.

essenciais, mas estão sem parar em movimento e em interação, nem os indivíduos são mais, do mesmo modo, joguetes de condições exteriores.¹⁶¹

Audard percebe que o desafio está em como as instituições concederão liberdade para a atividade comunicacional dos cidadãos em um ambiente discursivo que agregue o maior número de indivíduos no mesmo espaço público para uma autotransformação. Com o estado laico, os grupos culturais diversos estão se reorganizando, desconfigurando aquele modelo separatista entre o privado e público:

Mas o fato novo e notável é que, no interior do Estado moderno, multinacional e liberal, cada vez mais comunidades culturais e históricas distintas, unificadas ao redor de significações e de valores comuns, demandam um reconhecimento público, em particular de direitos culturais distintos, o que faz cair por terra a tradicional separação do público e do privado¹⁶²

Poderá o estado laico ser um sistema representativo que consegue ajuntar os grupos heterogêneos em uma mesma esfera pública? Para responder tal pergunta, será apontado a compreensão de Audard sobre a democracia deliberativa e as posições sistêmicas de Habermas, Arendt e Rawls.

Para Audard a ‘democracia deliberativa’¹⁶³ não é real, é uma mera utopia. Em sua percepção, a democracia deliberativa é um modelo de sistema representativo que não responde à realidade da sociedade contemporânea, segundo ela, esta democracia tenta “adaptar as instituições políticas, eleitorais em particular, às associações, ‘descentralizadas’ como diz Habermas, pluralistas, multiculturais, ‘pós-metafísicas’, que as formas tradicionais de representação política tendem a trair”.¹⁶⁴ A democracia deliberativa diz Audard, “coloca suas esperanças na prática da deliberação pública, no ‘uso público da razão’ conforme pensa Habermas e Rawls”. A partir deste modelo, Audard aponta algumas transformações como: “a transformação das preferências”¹⁶⁵, “dos cidadãos”¹⁶⁶ e a “tomada de ‘boas’ decisões políticas”.¹⁶⁷

A transformação das preferências apontadas por Audard, “são transformações num sentido epistêmico e num sentido moral”.¹⁶⁸ A transformação epistêmica “torna ‘racionalis’ no sentido de que dão conta de novas informações pertinentes, das razões dos outros, no

¹⁶¹ AUDARD, 2006, p. 133.

¹⁶² AUDARD, 2006, p. 133.

¹⁶³ AUDARD, 2006, p. 63.

¹⁶⁴ AUDARD, 2006, p. 63.

¹⁶⁵ AUDARD, 2006, p. 67.

¹⁶⁶ AUDARD, 2006, p. 69.

¹⁶⁷ AUDARD, 2006, p. 70.

¹⁶⁸ AUDARD, 2006, p. 67.

sentido de que se dirigem a um interlocutor racional mesmo se ele está em desacordo conosco”.¹⁶⁹ Quanto a transformação moral ela pensa, “engajando-se no fórum público, o cidadão aceita o risco de que suas razões ‘internas’ não tenham valor a não ser que sejam igualmente reconhecidas como válidas pelos outros, mesmo por aqueles que não as aceitam”.¹⁷⁰

Na transformação dos próprios cidadãos Audard entende que “a ambição mais conhecida do modelo deliberativo é que a deliberação pública seja, *indiretamente*, uma fonte de transformação dos próprios cidadãos”.¹⁷¹ Ela questiona:

O que pensar disso? O exercício público da deliberação pode ter efeitos educativos sobre os cidadãos? Pode torná-los mais racionais, mais justos, mais conscientes das necessidades e interesses dos outros, e não somente seus? E, por outro lado, esses efeitos benéficos são diretos, desejados ou somente indiretos e derivados?¹⁷²

Audard pontua a posição de Habermas ao declarar que “entre as ideias morais privadas e o ethos político democrático existe uma terceira instância moral: a do ponto de vista moral do ‘participante em discussões públicas e comuns’¹⁷³, também, da ética da discussão que permite aos cidadãos ultrapassar suas convicções pessoais e formar um julgamento imparcial”.¹⁷⁴ Diz Audard que “a validade substitui a ‘verdade’ ou a ‘justiça’ ou ‘o bem comum’ no pensamento habermasiano, um “acordo realizado pela discussão fundamenta o fato de que uma norma merece ser reconhecida e contribui, portanto ela própria para a realização de suas condições de validade”.¹⁷⁵ Ao “pensar a universalidade das normas democráticas”¹⁷⁶ Audard ainda descreve o pensamento de Habermas: a “ausência de concepção substancial do Bem nos deixa em uma situação na qual apenas o jogo de linguagem da justificação em um contexto dado pode nos dar uma resposta”.¹⁷⁷

A crítica de Audard a Habermas compreende três aspectos: primeiro aspecto, “é preciso compreender a decisão dos cidadãos de entrar em um debate público em vista de um bem comum, e não somente a satisfação de seus interesses”¹⁷⁸; o segundo aspecto, “a deliberação pública não me parece capaz, diretamente, de transformar o processo de formação

¹⁶⁹ AUDARD, 2006, p. 67.

¹⁷⁰ AUDARD, 2006, p. 68.

¹⁷¹ AUDARD, 2006, p. 69.

¹⁷² AUDARD, 2006, p. 69.

¹⁷³ AUDARD, 2006, p. 70.

¹⁷⁴ AUDARD, 2006, p. 70.

¹⁷⁵ AUDARD, 2006, p. 72.

¹⁷⁶ AUDARD, 2006, p. 73.

¹⁷⁷ AUDARD, 2006, p. 73.

¹⁷⁸ AUDARD, 2006, p. 74.

da vontade geral na direção da justiça e do bem comum”¹⁷⁹; o terceiro, “se a justiça é constituída pela aceitação racional da norma política, não vejo onde está o lugar para o pensamento crítico, para a revolta contra a injustiça, para a recusa e a resistência contra o que é ‘racionalmente aceitável’”¹⁸⁰.

A crítica férrea de Catherine Audard faz-se justa à medida que o Ensino Religioso para ser consensual depende de um conjunto de ações que permeia os interesses particulares ou coletivos. No caso do Ensino Religioso, que está em apreciação nesta pesquisa, percebe-se que a sociedade brasileira é díspar do modelo deliberativo de Habermas, e com isso, tanto o modelo de democracia deliberativa e sua racionalidade e TAC tornam-se impraticáveis para a esfera pública do Brasil. Poderemos argumentar como o processo da legislação e das diretrizes que o governo federal conferiu aos Estados de sua federação tornou-se uma situação ainda a ser resolvida e malograda. Na sequência da discussão passaremos a avaliar esta temática.

2.3 A Legislação Nacional do Ensino Religioso e as diretrizes do Estado de Minas Gerais para o Ensino religioso nas escolas estaduais

Muitas mudanças ocorreram ao longo do tempo para o Ensino Religioso. Uma dentre tantas é encontrada na lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art.33 inciso 1º: “os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”.¹⁸¹ Na lei n. 9475 de 22 de Julho de 1997¹⁸² todo o artigo 33 é endossado. Assim, os Estados possuem legitimidade para estabelecer as diretrizes de organização e do funcionamento das escolas estaduais.

Porém, para Maria Amélia Schmidt Dickie e Janaina de Alencar Lui, há problemas que ainda precisam ser solucionados, pois com a legalidade da lei atual e a incumbência do Estado em correlacionar “o não proselitismo e a existência de uma entidade civil que atue como consultora sobre os conteúdos é, ao mesmo tempo, o substantivo que legitima o ensino religioso e problematiza sua realização”.¹⁸³

¹⁷⁹ AUDARD, 2006, p. 75.

¹⁸⁰ AUDARD, 2006, p. 75.

¹⁸¹ BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

¹⁸² BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.

¹⁸³ DICKIE, M.A.S.; LUI, J.A. O ensino religioso e a interpretação da lei. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n.27, p. 240, 2007.

Outrora, particularmente nas décadas que compreendem os anos de 1970 a 1980, o Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais, era de responsabilidade das delegacias regionais de ensino, como comenta Gisele do Prado Siqueira:

Em Minas Gerais, houve algumas tentativas de construção de novos fundamentos para o ensino religioso. Na diferença entre reflexão e prática, em relação as décadas anteriores, pode-se constatar a descentralização das ações administrativas na organização e implantação dessa disciplina. As relações de poder, e de saber sobre o ensino religioso – principalmente no que se refere à formação dos professores da área e dos conteúdos ministrados, foram de livre iniciativa das unidades regionais, ou seja, das delegacias regionais de ensino. Houve, portanto, mais liberdade para iniciativas e adaptações às diferentes realidades de um estado de grande extensão territorial.¹⁸⁴

O Estado de Minas Gerais em sua Resolução SEE n. 2197, de 26 de outubro de 2012¹⁸⁵ reafirma sua competência de acordo com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação e torna conhecido aos educandários os conteúdos básicos comuns. Para os ciclos intermediários e da consolidação abordados no plano de gestão das escolas estaduais de Minas Gerais por exemplo, fica assim expresso:

Art.67 Os Ciclos Intermediário e da Consolidação do Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar e aprofundar os conhecimentos, competência e habilidades adquiridos nos Ciclos da Alfabetização e Complementar, terão suas atividades pedagógicas organizadas de forma gradativa e crescente em complexidade, considerando os Conteúdos Básicos Comuns - CBC[...].¹⁸⁶

A secretaria de estado de educação descreve em seu entendimento, o objetivo do Ensino Religioso nas escolas estaduais prioritariamente no Art.67, “compreender a religiosidade como fenômeno próprio da vida e da história humana, desenvolvendo um espírito de fraternidade e tolerância em relação às diferentes religiões;”¹⁸⁷ assim como, “refletir sobre os princípios éticos e morais, fundamentais para as relações humanas, orientados pelas religiões, e agir segundo esses princípios”.¹⁸⁸

No Currículo Básico Comum de Ensino Religioso - CBC, está organizado em forma de eixos, compreendendo no “Eixo 1 - autoconhecimento: o ser, o Eixo 2 - as relações na

¹⁸⁴ SIQUEIRA, Gisele do P. *O ensino religioso nas escolas públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre laicidade e a confessionalidade num estado republicano*. 2012. 343 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. p. 156.

¹⁸⁵ MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.197, 26 de outubro de 2012.

¹⁸⁶ MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.197, 26 de outubro de 2012.

¹⁸⁷ MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.197, 26 de outubro de 2012.

¹⁸⁸ MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.197, 26 de outubro de 2012.

família, na escola e na sociedade, Eixo 3 - a ética e os valores, Eixo 4 - a religiosidade”.¹⁸⁹ Porém, após a descrição de cada eixo e suas orientações pedagógicas, encontra o “Eixo 5”¹⁹⁰ não citado anteriormente. Neste Eixo, compreende os símbolos religiosos. Cada eixo possui suas peculiaridades, os quais serão descritos para melhor ampliação de entendimento, como o Estado de Minas Gerais através de sua Secretaria de Estado de Educação compreende o ensino religioso.

A proposta do eixo 1 é apontar o ser humano e seu autoconhecimento, assim como a sua história e experiências. Retrata também sua identidade e singularidade tanto quanto pessoa, como visão do mundo religioso. Como resultado pretende, “desenvolver atitudes de respeito e tolerância à diversidade religiosa, na convivência com o outro”.¹⁹¹ No eixo 2, a sugestão é a convivência relacionada à escola, família e à sociedade. Pretende-se conduzir os alunos, à reflexão da importância desta tríade, com o intuito de “desenvolver atitudes de respeito, cooperação e solidariedade, no espaço de convivência social”¹⁹², discutindo ainda a relação dos seus direitos e deveres junto à escola, à família e à sociedade. Quanto ao eixo 3, centraliza-se como meta o estudo da ética e os valores como pressupostos para uma boa vivência social, sendo necessário o diálogo em situações de conflitos, e os valores “solidariedade, justiça e respeito”¹⁹³ devem ser trabalhados. Para o eixo 4, prioriza-se a religiosidade, em decorrências da pluralidade religiosa, sua história no campo da identidade nacional e os valores morais cristãos “na promoção da dignidade, do respeito e da valorização das pessoas na diversidade social, cultural e religiosa”.¹⁹⁴ Por último, e não menos importante, está o eixo 5, que aborda a representação dos símbolos religiosos na tradição religiosa e na comunidade. Assim como, as linguagens, representações e seus significados possuem sentidos para quem as usa, os símbolos religiosos são ressaltados neste eixo com a concepção do transcendente, subentendido “por diversas maneiras como nos símbolos, nos gestos, nas músicas, nos diferentes nomes do sobrenatural”.¹⁹⁵

Todos os eixos acima citados foram passados pela Secretaria de educação como o objetivo de ser um norte para as escolas estaduais, de modo que pudessem assegurar a construção de um conteúdo para aplicação na disciplina, conteúdo este com orientações pré-estabelecidas por lei, que proíbe o proselitismo e auxilie na compreensão da pluralidade

¹⁸⁹ FERNANDES, A. *Cbc anos finais: ensino religioso*. 2014. 18 slides., 13 cm x 16 cm. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/toniafeto/cbc-anos-finais-ensino-religioso>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

¹⁹⁰ FERNANDES, 2014, sl. 8-9.

¹⁹¹ FERNANDES, 2014, sl. 9.

¹⁹² FERNANDES, 2014, sl. 11.

¹⁹³ FERNANDES, 2014, sl. 14.

¹⁹⁴ FERNANDES, 2014, sl. 16.

¹⁹⁵ FERNANDES, 2014, sl. 17.

religiosa e sua convivência pacífica e tolerante. O FONAPER foi de extrema relevância para a composição do Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais, o qual passaremos a explicar para a percepção de um entendimento entre o Estado e o governo federal do Brasil.

2.4 A contribuição do FONAPER para o Currículo Básico Comum de Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais

Na lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art.33, apresenta dois incisos que contribuiriam para o Ensino Religioso a saber, o primeiro atribuía aos sistemas de ensino a competência para estabelecer as normas de habilitação e admissão de professores. O segundo, esses mesmos sistemas de ensino “ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”.¹⁹⁶

Parágrafo 3 As transformações socioculturais ocorridas a partir da década de 1980 motivaram mudanças paradigmáticas e normativas no campo educacional. Nesse contexto, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, redefiniram os fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso, atendendo a reivindicações da sociedade civil, de sistemas de ensino e de instituições de Educação Superior que almejavam o reconhecimento de culturas, de tradições e de grupos religiosos e não religiosos que integram a complexa e diversa sociedade brasileira.¹⁹⁷

Assim também entendem Maria Amélia Schmidt Dickie e Janayna de Alencar Lui, sobre o artigo em questão, ambas afirmam que além do Estado ser responsável pela contratação dos professores, e considerar que o Ensino Religioso não pode ser proselitista, impõe a secretaria de educação a ouvir a “entidade civil”.¹⁹⁸

Para Junqueira, a entidade civil que é ouvida e que agrupa as diferentes denominações religiosas foi o FONAPER, que atua tanto na organização quanto na “publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso”.¹⁹⁹ Entretanto, quem são estas pessoas? Suas áreas de atuação? O que elas buscam com a sua proposta? Como se originaram? Qual a sua relação com o Ensino Religioso?

¹⁹⁶ GOVERNO FEDERAL, 1996, p. 16.

¹⁹⁷ FONAPER. *Base nacional comum curricular*. Disponível em:

<<http://www.fonaper.com.br/basenacionalcomumcurricular.php>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

¹⁹⁸ DICKIE; LUI, 2007, p. 240.

¹⁹⁹ JUNQUEIRA, 2008, p. 96.

O FONAPER é a sigla do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso que se auto denomina como “uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos”.²⁰⁰

O FONAPER incorpora, “conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza”²⁰¹. Fundada no dia 26 de setembro de 1995 na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, o fórum está em contínua contribuição com a perspectiva de “acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular”.²⁰² Esta associação propõe, “um espaço de discussão e ponto aglutinador de idéias, propostas e ideais na construção de propostas concretas para a operacionalização do Ensino Religioso na escola”.²⁰³ A composição da associação se dá com a participação das igrejas cristãs e de grupos, como “educadores, entidades religiosas, universidades e secretarias de educação”²⁰⁴, o que consta em sua história, entenderam a necessidade de repensar o Ensino Religioso, que englobasse a diversidade cultural do país. Foi no ano de 1995, em sua assembleia ordinária, que o Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso - CIER, em comemoração aos 25 anos de experiência ecumênica, propôs a formação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER. Estavam presentes além das 42 entidades educacionais e religiosas, também professores e pesquisadores de quinze federações que expandiu para os demais estados a criação do Coner acrescenta Dickie e Lui:

É importante assinalar que o Fonaper estimulou a criação, nos diferentes estados, de conselhos para o ensino religioso (Coner), que assumiram ser a ‘entidade civil’ considerada pela lei como assessora das secretarias de educação para os conteúdos do ensino religiosos.²⁰⁵

No ano de 1997 foi elaborado pelo FONAPER, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), mediante “amplo processo de reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos [...], explicitando seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático”.²⁰⁶ Ao concluir todo o

²⁰⁰ FONAPER, 2017, p. 1.

²⁰¹ FONAPER, 2017, p. 1.

²⁰² FONAPER, 2016, p. 1.

²⁰³ FONAPER, 2016, p. 1.

²⁰⁴ FONAPER, 2016, p. 1.

²⁰⁵ DICKIE; LUI, 2007, p. 240.

²⁰⁶ FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009, p. 6-7.

processo de formação deste documento, o mesmo foi entregue ao Ministério da Educação (MEC) em outubro de 1996”.²⁰⁷

Porém, não se pode atribuir exclusividade ao FONAPER na contribuição do Ensino Religioso que é garantido pelo Estado, segundo Lages, havia muitas entidades envolvidas que influenciaram o Ensino Religioso no Brasil, entre elas a CNBB, a Associação de professores de ensino religioso no distrito federal (ASPER), o conselho nacional das igrejas cristãs (CONIC), a Associação de educação católica (AEC) e “outras entidades”.²⁰⁸

No estado de Minas Gerais em particular, segundo Dantas, houve a institucionalização de três órgãos que auxiliaram nas tomadas de decisões como o CONER/MG conselho de ensino religioso de Minas Gerais “formado por representantes de entidades religiosas identificadas com o modelo de ensino religioso não confessional, e credenciadas junto à secretaria de estado de educação”²⁰⁹, “CONCER, comissão central de educação religiosa: órgão da própria secretaria de educação, responsável pela disciplina de ensino religioso”²¹⁰ e CRER, comissão regional de educação religiosa: “composta por representantes da superintendência regional de ensino, das denominações religiosas participantes do CONER (seção MG) e da sociedade civil”.²¹¹

A coordenação do FONAPER reafirma sua parcela de contribuição quanto à efetivação do Ensino Religioso, onde segundo seu parecer, o corpo docente “deve promover e respeitar a diversidade cultural religiosa que transita no cotidiano escolar”²¹², com isso espera-se, permitir a todos os alunos o livre acesso ao conjunto dos conhecimentos religiosos que compõem a cultura. Para que isto seja possível, entende à coordenação, “são vedadas quaisquer formas de proselitismo”.²¹³ Com isto, pretende-se garantir a liberdade religiosa ao construir num ambiente escolar a inclusão, “pela valorização dos conhecimentos de todas as culturas e tradições religiosas”.²¹⁴

Para o FONAPER, o Ensino Religioso tem como objeto de estudo “o conhecimento religioso”²¹⁵, sua construção metodológica consiste no diálogo como orientador dos processos de observação, de análise, de apreciação e de ressignificação dos saberes”.²¹⁶ Esta concepção

²⁰⁷ FONAPER, 2009, p. 7.

²⁰⁸ LAGES, 2016, p. 66-67.

²⁰⁹ DANTAS, 2002, p. 75.

²¹⁰ DANTAS, 2002, p. 76.

²¹¹ DANTAS, 2002, p. 76.

²¹² FONAPER, 2009, p. 11.

²¹³ FONAPER, 2009, p. 11.

²¹⁴ FONAPER, 2009, p. 11.

²¹⁵ FONAPER, 2017, p. 1.

²¹⁶ FONAPER, 2017, p. 1.

fenomenológica é comentada por Fábio Carvalho Leite. Para ele, há “uma diferença significativa entre o ensino do fenômeno religioso [...], abordando aspectos relacionados às confissões em geral, como: crenças, ritos e valores, e o ensino da doutrina de uma religião específica”.²¹⁷ Leite ainda descreve as divergências em cada modelo, ao ressaltar que o modelo fenomenológico é fundamentalmente “secular”²¹⁸, sendo compreendido como um fenômeno encontrado em quase toda a humanidade, dos tempos remotos à contemporaneidade, o que justifica seu estudo para uma sociedade com pluralidade religiosa. Em oposição a este modelo, encontra-se o modelo confessional, que além de ser estritamente religioso e pertencer a uma confissão religiosa, não atende ao interesse da diversidade cultural religiosa do Brasil.

Aline Pereira Lima analisa a proposta do FONAPER para o Ensino Religioso, ela destaca que o discurso articulado pela instituição, tenta promover a retirada da “disciplina o caráter evangelizador ou catequético, afirmando-a como área do conhecimento”.²¹⁹ Segundo Lima, “o documento prescreve que a disciplina não deve ser entendida como ‘ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa, tendo como objeto o transcendente’”.²²⁰

Não deve ser ignorada outra contribuição abordada por Lima, sobre os apontamentos realizados por César de Alencar Toledo e Tânia Conceição Iglesias do Amaral, pois, para estes autores, declara Lima:

A análise do documento realizada pelos autores revela que o modelo proposto, embora tenha como principal característica a mudança do ER do campo religioso para o campo secular, apresentando-o como modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo, não cumpre com os objetivos de isenção proselitista com a qual se comprometeu porque, segundo os autores, apresenta visões de mundo particulares evidenciando que sua elaboração e disseminação constituíram-se como estratégia para garantir a manutenção da disciplina pelo Estado em benefício das igrejas, especialmente as cristãs.²²¹

Para o entendimento do FONAPER, o Ensino Religioso quanto ao modelo fenomenológico, está organizado na educação básica em forma de eixos nos parágrafos, a saber: o parágrafo 10 estuda a generalidade do ser humano, devido a suas “corporeidades, as

²¹⁷ LEITE, Fábio C. *Estado e religião: a liberdade religiosa no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2014, p. 350-351.

²¹⁸ LEITE, 2014, p. 351.

²¹⁹ LIMA, Aline Pereira. *O ensino religioso na escola pública: regras que cooperam para a sua organização*. 2016. 183 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016, p. 33.

²²⁰ LIMA, 2016, p. 33.

²²¹ LIMA, 2016, p. 34.

alteridades, as identidades, imanência-transcendência, os valores e os limites éticos, os direitos humanos, a dignidade”.²²²

No parágrafo 11, narra sobre os conhecimentos religiosos, considerando, “os mitos, os símbolos, as ideias de divindade, as crenças, os textos sagrados orais e escritos, as filosofias de vida, as ideologias e as doutrinas religiosas”.²²³

Quanto ao parágrafo 12, fica expressa as práticas religiosas e não religiosas, com “suas manifestações nos diferentes espaços, os territórios sagrados e as territorialidades, as experiências religiosas e não religiosas, as lideranças religiosas, o ethos, as espiritualidades, as diversidades, a política, a ecologia”.²²⁴ Os eixos aqui apresentados pelo FONAPER são também encontrados e sistematicamente apresentados nos eixos 1, 2, 3, 4 e 5 do Currículo Básico Comum de Ensino Religioso estabelecido pela secretaria de educação do Estado de Minas Gerais para as suas escolas estaduais na resolução da SEE N°2.197, de outubro de 2012.

Passaremos a demonstrar como a intolerância religiosa faz parte da cultura brasileira e sua presença no ambiente escolar.

2.5 A herança da intolerância religiosa na sociedade brasileira e seus reflexos na escola

A concepção de intolerância religiosa quanto ao pluralismo religioso não é nem de perto contemporâneo. Também compreende o período primitivo da era cristã quando “Jesus de Nazaré é de algum comprometimento com a paz e que terminou a sua vida como *vítima* da violência e não como perpetrador”.²²⁵ Segundo Gonçalves, os inimigos de Jesus foram “as lideranças judaicas (escribas e fariseus)”.²²⁶

Na Idade Média, a Igreja Católica perpetrou a violência e a intolerância religiosa contra os reformadores, que mesmo sendo um grupo minoritário, não conseguiram manter-se unidos, surgindo assim, para além de suas expectativas, a pluralidade religiosa. Cavalcante aborda o pluralismo religioso em decorrência da Reforma Protestante e seus desmembramentos a partir do pensamento de John Rawls:

²²² FONAPER, 2017, p. 14.

²²³ FONAPER, 2017, p. 14.

²²⁴ FONAPER, 2017, p. 14.

²²⁵ GONÇALVES, José M. Religião e violência: a justificação da violência no cristianismo antigo. In: SANTOS, Francisco de A. S. dos; GONÇALVES, José M.; RIBEIRO, Osvaldo L. (Orgs). *Ciências das religiões aplicadas: interfaces de uma ciência-profissão*. Vitória: Unida, 2014, v.2, p. 154.

²²⁶ GONÇALVES, 2014, p. 154-155.

[...] a Reforma ‘fragmentou a unidade religiosa da Idade Média e levou ao pluralismo religioso, com todas as suas consequências para os séculos posteriores. Isso, por sua vez, alimentou pluralismos de outros tipos, que se tornaram uma característica permanente da cultura no final do século XVII’.²²⁷

Para Jung Mo Sung, “a Reforma Protestante não significou somente uma divisão no interior da igreja cristã, mas uma ruptura na ‘espinha dorsal’ da sociedade e da cosmovisão”²²⁸ e explica:

Ela não foi um movimento religioso que assumiu como marginal e minoritário no interior do mundo cristão medieval, mas, pelo contrário, foi uma ruptura que questionou os fundamentos da ordem social e religiosa estabelecida, com a pretensão de se tornar o fundamento e a ordenadora de uma nova ordem social e religiosa.²²⁹

Para Sung, a religião foi deslocada do seu “lugar central na ordem social para as margens da sociedade”²³⁰, assim, ficou reservada à vida privada, “onde o pluralismo é aceito e até valorizado como prova do avanço civilizatório, mas, na esfera pública o pluralismo ainda é controlado e tolerado na medida em que não ameaça a ordem social estabelecida”.²³¹

Porém, a religião não ficou exclusivamente à margem da sociedade ou à esfera privada. Ela tem migrado para a esfera pública, como por exemplo, na América Latina onde, segundo Sung, esse processo acontece por três motivos: o primeiro motivo ocorre entre igrejas evangélicas e pentecostais com a saída do espaço privado, o templo de congregação para “o proselitismo em ‘praças públicas’”²³² ou “batendo nas portas das casas”²³³; o segundo motivo “é ir à sociedade, ao âmbito do público, para ‘salvar’ o mundo da sua perdição moral e social”²³⁴; o terceiro motivo, “a de responder ao apelo do ‘clamor’, pois reconhece no meio desse clamor um chamado de Deus para caminhar junto com esse povo que sofre, testemunhando assim a presença do Reino de Deus entre nós”.²³⁵ Sung ainda declara sua percepção sobre a impossibilidade de diálogo e tolerância dos dois grupos em frente ao pluralismo religioso na América Latina:

²²⁷ CAVALCANTE, 2014 *apud* RAWLS, 2000, p. 81.

²²⁸ SUNG, Jung M. Cristianismo como religião pública, pluralismo e diálogo. In: JUNIOR, Raimundo C. B.; CAVALCANTE, Ronaldo; ROSA, Wanderley P. da (Orgs). *Cristianismo mundial como religião pública*. Vitória: Unida, 2016, v.1, p. 194.

²²⁹ SUNG, 2016, p. 194.

²³⁰ SUNG, 2016, p. 195.

²³¹ SUNG, 2016, p. 195.

²³² SUNG, 2016, p. 197.

²³³ SUNG, 2016, p. 198.

²³⁴ SUNG, 2016, p. 198.

²³⁵ SUNG, 2016, p. 198.

Nessa visão de missão, o diálogo com outras religiões não faz sentido, a não ser como parte de uma estratégia ou para ser ‘politicamente correto’ frente ao fato social do pluralismo religioso. Não há diálogo no sentido de buscar juntos uma solução para problemas comuns, pois se parte do pressuposto de que a verdade revelada por Deus está conosco.²³⁶

Para Montero, ainda que houvesse a predominância da Igreja Católica no Brasil colônia, esta era tolerante com as músicas e danças dos negros oriundos da África em comemoração aos seus dias santos, porém “os transes eram percebidos como formas de possessão demoníaca e associados à bruxaria conforme o modelo europeu, condenada pela Inquisição”.²³⁷ A Igreja Católica veio a enfraquecer-se em decorrência da influência política e do compartilhamento do seu campo “com outras religiões”²³⁸ diz Giumbelli. Quanto à perspectiva protestante para com a religião dos negros, Montero analisa a Igreja Universal do Reino de Deus como representante do protestantismo que segundo sua concepção a IURD “ressignifica duas categorias clássicas do cristianismo: o exorcismo e o donativo em dinheiro”.²³⁹ Quanto ao exorcismo, Montero declara que o “exorcismo dos ‘demônios pagãos’ personificados de exus constitui um dos principais momentos dos ritos da Igreja Universal”²⁴⁰, a luta entre o bem e o mal. No intuito de reprimir a violência física e moral promovidas pelos neo-pentecostais surgiu a “Marcha Contra a Intolerância Religiosa”²⁴¹ constituída com o apoio das lideranças do Candomblé e da Umbanda. Na compreensão de Montero, é necessário agir de forma dialogal na medida em que no Brasil está incutida na sociedade o bem comum:

No caso do Brasil ainda é aceitável falar sobre o Bem Comum em termos de que preservação de laços comunitários, da tradição, da proteção aos pobres, dos direitos naturais, etc. porque muitos desses sentidos e valores herdados no Cristianismo ainda estão bastante enraizados no imaginário da vida cotidiana.²⁴²

Gedeon Alencar percebe que há uma constante luta entre o protestantismo versus catolicismo e não uma aproximação que vise o bem comum. É a luta pela supremacia religiosa através do proselitismo, a qual Alencar chama de a “síndrome de minoria. Qualquer

²³⁶ SUNG, 2016, p. 198.

²³⁷ MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e a esfera pública no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.74, 2006, p. 55.

²³⁸ GIUMBELLI, Emerson. A modernidade do cristo redentor. *Revista de ciências sociais*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 76, 2008.

²³⁹ MONTERO, 2006, p. 59.

²⁴⁰ MONTERO, 2006, p. 60.

²⁴¹ MONTERO, Paula. O campo religioso, secularismo e a esfera pública no Brasil. Rio de Janeiro: *Boletim CEDES*, out/dez, p. 6, 2011.

²⁴² MONTERO, 2011, p. 6.

grupo minoritário visa sempre ao majoritário, querendo, obviamente, tomar seu lugar”.²⁴³ Porém, neste caso, o protestantismo não almeja somente a conversão à fé protestante do catolicismo romano, como também, a conversão das religiões de matrizes africanas que são minorias em detrimento ao catolicismo. Existe uma outra luta religiosa existente no Brasil com a projeção do neopentecostalismo, que “assume um novo campo de batalha: ser anti-afro”.²⁴⁴

Sobre as religiões afro-brasileiras convém notar que elas “viveram a maior parte de sua história à sombra do catolicismo”²⁴⁵, porém, a marginalização do negro e suas religiões não podem ser atribuídos somente ao catolicismo. “Intelectuais, a Igreja Católica e o Estado contribuíram, cada um a seu modo, para moldar o imaginário social desqualificador do negro e das religiões afro-brasileiras”²⁴⁶ afirma Oro.

É possível perceber na sociedade brasileira uma herança bem explícita da intolerância e desrespeito com a religião da comunidade negra:

Os anos se passaram desde o período de colonização, onde os elementos da religiosidade negra eram associados com algo do demônio. No entanto, o imaginário religioso, dominado e controlado pelo branco, logo identifica, no ressurgimento dos valores religiosos a luta negra, a presença do satânico. Com isto reaviva e ressalta aos olhos de todos, a discriminação e os preconceitos contra o negro presente nos meios sociais e eclesiais.²⁴⁷

Contudo, a intolerância não se restringe ao embate catolicismo versus protestantismo ou protestantismo versus religiões afro-brasileiras, também há intolerância e discriminação para demais religiões tidas como “Novos Movimentos Religiosos”²⁴⁸, que Oro descreve, “neste caso, de indivíduos que partilham de cultos neopagãos, neoxamânicos, neoesotéricos, neotradicionais, novas religiões orientais (Igreja Messiânica, Seicho-no-iê, Perfect Liberty), religiões ayauasqueiras, etc”.²⁴⁹

Entretanto, esta configuração de intolerância e violência no Brasil não se restringe somente aos religiosos, pois, também sofrem as mesmas mazelas àqueles que se autodenominam sem religião, como descreve Oro sobre a percepção deste grupo, “ao se

²⁴³ ALENCAR, Gedeon. *Protestantismo tupiniquim: hipóteses sobre a (não) contribuição evangélica à cultura brasileira*. São Paulo: Arte Editorial, 2005, p. 19.

²⁴⁴ ALENCAR, 2005, p. 19.

²⁴⁵ ORO, Ari P. Liberdade religiosa no Brasil: as percepções dos atores sociais. In: ORO, Ari. P.; STEIL, Carlos A.; CIPRIANI, Roberto; GIUMBELLI, Emerson (Orgs). *A religião no espaço público: atores e objetos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012, p. 185.

²⁴⁶ ORO, 2012, p. 185.

²⁴⁷ ROCHA, José G. *Teologia e Negritude: um estudo sobre os agentes de pastoral negros*. São Leopoldo, RS: Pallotti, 1998, p. 55.

²⁴⁸ ORO, 2012, p. 187.

²⁴⁹ ORO, 2012, p. 188.

afirmarem sem-religião, neste caso ateus ou agnósticos, alguns entrevistados disseram que ‘as pessoas tomam um susto’; ‘as pessoas arregalam os olhos’, ‘causa impacto’; ‘me sinto discriminado’²⁵⁰.

A intolerância religiosa também é encontrada dentro das escolas brasileiras, sendo propagada ora por professores ou ora por alunos. Assim, é noticiado nos meios de comunicação casos que ratificam esta violência no contexto educacional.

Marcelo Martins Barreira, em suas reflexões sobre a sociedade pós-secular a partir de Habermas, declara que “só uma sociedade marcada pela tolerância evita uma luta política de grupos religiosos – ou científicos – por privilégios”.²⁵¹ Entretanto, essa luta por privilégios está refletida no cotidiano da sociedade brasileira inclusive dentro do espaço escolar, ambiente de ensino de valorização da dignidade de todo ser humano. Antônio Baptista Gonçalves, afirma que até mesmo na área acadêmica com posições contrárias, pode ocorrer conflitos. “Um debate qualificado e de nível elevado acerca de religião somente é possível em nível acadêmico e, mesmo assim, se houver um debate com duas posições contrárias pode ocorrer o conflito”.²⁵²

Na verdade, nem sempre o espaço que promove um ambiente de convívio pacífico e tolerância que é a escola, pode ser tomado como aquele ambiente isento da vivência da intolerância e violência promovida por dissensos religiosos. Têm-se exemplos veiculados na mídia de agressão física e psicológica oriunda da intolerância religiosa na escola. Breno Boechat noticiou agressão ocorrida no Colégio Estadual Alfredo Parodi, em Curitiba, cujo motivo foi a intolerância religiosa. A consequência da agressão foi a resistência da adolescente em voltar à escola, por vergonha. A motivação para a agressão foi uma foto postada no dia anterior em uma rede social, em que a menina aparece ao lado da mãe e de uma amiga, as três do Candomblé. A adolescente foi marcada e no dia seguinte na escola uma colega afirmara que não quisera ficar perto da menina porque ela era da macumba. “A Agnes começou a explicar o que era, mas depois falaram que iam chutá-la porque ela é da macumba. A menina foi e chutou a Agnes, que caiu com a cabeça na parede”²⁵³, explica a mãe da adolescente, Dega Maria Pascoal. A mãe acrescentou que depois desse fato, a filha não quer

²⁵⁰ ORO, 2012, p. 191.

²⁵¹ BARREIRA, Marcelo M. Uma proposta de redescrição neopragmática do religioso na “sociedade pós-secular”. In: ROSA, Wanderley P. da; RIBEIRO, Osvaldo L. (Orgs). *Religião e Sociedade (pós) secular*. São Paulo: Academia Cristã, 2014, p. 136.

²⁵² GONÇALVES, Antônio Baptista. *Direitos humanos e (in) tolerância religiosa: laicismo, proselitismo, fundamentalismo e terrorismo*. 2011. 224 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Filosofia do Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011, p. 131.

²⁵³ BOECHAT, Breno. Estudante agredida por intolerância religiosa dentro de escola não quer voltar ao colégio. *EXTRA.globo.com*, Rio de Janeiro, 30 set. 2015, Caderno de Notícias, p. 1.

mais voltar à escola, e ainda, que não recebeu qualquer tipo de assistência. Dega Maria Pascoal afirmou que essa não foi a primeira vez que ela e a filha Agnes foram vítimas de intolerância religiosa.

Uma vez fomos a uma padaria comprar alguma coisa e fomos perseguidos, eu e meus três filhos, por um carro com rapazes de camisa de ‘exército de Jesus’. Dessa vez agora eu preferia que tivesse acontecido comigo, seria diferente. A Agnes está sofrendo muito, está muito magrinha, com o rosto machucado, com vergonha, sem vontade de voltar ao colégio lamenta.²⁵⁴

A intolerância religiosa é objeto de pesquisa que mostra que vários problemas que ocorrem na escola estão relacionados a esse tipo de intolerância.

Heliana Frazão também escreve sobre o apontamento da pesquisadora Denise Carreira quanto a sua percepção do despreparo dos profissionais de educação por conta do problema da intolerância. Para Carreira, a principal fonte de discriminação são as religiões neopentecostais, que, “historicamente usam métodos de “demonização” para com algumas seitas”.²⁵⁵ Esta afirmativa encontra apoio com Montero pois para ela, o protestantismo pentecostal, encontra dificuldades para legitimação de seu discurso intolerante e afirmar: “ele ainda não foi capaz de encontrar os meios para legitimar e produzir um discurso público aceitável”²⁵⁶ em decorrência das suas práticas que atrelam a “fé, risco e dinheiro”²⁵⁷ e além disso, ainda promovem em seus cultos “o exorcismo pouco tolerante dos exus”.²⁵⁸ Montero afirma que estas práticas e intolerâncias, “ainda não são formas religiosas bem aceitas pelas camadas cultas e pelas outras religiões, tendo levado, muitas vezes, a acusações de corrupção e intolerância religiosa”²⁵⁹.

Para Gonçalves, a iniciativa do combate à intolerância deveria vir da comunidade eclesial, porém, ele percebe que isto não é real:

E a primeira a se manifestar de forma contrária à prática da (in) tolerância deveria ser a igreja, no entanto, as igrejas, de um modo geral, infelizmente, estão muito mais preocupadas em defender sua própria crença, pouco se importando com a promoção da paz e da harmonia das relações sociais e religiosas do ser humano como um todo.²⁶⁰

²⁵⁴ BOECHAT, 2015, p. 1.

²⁵⁵ FRAZÃO, Heliana. Pesquisa mostra que intolerância religiosa ainda está presente em escolas brasileiras. *UOL.com.br*, Salvador, Bahia, seção de notícias, p.1, 10 set. 2010.

²⁵⁶ MONTERO, Paula. Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso. *Religião e sociedade*, Rio de Janeiro, p. 172, 2012.

²⁵⁷ MONTERO, 2012, p. 172.

²⁵⁸ MONTERO, 2012, p. 172.

²⁵⁹ MONTERO, 2002, p. 172.

²⁶⁰ GONÇALVES, 2011, p. 134.

Heliana Frazão pontua ainda a pesquisa da Denise Carreira ao afirmar que ela declara ter observado casos de crianças, famílias e professores adeptos de religiões de matriz africana, como candomblé e umbanda, discriminados e hostilizados no seu cotidiano. Denise afirma que algumas crianças chegam a ser transferidas ou até mesmo abandonam a escola em razão da discriminação.

Existem ocorrências de violência física (socos e até apedrejamento) contra estudantes; demissão ou afastamento de profissionais de educação adeptos de religiões de matriz africana ou que abordaram conteúdos dessas religiões em classe; proibição de uso de livros e do ensino da capoeira em espaço escolar; desigualdade no acesso a dependências escolares por parte de lideranças religiosas; omissão diante da discriminação ou abuso de atribuições por parte de professores e diretores etc.²⁶¹

A pesquisadora Denise ainda afirma que são muitos casos de violência que estão relacionados à intolerância religiosa, o que desrespeita os direitos humanos. Para ela as denúncias mostram que as atitudes discriminatórias vêm aumentando em decorrência do crescimento de determinados grupos neopentecostais, principalmente nas periferias das cidades.²⁶²

Barreira entende que a tradição da democracia liberal “valoriza o pluralismo e um convívio com o dissenso tanto entre crentes quanto entre estes e não-crentes”²⁶³; pensamento enraizado na teoria habermasiana de sociedade racional. Tal citação é entendida a partir do comentário sobre o pluralismo encontrado na sociedade moderna, que segundo ele “é um pluralismo de racionalidades para Habermas, onde a cultura secular e a religiosa dialogam entre si e se mesclam sem se confundirem”.²⁶⁴ O diálogo proposto entre a cultura secular e a religiosa ainda é muito ideológico e pouco prático quanto à intolerância. Para pensar na utópica teoria habermasiana como uma ação eficaz, Barreira afirma que “isto só é possível a partir de um gradativo reconhecimento mútuo quanto ao valor de cada um desses universos culturais”.²⁶⁵ Contudo, o educando que está dentro da escola pode sofrer e às vezes sofre com a imposição do educador tendencioso e proselitista ou com a negligência dos órgãos competentes que englobam as secretarias de educação ou até mesmo o Estado por sua omissão.

Eneida Jacobsen diz que o dissenso pode ameaçar a harmonia do Estado. “Em sociedades pluralistas, onde convicções particulares não são compartilhadas com todas as

²⁶¹ FRAZÃO, 2010, p. 1.

²⁶² FRAZÃO, 2010, p. 1.

²⁶³ BARREIRA, 2014, p. 136.

²⁶⁴ BARREIRA, 2014, p. 136.

²⁶⁵ BARREIRA, 2014, p. 136.

peessoas, o risco de dissenso continua sendo uma ameaça constante a uma ordem política que se pretenda fundada na ação comunicativa”.²⁶⁶ Segundo Jacobsen, “cabe à esfera pública articular os fluxos comunicativos oriundos do mundo da vida para que sejam elaborados pelo sistema político”²⁶⁷, uma vez que, “o processo político ancorado no mundo da vida apresenta-se, para Habermas, como uma alternativa adequada frente à colonização operada pela integração sistêmica, determinada pelo dinheiro e pelo poder administrativo”.²⁶⁸ Ela conclui que “a própria ação comunicativa, para que seja efetiva politicamente, necessita de garantias institucionalizadas pelo Estado”.²⁶⁹

A intolerância religiosa compreende toda a história brasileira, desde a colonização dos europeus e a sua influência na identidade nacional. Para Elaine Terezinha de Souza Vieira, mesmo ciente que “45% da população brasileira é composta de negros, esse dado não faz desse país um lugar menos desigual e racista”²⁷⁰, ela afirma que “pelo contrário, temos um país que valoriza a brancura e suas raízes européias, pouco valorizando as outras culturas, como a indígena, a asiática e a africana”.²⁷¹

Rocha diz que, os afro-brasileiros sofrem com a discriminação e marginalização em decorrência de “um processo histórico”.²⁷² Este processo histórico etnocêntrico é narrado por Fonseca nas seguintes palavras:

As nossas escolas, desde o ensino infantil, impõem para afro-brasileiros, ameríndios, descendentes de asiáticos [...] e outros tais como aqueles de descendência armênia e turca, por exemplo, um enorme choque cultural e identitário, além de histórico. Já que o histórico do seu povo não visto, é absolutamente negado na maioria dos casos, em nome das histórias e culturas estadunidense, inglesa e francesa.²⁷³

Assim exposto, pode-se perceber que a intolerância religiosa está presente na sociedade e na escola brasileira como reflexo de uma coletividade que possui uma herança cultural marcada pela discriminação e violência religiosa ainda não superadas na contemporaneidade.

²⁶⁶ JACOBSEN, Eneida. *Teologia e teoria política: aproximações críticas entre correntes da teologia contemporânea e o pensamento político de Jurgen Habermas*. 2015. 324 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdade EST, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2015, p. 71.

²⁶⁷ JACOBSEN, 2015, p. 71.

²⁶⁸ JACOBSEN, 2015, p. 71.

²⁶⁹ JACOBSEN, 2015, p. 72.

²⁷⁰ VIEIRA, Elaine Terezinha de Souza. Violências e relações étnico-raciais: o que a educação tem a ver com isso? *Identidade*, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, nº16, n.2, 2011, p. 225.

²⁷¹ VIEIRA, 2011, p. 225.

²⁷² ROCHA, 1998, p. 22.

²⁷³ FONSECA, D. J. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: PAULA, Benjamim X. de; PERON, Cristina M. R. (Orgs). *A educação, história e cultura da África e afro-brasileira*. Uberlândia, MG: Ribeirão Gráfica Editora, 2008, p. 166.

No próximo capítulo, inicialmente apresentaremos a disparidade da sociedade brasileira quanto à aplicação da teoria de Habermas no contexto da religião e esfera pública na cosmovisão e contribuição da antropóloga Paula Montero; posteriormente, será considerada a análise filosófica de José Pedro Luchi quanto ao processo de secularização concebida por Habermas e sua aplicação reducionista à sociedade europeia e sua proposta na sociedade sincrética brasileira. E por último, os apontamentos filosóficos de Rafael Rodrigues Garcia quanto aos desafios de uma sociedade democrática e tolerante na teoria postulada por Jürgen Habermas.



3 A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E A SUA INAPLICABILIDADE NOS CONFLITOS DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO ENSINO RELIGIOSO BRASILEIRO

Passaremos a destacar uma resenha da compreensão do cenário político-religioso do Brasil na leitura da antropóloga Paula Montero onde, segundo a autora, houve mudanças na esfera pública em decorrência da secularização. Ela critica a perspectiva reducionista da abordagem habermasiana quanto ao papel da religião na esfera pública, sobretudo por ser vista como processo de aprendizado e ultrapassada, e percebe um novo cenário onde as controvérsias religiosas passaram a lutar e persistir em outro campo de ação. Após exposição da autora, serão apresentadas as críticas de dois filósofos, José Pedro Luchi e Rafael Rodrigues Garcia sobre o pensamento habermasiano para a sociedade brasileira.

3.1 Controvérsias religiosas, campo religioso e secularismo na esfera pública brasileira a partir de Paula Montero

A antropóloga Paula Montero atua com ênfase nas áreas da cultura, antropologia, da religiosidade, da igreja católica e religião. Em seu artigo publicado na revista *Religião e Sociedade* do Rio de Janeiro no ano de 2012, com o tema *Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso*, propõe em seu texto articular um novo marco teórico a partir do viés antropológico e sociológico sugestionado por Cristina Pompa na XXXV reunião da Anpocs de 2011. A partir da articulação entre a antropologia e a sociologia, Montero sugere “repensar o problema das relações entre a esfera religiosa e a esfera pública do ponto de vista das práticas discursivas dos atores, enfatizando o modo como interagem em controvérsias específicas”.²⁷⁴

A autora descreve que o campo religioso brasileiro tem sido redefinido a partir das mudanças que ocorreram no cenário político, onde as leituras dos antropólogos sobre os fenômenos religiosos permanecem reduzidos à “decodificação das cosmologias e universos simbólicos”²⁷⁵ e a uma leitura reducionista com “uma dimensão universal do humano que apenas se revestisse de formas culturais particulares, auto referenciadas e autocontidas”.²⁷⁶

Montero esclarece que a partir da influência missionária americana no século XVI, o reconhecimento do religioso para além das culturas ocidentais “foi uma forma de dignificá-

²⁷⁴ MONTERO, 2012, p. 182.

²⁷⁵ MONTERO, 2012, p. 167.

²⁷⁶ MONTERO, 2012, p. 167.

las e incorporá-las ao mundo do humano.”²⁷⁷ Para ela, a concepção universalista da religião que ficara enterrada, veio a ressurgir nas formulações do antropólogo em “acessar e traduzir a experiência daquele Outro assumindo a posição heurística própria àquele ponto de vista”.²⁷⁸ No intuito de legitimar este ponto teórico, Montero descreve o pensamento do antropólogo Robert Sharf que segundo ela: “chama a atenção para o modo como muitas interpretações contemporâneas dos símbolos religiosos estão marcadas por essa perspectiva de jaez fenomenológico que faz da ‘experiência do transcendente’ a essência da religião”.²⁷⁹ Ela também comenta que:

Para o autor, o foco na ‘experiência coletiva’ é tido, por grande parte dessa literatura, como um modo de superar os preconceitos presentes nas literaturas objetivistas das religiões, pois, o uso da expressão indicaria a capacidade do observador de reconhecer na experiência que o outro tem de seu próprio mundo, ‘coerência, racionalidade e verdade’.²⁸⁰

Montero afirma que, o modelo clássico da antropologia, que não leva em consideração “as novas condições do fazer antropológico, [...] acaba por fornecer, paradoxalmente, instrumentos de reificação ontológica das visões de mundo que se pensava apenas descrever e analisar”.²⁸¹ Com isto em mente, o modelo clássico de se fazer estudos antropológicos tornara-se arcaico e o estudo sobre as religiões precisa, na visão da autora, de uma nova interpretação que considere a perspectiva política e ideológica de cada religião, mesmo àquelas que ainda venham a ser consideradas como arcaicas, crendeiças e até mesmo enganosas. Montero esclarece:

O campo de estudos das religiões passa a enfrentar o desafio político e ideológico de ter de reconhecer a legitimidade cultural e política das múltiplas tradições não-cristãs tidas até muito recentemente como primitivas, supersticiosas ou simplesmente falaciosas. Nesse novo contexto, coloca-se o desafio teórico de se pensar a própria categoria de ‘religião’ como um produto histórico.²⁸²

Ao analisar o paradigma de Weber da secularização com as categorias religiosa e secular, Montero percebe que este continua influenciando de forma massiva as análises sociológicas. Ela comenta que as religiões como uma produção histórica passaram a serem percebidas secularmente de forma negativa, “no melhor dos casos, como um instrumento para

²⁷⁷ MONTERO, 2012, p. 167.

²⁷⁸ MONTERO, 2012, p. 167.

²⁷⁹ MONTERO, 2012, p. 167-168.

²⁸⁰ MONTERO, 2012, p. 168.

²⁸¹ MONTERO, 2012, p. 168.

²⁸² MONTERO, 2012, p. 168.

aprendizado da modernização em sociedades que não passaram pela revolução burguesa, e, no pior, como um obstáculo à democracia a ser erradicado”.²⁸³

A autora concorda com o pensamento de Peter Berger ao perceber que as ciências sociais estão enraizadas em uma problemática advinda da relação tríplice entre “religião, modernidade e secularização”,²⁸⁴ uma vez que para o estudo das ciências sociais, há uma separação entre o religioso e o político, o que faz com que cada área seja díspar.

Segundo Montero essa ciência ignora a relação na qual “as religiões são também parte do processo de construção dos critérios que delimitam o público do privado”.²⁸⁵ No caso do Brasil, este processo ocorreu ao longo da identidade cultural do povo brasileiro através do conflito de interesses políticos e religiosos que detinham o poder. A autora ressalta que isso não dependeu de um consenso, foi uma imposição do governo imperial que sujeitou inicialmente todo pluralismo religioso como religião privada, enquanto a Igreja Católica romana era a oficial do governo e atuava de forma massiva no campo público.

Montero descreve as mudanças que ocorreram no cenário religioso do Brasil considerando quatro aspectos: o primeiro aspecto ela aponta em consenso com Emerson Giumbelli para o avanço da religião, com a saída da esfera doméstica para esfera pública através das agências religiosas. Segundo ela, isso contribuiu “na própria construção da sociedade civil como esfera relativamente separada”²⁸⁶; o que é questionável, pois, também de forma inversa, com a presença da religião influenciando na mudança do cenário, com a participação mais social do que somente privada, isso implica em uma nova configuração da sociedade.

O segundo aspecto está inserido nos processos de secularização, onde houve uma compreensão por parte das instituições religiosas em promover ofertas de estudos profissionalizantes vinculados à política pública. Esse processo ratifica a influência da religião para um novo campo de atuação, no qual necessariamente é requerida a participação da mesma na formação e legalidade para consolidar seu espaço na construção cognoscente da vida quanto à postura religiosa cidadã na sociedade como é o caso do Ensino Religioso.

No terceiro aspecto está o entendimento internacional sobre os direitos democráticos que inclui “as religiões ao campo dos direitos específicos a serem respeitados” e com isso uma legitimação jurídica onde não somente uma religião deve ser assistida com segurança em seus direitos litúrgicos ou de confissão de fé como direito da pluralidade no contexto social

²⁸³ MONTERO, 2012, p. 168.

²⁸⁴ MONTERO, 2012, p. 168.

²⁸⁵ MONTERO, 2012, p. 169.

²⁸⁶ MONTERO, 2012, p. 169-170.

que está inserida. Para a autora, no caso do Brasil, o Ensino Religioso busca essa possibilidade quanto à participação da religião na educação escolar, influenciando sobre ela sua cosmovisão, o que dificulta neste ensino haver tolerância em decorrência da pluralidade cultural do país.

Por último, a mudança “de observação dos fenômenos religiosos das instituições para as práticas”²⁸⁷. Nessa direção, Montero ressalta que “se percebe um descompasso entre os modelos teóricos fundados nos comportamentos e nas crenças e aquilo que efetivamente fazem os indivíduos”²⁸⁸. Nesse sentido a percepção do espaço religioso está em constante alteração em decorrência da compreensão do que é secularização.

Em seu outro artigo intitulado *Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil*. Montero endossa essa mudança do cenário religioso quanto ao pluralismo religioso. Segundo a autora, tal cenário aponta para um avanço da religião na esfera pública e não uma redução da mesma à esfera doméstica somente.

Montero esclarece como a formulação dos conceitos de Habermas na “distinção grega entre *cit * (esfera da *pólis*) e *oikos* (esfera doméstica) apontando como estes tivessem chegado até nós como um modelo, só encontrou aplica o efetiva na prática do direito com a apari o do Estado moderno e de uma esfera civil”.²⁸⁹

Novamente a autora aborda sobre o secularismo e a religião descrevendo da seguinte maneira: “embora a diferencia o das esferas sociais certamente constitua uma dimensão fundamental da ordem social moderna, esta não pode ser reduzida a um movimento de simples retra o do religioso”.²⁹⁰

Montero expressa em seu entendimento a contribui o de Habermas para o processo de diferencia o entre esfera pública e esfera privada:

Habermas aponta que a partir do século XVIII emerge uma outra distin o, representada pela esfera das pessoas privadas reunidas em um público, a esfera pública burguesa ou sociedade civil, que tem como consequência mais expressiva a interioriza o da família no espaço privado. Ainda que, segundo o autor, a sociedade de massa tenha fragilizado os fundamentos da esfera pública, turvando as distin oes entre o público e o privado, parece-me que se tomarmos essa concep o tripartite – Estado/sociedade/esfera privada – como intrínseca   ordem social moderna o problema das rela oes entre relig o e sociedade pode ser proposto em termos analíticos mais adequados e não-normativos: em vez de admitir como um pressuposto a privatiza o da prática religiosa – seu confinamento   esfera familiar –, trata-se de identificar as configura oes específicas que as formas religiosas

²⁸⁷ MONTERO, 2012, p. 170.

²⁸⁸ MONTERO, 2012, p. 170.

²⁸⁹ MONTERO, 2006, p. 48.

²⁹⁰ MONTERO, 2006, p. 48.

assumem em cada sociedade em função de seus modos particulares de produzir historicamente a diferenciação dessas esferas e articulá-las.²⁹¹

Montero novamente reafirma a relação entre os espaços público/privado, na sociedade brasileira está “a religião na sociedade civil”²⁹², ou seja, a religião se encontra na dinâmica do espaço privado e ainda no espaço público. Assim como também afirma que o processo de secularização no caso do Brasil não resultou na retirada da religião da esfera pública restringindo-a somente à esfera privada; “resultou na produção de novas formas religiosas, com expressão pública variável conforme o contexto e as suas formas específicas de organização institucional”.²⁹³

Também aponta a autora sobre os conflitos históricos e ainda existentes no cenário religioso nacional, no qual as fronteiras “que distinguem as religiões não-católicas entre si resultam de um processo histórico de alianças e conflitos entre atores religiosos e não religiosos”.²⁹⁴

Como é o caso do Ensino Religioso e seus dissensos quanto à sua validade na esfera pública ou somente de interesse privado.

Quanto a isso, é preciso considerar duas observações sobre o campo religioso aqui expostas por Montero: “as disputas históricas que marcaram as distinções entre o religioso e o mágico no país”²⁹⁵; bem característico do Brasil colônia, e que o pluralismo religioso foi constituído “às avessas no Brasil”²⁹⁶. Isso porque “as lutas pela legitimidade social lançam mão de códigos compartilhados (o jogo ente caridade e feitiço) a fim de produzir poder social e simbólico em cada situação”.²⁹⁷ Característica ainda perpetrada pela “síndrome de minoria” apresentada por Alencar. Montero completa sua percepção ao dizer que: “esses códigos parecem funcionar com sinais trocados: quanto maior o poder social (investido no ideal da caridade/gratuidade), menor o poder simbólico (força mágica do feitiço/dinheiro)”.²⁹⁸

Quanto ao conflito no campo religioso, a influência do secularismo na esfera pública no Brasil, que se aplica também ao Ensino Religioso, a autora diz que a tudo isto “deve ser tratado como um fluxo de interações discursivas que, carregam as incertezas, as aspirações, os medos e as esperanças de falantes e ouvintes”.²⁹⁹ E que a melhor maneira de compreender a

²⁹¹ MONTERO, 2006, p. 49.

²⁹² MONTERO, 2006, p. 49.

²⁹³ MONTERO, 2006, p. 50.

²⁹⁴ MONTERO, 2006, p. 50.

²⁹⁵ MONTERO, 2006, p. 63.

²⁹⁶ MONTERO, 2006, p. 63.

²⁹⁷ MONTERO, 2006, p. 64.

²⁹⁸ MONTERO, 2006, p. 64.

²⁹⁹ MONTERO, 2011, p. 6.

flexibilização de um campo religioso é o foco em suas “estratégias de produção de visibilidade na esfera pública”³⁰⁰, pois, segundo a autora: “quando os agentes religiosos têm que agir publicamente eles se veem obrigados a aprender, em cada situação específica, a gramática e a semântica relacionada ao modo de organização de cada cultura pública particular”.³⁰¹ Nisto se percebe também que não há nenhuma garantia em que os agentes religiosos e não religiosos estejam interessados e dispostos a aprender com vistas a uma sociedade tolerante e não para combater a “verdade” do outro.

Montero finaliza sua reflexão sobre o tema proposto ao avaliar a impossibilidade de se definir “de antemão qual elemento simbólico é mais apto à produção de consensos compartilhados a respeito de como as coisas são ou devem ser definidas na vida social”.³⁰²

Passaremos a descrever a crítica de José Pedro Luchi na perspectiva da secularização em Habermas.

3.2 A crítica de José Pedro Luchi à concepção de secularização proposta por Habermas e suas inconsistências para a esfera pública do Brasil

Para José Pedro Luchi, o termo sociedade pós-secular foi cunhado pela primeira vez por Habermas no ano de 2001 no “Discurso ‘Crer e saber’”.³⁰³ Para ele, após o incidente do ataque terrorista às torres gêmeas nos Estados Unidos, Habermas tece críticas “a supremacia” das “forças da ciência e da técnica”³⁰⁴ oriundas do capitalismo sobre as tradições religiosas, e simultaneamente, àqueles que rejeitam “a vida moderna”³⁰⁵, secularizada, por acreditarem que ela está em declínio.

Segundo Luchi, Habermas retrata a sociedade pós-secular onde a presença da religião persiste em um ambiente cada vez mais secularizado. Ele descreve que Habermas “pensa em comunidades religiosas racionais, que não pretendem impor suas verdades com violência, que aceitam a autoridade das ciências e as premissas do estado constitucional democrático, fundado numa moral profana”³⁰⁶, e mais, que o estado “deve estar aberto às contribuições tanto da ciência como da religião”.³⁰⁷

³⁰⁰ MONTERO, 2011, p. 6.

³⁰¹ MONTERO, 2011, p. 6.

³⁰² MONTERO, 2011, p. 7.

³⁰³ LUCHI, 2014, p. 89.

³⁰⁴ LUCHI, 2014, p. 89.

³⁰⁵ LUCHI, 2014, p. 89.

³⁰⁶ LUCHI, 2014, p. 89.

³⁰⁷ LUCHI, 2014, p. 89.

No ano de 2007, Habermas novamente comenta sobre a sociedade pós-secular dentro de um “contexto da afirmação de uma razão autocrítica e aberta ao aprendizado inclusive de convicções religiosas”³⁰⁸. Esse conceito novo veio gerar novas repercussões. Luchi considera os estudos do alemão Michael Reder sobre as influências do pensamento habermasiano na religião, desde 2004. Segundo Luchi, Reder afirma que a religião “é uma fonte não esgotada de recursos tanto morais como existenciais, numa sociedade em que na modernidade saiu ‘fora dos trilhos’”.³⁰⁹ No entendimento de Luchi “quer dizer, a razão instrumental passou a pressionar o mundo da vida e as exigências do mercado foram assumindo tal dimensão que tendem a secar as fontes de solidariedade social”.³¹⁰ Porém, em direção oposta, a razão instrumental é contida pela solidariedade religiosa, uma posição comportamental legitimada pela religião cristã e perpetrada pelas tradições onde o objetivo último é o bem estar do próximo:

A sagrada Escritura e as tradições religiosas guardam uma especial sensibilidade para o resgate de vida malogradas, nos seus símbolos e intuições passadas através das gerações. Oferecem possibilidades de chaves de leitura para a autointerpretação iluminadora e resgatadora da vida pessoal e dos laços sociais feridos.³¹¹

Com a valorização da solidariedade para a religião e sua presença na esfera pública, “volta então o conceito de sociedade pós-secular como uma nova consciência de que a religião não somente sobreviverá, mas manterá um papel importante na promoção do sentido e na orientação moral”³¹², afirma Luchi.

Luchi também descreve como o teólogo protestante alemão Wolfgang Huber percebe a presença da religião e sua permanência no espaço público ao contestar a tese habermasiana da secularização. Segundo Luchi, Huber contrapõe a perspectiva de Habermas em três razões: a primeira, com “as tendências autodestrutivas da modernidade, como são o selvagem capitalismo financeiro e os riscos das mudanças climáticas, com a religião representando uma fonte de outra orientação”³¹³; a segunda, “intervenções biotécnicas cada vez mais intensas, que poderiam colocar em risco a dignidade do homem e a religião como uma instância que

³⁰⁸ LUCHI, 2014, p. 90.

³⁰⁹ LUCHI, 2014, p. 90.

³¹⁰ LUCHI, 2014, p. 90.

³¹¹ LUCHI, 2014, p. 90.

³¹² LUCHI, 2014, p. 90.

³¹³ LUCHI, 2014, p. 91.

poderia ajudar a colocar limites a tais agressões”³¹⁴; e a terceira, “a força contra um crescente fundamentalismo irracional deveria vir do potencial crítico da própria religião”.³¹⁵

Luchi entende que deve existir um possível consenso entre a religião e o estado na leitura de Habermas, ao afirmar que a religião “deve reconhecer a autonomia do Estado democrático de direito e a Ciência moderna”³¹⁶, assim como a “Razão secular não está autorizada a ‘se elevar como juiz das verdades da fé’”.³¹⁷ Com isso, entende Luchi, há um duplo aprendizado a saber:

O Estado secular não pode mais construir sua legitimação sobre bases metafísicas ou religiosas, pensa Habermas, porque seus cidadãos não são mais religiosos no seu conjunto, são plurais quanto à cosmovisão e somente uma fundamentação neutra quanto à cosmovisão pode ser aceita por todos. Os cidadãos religiosos devem aceitar tal situação plural, em atitudes abertas ao diálogo e à pluralidade e não fundamentalista. Essa última pretenderia inferir exigências legislativas de modo imediato, a partir de uma leitura literal dos textos sagrados. O Estado, por sua vez, não pode exigir dos cidadãos religiosos algo que seja incompatível com sua fé.³¹⁸

Luchi descreve como Reder problematiza o conceito de sociedade pós-secular. Reder observa que, o conceito “dá conta da renovada atenção para a religião no espaço público”³¹⁹ onde outrora a “tese da secularização a considera em vias de extinção e banida do plano das discussões sérias”³²⁰; e agora, com um viés político-religioso, “considerando a revitalização das comunidades religiosas pelo mundo afora, e mesmo na Europa ocidental, e sua vinculação a questões políticas”³²¹, fazem com que surja “uma nova situação”.³²²

Luchi observa que os apontamentos de Reder “poderiam dar a entender que houve uma época em que a religião teria perdido relevância, completamente, na sociedade, e depois recuperado”.³²³ Ele mesmo contesta este pensamento ao dizer que “a religião sempre desempenhou importante papel, ainda que de modo diferente”³²⁴, pois “nas sociedades asiáticas e africanas e mesmo, penso eu, latino-americanas, a secularização de modo abrangente não se verificou”.³²⁵

³¹⁴ LUCHI, 2014, p. 91.

³¹⁵ LUCHI, 2014, p. 91.

³¹⁶ LUCHI, 2014, p. 91.

³¹⁷ LUCHI, 2014, p. 91.

³¹⁸ LUCHI, 2014, p. 91-92.

³¹⁹ LUCHI, 2014, p. 92.

³²⁰ LUCHI, 2014, p. 92.

³²¹ LUCHI, 2014, p. 92.

³²² LUCHI, 2014, p. 92.

³²³ LUCHI, 2014, p. 92.

³²⁴ LUCHI, 2014, p. 92.

³²⁵ LUCHI, 2014, p. 92.

Para concluir a posição de Reder sobre a secularização, Luchi afirma: “por isso parece como consequente não falar de sociedades pós-seculares na Idade da globalização, mas interpretar o ‘retorno da religião’ como uma reforçada atenção a ela”.³²⁶ Com isso em mente, o autor entende que a “mudança de consciência foi provocada sem dúvida pelo ativismo político, muitas vezes extremista, de grupos religiosos pelo mundo a fora, mesmo no interior da Europa”.³²⁷

Luchi vê em Habermas três fenômenos que contribuíram para uma ressignificação do conceito pós-secular: o primeiro, o confronto “com as notícias de conflitos pelo mundo inteiro, atribuídos a causas religiosas, bem como com fenômenos sociais relevantes com a mesma origem”³²⁸; segundo, “as comunidades religiosas têm podido tomar posição pública na formação da opinião e da vontade política, seja com ‘contribuições convincentes seja chocantes’”³²⁹; terceiro, “a mudança de consciência dos europeus é estimulada pela questão da integração dos imigrantes vindos de países de cultura tradicional marcante”.³³⁰

Para contrapor esses fenômenos apontados por Habermas, Luchi enfatiza as concepções teóricas de José Casanova. Segundo Luchi, Casanova faz diferenciação entre dois conceitos do que seria secular. No primeiro conceito, secular, “trata-se de espiritualizar o temporal, de realizar a perfeição cristã na vida cotidiana”³³¹; no segundo seria “emancipar a esfera secular do controle clerical e isso pode ser chamado de laicização”.³³² Após essa iniciada compreensão do que seria secular, Casanova ainda apresenta o terceiro conceito, como “a inacessibilidade à ‘Transcendência’, ‘a ausência de religião’”.³³³

Luchi entende que “a falta de fé moderna é vivida e justificada reflexivamente como superação da irracionalidade da Religião, não apenas ausência da fé ou indiferença”.³³⁴ Ele esclarece seu posicionamento de secularização da seguinte maneira:

Essa experiência é feita na esteira do Iluminismo, que considerava que o desenvolvimento gradual da sociedade iria junto com a emancipação do homem em relação à religião, um tornar-se adulto. Estamos presumidamente num estágio superior ao homem religioso, o qual não pertenceria completamente à modernidade. A função ideológica dessa narrativa tenta entender à humanidade toda o modelo do processo de secularização europeu-ocidental: da religião metafísica, irracional, à consciência moderna, racional, pós-metafísica.³³⁵

³²⁶ LUCHI, 2014, p. 92.

³²⁷ LUCHI, 2014, p. 92.

³²⁸ LUCHI, 2014, p. 95.

³²⁹ LUCHI, 2014, p. 95.

³³⁰ LUCHI, 2014, p. 95.

³³¹ LUCHI, 2014, p. 96.

³³² LUCHI, 2014, p. 97.

³³³ LUCHI, 2014, p. 97.

³³⁴ LUCHI, 2014, p. 98.

³³⁵ LUCHI, 2014, p. 98.

Para Luchi foram os europeus que passaram pelo processo de retrocesso da religião por ordem natural da modernização. Luchi percebe que esse fato não se expandiu para outros lugares, como por exemplo, os norte-americanos que tiveram um avanço na esfera religiosa em decorrência dos “avivamentos religiosos”³³⁶ apontados por Casanova.

Luchi descreve ainda a distinção de três conceitos de secularização para Casanova consecutivamente como, “delimitação das esferas seculares (Estado, Economia, Ciência) em relação à religião; retrocesso das práticas e convicções religiosas nas sociedades modernas; a privatização da religião”.³³⁷

Para Casanova, as três características estão muito bem representadas historicamente “e por isso os sociólogos europeus tendem a considerá-las como aspectos do mesmo processo geral de secularização que valeria, assim impostado, para todos os casos”.³³⁸

Entretanto, na perspectiva dos sociólogos norte-americanos, “a primeira conotação não entra em questão porque nos Estados Unidos a sociedade sempre foi secular e moderna e o Estado desde o início se entendeu como diferenciado da religião”³³⁹, afirma Luchi.

Luchi também expressa sua compreensão a partir das novas abordagens de Casanova:

Então somente a segunda característica é relevante: o incremento ou decréscimo das convicções e práticas religiosas individuais. Acontece que nos Estados Unidos, à diferença da Europa, a vitalidade religiosa na população se mantém constante. Isso é controverso. A controvérsia se acende quanto à vinculação entre a modernização da sociedade e as diferentes tendências, americana e europeia.³⁴⁰

Luchi declara que nos Estados Unidos nunca existiu a separação entre igreja e o estado: “aqui nunca houve um processo formal de separação entre Igreja e Estado porque nunca houve uma Igreja estabelecida de Estado”.³⁴¹ Ele justifica sua afirmação ao relembrar que no período colonial havia a presença de três instituições religiosas: “congregacionistas, presbiterianas e anglicana e a maioria da população não pertencia a elas oficialmente”. Ele ainda declara que:

A confessionalização se desenvolveu a partir de garantias constitucionais da proibição de uma Igreja ‘oficial’ de Estado e do livre exercício da religião na sociedade, então um desenvolvimento da confessionalização como sistema social do

³³⁶ LUCHI, 2014, p. 98.

³³⁷ LUCHI, 2014, p. 99.

³³⁸ LUCHI, 2014, p. 99.

³³⁹ LUCHI, 2014, p. 99.

³⁴⁰ LUCHI, 2014, p. 99.

³⁴¹ LUCHI, 2014, p. 100.

pluralismo religioso aberto e livre. A confessionalização americana é um sistema de recíproco reconhecimento de instituições religiosas voluntárias, desterritorializadas e associações na sociedade civil, sem regulamentações e intervenções estatais.³⁴²

Após a explanação da secularização no contexto europeu e norte americano subsidiado por M. Reder e J. Casanova, Luchi passa a questionar se houve mudanças de consciência das pessoas com a secularização no Brasil e propõe considerar os três aspectos que foram apontados por Habermas para a sociedade brasileira.

De início Luchi indaga: “teria o progresso tecno-científico entre nós provocado uma compreensão antropocêntrica das conexões do mundo?”³⁴³

Luchi percebe, por melhor que seja o avanço tecnológico encontrado no Brasil, isto ainda não traz segurança plena ao cidadão brasileiro. Ele percebe que a população brasileira tem acesso às inovações tecnológicas, à comunicação pela mídia por onde se interagem por meio dela, porém, a sociedade brasileira não possui uma lógica única. Para Luchi, no Brasil a lógica é plural pois, “vigora antes um sincretismo de imagens do mundo, talvez difícil de entender para um europeu iluminista”.³⁴⁴

Luchi passa a descrever que, por maior que seja o avanço tecnológico, ainda assim, não foi possível prever com precisão incidentes naturais que estão distantes do controle humano. Para o povo brasileiro em particular, há uma interpretação sincrética de que na natureza existe a influência de “forças supra-naturais”,³⁴⁵ o que leva Luchi entender que o desencantamento proposto por Habermas não teve êxito massivo em solo brasileiro.

Dizer, como Habermas, que ‘uma consciência cientificamente iluminada não se deixa combinar sem mais com imagens do mundo teocêntricas ou metafísicas’ (Habermas 2012, 309) já pressupõe a visão de um europeu iluminista cuja interpretação científica das conexões do mundo pretende exclusividade. Ele não vê que outras culturas, de matriz mais sincretista e plural, podem manter lugar aberto para diversas interpretações.³⁴⁶

Luchi ainda especifica que o acesso à ciência moderna está restrito a uma parcela pequena da sociedade que possui um maior “poder aquisitivo”.³⁴⁷ Quanto aos aparatos tecno-científicos, Luchi vê com insegurança pois, estão sujeitos “a falhas humanas”.³⁴⁸ E para o bem estar proposto por Habermas com a secularização, tanto o Brasil como a Europa, não há uma

³⁴² LUCHI, 2014, p. 100.

³⁴³ LUCHI, 2014, p. 103.

³⁴⁴ LUCHI, 2014, p. 104.

³⁴⁵ LUCHI, 2014, p. 104.

³⁴⁶ LUCHI, 2014, p. 104.

³⁴⁷ LUCHI, 2014, p. 104.

³⁴⁸ LUCHI, 2014, p. 105.

“maior segurança existencial, mas certamente o tipo da insegurança mudou, de imediata para mediata, porque mudaram os tipos de ameaça”.³⁴⁹

Luchi busca concluir sua reflexão ao afirmar que “as pesquisas e análises sociológicas atuais deixam claro que também as sociedades industriais e pós-industriais convivem com muita insegurança quanto ao futuro”.³⁵⁰ Também esclarece que “os estudos estatísticos mostram como a fé é um fator que geralmente ajuda as pessoas a superar momentos de crise existencial”³⁵¹ e por último, sobre a secularização apontada por Habermas, diz ele que, “não corresponde, em grande parte ao mundo em que vivemos no Brasil, à interpretação da realidade pela maioria das pessoas, [...] não corresponde necessariamente à secularização da sociedade”.³⁵²

A presença da religião no mundo pós-moderno é uma prova nítida de que a religião não foi dissolvida, onde o mito continua sendo valorizado e sua moral religiosa ainda não foi subvertida pela moral secularista. Para Luchi, o próprio Habermas teceu os principais motivos que levaram a religião a permanecer no mundo pós-moderno a partir de três fenômenos: as missões religiosas; grupos que emergem com os princípios fundamentalistas e contrários à modernização; e grupos religiosos de “tendências religiosas fundamentalistas”³⁵³ que propagam a violência.

Luchi conclui sua reflexão sobre o pensamento habermasiano e sua aplicabilidade no Brasil:

Pode-se então interpretar: na sociedade brasileira convivem diversas imagens do mundo, desde aquelas que veem a natureza como habitação dos espíritos até aquelas mais científicas, num leque de composições. Por vezes tais imagens diversas convivem na mesma pessoa, com certa independência em relação ao nível acadêmico e cultural. Um processo de secularização abrangente, com despedida de imagem do mundo como lugar onde não interviriam forças extramundanas e espirituais ameaçadoras ou favoráveis, simplesmente não se deu.³⁵⁴

A isso acrescenta Luchi que:

É marcante como a caracterização que Habermas faz dos vetores da secularização não corresponde, em grande parte, ao mundo em que vivemos no Brasil, à interpretação da realidade pela maioria das pessoas, o que dá lugar à negação da tese da secularização ou à ideia que a secularização do Estado não corresponde

³⁴⁹ LUCHI, 2014, p. 105.

³⁵⁰ LUCHI, 2014, p. 106.

³⁵¹ LUCHI, 2014, p. 106.

³⁵² LUCHI, 2014, p. 106.

³⁵³ LUCHI, 2014, p. 94.

³⁵⁴ LUCHI, 2014, p. 105.

necessariamente à secularização da sociedade. Habermas parece se situar num mundo que não é nosso.³⁵⁵

A TAC de Habermas e sua racionalidade comunicativa encontra dificuldade de ser inserida no Brasil devido à insegurança existencial que perdura nos avanços tecnológicos e os vários mundos de vida intrínseco ao cidadão. Logo, haverá insegurança quanto à tomada de decisão do estado democrático de direito quanto ao Ensino Religioso, assim como até o presente momento, os estados interpretam segundo seus vários mundos da vida atreladas ao partidarismo religioso particular, o que nem sempre beneficia o pluralismo ou abarca as minorias religiosas.

Passaremos a descrever a crítica de Rafael Rodrigues Garcia sobre a formação da sociedade democrática para Habermas.

3.3 Religião e esfera pública: desafios de uma sociedade democrática e tolerante à luz de Habermas a partir de Rafael Rodrigues Garcia

O filósofo Rafael Rodrigues Garcia escreveu um artigo intitulado: *Mito, diversidade e intolerância: reflexões e apontamentos, a partir de Cassirer e Habermas*.³⁵⁶ Como a questão da tolerância religiosa soma a nossa pesquisa, no referido artigo o autor faz alguns apontamentos sobre o pensamento habermasiano. Decorre daí a relevância da abordagem desse estudo.

Garcia vem tecendo inicialmente sua leitura das influências políticas e religiosas no espaço público. Para ele, esta atividade propicia uma reflexão dos “limites da própria democracia e de sua capacidade de dar lugar à pluralidade e ao diverso”.³⁵⁷

Para início da reflexão, Garcia aponta que a teoria de Habermas descreve que “a obra faz um apanhado do desenvolvimento da racionalidade moderna que culmina na redução desta à razão instrumental”³⁵⁸ e que a TAC emerge no intuito de recuperação da razão, sendo esta dialógica e sem dominação. Também concorda Mariângela Lima de Almeida, ao afirmar que Habermas pretende contrapor a alienante razão instrumental. Ela escreve:

A pretensão de Habermas é recuperar a dimensão da modernidade que restou extremamente atrofiada, isto é, recuperar a dimensão da razão, subordinada pela razão instrumental. Contrapõe a razão instrumental a única aceita pelos

³⁵⁵ LUCHI, 2014, p. 106.

³⁵⁶ GARCIA, Rafael R. *Mito, diversidade e intolerância reflexões e apontamentos a partir de Cassirer e Habermas*. Ideias, Campinas, nova série, n. 8, 2014.

³⁵⁷ GARCIA, 2014, p. 229.

³⁵⁸ GARCIA, 2014, p. 229.

frankfurtianos, a razão emancipatória, que, no desenvolvimento de sua obra, passa a ser vista como razão comunicativa.³⁵⁹

Para Garcia, “a razão comunicativa surge da necessidade de recuperar a dimensão da razão que possibilita o entendimento mútuo, livre de dominação”.³⁶⁰ Assim também entende Franciele Bete Petry, ao afirmar que Habermas “apostará na razão como instrumento de emancipação, desenvolvendo seu potencial comunicativo”.³⁶¹ Garcia entende que há uma contribuição da TAC postulado por Habermas com a “capacidade de congregar diversos discursos que concorrem no mundo da vida, além de, na mesma medida, problematizar seu ponto de partida e validade; em suma, criticá-los”.³⁶²

No entendimento de Garcia, o problema a ser compreendido é o “inesperado aumento da religião na política”.³⁶³

Para ele, a influência política da religião ocorreu em “sociedades nas quais a separação entre Estado e igreja já não é mais ponto de problematização”³⁶⁴, como também nas sociedades onde o Estado e igreja crescem socialmente em torno da democracia. Entretanto, Garcia afirma que o ressurgimento da religião no ambiente político se deu como “resistência aos valores ocidentais”³⁶⁵. Ele exemplifica essa afirmação colocando como exemplo determinadas sociedades do oriente médio. O autor também percebe que a religião é resgatada em algumas estruturas políticas ocidentais bem como nos “movimentos pioneiros de luta pelos direitos humanos”.³⁶⁶ Quanto ao Brasil, Garcia declara que a religião está representada no debate político que envolvem temas tanto tradicionais quanto conservadores na luta que rege leis sobre aborto, união do mesmo sexo, posicionamentos esquerdistas e reforma agrária. Isso também se aplica ao Ensino Religioso, objeto material desta pesquisa e que ainda gera muitos dissensos.

O questionamento levantado por Garcia envolve à capacidade que os religiosos possuem em partilhar a vida política de forma democrática. Afirma: “uma característica marcante de toda religião é apresentar-se como a instância de legitimação por excelência para

³⁵⁹ ALMEIDA, Mariangela Lima de. *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. 2010. 233 f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010, p. 34.

³⁶⁰ GARCIA, 2014, p. 229.

³⁶¹ PETRY, Franciele Bete. *Além de uma crítica à razão instrumental*. 2011. 252 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011, p. 38.

³⁶² GARCIA, 2014, p. 230.

³⁶³ GARCIA, 2014, p. 230.

³⁶⁴ GARCIA, 2014, p. 230.

³⁶⁵ GARCIA, 2014, p. 231.

³⁶⁶ GARCIA, 2014, p. 231.

todos os âmbitos da vida do fiel, valendo-se de justificativas de cunho metafísico”.³⁶⁷ Na cultura religiosa do Brasil, esta realidade sincrética é real e determina o mundo da vida destes agentes em todas as áreas. Esse quadro, mostra a imagem de uma democracia que é plural, onde os espaços da esfera pública necessariamente precisam conviver com o diferente e com a insegurança, seja pelo fundamentalismo religioso extremista ou pelos avanços tecnológicos que furtam os relacionamentos e podem falhar. Além disso, como vivemos ainda em uma sociedade onde o mundo da vida está colonizado pela razão instrumental e não pela razão comunicativa, tem-se que, a democracia deliberativa é um modelo de democracia a ser aprendido.

A respeito do Ensino Religioso, ainda haverá muitos dissensos que podem resultar na esteira de sua legitimação, posições favoráveis como contrárias. Ainda não há consenso na sociedade brasileira sobre o tema em questão. Ainda há interesses de prevalência religiosa de determinada religião majoritária politicamente influente em contrassenso das religiões minoritárias sem expressão política ou social. No conceito de democracia deliberativa proposta por Habermas, Garcia questiona:

Do ponto de vista de uma democracia deliberativa, que supõe conciliação de interesses e, ainda mais importante, dado que estamos num ambiente pós-metafísico em cuja dinâmica os valores são legitimados pela própria concordância em relação a eles, o que se questiona é a capacidade de um cidadão religioso de se adequar a resoluções conflitantes com as premissas de sua doutrina, ou de agir segundo interesses do laico do Estado.³⁶⁸

O próprio Garcia responde sua indagação:

Se analisarmos uma religião a partir de seus fundamentos, e se apelarmos a eles para entender a via de ação escolhida por um de seus adeptos, nela encontraremos uma forte intransigência que não permite ao fiel concessões a outras formas de legitimação e, portanto, nem mesmo se presta ao debate. O mesmo se dá entre religiões de orientações diferentes, que não se dispõem a entrar em acordo entre si e, eventualmente, chegam a ser irreconciliáveis em pontos vitais de suas doutrinas, criando um clima de animosidade que cinde a sociedade.

Garcia compreende que o Estado democrático deve incidir aos cidadãos, que sejam favoráveis ao estado laico e não favorecer nenhuma religião ou a exclusão da mesma nos debates de interesse público. É preciso que se exija uma postura tolerante “como item

³⁶⁷ GARCIA, 2014, p. 231.

³⁶⁸ GARCIA, 2014, p. 231.

indispensável para a convivência numa sociedade pluralista”³⁶⁹, ou seja, ambos devem agir com “respeito recíproco”.³⁷⁰

Garcia é enfático ao afirmar que há uma “insistência em Habermas na necessidade de que os conflitos sejam solucionados por meio da argumentação”.³⁷¹ O que também deve se exigir das religiões fundamentalistas e violentas que submetam a esse processo dialógico habermasiano, porém, como descrito acima, não se pode esperar que tais grupos assim façam uso da racionalidade comunicativa, pois o seu interesse *a priori*, é conservar seus fundamentos e comunicá-los à posteridade e suprimir ou até aniquilar através do proselitismo ou à força seus princípios norteadores de fé. “É por isso que é central em sua proposta a noção de tradutibilidade, que aparece como uma condição para a participação de religiosos na esfera pública”,³⁷² justifica Garcia.

Garcia também observa três mudanças que Habermas aponta como condições necessárias da religião para pôr fim a qualquer discordância, sendo estas respectivamente: primeiro, “aceitar o fato do pluralismo religioso e refletir sobre si mesmo a partir dele”³⁷³; segundo, “aceitar os saberes seculares e o monopólio de especialistas a partir da determinação da relação deste com seus dogmas”³⁷⁴; e terceiro, “aceitar a primazia dos argumentos seculares na esfera política, mesmo nos campos do direito e da moral”.³⁷⁵

A conclusão de Garcia em suma é que a intolerância religiosa continua aumentando de forma significativa em decorrência das “tendências fascistas”.³⁷⁶ Ele declara que: “muitas dessas tendências são de matiz religiosa e outras tantas, advindas de Estados laicos, se apoiam numa moralidade hipostasiada tipicamente mítico-religiosa que vem fazendo crescer aos olhos nus o clima de intolerância”.³⁷⁷ E isto se aplica tanto a sociedades orientais quanto as sociedades ocidentais, independente da sua capacidade intelectual, secularizada, moderna, ou pós-metafísica.

Tal intolerância, ainda, parece ser dirigida a grupos isolados ‘eleitos’ como plenamente desarrazoados e, destarte, grupos inaptos ao diálogo e ao entendimento pacífico- os muçulmanos, por exemplo. Em seu lugar, a alternativa propalada é a da intervenção violenta contra tais grupos, como se estes fossem a causa única dos

³⁶⁹ GARCIA, 2014, p. 232-233.

³⁷⁰ GARCIA, 2014, p. 233.

³⁷¹ GARCIA, 2014, p. 234.

³⁷² GARCIA, 2014, p. 234.

³⁷³ GARCIA, 2014, p. 235.

³⁷⁴ GARCIA, 2014, p. 235.

³⁷⁵ GARCIA, 2014, p. 235.

³⁷⁶ GARCIA, 2014, p. 237.

³⁷⁷ GARCIA, 2014, p. 237.

males da sociedade – convertidos, miticamente, em bodes expiatórios – tal como o nazismo fez com todos os não-arianos.³⁷⁸

Garcia ainda adverte que nos casos de grupos organizados, em exemplo dos terroristas, são esses muito intolerantes. Estes grupos “identificam como problema, por vezes, o Estado laico e a própria democracia, uma vez que a matriz religiosa esteja mais presente, o ‘combate’ contra as ‘forças inimigas’ ganha ares de dever religioso”³⁷⁹. Assim sendo, “não há diálogo; a razão comunicativa não é chamada a participar, muito embora seja aqui que ela se faça indispensável”³⁸⁰ finaliza Garcia.

Assim apontado por Garcia, o estado brasileiro em vista do aparente processo de secularização passa o problema da tolerância religiosa no Ensino Religioso para os estados, e a estes cabem a difícil tarefa de promover consenso de interesses a partir de tradições. Até o presente momento não há concordância quanto à aceitação da disciplina para a formação do cidadão ou quanto ao seu conteúdo. Os estados de federação continuam sob a égide da secularização compreendendo que há direitos de representatividade religiosa em seus estados e forçam a imposição de determinada religião, que possui uma influência maior no campo da esfera pública, em detrimento daquelas que não possuem uma maior representação quer seja política ou midiática ou às camadas generalizadas da sociedade. A intolerância persiste. A teoria habermasiana enfrenta um amalgama de obstáculos para o processo de diálogo entre os agentes da ação por serem sincréticos, muitas vezes prosélitos e intolerantes com à diversidade. Assim, a razão comunicativa e todo o ideal habermasiano, enfrentam dificuldades ainda intransponíveis para atuação na cultura brasileira.

³⁷⁸ GARCIA, 2014, p. 237-238.

³⁷⁹ GARCIA, 2014, p. 238.

³⁸⁰ GARCIA, 2014, p. 238.

CONCLUSÃO

A pesquisa teve como ponto de partida a pergunta problema “como o Ensino Religioso poderia combater a intolerância religiosa dentro da escola”. A escola aqui pensada pertence ao governo do Estado de Minas Gerais que gerencia as escolas estaduais de ensino. Nessas escolas estaduais encontram-se alunos adeptos das mais variadas religiões que convivem no mesmo espaço e dividem os mesmos direitos. Porém, nem sempre esses direitos e espaço são respeitados, às vezes servem de proselitismo ou de manifestações religiosas de determinada religião. Ainda há aqueles que não professam nenhuma religião e que convivem no espaço escolar. Muitos destes alunos já sofreram com a intolerância.

A sala de aula deveria ser um espaço laico, sem preferências religiosas, porém, isto não significa que nela não haja o ambiente necessário para demonstração da pluralidade religiosa que vive a sociedade brasileira. Pluralidade religiosa que, a disciplina Ensino Religioso propõe abordar e promover a tolerância em detrimento da intolerância. Assim, o governo federal estabelece o Ensino Religioso como disciplina facultativa com vistas ao ensinamento da religião em uma sociedade plural, que lute para combater o proselitismo dentro da escola assim como a intolerância religiosa. Entretanto, a grande questão que se coloca é em qual base teórica e metodológica de que o Ensino Religioso pode fazer uso para agrupar os alunos como representantes de suas religiões em uma esfera pública, de modo que eles possam integralizar um diálogo que resulte na conscientização dos discentes quanto à pluralidade religiosa e a necessidade da tolerância a partir da escola.

A hipótese originalmente analisada foi forjada pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas, que postulou uma compreensão de racionalidade comunicativa desprendida de um colonialismo capitalista e da técnica que utiliza a razão para manipulação das massas na sociedade com vista ao lucro. Nesta ressignificação da razão surge a racionalidade comunicativa que segundo o autor, propicia sua TAC, segundo a qual dois ou mais interlocutores se dispõem a fazer uso da ação comunicativa, ou seja, eles se abrem para o diálogo sem coação de violência, perfazendo no discurso uma análise crítica dos enunciados com a verdade, correção e a sinceridade e, assim, após esta tríade inquisidora, formular uma verdade dialógica onde ambos possam prosseguir.

Assim, os possíveis problemas que emergem na sociedade, em particular, o desafio do Ensino Religioso escolar em combater a intolerância religiosa poderia se beneficiar desta ação comunicativa para o aprendizado dos alunos com resultados focados na tolerância religiosa.

O trabalho apresentou o conceito de racionalidade proposto por Habermas, de extrema relevância para a instituição da sua teoria. A partir da racionalidade comunicativa foi exibida a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e sua aplicação teórica no combate a intolerância religiosa. Quanto à presença da religião na esfera pública, a pesquisa apontou como Habermas concebe no primeiro momento a secularização da religião que ocorreu na Europa como processo de desencantamento do mundo mítico para o secular, fato este, que após a incidência fatídica de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, conduz o autor a considerar a permanência da religião no ocidente como fonte de conhecimento na esfera pública onde a religião pós-secular, permanece a influenciar a sociedade e onde o conceito de secularização é percebido de forma ambivalente no contexto norte-americano.

Como parte integrante do desenvolvimento da pesquisa foram apresentados os modelos variados de Ensino Religioso, que foram exibidos na construção desta disciplina, motivos de grandes conflitos das mais variadas percepções e aceitação para o estado democrático de direito. Uma vez instituída pelo governo federal, a disciplina de Ensino Religioso, foi necessário percorrer a sua legislação que a fixa como disciplina integrante do currículo escolar e sua percepção da sociedade plural culturalmente brasileira, laica, que exige desta disciplina, um ensino de tolerância e não proselitismo.

Neste íterim, buscou-se compactuar com a contribuição do FONAPER, como apoio ao governo federal e estadual, neste caso específico o de Minas Gerais. O FONAPER contribuiu de forma significativa e relevante, por ser considerado um fórum plural que buscou idealizar um conteúdo possível a ser aplicado nas escolas estaduais.

Posteriormente foram levantados os conflitos religiosos noticiados na sociedade brasileira e sua repercussão em escolas do Brasil. Foi possível perceber que a intolerância religiosa possui características culturais próprias, distintas de muitas sociedades europeias. Pôde-se perceber que a história da identidade brasileira foi marcada por conflitos de intolerância religiosa. Um país sincrético e miscigeno que reflete nas mais diversas camadas da sociedade reflexos da sua intolerância religiosa.

No último capítulo da pesquisa foram apresentados os posicionamentos de Paula Montero sob sua perspectiva antropológica sobre as controvérsias no campo religioso e a secularização na esfera pública brasileira. Posterior a esta exposição, abarcou a contribuição de José Pedro Luchi sobre a secularização e suas inconsistências para a esfera pública Brasil e os desafios da sociedade democrática e tolerante à luz de Habermas por Rafael Rodrigues Garcia.

Quanto à democracia deliberativa postulada por Habermas, Catherine Audard foi muito eficiente em seus questionamentos. Ela contra argumenta a TAC na democracia deliberativa, ao afirmar que para a teoria habermasiana incide sobre os cidadãos a obrigatoriedade de serem todos “racionais” para depois aceitarem os riscos de suas razões não terem valor igualmente reconhecidos pelo outro. Ela percebe que a racionalidade comunicativa não faz de todos estes cidadãos pessoas educadas e mais racionais. Ela vê uma impossibilidade de consenso quando a estes cidadãos é exigido que eles não tenham interesses pessoais que visem somente ao que for bom para ambos. Assim também percebe Zabatiere. Para ele, Habermas faz uma exigência em sua democracia deliberativa a uma inclusão de cristãos e não cristãos, de ateus a agnósticos em uma mesma esfera pública para tratar sobre liberdade e intolerância, porém, como é abordado na pesquisa, as religiões proselitistas atuam no campo religioso também com a finalidade de impor sua “verdade” e dificilmente estes deixariam suas convicções para não o fazer.

Quanto à esfera pública brasileira, ela é muito diferente da sociedade em que Habermas estava inserido e postula sua teoria. Para Paula Montero no contexto brasileiro, a religião está associada ao poder político e sua participação no campo religioso dependeu diretamente deste campo. Ela aponta o avanço da religião na esfera pública e sua participação na sociedade por meio da compreensão de secularização através de formação profissionalizante para os adeptos de sua religião com pretensão de ação no espaço público. A tudo isso soma-se que a religião passou a ser assegurada internacionalmente.

Também para Luchi, a religião possui três aspectos importantes que devem ser ressaltados: a) que a religião pode ser fonte de orientação que rechaça o capitalismo e abuso de destruição da natureza que resulta em mudanças climáticas, b) também serve de orientação ética e moral sobre pesquisas científicas que afetam a dignidade do ser humano; c) a força orientadora contra o fundamentalismo irracional que legitima e impõe a força da violência. Quanto à secularização Luchi acrescenta que o avanço técnico-científico não trouxe total segurança à população brasileira, pois pode haver falhas. Mesmo com o avanço científico, os cidadãos brasileiros possuem uma relação mítica como fonte de segurança, ou seja, são sincréticos. Assim, a secularização não conseguiu tornar o cidadão brasileiro um cidadão exclusivamente secular europeu como a teoria habermasiana especulou.

No posicionamento de Garcia, a religião no Brasil possui forte representação na política. Ele percebe que a religião sempre está posicionada para assuntos de interesse do cidadão e que a religião não permite ao adepto negociar seus dogmas que legitimam sua fé com ninguém, logo, a teoria habermasiana não se concretiza. A religião no Brasil ainda traz

de forma consciente a relação do cidadão com o metafísico por ser uma sociedade sincrética. Isso significa que a democracia deliberativa ainda é utópica, assim como toda a racionalidade, teoria e a concepção democrática de Habermas para o Brasil. A partir destas argumentações chega-se à conclusão de que a TAC não é suficiente para promover o combate à intolerância religiosa dentro da escola como almejado pelo governo e o Estado de Minas Gerais.

A pesquisa apresentada serve para o Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais como poderá também atender aos demais estados da federação brasileira onde não há consenso para a aceitação da disciplina do Ensino Religioso, bem como se este ensino atende aos requisitos de um estado laico.

Como se configurou a dificuldade empírica da implementação da teoria habermasiana torna-se improvável a sua aplicação, sobretudo no que tange à solução de conflitos religiosos para o Ensino Religioso. Ainda há uma necessidade de se buscar uma teoria que possa viabilizar de forma prática o combate à intolerância religiosa na escola e na esfera pública.



REFERÊNCIAS

AUDARD, Catherine. *Cidadania e democracia deliberativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, coleção filosofia, 2006.

ALENCAR, Gedeon. *Protestantismo tupiniquim: hipóteses sobre a (não) contribuição evangélica à cultura brasileira*. São Paulo: Arte Editorial, 2005.

BARBOSA, Roseane do Socorro Gomes. *A prática do Ensino Religioso não confessional: uma análise da perspectiva e do conteúdo da revista Diálogo à luz do modelo das Ciências da Religião*. 2012. 132 f. Tese (Mestrado) – Mestrado em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARREIRA, Marcelo M. Uma proposta de redescrição neopragmática do religioso na “sociedade pós-secular”. In: ROSA, Wanderley P. da; RIBEIRO, Osvaldo L. (Orgs). *Religião e Sociedade (pós) secular*. São Paulo: Academia Cristã, 2014.

BRANDENBURG, Laura. E. Concepções epistemológicas no Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laura E.; FUCHS, Henri L.; KLEIN, Remí; WACHS, Manfredo C. (Orgs). *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005.

BECKER, Michael. *Ensino religioso entre catequese e ciências da religião: uma avaliação comparativa da formação dos professores de ensino religioso no Brasil e da aprendizagem inter-religiosa na Alemanha em busca de um ensino religioso interteológico e interdisciplinar*. 2010. 328 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2010.

BRITO, Lucelmo Lacerda. *Modelos divergentes de ensino religioso? Análise das experiências do RJ e SC*. 2015. 209 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAVALCANTE, Ronaldo. A influência do cristianismo na esfera política e o caso do protestantismo ocidental: momentos e desafios. In: SANTOS, Francisco de A. S. dos; GONÇALVES, José M.; RIBEIRO, Osvaldo L. (Orgs). *Ciências das religiões aplicadas: interfaces de uma ciência-profissão*. Vitória -E.S.: Unida, 2014, v.2.

DANNER, Leno Francisco. *Habermas e a ideia da continuidade reflexiva do projeto de estado social: da reformulação do déficit democrático da social-democracia à contraposição ao neoliberalismo*. 2011. 206 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2011.

DANTAS, Douglas Cabral. *O ensino religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG: história, modelos e percepções de professores sobre informação e docência*. 2002. 206f. Tese (Mestrado) Mestrado de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

DEVECHI, Catia Picollo Viero. *Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico*. 2008. 201 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2008.

DICKIE, M.A.S.; LUI, J.A. *O ensino religioso e a interpretação da lei*. Horizontes antropológicos, Porto Alegre, ano 13, n.27, 2007.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONSECA, D. J. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: PAULA, Benjamim X. de; PERON, Cristina M. R. (Orgs). *A educação, história e cultura da África e afro-brasileira*. Uberlândia, MG: Ribeirão Gráfica Editora, 2008.

FONSECA, F.T. *Religião e direito no século XXI: A liberdade religiosa no estado laico*. Curitiba: Juruá, 2015.

FRAZÃO, Heliana. *Pesquisa mostra que intolerância religiosa ainda está presente em escolas brasileiras*. UOL.com.br, Salvador, Bahia, seção de notícias, p.1, 10 set. 2010.

GARCIA, Rafael R. *Mito, diversidade e intolerância reflexões e apontamentos a partir de Cassirer e Habermas*. Ideias, Campinas, nova série, n. 8, 2014.

GIUMBELLI, Emerson. *A modernidade do cristo redentor*. Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, 2008.

GOMES, Roberto Luiz. *O consenso na teoria do agir comunicativo de Habermas e suas implicações para a educação*. 2005. 159 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação na área de Filosofia, História e Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

GONÇALVES, António Baptista. *Direitos humanos e (in) tolerância religiosa: laicismo, proselitismo, fundamentalismo e terrorismo*. 2011. 224 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Filosofia do Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GONÇALVES, José M. *Religião e violência: a justificação da violência no cristianismo antigo*. In: SANTOS, Francisco de A. S. dos; GONÇALVES, José M.; RIBEIRO, Osvaldo L. (Orgs). *Ciências das religiões aplicadas: interfaces de uma ciência-profissão*. Vitória -E.S.: Unida, 2014, v.2.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

_____. *Teoria do Agir Comunicativo: Sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

_____. *Racionalidade e Comunicação*. Lisboa: Edições 70, 1996.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Entred naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

JACOBSEN, Eneida. *Teologia e teoria política: aproximações críticas entre correntes da teologia contemporânea e o pensamento político de Jurgen Habermas*. 2015. 324 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdade EST, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2015.

LAGES, José Antônio Correa. *Ensino do fenômeno religioso na escola pública: área de conhecimento necessária para uma sociedade secularizada*. 2016. 315f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2016.

LEITE, Fabio C. *Estado e religião: a liberdade religiosa no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2014.

LIMA, Aline Pereira. *O ensino religioso na escola pública: regras que cooperam para a sua organização*. 2016. 183 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

LUCHI, José Pedro. *A superação da filosofia da consciência em J. Habermas: a questão do sujeito na formação da teoria comunicativa da sociedade*. Série Filosofia, Roma, v.12, 1999.

_____. O lugar das religiões numa sociedade pós-secular. Discussão da perspectiva de J. Habermas. In: ROSA, Wanderley P. da; RIBEIRO, Osvaldo L. (Orgs). *Religião e Sociedade (pós) secular*. São Paulo: Editora Academia Cristã, 2014.

MOCELLIN, Terezinha Maria. *O mal-estar no ensino religioso: localização, contextualização e interpretação*. 2008. Tese (Doutorado) – Doutorado em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MONTERO, Paula. *Religião, pluralismo e a esfera pública no Brasil*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n.74, 2006.

_____. *O campo religioso, secularismo e a esfera pública no Brasil*. Rio de Janeiro, p.1-7, out/dez, 2011.

_____. *Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso*. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 2012.

MOZELLI, Gustavo Sarti. *A fundamentação do direito no marco da teoria crítica da sociedade de Jurgen Habermas*. 2013. 103 f. Tese (Mestrado) – Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade de Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013.

ORO, Ari P. Liberdade religiosa no Brasil: as percepções dos atores sociais. In: ORO, Ari. P.; STEIL, Carlos A.; CIPRIANI, Roberto; GIUMBELLI, Emerson (Orgs). *A religião no espaço público: atores e objetos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

PEREIRA, J. L. Q. *Liberdade de religião: à luz do tribunal europeu de direitos do homem (TEDH) e notas críticas sobre o Brasil*. Curitiba: Juruá, 2014.

PERSCH, Danilo. *O problema da fundamentação moral: uma investigação das teorias de Jurgen Habermas*. 2009. 141 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de São Carlos, São Paulo, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *A teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades à administração escolar*. Paidéia, Ribeirão Preto, p. 77-96, 1995.

RODRIGUES, E. B. *Estado laico e símbolos religiosos no Brasil: As relações entre estado e religião no constitucionalismo contemporâneo*. Curitiba: Juruá, 2014.

ROCHA, José G. *Teologia e Negritude: um estudo sobre os agentes de pastoral negros*. São Leopoldo RS: Pallotti, 1998.

SANTO, Eliseu R. do E. O Ensino Religioso nas constituições do Brasil. In: BRANDENBURG, Laura E.; FUCHS, Henri L.; KLEIN, Remi, WACHS, Manfredo C. (Orgs). *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005.

SELLES, S. E.; DORVILLÉ, L. F. M.; PONTUAL, L. V. *Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia*. Ciência & Educação, Bauru, v.22, n 4, 2016.

SANTOS, Jacirema Maria Thimoteo dos. *A pessoa humana: implicações de um conceito teológico para a compreensão do ensino religioso*. 2015. 210 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Departamento de Teologia do Centro de Teologia e Ciências humanas, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Claudio M. da. Ensino Religioso: Estado laico e proteção do direito à educação. In: BRANDENBURG, Laura E.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A.; STRECK, Gisela I. W. (Orgs). *Ensino Religioso e Docência e(m) Formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2003.

SILVA, Allan do Carmo. *Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)*. 2013. 134 f. Tese (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração de Políticas e Instituições Educacionais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SIQUEIRA, Gisele do P. *O ensino religioso nas escolas públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre laicidade e a confessionalidade num estado republicano*. Juiz de Fora, M.G., 2012.

SUNG, Jung M. Cristianismo como religião pública, pluralismo e diálogo. In: JUNIOR, Raimundo C. B.; CAVALCANTE, Ronaldo; ROSA, Wanderley P. da (Orgs). *Cristianismo mundial como religião pública*. Vitória- E.S: Unida, 2016, v.1.

VIEIRA, Elaine Terezinha de Souza. *Violências e relações étnico-raciais: o que a educação tem a ver com isso?* Identidade, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, nº16, n.2, p. 225, jul./dez. 2011.

ZABATIERO, Julio Paulo Tavares. *A religião e a esfera pública*. Cadernos de Ética e Filosofia Política, São Paulo, v.12, p. 139-159, 2008.

ZANELLA, Diego Carlos. *Filosofia e sociedade: uma leitura a partir de Habermas*. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.19, n.9/10, 2010.

Endereços Eletrônicos

BOECHAT, Breno. *Estudante agredida por intolerância religiosa dentro de escola não quer voltar ao colégio*. extra.globo.com, Rio de Janeiro, 30 ago. 2015, notícias. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/brasil/estudante-agredida-por-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-nao-quer-voltar-ao-colegio-17650415.html>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

FEDERAL, Governo. *LEI N°9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 jan. 2017.

FEDERAL, Governo. *LEI N°9.475 de 22 de julho de 1997*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 1 fev. 2017.

FERNANDES, A. *Cbc anos finais: ensino religioso*. 2014. 18 slides., 13 cm x 16 cm. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/toniafeto/cbc-anos-finais-ensino-religioso>>. Acesso em: 2 fev. 2017

FONAPER. *Base nacional comum curricular*. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/basenacionalcomumcurricular.php>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

GERAIS, Sindute, Minas. *Resolução SEE N°2.197, de outubro de 2012*. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/janela.php?pasta=files&arquivo=5060>>. Acesso em: 05 mar. 2017.