

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

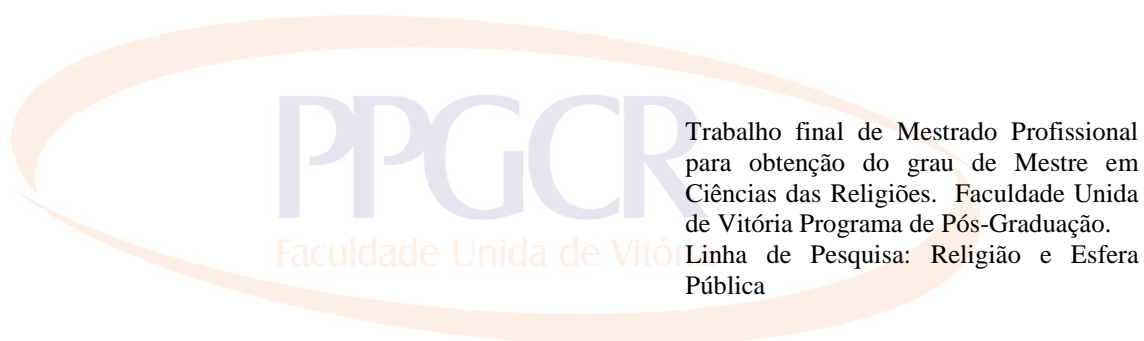
JOSÉ ROBERTO LIMAS DA SILVA



ENSINO RELIGIOSO: EXPLICAR OU COMPREENDER O FENÔMENO RELIGIOSO?

JOSÉ ROBERTO LIMAS DA SILVA

ENSINO RELIGIOSO: EXPLICAR OU COMPREENDER O FENÔMENO RELIGIOSO?



Orientador: Prof. Dr. David Mesquiati de Oliveira

Vitória-ES
2016

Silva, José Roberto Limas da

Ensino religioso / Explicar ou compreender o fenômeno religioso? / José Roberto Limas da Silva. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2016.

vii, 70 f. ; 31 cm.

Orientador: David Mesquiati de Oliveira

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2016.

Referências bibliográficas: f. 70-73

1. Ciências das religiões. 2. Religião e esfera pública. 3. Ensino religioso. 4. Paradigma metodológico. 5. Método explicativo. 6. Método compreensivo. 7. Metodologia do ensino religioso. - Tese. I. José Roberto Limas da Silva. II. Faculdade Unida de Vitória, 2016. III. Título.

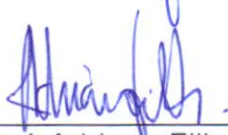
JOSÉ ROBERTO LIMAS DA SILVA

ENSINO RELIGIOSO: EXPLICAR OU COMPREENDER O FENÔMENO
RELIGIOSO?

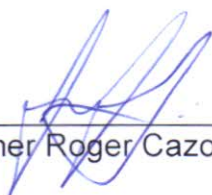
Dissertação para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões no
Programa de Mestrado Profissional em
Ciências das Religiões da Faculdade Unida
de Vitória.



Doutor David Mesquiati de Oliveira – UNIDA (presidente)



Doutor José Adriano Filho – UNIDA



Doutor Kenner Roger Cazotto Terra – UNIDA

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu querido Deus que me sustentou, durante a árdua jornada de pesquisa, leituras, redação e correções que esta dissertação exigiu. Agradeço minha amada esposa Joelma que me deu o suporte emocional e soube compreender as muitas horas e dias exigidos para esta pesquisa. Aos meus filhos (João Marcos, Júlia e Sofia), minha gratidão e meu carinho por compreenderem a validade de meus investimentos na formação acadêmica.

Sou grato pelo apoio educacional e profissional recebido pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória. Nosso apreço aos professores que nos instruíram e nos motivaram nas aulas presenciais, bem como, aos funcionários da secretária da Unida. Não nos esquecendo do zelo acadêmico do Dr. Osvaldo Luiz Ribeiro (nosso coordenador do mestrado profissional), da solicitude da Luana e da generosidade do Eliseu, no serviço de apoio ao mestrando.

Agradeço aos Drs. Júlio Zabatiero e Cleinton Gael que orientaram esta pesquisa num primeiro momento. Por fim, minha gratidão especial ao Dr. David Mesquiati de Oliveira que deu primorosa orientação no desenvolvimento e conclusão desta pesquisa, oferecendo seu tempo, apoio, conselho, correção e direção decisivos para a consecução deste trabalho.

A todos, minha gratidão e o reconhecimento de que, sem o apoio e a motivação de vocês, este trabalho seria inexecutável.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a abordagem metodológica do Ensino Religioso na escola pública. A pesquisa é direcionada para o debate sobre o paradigma metodológico mais adequado para a ministração das aulas de Ensino Religioso. O tema da pesquisa estabelece a proposta de discussão acerca dos métodos explicativo e compreensivo. A origem, caracterização e a aplicação dos dois métodos vão permear toda a pesquisa, buscando, sempre, estabelecer uma conexão entre a utilização dos dois métodos na esfera das ciências naturais e sociais em paralelo com as Ciências das Religiões. Na presente pesquisa, o Ensino Religioso está sendo tratado dentro do “guarda-chuva” epistemológico das Ciências das Religiões e, portanto, toda discussão metodológica no âmbito do Ensino Religioso é submetida ao arcabouço epistemológico das Ciências das Religiões. Esclarece-se, também, que as propostas pedagógicas e didáticas apresentadas pelo Ensino Religioso público brasileiro estão contidas nos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso). Os principais teóricos citados nesta pesquisa são: Giovanni Filoramo, Carlo Prandi, August Comte, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Wilhelm Dilthey, Rudolf Otto, Mircea Eliade, Edgar Morin e Boaventura de Souza Santos. A metodologia da presente pesquisa será dedutiva e bibliográfica, propondo um debate, sempre, no âmbito do conceito e do embasamento teórico dos paradigmas metodológicos abordados (explicativo e compreensivo). O desenvolvimento da pesquisa demonstra que o método explicativo continua sendo usado na educação pública, inclusive no Ensino Religioso, desde o século XIX. Já o método compreensivo não prosperou na educação brasileira, por razões várias. O entendimento que se chega com esta pesquisa é que a virada metodológica, configurada na Europa, na segunda metade do século XIX, não se verificou na educação brasileira. O debate proposto no tema desta pesquisa chega a conclusão de que o método explicativo é, atualmente, questionado nas ciências naturais, obsoleto nas ciências sociais e, portanto, deveria ser insuficiente para o Ensino Religioso. Enquanto o método compreensivo é, atualmente, prevaLENcente nas ciências sociais, mas, estranhamente, ignorado nas aulas de Ensino Religioso público. Por fim, a pesquisa sugere novos paradigmas metodológicos para o Ensino Religioso, que extrapolem as abordagens, meramente, explicativa e compreensiva do fenômeno religioso.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Paradigma metodológico. Explicativo. Compreensivo.

ABSTRACT

This work has as object of research the methodological approach of religious education in public schools. The research is directed to the discussion about the most suitable methodological paradigm for the ministry of Religious Education classes. The theme establishes the proposed discussion about explanatory and understanding methods. The origin, characterization and application of the two methods will permeate all research, seeking always to establish a connection between the use of two methods in the sphere of natural and social sciences in parallel to the Sciences of Religions. In this research, the Religious Education is being treated within the epistemological "umbrella" of Sciences of Religions and, therefore, all methodological discussion in the scope of Religious Education is submitted to the epistemological framework of the Sciences of Religions. It is also clarified that the pedagogical and didactic proposals presented by the Brazilian public Religious Education are contained in NCSRE (National Curriculum Standards of Religious Education). The main cited theorists in this research are: Giovanni Filoramo, Carlo Prandi, August Comte, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Wilhelm Dilthey, Rudolf Otto, Mircea Eliade, Edgar Morin and Boaventura de Souza Santos. The methodology of this research will be deductive and bibliographic, proposing a debate, always, in the scope of the concept and the theoretical basis of methodological paradigms approached (explanatory and understanding). The development of research shows that the explanatory method continues to be used in public education, including Religious Education, since the 19th century. But the comprehensive method did not succeed in Brazilian education for several reasons. The understanding that comes with this research is that the methodological turn, set in Europe in the second half of the 19th century, was not found in Brazilian education. The proposed debate on the subject of this research gets to the conclusion that the explanatory method is, currently, questioned in the natural sciences, outdated in the social sciences and, therefore, should be insufficient to Religious Education. While the comprehensive method is, currently, prevalent in the social sciences, but, strangely, ignored in public Religious Education classes. Finally, the research suggests new methodological paradigms for Religious Education, which go beyond the approaches, merely explanatory and understanding of the religious phenomenon.

Keywords: Religious Education. Methodological Paradigm. Explanatory. Understanding.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 O MODELO METODOLÓGICO EXPLICATIVO: HISTÓRIA, PROPOSTA PEDAGÓGICA E UTILIZAÇÃO NOS PCNER (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO RELIGIOSO	14
1.1 Abordagem histórica do método explicativo nas Ciências das Religiões	15
1.2 Abordagem metodológica proposta pelos PCNER	20
1.3 A utilização do método explicativo no Ensino Religioso Público	26
2 MÉTODO COMPREENSIVO: CONCEITO DE VIVÊNCIA, PRESENÇA E AUSÊNCIA NO ER NACIONAL E NOVOS HORIZONTES	34
2.1 O Método Compreensivo proposto no conceito de Vivência de Wilhelm Dilthey	35
2.2 Método Compreensivo: presença ou ausência no Ensino Religioso Público Brasileiro ...	43
2.3 O Método Compreensivo: Horizontes a serem explorados no Ensino Religioso Público	48
3 MÉTODOS EXPLICATIVO E COMPREENSIVO – POSSIBILIDADES DE CONCILIAÇÃO, DIVERGÊNCIAS HISTÓRICAS E UMA REVISÃO DESTES MÉTODOS.....	52
3.1 Possibilidades de uma conciliação dos métodos explicativo e compreensivo no Ensino Religioso.....	53
3.2 Divergências Históricas – Um entrave à fusão dos métodos.....	56
3.3 Necessidade de revisão metodológica em face de uma nova proposta de Ensino Religioso .	59
.....	59
CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

A nossa proposta de pesquisa está atrelada ao debate sobre qual modelo de abordagem metodológica deve ser proposto pelas Ciências da Religião. Por isto, o tema “Ensino Religioso: explicar ou compreender o fenômeno religioso?” atualiza, de forma indireta, este debate, perguntando qual modelo metodológico é o ideal na ministração de Ensino Religioso. As duas vertentes metodológicas são a *explicativa* (proposta pelas ciências naturais positivistas) e a *compreensiva* (proposta pela fenomenologia). Neste sentido, “a ciência positivista restringe seu campo de análise ao experimental, a fenomenologia abre-se às regiões veladas para esse método, buscando análise compreensiva e não explicativa dos fenômenos”¹.

Não obstante, o juízo de valor sobre a pertinência dos métodos (feito pelos autores citados), é sabido que o debate sobre a forma de interpretar a experiência religiosa no campo das Ciências da Religião é antigo e remonta às duas correntes metodológicas já apresentadas: *a explicativa e a compreensiva*. Portanto, antes de situarmos o debate no campo das Ciências da Religião e do Ensino Religioso, convém esclarecer que os dois métodos (explicativo e compreensivo) vão se contrapor no nascimento das Ciências Sociais. O modelo explicativo é a abordagem metodológica prevalecente desde os rudimentos do racionalismo cartesiano, passando pelo empirismo de John Locke (séculos XVII e XVIII) e desembocando no positivismo de Comte (Século XIX). O método explicativo, nos moldes racionalista e empirista, privilegia a abordagem racional, objetiva e generalíssima. Sendo que, nos moldes positivistas, o método explicativo vai avançar mais ainda, buscando, no exatismo da vida biológica/química e das leis naturais, a base para a vida social e, “ao contrário dos estados teológico e metafísico, considera impossível à redução dos fenômenos naturais a um só princípio”², seja este princípio Deus, natureza ou outro. Resumidamente, no espírito positivista, o método explicativo “instaura as ciências como investigação do real, do certo e do indubitável, do precisamente determinado e do útil”³, sendo a única forma segura de se chegar ao conhecimento. Este método se caracteriza pela independência do pesquisador em relação ao objeto, este é abstraído de sua realidade espacial para ser isolado e estudado.

Quanto ao método compreensivo, este surge como reação ao objetivismo racionalista do método explicativo, especialmente, em face da proposta de validar a abordagem naturalista

¹ LAPORTE, A. M. A.;VOLPE, N. V. *Existencialismo: uma reflexão antropológica e política a partir de Heidegger e Sartre*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 52.

² COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva, Discurso Preliminar Sobre o Conjunto do Positivismo, Catecismo Positivista*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 11.

³ COMTE, 1988, p. 12.

no conhecimento dos fenômenos sociais. Logo, o nascimento do método compreensivo está associado ao estabelecimento do estatuto científico das Ciências Sociais, no fim do século XIX e início do XX. O método compreensivo está fundamentado numa proposta de conhecimento sem abstração do objeto de sua realidade espacial, propondo dois movimentos, um em direção ao subjetivo, outro em direção ao objetivo. Para o método compreensivo, “a compreensão pressupõe um vivenciar”⁴ e este vivenciar tem, como ponto de partida, um primeiro olhar subjetivo sobre o objeto ou sobre o fenômeno. No método compreensivo, o conhecimento se estabelece na comunhão entre objeto e sujeito/pesquisador.

Agora, pensando no campo das Ciências da Religião, o modelo explicativo considera como premissa fundamental o fato de que a religião é “uma manifestação antropológica e histórica que pode e deve, como qualquer outro fenômeno humano, sujeitar-se aos métodos da pesquisa crítica”⁵. Neste contexto, a religião pode ser tratada como qualquer outro objeto de pesquisa, pois é dotada de “estrutura própria”⁶. Quanto à abordagem compreensiva, esta difere diametralmente da explicativa, pois não admite tratamento generalizante ao objeto religião, mas considera que “a religião começa consigo mesma”⁷ e por isto goza de autonomia absoluta. Na esteira desta abordagem, há, evidentemente, a pressuposição de que a religião não é um objeto comum como os demais objetos abordados nas ciências naturais, pois, diante deste objeto (religião), “o intérprete não pode colocar-se de maneira asséptica e neutra, pois ele, desde o início, está envolvido num plano de coparticipação vivida, no e com o seu objeto de estudo”⁸.

Qualquer que seja o modelo adotado no Ensino Religioso, o conflito é antigo e não pacificado sobre qual abordagem é mais apropriada. A presente pesquisa, por seu próprio título, já denuncia a necessidade de discutir os dois modelos metodológicos, uma vez que está perguntando qual o modelo metodológico responde melhor às demandas do Ensino Religioso.

A nossa abordagem metodológica será dedutiva e bibliográfica, tendo em vista seu conteúdo, que é uma discussão teórica da pertinência dos métodos explicativo e compreensivo utilizados no Ensino Religioso Público, este debate será sempre no campo do embasamento teórico. Não haverá pesquisa de campo, nem entrevistas, visto que a busca da presente pesquisa está associada à questão epistemológica do método no campo do conceito e não da experimentação. A discussão sobre os métodos explicativo e compreensivo é largamente

⁴ DILTHEY, Wilhelm. *Introdução às Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 103.

⁵ FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. *As Ciências das Religiões*. São Paulo: Paulus, 1999. p. 9.

⁶ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 9.

⁷ OTTO, Rudolf. *O Sagrado*. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007. p. 14.

⁸ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 10.

tratada na filosofia das ciências (epistemologia) e, portanto, há farto material de pesquisa bibliográfico sobre o tema. O que a presente pesquisa busca é situar os dois métodos no campo das propostas pedagógicas do Ensino Religioso Público Brasileiro, esboçadas através dos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso).

Os capítulos desta pesquisa sugerem uma apresentação didática e não uma cronologia histórica ou temática. O primeiro capítulo focaliza a introdução do método explicativo nas Ciências da Religião, considerando sua origem nas ciências naturais e sua transposição para as CR. Neste primeiro capítulo, também, será analisado vestígios deste método nos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso) em face das propostas pedagógicas estabelecidas para as aulas de Ensino Religioso.

O segundo capítulo será dedicado ao estudo do método compreensivo, considerando sua formalização em Wilhelm Dilthey⁹. Este capítulo discutirá o conceito de vivência na teoria do método compreensivo e buscará sinais de sua utilização na proposta pedagógica dos PCNER. Encerrando este capítulo, há uma proposta de estabelecer alguns horizontes para o uso deste método no Ensino Religioso Público.

O terceiro capítulo levanta possibilidades e impossibilidades de uma conciliação, apontando divergências históricas entre os dois métodos. Por fim, sugere revisão teórica das duas correntes metodológicas em face das novas formas de compreender os processos do conhecimento dentro dos novos paradigmas educacionais. Mais do que isto, vai propor a busca de novos referenciais teóricos para o modo de se fazer ciência, sobretudo, metodologicamente falando.

Feitas estas considerações quanto à metodologia utilizada e o eixo de desenvolvimento desta pesquisa, ater-nos-emos ao conteúdo propriamente dito. Considerando a situação das Ciências da Religião, percebemos que o nascimento desta disciplina esteve atrelado, diretamente, ao modelo metodológico prevalecente, adotado nas ciências naturais, que era o paradigma explicativo. Não obstante, percebemos, no momento atual (no Brasil), um debate que gira em torno da presença do Ensino Religioso na Escola Pública¹⁰, não adentrando questões epistemológicas, mas políticas.

⁹ Wilhelm Dilthey foi um filósofo hermenêutico, psicólogo, historiador, sociólogo e pedagogo alemão. Autor da obra *Introdução às Ciências Humanas*. Nesta obra ele lança as bases do método compreensivo como base metodológica para as ciências sociais.

¹⁰ O assunto esteve presente em discussão no STF, no dia 15 de junho de 2015, como vemos nesta nota do STF: Representantes de 31 entidades religiosas ou ligados à educação participam durante todo o dia desta segunda-feira (15) de audiência pública convocada pelo ministro Luis Roberto Barroso para debater a legalidade ou não de se incluir o ensino religioso na grade curricular das escolas da Rede Pública. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/vernoticiaDetalhe.asp?idConteudo=293563>>. Acesso em: 15 de jan. 2016.

Atualmente, o debate sobre o Ensino Religioso parece, também, prescindir de maior amplitude epistemológica, sobretudo no que tange à questão metodológica, especialmente porque é reconhecido como área de conhecimento, conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 20/12/1996, resolução número 4, de 13 de julho de 2010, no seu artigo 14)¹¹. Percebe-se que há uma ausência do debate sobre os paradigmas metodológicos no ambiente da Ciência da Religião, “seja no Brasil ou no exterior, seja nas revistas acadêmicas, congressos, livros textos ou Programas que tratam desta área”¹².

Há de se questionar este comportamento e de se acreditar que esta lacuna desemboque numa proposta de Ensino Religioso que não leve muito em conta “o como ensinar” (método), privilegiando somente “o que ensinar” (conteúdo). Neste sentido e considerando “a natureza da disciplina da Ciência da Religião, portanto, esperaríamos encontrar entre os pesquisadores e estudantes da disciplina, um interesse profundo e duradouro na metodologia (...)”¹³, mas não é o que se verifica. Outra questão, que não deve ser esquecida, é que o método não somente é uma forma de analisar a realidade, mas ele próprio molda a realidade do fenômeno e do objeto.

De acordo com o que já foi mencionado, nossa discussão não contemplará aspectos ligados à presença ou não do Ensino Religioso na grade curricular do Fundamental nas escolas públicas, tendo em vista que já está estabelecida a sua presença na Educação Pública. O foco da pesquisa ater-se-á às questões de ordem metodológica, apenas.

Neste sentido, o ponto de partida será a análise dos pressupostos básicos dos dois métodos usados nas ciências naturais e sociais (explicativo e compreensivo), identificando sua presença e aplicação no Ensino Religioso público nacional. Desta forma, os PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso) serão o documento principal que tornará possível a comparação entre o que os métodos explicativo e compreensivo preconizam e o que efetivamente é proposto e aplicado, metodologicamente, no Ensino Religioso Nacional.

¹¹Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso.

¹² ENGLER, Steven; STAUSBERG, Michael. Metodologia em Ciência da Religião. In: PASSOS, João Décio; USARKI, Frank (Orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013. p. 63.

¹³ ENGLER; STAUSBERG, 2013, p. 63.

Acredita-se que a discussão metodológica possibilitará uma reflexão madura na interpretação do fenômeno religioso em face de um quadro religioso diversificado e sincrético. Andrade, ao analisar esta característica religiosa do povo brasileiro, afirma que

nossa premissa central neste estudo é que a mescla e o entrelaçamento entre crenças e sistemas religiosos de tradições distintas (católica, judaica, reformada, pagã, indígena e africana), ao longo dos cinco séculos no Brasil produziram diversos arranjos de experiências sincréticas que se mantêm como característica do comportamento religioso brasileiro¹⁴.

Neste sentido, a busca da experiência religiosa é uma característica definitiva na religiosidade brasileira. Portanto, o espaço escolar, quando trata do estudo da religião, não deverá prescindir de uma abordagem conceitual e metodológica que leve em conta este aspecto experiencial da religiosidade da população brasileira. Rudolf Otto, na sua *opus magnum*, *O Sagrado*, discute a questão de que a religião não poder ser reduzida ao racional, uma vez que “os atributos racionais geralmente ocupam o primeiro plano, eles de forma alguma esgotam a divindade”¹⁵. O que ele argumenta é que a religião não pode ser limitada a uma ortodoxia doutrinária, esquecendo-se dos elementos, chamados por ele de irracionais, que, na verdade, formam uma categoria que ele define como o sagrado, o numinoso, o que gera espanto, aquilo que está além da realidade psíquico-racional.

Com estas pressuposições, fica evidente que aulas de Ensino Religioso, que tratem apenas de história, ética e valores, não espelham a realidade religiosa dos alunos do ensino público brasileiro, podendo, portanto, transformar estas aulas em um exercício mental maçante e desestimulante para os discentes. Não somente isto, os temas citados (ética, história, valores) parecem destoar da nomenclatura “Ensino Religioso”. Isto foi percebido pela coordenação de Ensino Religioso da secretaria de educação do Rio de Janeiro, quando foi colocada a seguinte questão:

Ao contrário do que muitos dizem, o objeto do Ensino Religioso não é o Ecumenismo ou o Diálogo Inter-religioso, nem mesmo a Ética e os Valores. Se assim fosse, não se justificaria o Ensino Religioso como disciplina, pois outras, tais como a Filosofia, a Sociologia dariam conta desses conteúdos de maneira muito mais eficaz e, provavelmente, de maneira mais interessante¹⁶.

Não obstante à ponderação tecida, acima, por Lopes, a questão parece assentar-se não somente sobre os conteúdos da disciplina, mas especialmente sobre a metodologia. A

¹⁴ ANDRADE, Maristela Oliveira. A Religiosidade Brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, João Pessoa, n. 14, p.106-118, 2009.

¹⁵ OTTO, 2007, p. 34.

¹⁶ LOPES, V. G. *Fundamentos epistemológicos do Ensino Confessional e Plural*. Rio de Janeiro: [s.n], 2005. p. 1.

disciplina de Ensino Religioso, mais do que outras disciplinas, parece estar associada à vivência e não somente à aprendizagem cognitiva; portanto, nossa pesquisa se deterá no modelo metodológico, pois é este que vai definir a forma (o como) será ministrado o Ensino Religioso.



1 O MODELO METODOLÓGICO EXPLICATIVO: HISTÓRIA, PROPOSTA PEDAGÓGICA E UTILIZAÇÃO NOS PCNER

Antes de nos lançarmos no debate sobre o método explicativo, convém apontarmos que tipos de modelos de Ensino Religioso temos conhecimento na história desta disciplina, em nosso País. Somos informados por Passos que os modelos de ER podem ser resumidos em três: o catequético, o teológico e o das Ciências da Religião. Sendo que:

O modelo catequético é o mais antigo; está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, utilizando-se, por sua vez, de métodos modernos. Ele é seguido do modelo teológico que se constrói num esforço de diálogo com a sociedade plural e secularizada e sobre bases antropológicas. O último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Esse visa a lançar as bases epistemológicas para o ER, deitando suas raízes e arrancando suas exigências do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas¹⁷.

Não obstante, o fato do terceiro modelo (baseado nas Ciências da Religião) ser recente e não contar mais do que trinta anos, partiremos do ponto de vista que este tem uma base epistemológica que tende a se estabelecer no Ensino Religioso, porque “na realidade, o que normalmente é nomeado como ER é o resultado prático da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio”¹⁸.

Nossa discussão metodológica permanecerá, portanto, nos limites da Ciência da Religião que, efetivamente, fornecerá a base epistemológica do Ensino Religioso público. Feito este esclarecimento, vamos analisar o processo histórico do método explicativo no ambiente da Ciência da Religião (ou Ciências da Religião, ou Ciências das Religiões, ou ainda, Ciência das Religiões)¹⁹. Em seguida, vamos considerar a sua presença na proposta pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER).

¹⁷ PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 54.

¹⁸ SOARES, Afonso M. L. *Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação*. São Paulo: *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, p. 01-18, 2009.

¹⁹ A nomenclatura pode variar, atendendo á questão do espectro disciplinar ou da proposta epistemológica da disciplina. Também pode variar a nomenclatura em face de diferentes autores. Por exemplo, temos Ciência da Religião para Usarski e Ciências das Religiões para Filoramo/Prandi.

1.1 Abordagem histórica do método explicativo nas Ciências da Religião

Uma palavra inicial precisa ser dada sobre o contexto histórico das Ciências da Religião em face do método explicativo, situando a origem desta disciplina na metade do século XIX e salientando que ela emerge apadrinhada pela história da religião. À medida que esta disciplina se propõe a um conhecimento científico da religião, vão se somando contribuições de outras áreas do conhecimento como a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, etc. Neste sentido, as CR vão se constituir numa ciência “capaz de reunificar as contribuições que estas diferentes disciplinas vinham oferecendo, a partir de seu observatório particular, para o conhecimento científico das religiões”²⁰. Precisa ser dito, também, que o berço acadêmico das Ciências da Religião foi estribado no positivismo de August Comte, na segunda metade do século, que valida e implementa o método explicativo já usado deste o século XVII.

O positivismo de Comte precisa ser situado dentro de uma perspectiva de implementação do pensamento racionalista e empirista, mas não se limitando a estes. O positivismo prescreve que:

a) Há uma progressão do conhecimento humano: “Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo”²¹. Ocorre, aqui, uma hierarquização do conhecimento humano, sendo que, no estado teológico, o indivíduo volta suas indagações para a origem, a causa, o sentido das coisas e dos fenômenos, encontrando respostas definitivas e inquestionáveis em agentes sobrenaturais. Já no estado metafísico, que seria uma variação do primeiro estado, as coisas e os fenômenos são vistos como manifestações naturais e procedentes de um fundamento último. Em suma, uma natureza explicada por leis objetivas, mas que, em última instância, foram determinadas por um agente absoluto e sobrenatural. Por fim, no estado positivo, o homem não se preocupa em investigar a origem, a causa, o sentido do ser ou das coisas, mas ocupa-se em explicar os fatos ou fenômenos, “graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude”²².

²⁰ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 07.

²¹ COMTE, 1988, p. 35.

²² COMTE, 1988, p. 36, 37.

- b) O conhecimento verdadeiro e real é somente aquele que pode ser observado e quantificado. “Todos os bons espíritos repetem, desde Bacon, que somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados”²³. Por isto, segundo Comte, só é real o conhecimento que pode ser observado e mensurado, e neste sentido, esta é uma característica básica do método explicativo, que está fundado sobre a quantificação;
- c) Os fenômenos são explicados por leis invariáveis e universais. “O caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis”²⁴. Nesta perspectiva, o interesse está sobre o comportamento do objeto ou do fenômeno no presente e não na busca de sua origem ou suas causas fundamentais;
- d) Os princípios das ciências naturais podem ser aplicados às ciências sociais. O alvo maior do positivismo é propor uma nova abordagem para as ciências sociais, que, até então, eram tuteladas pelo pensamento metafísico.

Eis a grande, mas, evidentemente, única lacuna que se trata de preencher para constituir a filosofia positiva. Já agora que o espírito humano fundou a física celeste; a física terrestre, quer mecânica, quer química; a física orgânica, seja vegetal, seja animal, resta-lhe, para terminar o sistema das ciências de observação, fundar a física social²⁵.

Nesta proposta, fica evidente que os fenômenos sociais devem ser estudados na mesma perspectiva dos fenômenos naturais e, portanto, há a necessidade de se estabelecer uma sociologia que se funda nos mesmos princípios das ciências da natureza. Por tudo isto, o método explicativo é o paradigma metodológico referendado pelo positivismo.

A abordagem explicativa, nos moldes positivistas, teve ascendência metodológica no nascedouro da Ciência da Religião com uma proposta historicista e naturalista. Neste sentido, “a Ciência da religião do período positivista foi, de fato, prisioneira de duas hipotecas: a apologética e o cientificismo”²⁶ e, por isto, podia ser considerada como sucessora da teologia natural.

Este modelo metodológico (explicativo) privilegia as ciências naturais e está associado, originalmente, ao modelo cartesiano de explicação racional dos objetos e dos fenômenos. Este paradigma metodológico é transposto para as ciências sociais na perspectiva do pensamento positivista (Comte e Durkheim). Neste método, “a relação sujeito-objeto é

²³ COMTE, 1988, p. 39.

²⁴ COMTE, 1988, p. 43.

²⁵ COMTE, 1988, p. 48.

²⁶ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 07.

trabalhada de maneira dicotomizada, com a intenção de garantir a isenção de juízos de valor, que viriam contaminar os resultados da pesquisa”²⁷.

Nesta abordagem metodológica, é assumido, como fato objetivo, a possibilidade de “desvinculação dos interesses pessoais”²⁸ do pesquisador do objeto pesquisado. “As pesquisas são produzidas baseando-se na lógica empírica, ou seja, no método experimental e na busca de relações de causa e efeito, assim como na medição de resultados (quantificação)”²⁹. O método explicativo encerra a lógica e a sequência comtiniana de que o pensamento teológico progrediu para o metafísico e o metafísico desembocou no positivista, em que o objeto e o fenômeno são explicados pela razão e pelas leis científicas.

Neste estado de coisas, na gênese das Ciências da Religião há o esforço no sentido de que ela não seja “contaminada” pela teologia e, assim, perca a condição de Ciência e, por isto, ela “não pretende partir de um pressuposto qualquer de fé ou doutrina religiosa para estudar uma religião específica, ou o fenômeno religioso”³⁰. Fica evidente, neste primeiro momento, a proposta de um método explicativo para se fazer uma Ciência da Religião.

Um segundo momento desta abordagem metodológica (explicativa) na CR é percebido no devir histórico da disciplina, experimentado na escola fenomenológica descritiva (em Amsterdã, a partir de 1878). A abordagem fenomenológica, ainda, estava estribada no positivismo científico e, portanto, a “nova” corrente metodológica pouco inovou, reproduzindo o modelo de pesquisa religiosa que investigava a origem e o desenvolvimento das religiões. Evidentemente é, ainda, um momento sistemático e explicativo, pois nesta “nova veste terminológica não se escondia um novo método, mas sim a retomada daquele método comparativo que dominava os estudos da época: a chamada *Comparative Religion*”³¹.

Nestes tempos áureos do positivismo científico (final do século XIX), a fenomenologia descritiva está sendo tecida dentro de um contexto social em que a religião é produto de uma estrutura histórica ampla e alienada da experiência privativa da religião. Durkheim, explicando o fenômeno religioso, afirma que é “impossível compreender como o panteão grego ou romano é formado sem conhecer a constituição da cidade, a maneira como os clãs primitivos se misturam pouco a pouco uns com os outros”³². Em suma, Durkheim está

²⁷ CARVALHO, Janete Magalhães. A visão de Ciência e Metodologia de Pesquisa em Diferentes Perspectivas e/ou Escolas Filosóficas. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 16, n. 32, p. 08-28, 2010.

²⁸ CARVALHO, 2010, p. 12.

²⁹ CARVALHO, 2010, p. 12.

³⁰ JÚNIOR, Arnaldo Érico Huff; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da Religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. *Numem: Revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 433-456, 2012.

³¹ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 27.

³² DURKHEIM, Émile. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Martin Claret, 2009. p. 45.

propondo que a religião é produto do processo histórico/antropológico e não “se liga diretamente as particularidades determinadas de morfologia social”³³. Portanto, esta escola fenomenológica está submissa ao pensamento positivista de que a religião é um fenômeno histórico que pode ser explicado por uma abordagem historicista e naturalista. Nesta esteira de pensamento, as Ciências da Religião deveria “além de investigar as religiões em seu devir histórico, também, evidenciar os aspectos permanentes da religião”³⁴.

Neste entendimento, a Fenomenologia Descritiva não passa de uma História da Religião com foco na chamada história comparativa das religiões, numa proposta etnocentrista (Europeia, naturalmente). É neste objetivo de buscar elementos fundantes comuns a todas as religiões que a Fenomenologia Descritiva vai lançar “as bases para uma pesquisa sistemática sobre a relação existente entre os aspectos conceituais e os momentos empíricos da religião”³⁵, estabelecendo uma possível unidade nos conceitos e admitindo as diversas manifestações (experiências) religiosas.

Uma terceira etapa, no processo de desenvolvimento da Ciência da Religião, pode ser situada na Fenomenologia Transcendental de Edmund Husserl. Ele vai questionar a eficácia do método explicativo, criticando o fato de que

as ciências estão construídas sobre a obviedade do mundo da vida, porquanto a partir dela fazem uso daquilo que, em cada caso, é necessário para os seus fins. Contudo, utilizar o mundo da vida desta maneira não quer dizer conhecê-lo cientificamente a ele mesmo no seu modo de ser próprio³⁶.

A crítica de Husserl assenta exatamente sobre as ciências positivistas, que baseado no método objetivista/explicativo, estuda e explica o objeto. Entretanto, o objeto está assentado sobre o solo, que ele chama mundo da vida (*lebenswelt*). Neste sentido, o ponto de partida não deveria ser o objeto, mas sim, o mundo da vida (que é o substrato/solo) do objeto.

Este questionamento esboçado pela Fenomenologia Transcendental de Husserl coloca em cheque a validade do método explicativo/descritivo de todas as ciências, que, até então, operavam no modelo cartesiano. O título da obra de Husserl, *Crise das Ciências Europeias*, já expõe esta encruzilhada metodológica das ciências, vivida pela humanidade europeia que, segundo ele, cometeu um equívoco ao virar-se “contra o seu modo de existir até então, contra

³³ DURKHEIM, 2009, p. 45.

³⁴ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 27.

³⁵ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 28.

³⁶ HUSSERL, Edmund. *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica*. Rio de Janeiro: Forense, 2012. p. 102.

o modo de existir medieval, desvaloriza-o e passa a querer configurar-se livremente de um mundo novo”³⁷.

O equívoco citado por Husserl está no entendimento de que o nascimento das ciências positivas marca um rompimento com o conhecimento acumulado na medievalidade. Desta forma, as ciências objetivas nascem alienadas do conhecimento vivencial, considerado místico e antiquado para os novos tempos. Diante disto, no seu entendimento, o desprezo pela metafísica marca o rompimento com a “ciência das questões supremas e últimas, a dignidade de rainha das ciências, cujo espírito unicamente proporciona o sentido último a todos os conhecimentos, aos conhecimentos de todas as outras ciências”³⁸.

Desta discussão inaugurada pela fenomenologia husserliana, até então, no âmbito da filosofia, vai desembocar numa fenomenologia religiosa que vai “beber na fonte” de Husserl. O fenomenólogo Holandês Van der Leeuw vai tomar de Husserl “dois conceitos fundamentais, que passam então a fazer parte da bagagem metodológica de muitos filósofos da religião: a epoché e a visão eidética”³⁹. A *epoché* é a suspensão de qualquer juízo prévio sobre o fenômeno e a *eidética* que vai buscar a essência do fenômeno em si.

Neste sentido, a nova proposta gera um apartamento da metodologia explicativa e vai buscar na “coisa em si” a verdade do fato ou do fenômeno. A abordagem de Van der Leeuw é inovadora e pode se dizer que seu método “não consistia simplesmente em fazer um inventário e uma classificação dos fenômenos que aparecem na história”⁴⁰. A ideia dele era realizar “uma descrição psicológica que exigia não apenas uma observação meticulosa da realidade religiosa, mas também uma introspecção sistemática”⁴¹. Desta forma, o método visava uma descrição não somente do “que é visível de fora, mas, sobretudo a experiência vivida daquilo que somente pode se tornar realidade depois de ter sido incorporado à vida do próprio observador”⁴².

Paralelamente à fenomenologia religiosa de Van der Leeuw, não deve ser esquecida a fenomenologia religiosa de Heidegger, que se tornaria pupilo de Husserl e pretensão sucessor de sua fenomenologia. Heidegger, numa de suas primeiras obras, *Fenomenologia da vida religiosa* (1920), desenvolve o conceito de experiência fática da vida, um termo bem parecido como o desenvolvido por Husserl que é o “mundo da vida” (na língua alemã, *lebenswelt*). Neste sentido, Heidegger considera que “o ponto de partida do caminho para a filosofia é a

³⁷ HUSSERL, 2012, p. 4.

³⁸ HUSSERL, 2012, p. 6.

³⁹ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 31, 32.

⁴⁰ LEEUW, 1954, *apud* FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 33.

⁴¹ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 33.

⁴² FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 33.

experiência fática da vida”⁴³. Desta forma, a filosofia é que deveria se voltar para o mundo da vida e não o mundo da vida caminhar na direção da filosofia.

Como os demais fenomenólogos da sua geração, ele questiona o modelo metodológico explicativo, argumentando que “o que é experimentado e que pode ser vivido”⁴⁴ deve ser o foco do processo metodológico e não o que é abstraído do mundo (no processo explicativo). O filósofo não se cansa de afirmar que o ponto de partida para se fazer filosofia ou ciência é a experiência fática da vida, pois, “faticamente, escuto numa determinada situação conferências científicas e, em seguida, no mesmo processo, falo de coisas cotidianas. A situação é a mesma, só mudou o conteúdo”⁴⁵.

Abordando, especificamente, a questão religiosa, Heidegger considera igualmente válido a abordagem fática vivencial, pois “a religiosidade e a religião prosperam integrando-se num mundo fático da vida, amadurecem na linguagem dele”⁴⁶. Assim, para Heidegger, a religião não tolera a blindagem do método explicativo, pois ela não deve ser alienada da experiência fática da vida.

1.2 Abordagem metodológica proposta pelos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso)⁴⁷

Analisando a proposta pedagógica dos PCNER, no tópico “Tratamento Didático dos Conteúdos, encontramos a seguinte orientação: “O tratamento didático dos conteúdos realiza-se em nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula”⁴⁸. A abordagem metodológica concentra-se na proposta de investigação teórica do conhecimento religioso e se “dá numa sequência cognitiva, possibilitando a continuidade das aprendizagens”⁴⁹.

A ideia é de que o conhecer é “construir significados”⁵⁰ e estes significados se estruturam “a partir das relações que o ser humano estabelece entre o objeto a conhecer e suas

⁴³ HEIDEGGER, Martin. *Fenomenologia da Vida Religiosa*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 15.

⁴⁴ HEIDEGGER, 2010, p. 16.

⁴⁵ HEIDEGGER, 2010, p. 19.

⁴⁶ HEIDEGGER, 2010, p. 114.

⁴⁷ O PCNER é um documento elaborado por educadores representantes de diferentes confissões religiosas, com vistas a uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso. Este documento foi enviado ao MEC em 1996, sendo editado pela primeira vez em 1997. A equipe responsável pela sua redação é o FONAPER (Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso). A última edição do PCNER foi em 2009.

⁴⁸ FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino religioso/Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. p. 57.

⁴⁹ PCNER, 2009, p. 58.

⁵⁰ PCNER, 2009, p. 59.

possibilidades de observação, de reflexão e de informação que já possui”⁵¹. A proposta é conjugar o conhecimento cotidiano com o aprendizado religioso, “e aos poucos o educando vai atualizando seu conhecimento, refletindo sobre as diversas experiências religiosas à sua volta”⁵².

Não está caracterizada, até aqui, a abordagem metodológica, apenas a proposta didática (analisar, conhecer, construir, atualizar, refletir sobre os conteúdos). Aqui cabe fazer uma diferenciação entre metodologia e didática:

A metodologia estuda os métodos de ensino, classificando-os e descrevendo-os sem fazer juízo de valor. A Didática, por sua vez, faz um julgamento ou uma crítica do valor dos métodos de ensino. Podemos dizer que a Metodologia nos dá juízos de realidade, e a Didática nos dá juízos de valor⁵³.

O PCNER, portanto, não estabelece uma abordagem metodológica, seja ela explicativa ou compreensiva. Não o faz etimologicamente, nem o faz tecnicamente (na descrição do método). A ênfase é didática, pois, há uma proposta ideal, um caminho correto a se percorrer. Não há uma descrição do método, mas uma proposta de “como” deve ser o ensino. Assim, quando encontramos escrito que “a Metodologia do Ensino Religioso deve pautar a sua proposta pedagógica no ensino do diálogo”⁵⁴, está falando-se de didática e não de metodologia.

Como não é possível distinguir, neste contexto (do PCNER), a diferença entre metodologia e a didática, então, para efeitos “didáticos”, vamos considerar que os termos metodologia e didática estão sendo usados intercambiavelmente. O que se pode aferir é que a prática didática do Ensino Religioso, na escola pública, aponta para uma metodologia, ao que tudo indica, explicativa, embora esta não esteja expressa técnica, nem etimologicamente. Mas, quando esta proposta didática enfatiza que “o educando vai atualizando o seu conhecimento, refletindo sobre as diversas experiências religiosas à sua volta”⁵⁵ fica evidente que a ideia não é experienciar, nem vivenciar o conhecimento, mas informar-se sobre um conteúdo religioso e, assim, o educando vai “analisando o papel das tradições religiosas na estrutura e manutenção das diferentes culturas”⁵⁶.

Atualmente, o Ensino Religioso é reconhecido, na educação pública brasileira, como área de conhecimento (Lei 9394/96, resol. 04, artigo 14) e por isto, deve se valer da mesma

⁵¹ PCNER, 2009, p. 59.

⁵² PCNER, 2009, p. 59.

⁵³ PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2004. p. 43.

⁵⁴ FUCHS, Henri Luiz. A metodologia do Ensino Religioso em cursos de formação de professores em nível superior. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Orgs.). *Práxis do Ensino Religioso na Escola*. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007, p. 55 – 62.

⁵⁵ PCNER, 2009, p. 59.

⁵⁶ PCNER, 2009, p. 59.

metodologia das demais áreas de conhecimento. Desta forma, o Ensino Religioso deve estar alinhado com o que está expresso nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)⁵⁷ quanto à abordagem metodológica, pois está proposto, ali, que: “a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas”⁵⁸.

Esta proposta de autonomia é explicada como a “capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos”⁵⁹. Esta é a orientação dos PCNs, entretanto, esta metodologia que valoriza a iniciativa, a interação, a cooperação, não se verifica na prática, uma vez que a escola pública brasileira “é uma escola centrada no professor e na transmissão de conteúdos, que valoriza relações hierárquicas em nome da transmissão de conhecimento e que continua vendo o indivíduo como tabula rasa”⁶⁰.

Nesta perspectiva, quando debatemos a metodologia aplicada no Ensino Religioso, estão inseridas, também, todas as demais áreas de conhecimento (português, matemática, história, biologia, química, física etc). O que se observa, na prática educacional pública, é que “esta forma de perceber a educação, traduz a visão empirista, onde o conhecimento ocorre por força dos sentidos”⁶¹. Naturalmente que a visão empirista aponta para o modelo metodológico explicativo, que é o conhecimento adquirido pelo recorte do objeto: “Nesta corrente, professor e alunos são secundários, executores de um processo concebido por uma equipe de planejamento”⁶². E esta realidade metodológica (contrária à proposta pedagógica dos PCNs) se verifica em todas as áreas de conhecimento, inclusive, no Ensino Religioso.

Feitas estas considerações mais abrangentes, quando nos detemos, exclusivamente, no Ensino Religioso, vamos encontrar, na literatura nacional especializada na área, como, por exemplo, no livro *O Ensino Religioso no Brasil*, algumas abordagens metodológicas/didáticas (uma vez que o PCNER não as distingue) que reforçam a ideia de um método explicativo:

A hipótese aqui sugerida prevê que o processo de elaboração e de aquisição do saber religioso se desenvolva por meio do momento descritivo e comparativo dos fatos para chegar à interpretação do seu significado. O percurso didático parte das expressões religiosas para chegar às intenções da fé e da crença. O método

⁵⁷ Os PCNS têm a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. É um documento emitido pelo MEC com uma proposta de orientação curricular para todos os estados brasileiros.

⁵⁸ MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretária de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 de mar. 2016.

⁵⁹ PCN, 1997, p. 59.

⁶⁰ MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2016.

⁶¹ MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2003. p. 7.

⁶² MORAES, 2003, p. 08.

comparativo permite confrontar os fatos religiosos para identificá-los e, portanto, diferenciá-los. É um método que assume uma postura dialógica para relevar identidades e diferenças das expressões religiosas. Segundo essa hipótese, o Ensino Religioso – isto é, a compreensão da religião – pode ser alcançada pela descrição comparativa dos fatos e a interpretação significativa dos valores. Em outras palavras: pelo estudo dos fatos religiosos, o estudante saberá o que é religião⁶³.

A ideia de um saber religioso adquirido, por meio do “momento descritivo e comparativo dos fatos”, é própria do discurso do nascimento das Ciências da Religião, esta, ainda, associada à teologia natural. Se o Ensino Religioso for, conforme proposto por Junqueira, a compreensão da religião, dificilmente isto poderia ocorrer através da “descrição comparativa dos fatos e a interpretação significativa dos valores”⁶⁴. Neste sentido, o máximo que pode ser alcançado seria “explicação” do fenômeno religioso, uma vez que a descrição e a comparação são próprias deste modelo racionalista/objetivista.

O que é proposto nos PCNER, de forma geral, é reproduzido nos currículos estaduais, através das secretarias estaduais de ensino. Desta forma, a fim de demonstrar que a proposta do PCNER encontra eco na proposta de Ensino Religioso das secretarias estaduais, trazemos como ilustração a experiência da Secretária de Educação do Estado do Paraná. Esta é uma das secretarias de educação mais atuantes, no território nacional, na área de Ensino Religioso. No ano de 2013, ela editou um livro para ser adotado nas aulas de Ensino Religioso, que tem uma proposta pedagógica que é evidenciada na introdução do livro *Ensino religioso: diversidade cultural e religiosa*:

Diante dos desafios político-pedagógicos e epistemológicos postos pela disciplina do Ensino Religioso, por meio de estudos, debates e palestras procurou-se definir e delimitar um saber que pudesse articular o estudo do fenômeno religioso com características de um discurso pedagógico, além de ampliar a abordagem teórico-metodológica no que se refere à diversidade religiosa. Assim, propôs-se, como objeto de estudo da disciplina, o Sagrado. No contexto da educação laica e republicana, as interpretações e experiências do sagrado devem ser compreendidas racionalmente como resultado de representações construídas historicamente no âmbito das diversas culturas, tradições religiosas e filosóficas. Não se trata, portanto, de viver a experiência religiosa ou a experiência do sagrado, tampouco de aceitar tradições, *ethos*, conceitos, sem maiores considerações, trata-se, antes, de estudá-las para compreendê-las e de problematizá-las, ou seja, tratar o Ensino Religioso como uma disciplina escolar, diferente das aulas de religião, pois nosso enfoque é o conhecimento sobre a diversidade do Sagrado e não a crença. Essa nova abordagem pressupõe um grande desafio: superar toda e qualquer forma de apologia ou imposição de um determinado grupo de preceitos e sacramentos, pois, na medida em que uma doutrinação religiosa ou moral impõe um modo adequado de agir e pensar,

⁶³ JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 139.

⁶⁴ JUNQUEIRA, 2011, p. 139.

de forma heterônima e excludente, ela impede o exercício da autonomia de escolha, de contestação e até mesmo de criação de novos valores⁶⁵.

A proposta da obra é focada no sagrado e não na crença religiosa. É proposto que se estude o sagrado numa abordagem metodológica racionalizante, “como resultado de representações construídas historicamente no âmbito das diversas culturas, tradições religiosas e filosóficas”. Por isto, a ideia é evitar “a experiência religiosa ou a experiência do sagrado”. O que é reconhecido como abordagem metodológica legítima é a que favorece um conhecimento intelectual/explicativo/histórico da religião. Finalizando a introdução e apresentação desta obra, é admitido que “nesta obra, dedicada à disciplina de Ensino Religioso, procura-se um processo de ensino e de aprendizagem que estimule a construção do conhecimento pelo debate, pela apresentação da hipótese divergente, da dúvida – real e metódica”⁶⁶. Neste contexto, os elementos próprios do método explicativo estão presentes: discussão, debate, comparação, hipótese divergente, etc.

Como já foi percebida na prática educacional da escola pública, a proposta pedagógica (inovadora) dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental não se efetiva, também, no Ensino Religioso, mas se produz um modelo metodológico antigo e enraizado no modelo explicativo/positivista. Uma vez que consideramos a situação dos PCNs do Ensino Fundamental, bem como dos PCNER, vamos analisar se encontramos, na Educação Superior Pública, reflexos deste modelo metodológico. Quando observamos os programas de pesquisa científica nas universidades públicas brasileiras, constatamos, também, que ainda são inspirados nos modelos positivistas. Encontramos na apostila de *Métodos de Pesquisa* da UFRGS, o seguinte comentário sobre métodos:

Os métodos científicos são as formas mais seguras inventadas pelos homens para controlar o movimento das coisas que cerceiam um fato e montar formas de compreensão adequada dos fenômenos. Fatos – acontecem na realidade, independentemente de haver ou não quem os conheça. Fenômeno – é a percepção que o observador tem do fato. Pessoas diversas podem observar no mesmo fato fenômenos diferentes, dependendo de seu paradigma. Paradigmas – constituem-se em referenciais teóricos que servirão de orientação para a opção metodológica de investigação. Mesmo que os paradigmas sejam constituídos por construções teóricas, não há cisão entre a teoria e a prática, ou entre a teoria e a lei científica. Portanto, um e outro coexistem gerando o que se pode denominar praxiologia. Método Científico – é a expressão lógica do raciocínio associada à formulação de argumentos convincentes. Esses argumentos, uma vez apresentados, têm por finalidade informar, descrever ou persuadir um fato. Para isso o estudioso vai utilizar-se de: Termos – são palavras, declarações, significações convencionais que se referem a um objeto. Conceito – é a representação, expressão e interiorização

⁶⁵ SEED: Secretária de Estado da Educação do Paraná. *Ensino religioso: diversidade cultural e religiosa*. Curitiba: SEED/PR., 2013. p. 12.

⁶⁶ SEED/PR, 2013, p. 13.

daquilo que a coisa é (compreensão da coisa). É a idealização do objeto. O conceito é uma atividade mental que conduz um conhecimento, tornando não apenas compreensível essa pessoa ou essa coisa, mas todas as pessoas e coisas da mesma época. Definição – é a manifestação e apreensão dos elementos contidos no conceito, tratando de decidir em torno do que se duvida ou do que é ambivalente. Saber utilizar adequadamente termos, conceitos e definições significa metodologicamente expressar na Ciência aquilo que o indivíduo sabe e quer transmitir⁶⁷. (Negritos do autor).

A academia brasileira demonstra estar presa ao modelo metodológico positivista, quando propõe método científico como “expressão lógica do raciocínio associada à formulação de argumentos convincentes”. Admite, ainda, o método científico como um meio de “controlar o movimento das coisas e montar compreensão adequada dos fatos”. Este conceito de método de pesquisa (objetivista/explicativo) vem sendo questionado desde o final do século XIX, quando se admitia uma crise nas ciências europeias, herdeiras do iluminismo do século XVIII. Filósofos como Heidegger e Husserl tem considerado a necessidade de atualização do método científico e da própria ciência como um fato definitivo, pois “o ‘movimento’ próprio das ciências se desenrola através da revisão mais ou menos radical e invisível para elas próprias dos conceitos fundamentais”⁶⁸. Neste sentido, para o filósofo “o nível de uma ciência determina-se pela sua capacidade de sofrer uma crise em seus conceitos fundamentais”⁶⁹.

Percebe-se esta abordagem metodológica (explicativa), claramente, nos modelos de pesquisa adotados pelas universidades brasileiras, sobretudo, na área de ciências sociais. Vemos, na obra de Gil⁷⁰, o conceito e os tipos de pesquisas adotados nos projetos de pesquisa acadêmicos: “Assim, é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos: exploratórias, explicativas e descritivas”⁷¹. Gil passa a descrever os modelos de pesquisa, da seguinte forma:

- a) Pesquisa exploratória: Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão;
- b) Pesquisa descritiva: As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis
- c) Pesquisa explicativa: Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas⁷².

⁶⁷ GERHARDT, Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 25.

⁶⁸ HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo – Parte I*. Petrópolis: Vozes, 2002. p 35.

⁶⁹ HEIDEGGER, 2002, p. 35.

⁷⁰ Antônio Carlos Gil é um dos principais teóricos adotados na disciplina de metodologia da pesquisa científica, com várias obras escritas sobre o tema.

⁷¹ GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41.

⁷² GIL, 2002, p. 42.

Fica claro, na proposta de pesquisa, que o modelo é, metodologicamente, explicativo, uma vez que os tipos de pesquisa exploratória, descritiva e explicativa já apontam para esta realidade pela própria nomenclatura. Os procedimentos da pesquisa demonstram a abordagem dirigida somente em relação ao objeto, não admitindo que “o saber do mundo científico objetivo ‘funda-se’ na evidência do mundo da vida”⁷³ e não somente no objeto pesquisado. Portanto, verifica-se que a prática metodológica, tanto na Universidade Pública, como nos PCNs e PCNER está identificada com o modelo explicativo positivista.

1.3 A utilização do método explicativo no Ensino Religioso Público

Dada a sua perspectiva de problematização e busca de uma matriz metodológica adequada ao Ensino Religioso Público, esta pesquisa continuará a considerar que a questão dos conteúdos é uma questão pacífica, uma vez que estes são elaborados pela sociedade civil (CONERES)⁷⁴ e não pelo Estado. Portanto, e neste sentido, não discutirá os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso, uma vez que se acredita serem satisfatórios, dentro de uma proposta de ensino Religioso não confessional e oferecido a uma comunidade religiosa plural. Os conteúdos de Ensino Religioso serão, eventualmente, elencados, apenas para dar suporte à discussão metodológica. O que será questionado e buscado é a validade e a pertinência da abordagem metodológica atual das aulas de Ensino Religioso.

Neste sentido, só para lembrar, os PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso) caminham de forma coerente ao propor eixos organizadores de conteúdo que contemplam esta realidade plural, estabelecendo cinco bases norteadoras:

- 1- Culturas e Tradições Religiosas (Filosofia da tradição religiosa; história da tradição religiosa; sociologia da tradição religiosa; psicologia da tradição religiosa);
- 2- Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís (Revelação, história das narrativas sagradas; contexto cultural; exegese);
- 3- Teologias (divindades; verdades de fé; vida além da morte)
- 4- Ritos (rituais; símbolos; espiritualidade);
- 5- Ethos (alteridade; valores; limites)⁷⁵.

Considerando e deixando claro que o conteúdo de Ensino religioso já está sobre bases legais no currículo nacional, o ponto de partida para o desenvolvimento de uma metodologia na aplicação deste conteúdo, numa aula de Ensino Religioso, deveria ser contextualizado à

⁷³ HUSSERL, 2012, p. 106.

⁷⁴ Os CONERES são conselhos de ensino religioso estaduais ou municipais, oriundos da sociedade civil, que tem por função principal informar, regular e incentivar o Ensino Religioso nas escolas.

⁷⁵ FONAPER. *Concepção de Ensino religioso*. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/documentos_concepcao.php>. Acesso em: 16 de jan. 2016.

vivência cotidiana da turma. Entretanto, nem sempre isto acontece, uma vez que “o cotidiano das pessoas e sua reflexão sobre ele ainda não encontram espaço na escola”⁷⁶.

É sabido que uma das propostas basilares do Ensino Religioso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER) é facilitar “a compreensão das formas que exprimem o Transcendente”⁷⁷ e, neste sentido, o ser humano “na busca de sobreviver e dar significação para sua existência ao longo da história, desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade e com o Transcendente, na tentativa de superação de sua provisoriedade, limitação, ou seja, sua finitude”⁷⁸. Naturalmente, que há vozes destoantes desta proposta de abordagem em relação ao “Transcendente”, não obstante, esta é uma abordagem recorrente na última edição dos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso), edição de 2009, da Editora Mundo Mirim. Vejamos:

Página 12: Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso constituem-se num marco histórico da educação brasileira. Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntas construir os elementos constitutivos do Ensino Religioso como disciplina escolar, cujo objeto é o *Transcendente*.

Página 31: Cultura e Transcendência: O ser humano constitui-se num ser em relação. Na busca de sobreviver e dar significação para sua existência ao longo da história, desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade e com o *Transcendente*, na tentativa de superação de sua provisoriedade, limitação, ou seja, sua finitude(...). O conjunto dessas atividades e conhecimentos representa um ser humano dotado de outro nível de relações: A *Transcendência*. Por isso, essa capacidade inerente ao ser, possibilita-lhe integrar em seu âmbito tudo que lhe é exterior (...).

Página 32: Desse modo, a ação humana consiste em tornar a *Transcendência* sua companheira de todas as etapas de aventura como origem de projetos, enquanto desejo e utopia. A recusa à *Transcendência* é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade. Assim, na raiz de toda criação cultural está a *Transcendência* (...).

Página 34: Nessa perspectiva, o Ensino Religioso é uma reflexão crítica, sobre a práxis que estabelece significados, já que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e do *Transcendente*.

Página 42/43: Por outro lado, o processo de aprendizagem se fundamenta na busca do saber e no desejo de *transcendência* (...). Diante do mistério do *Transcendente*, a perplexidade do educador necessita antecipar à do educando para que, juntos possam responder às questões trazidas ou estimular outras perguntas.

Página 46: O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o *Transcendente* na superação da finitude humana (...).

Página 51: Conteúdos estabelecidos a partir de: Filosofia da tradição religiosa: a ideia do *Transcendente* na visão tradicional e atual.

⁷⁶ BRANDENBURG, LaudeErandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. p. 53-60.

⁷⁷ PCNER, 2009, p. 31.

⁷⁸ PCNER, 2009, p. 46.

Página 52: Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais. São os textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente, onde pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. E estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos (...). Contém a elaboração dos mistérios e da vontade manifesta do *Transcendente* com objetivo de buscar orientações para vida concreta neste mundo.

Página 53: Teologias. É o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o *Transcendente*, de um modo organizado ou sistematizado. Como o *Transcendente* é a entidade ordenadora e senhor absoluto de todas as coisas, expressa-se esse estudo nas verdades de fé. E a participação na natureza do *Transcendente* é entendida como graça e glorificação, respectivamente no tempo e na infinidade⁷⁹. (Itálico nosso).

Fica evidente que a proposta de Ensino Religioso dos PCNER está fundada na ideia do Transcendente. Obviamente, que não está sendo discutido, aqui, se há endosso pleno da comunidade de educadores que operam na esfera do Ensino Religioso Público, mas, somente reconhecendo que em toda a extensão do PCNER está claro que o objeto de estudo é o Transcendente (com T maiúsculo na redação do texto dos PCNER). Neste sentido, fica evidenciada a proposta do termo ser tratado como projeção utópica da realidade (p. 32, 34) ou até mesmo como divindade (p. 53), quando considera que “o Transcendente é a entidade ordenadora e senhor absoluto de todas as coisas”⁸⁰. Por isto, fica óbvio que a proposta pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso considera “a transcendência uma experiência inerente ao ser humano”⁸¹. Nossa pesquisa, naturalmente, não debate a legitimidade científica desta proposta, mas pontua e demonstra que os PCNER têm como objeto de estudo o Transcendente, conforme os textos supracitados.

Feitas estas breves considerações sobre a proposta de conteúdo e metodologia do Ensino Religioso contida nos PCNER, consideramos que, do ponto de vista das ciências positivas, esta abordagem seria inaceitável, pois o método *explicativo* não visa compreender o transcendente e, na verdade, nem poderia explicá-lo, pois o objeto de pesquisa precisa ser imanente, presente e passível de ser isolado e investigado. Admitindo a presença do transcendente como elemento simbólico/mítico, como projeção utópica, como “entidade criadora”⁸², cria-se uma barreira para o método explicativo que “exige separação entre sujeito e objeto no processo de pesquisa, como também, completa suspensão dos valores do pesquisador no processo de pesquisa”⁸³. Situação semelhante a esta (citada no Ensino

⁷⁹ PCNER, 2009, p. 12, 31, 32, 34, 42, 43, 46, 51, 52, 53.

⁸⁰ PCNER, 2009, p. 53.

⁸¹ PCNER, 2009, p. 31.

⁸² PCNER, 2009, p. 53.

⁸³ CAMARGO, José Carlos Godoy; ELESBÃO, Ivo. O problema do método nas ciências humanas. *Mercator - Revista de Geografia*, Fortaleza, a. 03, n. 06, p. 07-18, 2004.

Religioso) já é experimentada nas ciências sociais como sociologia e psicologia, que precisam analisar fenômenos que extrapolam a objetividade e a racionalidade do indivíduo.

A viabilidade do método explicativo parece esbarrar, também, no quadro histórico-sociológico religioso brasileiro, uma vez que “na virada do século XIX para o XX instalou-se, no Brasil, um verdadeiro pluralismo religioso com a penetração de uma multiplicidade de crenças e ritos pertencentes as mais distintas tendências religiosas e seitas”⁸⁴. Este fenômeno pluralista e sincretista já se verificava no Brasil, desde seu passado colonial, embora, ainda subjacente ao catolicismo. Esquemáticamente, “pode-se dizer, em grandes linhas, que no Brasil colonial colidiram duas grandes concepções religiosas: uma que sacralizava o ambiente natural e as forças espirituais a ele subjacentes; outra ressaltava símbolos religiosos abstratos e transcendentais”⁸⁵. Por tudo isto, é preciso admitir que a religiosidade brasileira, desde a sua gênese é muito heterogênea, sincrética, experiencial e multifacetada, não podendo ser circunscrita a um viés axiomático/dogmático, uma vez que, conforme Boff,

abstraído de algum fundamentalismo evangélico, o povo em geral não é dogmático, nem obcecado em suas crenças. É tolerante, pois crê que Deus está em todos e todos os caminhos terminam nele. Por isso é multiconfessional e não se envergonha de ter várias pertencas religiosas⁸⁶.

A utilização da abordagem metodológica no Ensino Religioso precisa, portanto, considerar este quadro religioso plural, experiencial, sincrético, heterogêneo, levando em conta, também, que a religião parece ter um formato diferente dos outros objetos de pesquisa, porque “toda religião, com efeito, tem um lado por onde ultrapassa o círculo das ideias propriamente religiosas e, assim sendo, o estudo dos fenômenos religiosos fornece um meio de se discutir problemas que, até, agora, só foram debatidos por filósofos”⁸⁷.

Num primeiro momento, pensar que esta observação última é feita por um sociólogo, herdeiro do positivismo de Comte e, ainda, num período que a Ciência da Religião ainda está sob a batuta do objetivismo e do método comparativo das religiões pode ser estarrecedor. Durkheim está escrevendo *As formas elementares da religião*, no alvorecer do século XX (1912), e, evidentemente, está, ainda, sob as influências das ideias positivistas. Não obstante, ele é capaz de vislumbrar, na religião, um objeto que não pode ser reduzido a uma explicação

⁸⁴ ANDRADE, 2009, p. 109.

⁸⁵ FILHO, José Bittencourt. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 49.

⁸⁶ BOFF, Leonardo. *O povo brasileiro: um povo místico e religioso*. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2014/03/16/o-povo-brasileiro-um-povo-mistico-e-religioso/>>. Acesso em: 17 de jun. 2016.

⁸⁷ DURKHEIM, Emile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Paulus, 2008. p. 37.

alienada da vida subjetiva, uma vez que afirma: “se a filosofia e as ciências nasceram da religião é porque a própria religião, no princípio, fazia às vezes de ciência e de filosofia”⁸⁸.

Nesta perspectiva, temos de considerar que a obra já citada de Durkheim marca uma mudança no pensamento durkheimiano, de até então. Isto se torna óbvio nas suas palavras: “Até 1895 não consegui ter uma ideia clara do papel essencial que desempenhava a religião na vida social. Foi neste ano, quando, pela primeira vez, encontrei a maneira de abordar sociologicamente o estudo da religião”⁸⁹.

Considerando a conjuntura religiosa atual e o devir histórico das Ciências da Religião, sobretudo num mundo pós-moderno, pós-industrial, pós-científico, marcado pela fragmentação e o pluralismo; o método explicativo, historicamente, utilizado nas ciências naturais e sociais, se vê ameaçado dentro de um quadro sociológico absolutamente estranho a sua concepção (na modernidade). Pois,

Do ponto de vista filosófico a pós - modernidade significa a destruição de todo e qualquer fundamento, inclusive de Deus, não para colocar outro no lugar, mas para destruí-lo sem dó nem compaixão. Na realidade, o niilismo pós-moderno assume da modernidade que não é possível provar que Deus existe, mas avança dizendo não é possível provar o seu contrário⁹⁰.

Este niilismo exacerbado parece inviabilizar qualquer abordagem religiosa, mas o referido autor emenda dizendo que aí reside a grande oportunidade da religião, pois “na realidade quem morreu não foi Deus, foi a metafísica, o pensamento forte, as essências determinadas uma vez por todas”⁹¹. Neste estado de coisas, uma abordagem historicista/continuista/positivista/explicativa não contempla o quadro histórico atual da religião, uma vez que a mesma encontra-se num processo fragmentário em relação ao seu devir histórico, demonstrando que ela

está à deriva, desligada dos anteriores pontos de ancoragem; essa situação, porém, não diminui sua eficácia. Ela permanece um poderoso recurso natural ou forma, que pode atuar como veículo de mudança, desafio ou conservação. Consequentemente, a religião tornou-se um fenômeno menos previsível⁹².

Esta conjuntura social, de certa forma, propõe um repensar dos modelos metodológicos adotados na Ciência da Religião e, especialmente, no Ensino Religioso público nacional, tendo em vista as fragmentações e descontinuidades no devir histórico da religião

⁸⁸ DURKHEIM, 2008, p. 37.

⁸⁹ DURKHEIM, 2008, p. 6.

⁹⁰ SANDRINI, Marcos. Os desafios da educação na mudança de época. *Revista Atitude*, Porto Alegre, ano 02, N. 4, p. 11-18, 2008.

⁹¹ SANDRINI, 2008, p. 13.

⁹² MARTELLI, Stefano. *A Religião na Sociedade Pós - Moderna* : entre secularização e dessecularização. São Paulo: Paulinas, 1995. p. 17.

pós-moderna. Soma-se a este quadro mundial a realidade histórica e atual da religião no Brasil, em face de sua singularidade, uma vez que é facilmente percebível que

a mescla e o entrelaçamento entre crenças e sistemas religiosos de tradições distintas (católica, judaica, reformada, pagã, indígena e africana), ao longo dos cinco séculos no Brasil produziram diversos arranjos de experiências sincréticas que se mantêm como característica do comportamento religioso brasileiro⁹³.

Por tudo isto, a religiosidade brasileira é quase um estilo de vida, que se reflete no seu comportamento social. Nesta conjuntura religiosa pós-moderna, o conhecimento da realidade vivencial da religião do aluno parece ser uma exigência. A religião está chegando de fora para ser analisada e compreendida (não somente explicada). O aluno está trazendo o conhecimento para ser decodificado e socializado. Uma abordagem metodológica extremamente objetiva, como é o caso do método explicativo, poderá se tornar insossa para o aluno que tem uma vivência religiosa definida.

Na busca de um Ensino Religioso significativo, participativo e plural, a escola pública pode ser este espaço “de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados”⁹⁴. Esta construção, no caso do Ensino Religioso, exigirá uma abordagem metodológica que instigue o aluno a interagir com o conhecimento religioso, uma vez que a “a religiosidade está permeada na vida, interconectada com outros elementos existenciais, o que torna complicado distinguir o elemento religioso dos demais. Vida é vida, é um todo que se articula no cotidiano de modo não fragmentado”⁹⁵. Desta forma, o conhecimento religioso não permanecerá enciclopédico e historicista, mas inserido no cotidiano da comunidade educacional (docente e discente).

Admitindo o processo educacional como parte da realidade social e vendo uma parte relevante deste construto cultural no fenômeno religioso, somos levados a reconhecer que:

O fenômeno religioso está impregnado na vida cotidiana e emaranha-se nas teias simbólicas da cultura. Ele se expressa em nosso dia-a-dia das mais diferentes maneiras e das mais diferentes intensidades. O fenômeno religioso não é um evento isolado, mas sim um evento plural, diversificado, que evoca o lado mais íntimo de cada um de nós e que emerge a partir da experiência que cada um de nós adquire ao se relacionar e ao lidar com as possibilidades, as impossibilidades, as adversidades e os desejos que surgem diante de nós⁹⁶.

Não podendo ser negada a validade das experiências religiosas para a construção do conhecimento das religiões, o que se pondera, até aqui, é a ineficácia de um modelo único

⁹³ ANDRADE, 2009, p. 04.

⁹⁴ FONAPER. *Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Religioso*. São Paulo: Ave-Maria, 1997. p. 21.

⁹⁵ BRANDENBURG, 2010, p. 54.

⁹⁶ REBLIN, Andrés Iuri. Apontamentos sobre a arte e o ensino religioso. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. p. 182-187.

(explicativo) de abordagem metodológica. No que foi esboçado, percebe-se que a abordagem explicativa, nos moldes positivistas, não atende plenamente à demanda das aulas de Ensino Religioso. Portanto, aulas com foco historicista e expositivo de religiões tendem a se tornar intragáveis para os alunos, sobretudo pela alienação da realidade atual (histórica) e espacial (social) dos alunos. O que se percebe, nestes casos, é que “o cotidiano das pessoas e sua reflexão sobre ele ainda não encontram espaço na escola. Os conceitos escolares são pouco trabalhados em conexão com a vida fora da escola, por isso, a subjetividade é pouco contemplada”⁹⁷.

Outra questão atual e que merece reflexão, na abordagem metodológica, diz respeito ao ressurgimento do fundamentalismo em vários grupos religiosos. Esta deve ser a preocupação maior do professor no presente momento, ou seja, como criar um ambiente de diálogo e tolerância entre as diversas segmentações religiosas da turma. Muitos têm adotado uma abordagem metodológica historicista linear, semelhante ao período positivista, com propostas descritivas, fugindo de abordagens práticas. Com isto, evitam-se as ambiguidades e as disparidades das crenças, minando o debate e a troca de conhecimentos. Esta abordagem empobrece o aprendizado da disciplina porque os professores passam a desenvolver suas aulas numa “perspectiva moralista, propondo valores e princípios éticos a serem seguidos”⁹⁸.

A religião, por assentar-se sobre a ideia da busca de sentido para a vida, haverá de se deparar sempre com as contradições e os conflitos da existência. Assim, a ausência das vivências e dos debates religiosos pode gerar alienação e desinformação. O quadro de intolerância religiosa atual pode ser fruto de um erro histórico na tarefa ignorada de se propor um modelo metodológico que vá além da *explicação* da religião do outro. A situação atual de intolerância religiosa tem ganhado cores mais sombrias, especialmente, depois dos atentados recentes, perpetrados por fundamentalistas do Islã na Europa (França, Espanha), na América do Norte (EUA) e mesmo no Brasil, como aconteceu, recentemente, com uma criança de onze anos que voltava de um culto religioso, na cidade do Rio de Janeiro⁹⁹.

Os incidentes, no continente Europeu, podem ser fruto de um erro histórico que levou a civilização europeia a combater ideológica e militarmente o islã, baseado numa abordagem religiosa etnocentrista (na idade média) e numa abordagem explicativa/comparativa (na

⁹⁷ BRANDENBURG, 2010, p. 54.

⁹⁸ SCUSSEL, Marcos André. *O ser e o Fazer no Ensino Religioso*. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st6/Scussel,%20Marcos%20Andre.pdf>>. Acesso em: 08 de jul. 2015.

⁹⁹ A agressão a uma criança de 11 anos no último domingo (14/06/2015), atingida por uma pedrada quando voltava de um ritual de candomblé, expõe um problema que é mais comum no Rio de Janeiro do que em outros estados do país, segundo dados da Secretaria de Direitos Humanos (SDH): a intolerância religiosa. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/rj-lidera-denuncias-de-discriminacao-religiosa-contracrianças-16-em-4-anos.html>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

modernidade). Todos estes equívocos metodológicos produziram o rancor, o ódio e a intolerância religiosa entre Ocidente e Oriente. É sabido que “as violências perpetradas pelos cruzados produziram marcas profundas na consciência islâmica e se tornaram um fator perene de ressentimento e amargura em relação ao cristianismo e ao ocidente”¹⁰⁰.

A intolerância religiosa gera, sempre, isolamento, não diálogo e radicalismos. Percebemos, também, aqui no Brasil, grupos religiosos neste movimento de busca pelo fortalecimento de identidade da sua religião, que, eventualmente, pode desembocar, minimamente, em distanciamento de outras religiões e, a médio prazo, inviabilização do diálogo inter-religioso. A pesquisadora da Religião, Maristela Oliveira de Andrade, observa que:

A preocupação com a identidade tem mobilizado diferentes grupos sociais e étnicos em busca de traçar perfis identitários e marcar territórios comuns para formar unidades mais fechadas dentro da diversidade. Este processo, se de um lado, fortalece os grupos, especialmente os mais fracos como as minorias étnicas, por outro lado, tem provocado reações hostis em relação ao grupo do outro. Assim, se o pluralismo religioso continua se disseminando, cada vez mais ele se defronta com zonas de conflito advindas dos grupos que se fecham em suas adesões identitárias e investem em lutas contra ofertas religiosas concorrentes, dentro de um mercado cada vez mais competitivo¹⁰¹.

Não obstante a este quadro preocupante, o pluralismo e a tolerância devem ser buscados, sobretudo, quando se pensa em numa sala de aula, onde estamos produzindo, não somente conhecimento cognitivo, mas forjando indivíduos para uma cidadania plena e plural. Neste sentido, a abordagem metodológica será determinante no tipo de conhecimento religioso que será proposto, uma vez que “o estudo da História das Religiões, seus textos sagrados, seus símbolos e sua doutrina são acessíveis ao espaço acadêmico”¹⁰², entretanto “o desafio que nos é apresentado é perceber, conhecer, compreender, ler e interpretar a religião presente em nosso cotidiano”¹⁰³. E isto, efetivamente, parece não ser abarcado pelo método explicativo.

¹⁰⁰ MATOS, Alderi Souza de. *O Islamismo e o ocidente*. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br/6985.html>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

¹⁰¹ ANDRADE, 2009, p. 6.

¹⁰² SCUSSEL, Marcos André; WACHS, Manfredo Carlos. Ensino Religioso e materiais didáticos: necessidade de novos olhares. In: BRANDENBURG, LaudeErandiet al (Orgs.). *Fenômeno Religioso e metodologias*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. p. 98-105.

¹⁰³ SCUSSEL; WACHS, 2009, p. 98.

2 MÉTODO COMPREENSIVO – CONCEITO DE VIVÊNCIA, PRESENÇA E AUSÊNCIA NO ER NACIONAL E NOVOS HORIZONTES

A nossa abordagem sobre o método compreensivo vai em direção a uma possível virada metodológica, a qual acreditamos ser proposta em Wilhelm Dilthey, mesmo que consagrada esta abordagem em Max Weber, na sua sociologia compreensiva. Portanto, vamos dialogar com o método compreensivo na sua gênese, ou seja, na obra mais conhecida de Wilhelm Dilthey, *Introdução às Ciências Humanas* (1883)¹⁰⁴.

Esta virada metodológica, naturalmente, não é brusca, sobretudo em face do modelo metodológico científico estabelecido e prevaemente no racionalismo e no empirismo (dos séculos XVIII e XIX). Anos mais tarde, Gadamer reconhece que “Dilthey se deixou influenciar profundamente pelo modelo das ciências da natureza, embora quisesse justificar justamente a independência metódica das ciências do espírito”¹⁰⁵. O próprio Dilthey não nega que é tributário do antigo sistema metodológico e deixa claro que “toda ciência é experimental, mas toda experiência possui sua conexão originária nas condições de nossa consciência, uma consciência no interior da qual essa conexão vem à tona, no todo e na natureza”¹⁰⁶. Vê-se, aqui, que o rompimento é parcial com o empirismo científico, consagrado no método explicativo, entretanto, Dilthey não considera suficiência neste método, pois ele não abarca a realidade interna/subjetiva, nem o mundo além-objeto, mais tarde chamado de mundo da vida (por Husserl) ou de experiência fática da vida (por Heidegger).

O que é proposto, inicialmente, por Dilthey é que existem experiências, especialmente, no campo das ciências sociais (história, sociologia, psicologia, linguística, economia, teologia, filosofia, etc.) que não podem ser reduzidas aos fatos e leis das coisas naturais. É importante observar que, em sua obra, as ciências sociais estão, metodologicamente, em confronto às ciências naturais. Também, deve ser esclarecido que aqui não está presente a divisão ciências humanas e sociais, uma vez que Dilthey usa, intercambiavelmente, humanas e sociais com o mesmo sentido. Ele previne que

O todo das ciências que têm a realidade efetiva histórico-social por seu objeto é concebido conjuntamente na presente obra sob o nome de ciências humanas. O conceito dessas ciências, um conceito em virtude do qual elas formam um todo, a demarcação desse todo em relação às ciências naturais, só pode ser definitivamente esclarecido e fundamentado no interior da própria obra; aqui, em seu início, apenas

¹⁰⁴ DILTHEY, Wilhelm. *Introduction to Human Sciences*. Principal obra de Dilthey, onde ele estabelece as bases filosóficas das ciências humanas e introduz o conceito de vivência.

¹⁰⁵ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 44.

¹⁰⁶ DILTHEY, 2010, p. 6.

fixamos a significação, na qual a expressão é usada, e apontamos provisoriamente para a suma conceitual dos fatos, na qual a demarcação de um tal todo das ciências humanas em relação às ciências naturais está fundada¹⁰⁷.

Nesta obra, ele discorda de um conhecimento científico “do mundo exterior por força de uma conclusão que parte dos efeitos para as causas ou por força de um processo que corresponde a essa conclusão”¹⁰⁸. Em suma, o racionalismo (efeito que aponta para causa) e os processos (empirismo) não garantem uma conclusão segura sobre o objeto. A questão da incompetência do método puramente explicativo/objetivo, utilizado pelas ciências naturais, para analisar os fenômenos sociais, vai dominar a obra de Dilthey. Ele argumenta que “o que está presente para nós existe em função dessa experiência interna que possui valor ou é uma finalidade para nós só é dado na vivência de nosso sentimento e de nossa vontade”¹⁰⁹. Logo, quando buscamos o conhecimento do objeto isto é movido por um desejo e um objetivo que tem uma motivação subjetiva, ou seja, “toda consciência é consciência de algo; todo comportamento é comportamento para com algo”¹¹⁰.

Ao longo da obra, o autor vai insistir num novo modelo metodológico para tratar as ciências sociais,

por isto, um tal tratamento isolado permite que a natureza verdadeira das ciências humanas venha à tona por si, assim, talvez contribua para quebrar as correntes, nas quais sua irmã mais velha e mais forte tinha mantido presa essa irmã mais jovem desde o momento que Descartes, Espinosa e Hobbes transferiram seus métodos amadurecidos a partir da matemática e das ciências naturais para essas ciências que tinham ficado para trás¹¹¹.

2.1 O Método Compreensivo proposto no conceito de “Vivência” de Wilhelm Dilthey

Dilthey vai inaugurar o conceito de vivência, que é o conceito mais famoso de seus escritos e que fundamenta o método compreensivo. A compreensão em Dilthey não é um conceito alienado da razão, mas associado a esta. Ele está buscando a conexão entre o fenômeno natural e o que é psicologicamente compreendido pelo sujeito, ou seja, “a compreensão em Dilthey é, assim, sempre um caminho, uma mediação”¹¹².

Dilthey não concorda com a ideia mecanicista e exatista da vida, proposta pelas ciências naturais e estendida às ciências humanas. Por isso, ele vai aprofundar o debate

¹⁰⁷ DILTHEY, 2010, p. 14.

¹⁰⁸ DILTHEY, 2010, p. 7.

¹⁰⁹ DILTHEY, 2010, p. 20.

¹¹⁰ GADAMER, 1997, p. 344.

¹¹¹ DILTHEY, 2010, p. 143.

¹¹² FRANCO, Sérgio de Gouvêa. Dilthey: Compreensão e explicação e possíveis implicações para o mundo clínico – *Revista Latino-americana de Psicologia Fundamental*, São Paulo, ano 01, v. 15, p. 1-7, 2012.

sempre em busca de uma conexão entre o objeto e o mundo subjetivo do pesquisador, levando em conta, sempre, que o homem não é somente movido por uma racionalidade, mas é “um sujeito de atitude contemplativa, volitiva e afetiva”¹¹³. Ele, também, não considera satisfatórias as respostas metafísicas que dominaram o pensamento do mundo antigo e da idade média. O seu pensamento descarta a metafísica como mediadora do conhecimento e considera sua decadência um fato histórico consumado, pois, segundo ele, agora “os fantasmas astrais da concepção metafísica da natureza se dissiparam e se transformaram em contos de fadas, de época esvaecida”¹¹⁴.

A conexão que Dilthey busca é encontrada na vivência que deve atravessar a relação objeto e pesquisador. O autor argumenta que a ciência empírica “não existiria se a vivência interna e a experiência interna não existissem”¹¹⁵. O que ele está afirmando é que a interpretação que fazemos do fato externo (objeto) só é possível em face de uma mediação interna (subjetiva). Nesta concepção, o sentimento religioso é o exemplo maior desta subjetividade, pois “a crença religiosa remete para a experiência interior”¹¹⁶.

Pensando nesta experiência interior e religiosa, Heidegger vai dizer que “o sagrado é, portanto, a consciência de norma do verdadeiro, do bom, do belo, *vivenciado* como realidade transcendente”¹¹⁷, enquanto Gadamer, reinterpretando o termo vivência, sob a ótica de Dilthey, considera que na vivência “cada ato permanece ligado com um momento de vida, da infinitude da vida, que se manifesta nele”¹¹⁸. Por isto, para Dilthey, a vivência é um saber que vai se construindo, mas que pode ser imediato e acessível, pois está internalizado no indivíduo. A crença religiosa, segundo Dilthey, não pode ser “suportada pelo raciocínio, nem pode ser refutada por ele”¹¹⁹, uma vez que este conhecimento não é construído a partir de uma racionalização, como também não pode ser negado, mediante reflexão racional. A vivência, portanto, é um estado ou condição inerente à vida e é onde se torna possível haver o conhecimento, “por isso se abandonarmos o campo da experiência, não estamos lidando senão com conceitos inventados, mas não com a realidade”¹²⁰.

Dilthey pondera, o tempo todo, o fato de que o método explicativo, por si só, é incapaz de abarcar o fenômeno, uma vez que ele é uma abstração parcial da realidade, porque “esse

¹¹³ ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. Dilthey e a Hermenêutica da Vida. *Cadernos de Educação*, Pelotas, p. 235-254, 2007.

¹¹⁴ DILTHEY, 2010, p. 413.

¹¹⁵ DILTHEY, p. 162.

¹¹⁶ DILTHEY, 2010, p. 163.

¹¹⁷ HEIDEGGER, 2010, p. 300.

¹¹⁸ GADAMER, 1997, p. 122.

¹¹⁹ DILTHEY, 2010, p. 163.

¹²⁰ DILTHEY, 2010, p. 421.

mundo inteligível do átomo, do éter, das vibrações é apenas uma abstração intencional e extremamente artificial daquilo que é dado na vivência e na experiência”¹²¹. Insiste na necessidade das ciências humanas conservarem uma “conexão entre ciência e vida, segundo a qual o trabalho formador de pensamentos da vida permanece a base para a criação científica”¹²². Dilthey pensa em conhecimento apoiado e alicerçado na vida, de tal forma que “o significado não é um conceito lógico, mas é entendido como expressão da vida”¹²³.

Dilthey não admite ciências humanas alienadas da realidade vivencial e considera que o “ponto de partida da vida e da conexão permanente com ela formam o primeiro traço fundamental na estrutura das ciências humanas; já que as ciências humanas repousam sobre a vivência, a compreensão e a experiência de vida”¹²⁴. A neutralidade científica do método explicativo, também, é questionável no seu ponto de vista, uma vez que “historiadores, estudiosos da economia nacional, professores de direito público, pesquisadores da religião tomam parte na vida, eles também querem influenciá-la”¹²⁵. Ademais, “não há ciência pura, autônoma e neutra, como se fosse possível gozar do privilégio de não se sabe que imaculada concepção”¹²⁶.

A distinção que Dilthey faz dos métodos explicativo e compreensivo é que, no primeiro, o objeto pode ser visto sob vários olhares, várias perspectivas. Portanto, o objeto é representado “a partir de uma série de imagens (...) por meio do pensamento”¹²⁷. O que se observa, aqui, é que o objeto é fragmentado em várias perspectivas. No segundo método, o objeto é visto na perspectiva das vivências e elas “estão ligadas umas às outras em uma unidade de vida no transcurso do tempo”¹²⁸. Nesta proposta, o conhecimento do objeto/fenômeno é uno e integrado, pois “a sua existência para mim não é diferente daquilo que nela está presente para mim”¹²⁹. Logo, no método compreensivo não existe fragmentação, mas unidade, em função da vivência, que proporciona a análise do objeto/fenômeno/ser dentro da realidade da vida.

Não deve ser perdido de vista que, para Dilthey, vivência é a conexão, a linha que liga o que foi, o que é e o que pode ser o objeto ou o fenômeno. Por isto,

¹²¹ DILTHEY, 2010, p. 421.

¹²² DILTHEY, Wilhelm. *A Construção do Mundo Histórico nas Ciências Humanas*. São Paulo: Unesp, 2010. p. 96.

¹²³ GADAMER, 1997, p. 345.

¹²⁴ DILTHEY, 2010, p. 97.

¹²⁵ DILTHEY, 2010, p. 97.

¹²⁶ JAPIASSU, Hilton. *O Mito da Neutralidade Científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 10.

¹²⁷ DILTHEY, 2010, p. 99.

¹²⁸ DILTHEY, 2010, p. 99.

¹²⁹ DILTHEY, 2010, p. 100.

aquilo que passou e aquilo que está por vir, estão ligados à vivência em uma série que se articula por meio de tais ligações com um todo. Na medida em que sua lembrança inclui reconhecimento, cada coisa que passou está estruturalmente ligada como figuração a uma lembrança de outrora. Aquilo que é possível no futuro também está igualmente articulado com essa série pelo raio de possibilidades por ela definido. Assim, emerge nesse processo a visualização da conexão psíquica no tempo, uma conexão que constitui o transcurso da vida¹³⁰.

O que se observa, nesta proposta, é que na vivência não se faz recortes da realidade espaço-temporal, pois elas “encontram-se em uma conexão que se mantém permanente em todo o transcurso da vida em meio a todas as transformações”¹³¹. Neste sentido, “a realidade confunde-se com a vivência, isto é, o que é real é vivenciado e o que é vivenciado é realidade”¹³². Desta forma, o método compreensivo se estrutura sobre este conceito de vivência. Esta compreensão do objeto/fenômeno é a inteligibilização da vivência, ou seja, a vivência “permanece um saber sobre algo único e nenhum recurso lógico pode superar a limitação contida no modo de experimentar próprio ao vivenciar”¹³³. Em outras palavras, o que Dilthey declara é que não há um método racional/lógico capaz de perscrutar a profundidade e a extensão da vivência. Assim, o método compreensivo é a forma de superar as limitações na interpretação das vivências e, neste entendimento, o método compreensivo inteligibiliza a vivência “em substituição à experiência mutilada da realidade”¹³⁴, perpetrada pelo paradigma racionalista.

O método compreensivo propõe dois movimentos: um em direção ao subjetivo, outro em direção ao objetivo. Desta maneira, “a compreensão pressupõe um vivenciar, mas a vivência só se transforma em uma experiência da vida quando o compreender nos conduz para fora da estreiteza e da subjetividade do vivenciar, levando-nos para a região do todo e do universal”¹³⁵. Logo, o método compreensivo considera que somente posso objetivar o objeto se primeiro houver uma subjetivação. O estágio inicial é a subjetivação e o final a objetivação. Entretanto, esta objetivação não é um recorte da realidade (como no método explicativo), mas o resultado de um processo de apreensão de conhecimentos ao longo da vivência. Porque, para Dilthey, “o conceito da vivência forma o fundamento epistemológico para todo o conhecimento do que seja objetivo”¹³⁶.

¹³⁰ DILTHEY, 2010, p. 101.

¹³¹ DILTHEY, 2010, p. 20.

¹³² AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dilthey: conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. *Revista Trans/Form/Ação*, São Paulo, p. 51-73, 2004. p. 54.

¹³³ DILTHEY, 2010, p. 102.

¹³⁴ AMARAL, 2004, p. 52.

¹³⁵ DILTHEY, 2010, p. 103.

¹³⁶ GADAMER, 1997, P. 125.

O que se pretende deixar evidente, neste método, é que a apreensão de conhecimento não é possível à margem da vivência; logo, “o indivíduo vivencia, pensa e age constantemente em uma esfera própria ao que é comum e somente em tal esfera ele compreende”¹³⁷. Deduz-se deste pressuposto que a compreensão não seria possível fora da vida comum do indivíduo, pois o conhecimento científico verdadeiro (para o método compreensivo) só se estrutura a partir da comunhão do objeto com o sujeito e “a partir dessa comunhão, tudo aquilo que é compreendido porta em si, por assim dizer, a marca de algo conhecido”¹³⁸. Dilthey não admite separação entre os dois mundos (do objeto/fenômeno e do pesquisador/sujeito), uma vez que:

Nós vivemos nessa atmosfera, ela nos envolve constantemente. Nós estamos mergulhados nela. Sentimo-nos por toda parte familiarizados com esse mundo histórico e compreendido, compreendemos o sentido e o significado de tudo aquilo, e nós mesmos somos entretecidos com estes pontos em comum¹³⁹.

É evidente que a defesa do método compreensivo está estreitamente associada com a busca de uma abordagem metodológica que seja adequada para as ciências sociais (humanas), uma vez que Dilthey não admite que o método explicativo seja suficiente para este campo do conhecimento, “já que as ciências humanas repousam sobre a vivência, a compreensão e a experiência de vida”¹⁴⁰.

Considerando que Dilthey está propondo uma abordagem metodológica, absolutamente, inovadora e levando em conta que ela pertence ao final do século XIX (1883), num primado metodológico positivista, só vamos encontrar ecos significativos deste método a partir de Husserl (nas décadas de 20 a 40 do século XX). Edmund Husserl vai estabelecer um paralelo com a ideia de vivência, propondo a existência de uma vida pré-científica, que precederia o pensamento científico. Esta vida pré-científica seria o ‘mundo da vida’ que seria o fundamento “para o mundo ‘cientificamente verdadeiro’ e o compreende na sua concreção universal”¹⁴¹. Por isto, “o saber do mundo científico objetivo ‘funda-se’ na evidência do mundo da vida”¹⁴². O mundo da vida de Husserl é o mundo das vivências em Dilthey. Diante disto, ele considera que estamos diante de uma nova cientificidade, ou seja, a possibilidade de uma conexão entre a observação objetiva do mundo das coisas e a vivência subjetiva do sujeito pesquisador. “É claro que, para a solução do enigma que ora nos inquieta, está em

¹³⁷ DILTHEY, 2010, p. 110.

¹³⁸ DILTHEY, 2010, p. 110.

¹³⁹ DILTHEY, 2010, p. 110.

¹⁴⁰ DILTHEY, 2010, p. 97.

¹⁴¹ HUSSERL, 2012, p. 107.

¹⁴² HUSSERL, 2012, p. 106.

questão uma nova cientificidade, não uma cientificidade matemática e, de modo algum, uma cientificidade lógica em sentido histórico”¹⁴³.

Ambos os teóricos, Dilthey e Husserl, não divorciam a realidade objetiva (do objeto) da realidade subjetiva (do pesquisador), porque “se deixarmos de estarmos imersos no nosso pensar científico, aperceber-nos-emos de que os cientistas são homens, e como tais, partes constituintes do mundo da vida”¹⁴⁴. “Pois o conhecimento não consegue colocar no lugar da vivência uma realidade independente dele. Ele só consegue remeter o dado na vivência e na experiência”¹⁴⁵. O que é notável aqui, também, é que o mundo da vida ou mundo das vivências é um mundo que funciona como substrato original do pensamento científico e que, neste sentido, exige explicação e compreensão.

Tendo em vista, que encontramos em Dilthey e Husserl uma abordagem eminentemente filosófica, vamos introduzir o pensamento de Rudolf Otto que, coincidentemente, é contemporâneo de Husserl, entretanto, sua abordagem é absolutamente religiosa/teológica. Otto “foi colega de Edmund Husserl na Universidade de Göttingem, no período de 1897 a 1907”¹⁴⁶, embora nem Husserl cite Otto, nem Otto cite Husserl, na esfera de seus escritos. Nesta época, Husserl estava lançando “seu método de investigação filosófica, que posteriormente se tornaria conhecido como método fenomenológico”¹⁴⁷. Quanto à abordagem de Rudolf Otto, esta pode ser corretamente entendida como uma fenomenologia da religião, embora, ele não use a terminologia “fenomenologia” em sua obra mais famosa, *O Sagrado*.

Desta forma, podemos entender que, neste período, a abordagem de Otto se desenvolveu numa fase de transição metodológica, em que o método explicativo/positivista foi colocado em cheque, sobretudo pela ideia evolucionista do espírito humano, agora, questionada pelos horrores da primeira guerra (1914 à 1918). O ano de 1917 é exatamente o ano do lançamento da obra *O Sagrado*, de Otto, fase em que “desmoronava o império alemão com suas colônias”¹⁴⁸, bem como, com a ideia de uma Europa unida, integrada e racionalmente evoluída.

A obra de Otto é evidentemente um marco inaugural de uma fenomenologia religiosa, uma vez que ele confere à experiência religiosa uma identidade intrínseca, ou seja, “a religião

¹⁴³ HUSSERL, 2012, p. 107.

¹⁴⁴ HUSSERL, 2012, p. 106.

¹⁴⁵ DILTHEY, 2010, p. 421.

¹⁴⁶ CRUZ, Raimundo José Barros. Rudolf Otto e Edmund Husserl: considerações acerca das origens do método da fenomenologia da religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 7, p. 122-141, 2009.

¹⁴⁷ CRUZ, 2009, p. 125.

¹⁴⁸ OTTO, 2007, p. 9.

precisa ser entendida a partir de si própria”¹⁴⁹. Isto é claramente percebido na obra *As visões naturalista e religiosa do mundo*, quando ele afirma que “seria totalmente errado achar que a cosmovisão religiosa necessariamente possa ser detectada e derivada primeiro da natureza (...)”¹⁵⁰, uma vez que esta natureza não consegue provar a existência deste conhecimento.

É perceptível que seu modelo metodológico de investigação não é o explicativo, sobretudo, porque enxerga no fenômeno religioso uma experiência que não pode ser explicada, meramente, numa abordagem racionalizante. Uma vez que “o sagrado apresenta componentes racionais e irracionais, ele é considerado como uma categoria estritamente a priori”¹⁵¹ que não se esgota pela abordagem racional/explicativa, pois considera relevante não somente explicar o fenômeno, mas ir a sua essência (eidética), como é preconizado na fenomenologia.

Otto observa que “a teoria evolucionista de hoje tem todo o direito de tentar ‘explicar’ o fenômeno chamado religião, pois está é de fato a tarefa da Ciência da Religião. Mas para poder explicar, é preciso ter um dado primeiro a partir do qual se possa explicar”¹⁵². Vê-se, aqui, a proposta de um método que considera necessário uma abordagem contextualizada à história e a vivência do pesquisador e do objeto. Isto é próprio do método compreensivo que visa estabelecer uma relação de comunhão entre fenômeno/objeto e sujeito pesquisador, considerando que “aquilo que passou e aquilo que está por vir, estão ligados à vivência em uma série que se articula por meio de tais ligações com um todo”¹⁵³. Logo, a origem e a história do objeto não são recortados, mas considerados em sua extensão.

Retornando à abordagem mais filosófica, vamos encontrar em Martin Heidegger (discípulo de Husserl), um posicionamento semelhante ao de Dilthey e de Husserl. A ideia de que o conhecimento só pode ser alcançado mediante a vivência e, neste sentido, “o ponto de partida do caminho para a filosofia é a experiência fática da vida”¹⁵⁴. A experiência fática da vida diz respeito à forma “como eu me coloco diante das coisas”¹⁵⁵, como eu experiencio o mundo, como eu provo o mundo, mas nunca separado do mundo, porque, conforme Heidegger: “eu mesmo, em momento algum, experimento eu em separado, mas já sou e estou preso ao mundo circundante”¹⁵⁶.

¹⁴⁹ OTTO, 2007, p. 14.

¹⁵⁰ OTTO, 2007, p. 11.

¹⁵¹ OTTO, 2007, p. 150.

¹⁵² OTTO, 2007, p. 151

¹⁵³ DILTHEY, 2010, p. 101.

¹⁵⁴ HEIDEGGER, 2010, p. 15.

¹⁵⁵ HEIDEGGER, 2010, p. 15.

¹⁵⁶ HEIDEGGER, 2010, p.18

Na construção e na busca de uma *compreensão* do objeto/coisa/ente, Heidegger vai estabelecer uma diferença básica entre o ente e o ser. Para ele, o *ente* é o que existe, a coisa, o objeto, é “tudo de que falamos, tudo que entendemos (...), ente é, também, o que e como nós mesmos somos”¹⁵⁷. Já o *ser* é a manifestação do ente no tempo, é a sua ação de existir no tempo. Neste sentido, o ente é determinado pela sua existência, ou seja, pelo seu ser. Daí decorre que “o ser é sempre o ser de um ente”¹⁵⁸.

O processo metodológico da compreensão, aqui, é proposto, à medida que eu distingo o objeto (ente) de sua manifestação no tempo (ser). Então, esta distinção demonstra que o objeto, que é pré-dado, nem sempre pode ser conhecido numa abordagem mecanicista/isolacionista/objetivista, uma vez que para compreendê-lo, preciso conhecer o seu ser. E, neste sentido, o ser nunca é pré-dado ou previamente conhecido, porque “compreensão não é algo que o ser-aí faz ocasionalmente, quando se depara com algo dotado de sentido, mas compreensão é aquilo que o define enquanto ser-aí”¹⁵⁹. Portanto, para compreender o ente, preciso conhecer o seu ser e este não pode ser conhecido estaticamente, mas apenas no seu aí (ou seja, no seu momento temporal, no seu existir).

Considerando que o método compreensivo é proposto por Dilthey, na obra *Ciências Sociais*, 1883, com base nas vivências, fica evidente que este método é endossado e implementado por Edmund Husserl e Martin Heidegger na mesma perspectiva experiencial. Husserl é definitivo em dizer que “o saber do mundo científico objetivo ‘funda-se’ na evidência do mundo da vida”¹⁶⁰. Outrossim, Heidegger confessa que “em momento algum, experimento o meu eu em separado, mas estou sempre preso ao mundo circundante”¹⁶¹.

Considerando esta efervescência da fenomenologia no campo da filosofia, mas que respingou nas Ciências da Religião, como observamos nas abordagens de Van der Leeuw e de Otto, não podemos prescindir da colaboração de Mircea Eliade¹⁶², que, diferentemente dos citados, vai adotar uma abordagem menos cristianizada. Eliade propõe a compreensão do sagrado numa perspectiva mais ampla e complexa, sobretudo, na sua oposição ao profano, estabelecendo duas espacialidades e dois diferentes modos de ser no mundo. Ele afirma que “o leitor não tardará dar-se conta de que o sagrado e o profano constituem duas modalidades

¹⁵⁷ HEIDEGGER, 2002, p. 32.

¹⁵⁸ HEIDEGGER, 2002, p. 34.

¹⁵⁹ GADAMER, Hans Georg. *Hermenêutica em Retrospectiva*. v. IV – A posição da Filosofia na Sociedade. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 118.

¹⁶⁰ HUSSERL, 2010, p. 106.

¹⁶¹ HEIDEGGER, 2010, p. 18.

¹⁶² Mircea Eliade foi um professor, historiador das religiões, mitólogo, filósofo e romancista romeno. Nascido em 1907 e falecido 1976, foi autor de obras importantes na área de Ciências da Religião, como *o Sagrado e o Profano: a essência das religiões*.

de ser no Mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história”¹⁶³. Diante deste dualismo no espaço-mundo, os fenômenos religiosos não são vistos sobre o prisma da observação, mas fundado sem experiências, pois “a manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo”¹⁶⁴. Em suma, para Eliade, a compreensão do espaço-mundo se dá na manifestação do sagrado, ou seja, através da experiência religiosa.

A fenomenologia de Eliade é fundada na ideia do *homo religiosus*, uma vez que para ele, “seja qual for o grau de dessacralização do mundo a que tenha chegado, o homem que optou por uma vida profana não consegue abolir completamente o comportamento religioso”¹⁶⁵. A ideia de que a interpretação do fenômeno religioso só é possível mediante a vivência é patente na obra de Eliade, uma vez que este fenômeno não é passível de explicação, senão por meio da subjetivação. Isto se torna evidente no processo de sacralização de um objeto, quando “a pedra sagrada, a árvore sagrada não são adoradas como pedra ou como árvore (...) porque ‘revelam’ algo que não é nem pedra, nem árvore, mas o sagrado, o *ganz andere*”¹⁶⁶. Diante deste entendimento, estão presentes todos os elementos do método compreensivo, como comunhão entre objeto e pesquisador, interpretação do fenômeno pela vivência e a compreensão do fenômeno, primeiramente, a partir de uma subjetivação.

2.2 Método Compreensivo – presença ou ausência no Ensino Religioso Público Brasileiro

Retomando e considerando a questão do Ensino Religioso público, numa perspectiva metodológica, consideremos o momento atual do Ensino Religioso público no Brasil. O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) reeditou em 2009 o PCNER (Parâmetros Curriculares Nacional de Ensino Religioso) que é o documento que norteia o currículo (conteúdo e metodologia) do Ensino Religioso Nacional. A proposta pedagógica do PCNER é que o “Ensino Religioso visa a proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos”¹⁶⁷. A partir desta proposta pedagógica, vê-se a clara intenção de uma abordagem metodológica do Ensino Religioso que foge aos padrões positivistas, praticado pelo sistema educacional brasileiro nas demais áreas de conhecimento, pois sabemos que o modelo educacional brasileiro, ainda, é tributário da educação positivista e enciclopedista.

¹⁶³ ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. A essência das Religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 20.

¹⁶⁴ ELIADE, 2010, p. 26.

¹⁶⁵ ELIADE, 2010, p. 27.

¹⁶⁶ ELIADE, 2010, p. 18.

¹⁶⁷ PCNER, 2009, p. 8.

Partindo deste ponto de vista e de acordo com o PCNER, o Ensino Religioso tem uma proposta pedagógica inovadora, que é trazer a realidade cotidiana do aluno, como fonte de informação para a construção do conhecimento religioso. Resta-nos perguntar como isso será feito, qual metodologia, qual didática será utilizada? Segundo o PCNR,

o tratamento didático dos conteúdos realiza-se em nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultura da sala de aula (...); a abordagem didática se dá numa sequência cognitiva possibilitando a continuidade das aprendizagens (...); é aos poucos que o educando vai atualizando o seu conhecimento, refletindo sobre as diversas experiências religiosas à sua volta, percebendo o florescer do seu questionamento existencial, formulando respostas devidas, analisando o papel das tradições religiosas na estrutura e manutenção das diferentes culturas, compreendendo todo o significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas e refletindo a atitude moral diferenciada como consequência do fenômeno Religioso¹⁶⁸.

Fica evidente que a abordagem metodológica, refletida na didática, é explicativa/objetiva/positivista. Os termos: “análise, sequência cognitiva, atualizando conhecimentos, refletindo sobre as diversas experiências religiosas, percebendo, analisando, compreendendo” - deixam claro que a metodologia não é compreensiva/subjetiva/vivencial. Pelo contrário, quando, por exemplo, diz: “refletir sobre as diferentes experiências religiosas”; isto já demonstra a separação do objeto (experiência religiosa) do pesquisador (aluno/professor).

O modelo metodológico explicativo, de herança racionalista, empirista e positivista, é o que está sendo praticado, pois isola o fenômeno religioso do aluno. O aluno não vivencia, somente analisa. O aluno não experiencia, mas percebe, apenas. Neste sentido, nosso espaço não suportaria um debate sobre a demonstrada contradição entre a proposta pedagógica e a metodologia, efetivamente, praticada. O equívoco é evidente, mas não será discutido. Continuaremos em busca de um modelo metodológico que seja coerente com a prática de Ensino Religioso atual. Desta forma, o Ensino Religioso se propõe, em termos de proposta pedagógica, a uma abordagem metodológica inovadora e emergente,

contudo, em algumas circunstâncias, o propósito da sala de aula como um espaço para aprender é tomado de uma forma muito fria e estanque. Diz-se isso na medida em que o espaço sala de aula, o espaço aprendizagem é reduzido à reprodução, memorização e revisitação de conteúdos prontos e isolados e, por vezes, com pouca significação para o aprendente¹⁶⁹.

Por isto, tal proposta não se efetiva na metodologia praticada. Portanto, num primeiro momento, não vislumbramos a presença do modelo metodológico compreensivo, mas, sim,

¹⁶⁸ PCNER, 2009, p. 57, 58, 59.

¹⁶⁹ RIZZON, Gisele. *A Sala de Aula sob o Olhar do Construtivismo Piagetiano: Perspectivas e Implicações*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5, 2010, Caxias do Sul, 2010. p. 1-9.

um conflito entre a proposta pedagógica e a prática didática (metodológica). Uma vez que a proposta pedagógica é que o conhecimento do fenômeno religioso se estruture a partir da experiência religiosa do aluno, mas a abordagem didática se propõe a análise objetiva dos diversos fenômenos religiosos de forma enciclopedista/historicista.

Outra questão que merece atenção, nesta relação com o ER público, é a forma de apreensão do conhecimento proposto pelo método compreensivo, que consiste num movimento em direção ao subjetivo e depois em direção ao objetivo. O que se percebe, no tratamento didático dos PCNER, é um movimento único e em direção ao objeto (religião/fenômeno), claramente expresso em termos como: “analisando o papel das tradições religiosas (...); “compreendendo todo o significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas”¹⁷⁰.

Tendo em vista que os conteúdos de Ensino Religioso são propostos pela sociedade civil (através dos CONERES), e que, portanto, não há uma determinação de conteúdo programático por parte do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), é possível que haja uma diversidade de conteúdos e metodologias que nem sempre espelham a orientação dos PCNER. Podemos perceber estas tendências no âmbito de obras pátrias voltadas para o Ensino Religioso. Encontramos, por exemplo, no livro *Ensino Religioso no Brasil*, uma sugestão de revisão epistemológica na área de Ensino Religioso, sobretudo, na questão metodológica. O autor considera que “a nova perspectiva epistemológica investe e interessa também às culturas e às religiões. Não existe uma única verdade, reconhecida por todos, mas diferentes verdades e vias de salvação”¹⁷¹.

O referido autor chega a enumerar alguns pontos que consideram dignos de revisão e que, portanto, não são temas que geram consenso. Estes temas são resumidos abaixo:

- o pensamento único, nas suas diferentes formas;
- o neoliberalismo teórico e prático que leve à idolatria do mercado e ao mito da competitividade absoluta;
- o fundamentalismo de qualquer tipo e de qualquer religião;
- a discriminação cultural baseada na lógica nós-eles;
- o etnicismo que reivindica a pureza da raça, chegando à limpeza étnica;
- o monismo metodológico, que teoriza uma só modalidade científica da realidade¹⁷².

Fica evidente, nesta proposta abrangente, também, uma preocupação com uma revisão metodológica, que viabilize uma reflexão crítica sobre a forma de conhecermos a realidade.

¹⁷⁰ PCNER, 2009, p. 57, 58, 59.

¹⁷¹ COSTELLA, Domenico. O Fundamento Epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA; WAGNER (Orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*, 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 129-142.

¹⁷² COSTELLA, 2011, p. 133.

Os autores emendam afirmando que “a nossa proposta, que envolve também o Ensino Religioso, é a de promover uma cultura de reciprocidade, como ideal regulativo da convivência”¹⁷³. Não obstante, a ideia de rever estes pressupostos dogmatizantes da esfera epistemológica, o autor não consegue se libertar de uma proposta racionalizadora e objetivista do Ensino Religioso, senão vejamos:

As religiões são confissões de fé ou de crença, mas à escola interessa somente como objeto de conhecimento e se inscrevem na finalidade própria da instituição escolar: aquilo que para muitas igrejas é objeto de fé, para a escola é objeto de estudo. Isto supõe a distinção entre fé/crença e religião, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa¹⁷⁴.

Observa-se que a proposta pedagógica e metodológica de se oferecer um Ensino Religioso “como cultura de reciprocidade, como ideal regulativo de convivência” esbarra no processo de reconhecimento da disciplina como área de conhecimento. A posição do ensino da religião, conforme os autores, para se configurar como disciplina, “deve ser pensada e expressada no horizonte da racionalidade escolástica”¹⁷⁵.

Esta situação parece empurrar mais uma vez a disciplina de Ensino Religioso para uma história da religião, uma filosofia da religião, uma sociologia da religião, etc. A abordagem compreensiva no Ensino Religioso esbarra, até aqui, na concepção de Ensino Religioso, que de acordo com os PCNER e os teóricos pátrios, consultados até aqui, deve ser um recorte da realidade do pesquisador (aluno/professor), mas nunca uma abordagem abrangente e vivencial. Esta perspectiva vai desembocar num estudo da religião como fenômeno social, mas nunca como fenômeno religioso original, caracterizando uma abordagem meramente institucional, onde “ela só pode ser entendida no contexto da cultura”¹⁷⁶.

Nesta encruzilhada epistemológica, mormente metodológica, a presença do método compreensivo parece impraticável, embora se tenha estabelecido e firmado que a aprendizagem no Ensino Religioso

é um processo que se desenvolve gradualmente. O item que melhor se adapta ao Ensino Religioso se move no horizonte do modelo fenomenológico-hermenêutico. A cultura é uma atividade de significação do sistema de fatos e de valores, do qual o homem é o sujeito no tempo e no espaço. A esse sistema pertencem também os fatos religiosos que, no seu gênero, são culturais, isto é, têm uma relevância evidente e são expressivos de uma maneira de pensar e de viver, ao passo que, especificamente,

¹⁷³ COSTELLA, 2011, p. 133.

¹⁷⁴ COSTELLA, 2011, p. 138.

¹⁷⁵ COSTELLA, 2011, p. 137.

¹⁷⁶ OLIVEIRA, José Lisboa Moreira. *Análise Antropológica do Fenômeno Religioso*. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MU4eXE6OW-sJ:https://www.ucb.br/sites/000/14/PDF/FenomenoReligioso.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>>. Acesso em: 19 de ag. 2016.

são religiosos, porque constituem o “lugar” de objetivação visível da relação entre o homem e a transcendência, entre o homem e o sagrado, e são reconduzidos à específica intenção do homo religiosus¹⁷⁷.

Constata-se, aqui, a evidente contradição entre a proposta de um modelo fenomenológico-hermenêutico e a concepção de fatos religiosos como religiosos “porque constituem o ‘lugar’ de *objetivação* visível da relação entre o homem e a transcendência” (itálico nosso). A contradição se expõe porque o modelo fenomenológico-hermenêutico “aparece como alternativa de solução para o pensamento objetivista e representacional ocidental sustentado a partir da relação sujeito e objeto, tomando como ponto de partida o compreender (...)”¹⁷⁸. Logo, esta proposta de ensino religioso se move num modelo explicativo objetivo, uma vez que considera possível objetivar o fato religioso no espaço, ou seja, legitima o fenômeno religioso por ser “uma manifestação antropológica e histórica que pode e deve, como qualquer outro fenômeno humano, se sujeitar aos métodos da pesquisa crítica”¹⁷⁹ e, neste caso, sujeitar-se a uma objetivação espacial e física.

Considerando que a obra *Ensino Religioso do Brasil*, (organizada por Junqueira e Wagner), é um clássico na área de Ensino Religioso e usado, com certa frequência, em citações de trabalhos acadêmicos, na área de Ciências da Religião e Ensino Religioso; é justo admitir que o seu campo de influência seja significativo. Nesta perspectiva, pode-se imaginar que a sua proposta de modelo epistemológico encontre eco em diversas regiões do Brasil. Sendo assim, seria razoável imaginar que quando é admitido que “o processo de elaboração e de aquisição do saber religioso se desenvolva por meio do momento descritivo e comparativo dos fatos para chegar à interpretação do seu significado”¹⁸⁰, fica claro que o método explicativo positivista é o único meio considerado na interpretação do fenômeno religioso.

Ainda, fazendo referência a obra supracitada, percebe-se que a proposta pedagógica de revisão metodológica, quando é questionado “o monismo metodológico, que teoriza uma só modalidade científica da realidade”¹⁸¹, não se configura como fato consumado, uma vez que para o autor o

método comparativo permite confrontar os fatos religiosos para identificá-los e, portanto, diferenciá-los. É um método que assume uma postura dialógica para relevar identidades e diferenças das expressões religiosas. Segundo essa hipótese, o

¹⁷⁷ COSTELLA, 2011, p. 139.

¹⁷⁸ SEIBT, Cezar Luís. Educação e Conhecimento a Partir da Fenomenologia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5, 2010, Caxias do Sul, 2010. p. 11.

¹⁷⁹ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 9.

¹⁸⁰ COSTELLA, 2011, p. 139.

¹⁸¹ COSTELLA, 2011, p. 133.

Ensino Religioso – isto é, a compreensão da religião – pode ser alcançada pela descrição comparativa dos fatos e a interpretação significativa dos valores¹⁸².

Desta forma, a proposta metodológica evidenciada é a explicativa. Analisando os PCNER e obras eminentes do Ensino Religioso, parece justo e apropriado admitir que o método compreensivo, tal como concebido por Dilthey, Husserl, Heidegger e Gadamer e assumidos por Otto e Eliade (no âmbito das Ciências da Religião) não conquistou seu espaço no cenário do Ensino Religioso Público Nacional; e a máxima metodológica positivista pode ser percebida na forma conclusiva de Costella definir a forma de apreensão do fenômeno religioso: “pelo estudo dos fatos religiosos, o estudante saberá o que é religião”¹⁸³.

2.3 O Método Compreensivo – Horizontes a serem explorados no Ensino Religioso Público

Avançando em direção a um possível e futuro uso deste método no ER nacional ou de eventuais práticas atuais, que estejam “desalinhadas” com os PCNER, vamos aprofundar no pensamento compreensivo de Dilthey. Este, como filósofo de um tempo em que a escola empirista era, ainda, prevaente, questiona e vê um paradoxo no fato de

o homem, composto por escolas empiristas influentes a partir de sensações e representações como a partir de átomos, se encontra em contradição com a experiência interna, cujos elementos tornam possível a representação do homem: essa máquina não teria a capacidade de se manter um dia no mundo¹⁸⁴.

Dilthey não admite possibilidade de conhecimento sem um testemunho interno/subjetivo. Ele acredita que “o conhecimento não consegue colocar no lugar da vivência uma realidade independente dele”¹⁸⁵. Logo, todo conhecimento que não admite a vivência como ponto de partida não é efetivo, e, portanto é fragmentado, pois “nosso entendimento precisa analisar o mundo como uma máquina para conhecê-lo (...)”¹⁸⁶; tendo em vista o fato de que “o mundo é uma totalidade”¹⁸⁷. No dizer de Dilthey, uma totalidade de vivências.

Considerando que para o PCNER “o conhecimento religioso compreende o ser humano numa perspectiva própria, entrando em discussão um elemento perene: a questão do

¹⁸² COSTELLA, 2011, p. 139.

¹⁸³ COSTELLA, 2011, p. 139.

¹⁸⁴ DILTHEY, 2010, p. 147, 148.

¹⁸⁵ DILTHEY, 2010, p. 421.

¹⁸⁶ DILTHEY, 2010, p. 423.

¹⁸⁷ DILTHEY, 2010, p. 423.

sentido da existência”¹⁸⁸, deveria ser assentido, como proposta maior, uma abordagem essencialmente ontológica. Além do mais e, de forma geral, a religião está ocupada com questões relacionadas com a busca de sentido para o ser. Se isto é fato, como admitimos, é possível aceitar uma relação muito estreita entre o método compreensivo, marcadamente ontológico, com a possibilidade de um Ensino Religioso baseado na vivência, “pois a questão da existência sempre só poderá ser esclarecida pelo próprio existir”¹⁸⁹.

Admitindo que, historicamente, a vida religiosa se manifesta com frequência num arranjo social, comunitário e dinâmico e que “o fenômeno religioso está impregnado na vida cotidiana e emaranha-se nas teias simbólicas da cultura”¹⁹⁰, somos levados a pensar que não seria razoável vida religiosa sem vivência. Considera-se, ainda, que o método compreensivo está estribado na vivência, sendo que na concepção de Dilthey, “a realidade confunde-se com a vivência, e o que é real é vivenciado e o que é vivenciado é realidade”¹⁹¹.

Um horizonte metodológico possível seria a adequação do modelo compreensivo no Ensino Religioso público nacional, tendo em vista que ele está alinhado com a proposta pedagógica dos PCNER, com exceção, naturalmente, do tratamento didático dos conteúdos, que já discutimos, aqui, reconhecendo a contradição entre a proposta pedagógica e a metodologia utilizada. Analisemos a proposta pedagógica dos PCNER que é facilitar “a compreensão das formas que exprimem o Transcendente”¹⁹² e, neste sentido, o ser humano

na busca de sobreviver e dar significação para sua existência ao longo da história, desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade e com o Transcendente, na tentativa de superação de sua provisoriedade, limitação, ou seja, sua finitude ¹⁹³.

A proposta pedagógica dos PCNER está fundamentada na ideia de um conhecimento religioso que prioriza a subjetividade e a vivência. Um método objetivista/exatista/matemático, como é o caso do explicativo, não daria conta dos processos que envolvam “a compreensão e a relação com o transcendente”. O que seria razoável discutir é se isto é papel do Ensino Religioso dentro de uma epistemologia das Ciências da Religião. Entretanto, este não é o propósito desta pesquisa, que parte do ponto de vista que o Ensino Religioso Público Nacional está fundado numa epistemologia fornecida pelas Ciências da Religião.

¹⁸⁸ PCNER, 2009, p. 60.

¹⁸⁹ HEIDEGGER, 2002, p. 39.

¹⁹⁰ REBLIN, 2010, p. 182.

¹⁹¹ AMARAL, 2004, p. 54.

¹⁹² PCNER, 2009, p. 31.

¹⁹³ PCNER, 2009, p. 46.

Diante disto, o método compreensivo poderia ser considerado como passível de utilização, uma vez que estamos partindo da proposta pedagógica dos PCNER, que considera legítima a ideia do Ensino Religioso propor o conhecimento do Transcendente e buscar teias de relacionamento com este Transcendente, como forma de significação para a existência do Ser. Eliade considera que o “homem religioso assume um modo de existência específica no mundo, e, apesar do grande número de formas histórico-religiosas, este modo específico é sempre reconhecível”¹⁹⁴. Entendido assim, o homem religioso tem uma maneira própria de enxergar a vida, acreditando sempre que existe “uma realidade absoluta, o sagrado, que transcende este mundo”¹⁹⁵.

Nesta proposta metodológica compreensiva, abre-se a possibilidade de pensar o Ensino Religioso como um conhecimento além-objeto, o que parece uma grande ousadia, como reconheceu Müller: “Se nos soa ousado demais dizer que o homem realmente vê o invisível, digamos que ele nota a pressão do invisível, e esse invisível é apenas um nome particular para o infinito”¹⁹⁶. Evidentemente que o método compreensivo abre as portas para uma abordagem mais fenomenológica e menos positivista do Ensino Religioso na escola pública, uma vez que teóricos, como Dilthey, reconhecem que “o traço característico da vida religiosa é o fato de ela se firmar por força de um tipo de convicção diverso da evidência científica”¹⁹⁷.

A necessidade de abordar o conhecimento religioso dentro de um novo modelo metodológico (que não o explicativo) é percebida entre diversos teóricos, inclusive em positivistas como Durkheim, que observa que a religião não poderá ser estudada como um objeto determinado. Argumenta, lembrando que:

os teóricos que buscaram exprimir a religião em termos racionais, viram aí, antes de tudo, uma sistema de ideias correspondendo a objeto determinado. Esse objeto foi concebido de maneiras diferentes: natureza, infinito, incognoscível, ideal etc., mas essas diferenças importam pouco. Em todos os casos as representações, crenças, eram consideradas o elemento essencial da religião. Quantos aos ritos, sob esse ponto de vista, apareceriam apenas como tradução exterior, contingente e material, desses estados internos que, únicos, passavam por ter valor intrínseco¹⁹⁸.

Durkheim, todavia, não concorda com esta teoria racionalizante, e por isto, refuta, dizendo:

Mas os crentes, isto é os homens que vivendo a vida religiosa, têm a sensação direta do que a constitui, objetam que essa maneira de ver não corresponde à experiência cotidiana. Sentem, com efeito, que a verdadeira função da religião não é nos fazer

¹⁹⁴ ELIADE, 2010, p. 164.

¹⁹⁵ ELIADE, 2010, p. 164.

¹⁹⁶ MULLER, Max, *apud* DILTHEY, 2010, p. 162.

¹⁹⁷ DILTHEY, 2010, p. 163.

¹⁹⁸ DURKHEIM, 2008, p. 493.

pensar, enriquecer nosso conhecimento, acrescentar às representações que devemos a ciência, representações de outra origem e de outro caráter, mas nos fazer agir, nos ajuda a viver. O fiel que comungou com seu deus não é apenas homem que vê verdades novas que o incrédulo ignora: é homem que pode mais¹⁹⁹.

Vê-se que, até mesmo, em teóricos que veem na religião um fato social coletivo, sob um olhar funcional e mecanicista, ainda assim, há o reconhecimento de que “a vida religiosa seja a forma eminente e como que uma expressão resumida da vida coletiva em seu todo”²⁰⁰. Percebe-se que Durkheim está enxergando, na vivência religiosa, um resumo da vida social, pois se “a religião gerou tudo que existe de essencial na sociedade, é porque a ideia de sociedade é a alma da religião”²⁰¹. E esta sociedade não seria outra coisa, senão, o palco das vivências?

Observa-se, aqui, que a forma como se concebe religião define o modelo metodológico. O modelo compreensivo, inaugurado nas ciências sociais de Dilthey, marca o rompimento com o modelo cartesiano e empírico das ciências naturais. Parece evidente que a concepção de Ensino Religioso público nacional vive o paradoxo de propor, pedagogicamente, religião como conhecimento do transcendente e adotar um modelo metodológico racionalizante/imane/objetivo (que é o explicativo). Se o Ensino Religioso envolve o conhecimento do transcendente e do sagrado, não se deve esquecer que “o sagrado não se dilui nas operações analíticas da ciência abstrata”²⁰².

Levando em conta que os PCNER trabalham com a ideia de inerência do sentimento religioso e que “cada cultura tem em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza”²⁰³, abre-se a possibilidade de uma abordagem compreensiva, uma vez que “na raiz de toda criação cultural está a transcendência”²⁰⁴.

¹⁹⁹ DURKHEIM, 2008, p. 493.

²⁰⁰ DURKHEIM, 2008, p. 496.

²⁰¹ DURKHEIM, 2008, p. 496.

²⁰² DILTHEY, 2010, p. 425.

²⁰³ PCNER, 2009, p. 32.

²⁰⁴ PCNER, 2009, p. 32.

3 MÉTODOS EXPLICATIVO E COMPREENSIVO – POSSIBILIDADES DE CONCILIAÇÃO, DIVERGÊNCIAS HISTÓRICAS E UMA REVISÃO DESTES MÉTODOS

Antes de propormos alguma forma de conciliação ou adequação destes métodos, seria legítimo analisar a repercussão destes métodos no processo educacional brasileiro, não somente no âmbito do Ensino Religioso, mas em todas as áreas do conhecimento. A partir do primado metodológico racionalista e empirista, materializado no método explicativo, temos um paradigma educacional nacional que se baseia no

conhecimento ‘objetivo’ obtido pela experimentação e na observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão). Esta visão deu origem a duas correntes filosóficas importantes: o racionalismo e o empirismo. Foi o período do primado da razão, onde a essência do ser estava na deusa razão e através da racionalidade atingia-se a verdade e solucionavam-se os problemas. Acreditava-se que todo pensamento lógico era verdadeiro²⁰⁵.

Esta herança positivista, refletida neste método, percebe, claramente, na funcionalidade da escola, tanto na questão estrutural, quanto pedagógica, quando observamos que é, ainda, “uma escola centrada no professor e na transmissão de conteúdo, que valoriza as relações hierárquicas em nome da transmissão de conhecimento e que continua vendo o indivíduo como uma tábula rasa”²⁰⁶. O método explicativo patrocina esta escola conteudista, onde “são enfatizadas a exposição dos conteúdos de forma verbal pelo professor, que é autoridade máxima, bem como a memorização através da repetição”²⁰⁷. Todo o processo ensino-aprendizagem está fundado na ideia de que “conteúdo e produto são mais importantes do que o processo de construção do conhecimento”²⁰⁸.

Quanto à repercussão do método compreensivo não encontramos, efetivamente, sua utilização em experiências educacionais no âmbito da escola pública no Brasil, sobretudo, porque o modelo positivista de Comte

chegou ao Brasil em meados do século XIX. As idéias positivistas encontraram boa receptividade entre muitos oficiais do exército. Com um currículo voltado para as ciências exatas e para a engenharia, a educação se distancia da tradição humanista e acadêmica, havendo uma certa aceitação das formas de disciplina típicas do positivismo. As palavras ‘ordem e progresso’ que fazem parte da bandeira brasileira indicam claramente a influência positivista. Na década de 70 deste mesmo século, a

²⁰⁵ MORAES, 2003, p. 03.

²⁰⁶ MORAES, 2003, p. 07.

²⁰⁷ SILVA, Ana Paula. O Embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: políticas e práticas educacionais na escola primária. SEMINÁRIO DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 9, Florianópolis, 2012. p. 01-16.

²⁰⁸ MORAES, 2003, p. 07.

escola tecnicista teve uma presença marcante. A valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação, foi importante para a fundamentação da escola tecnicista no Brasil²⁰⁹.

O que parece acontecer, neste início de século (XXI), é uma conscientização por parte de alguns educadores sobre a necessidade de revisão do modelo de ciência praticado, bem como a possibilidade de novos caminhos, sobretudo, porque se torna necessário que

todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, entretanto, a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira com que foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do seu próprio processo de construção do conhecimento, conservando, assim, um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.²¹⁰

Nestas considerações prévias, sobre a possibilidade de conciliar ou adaptar estas duas escolas metodológicas, há a urgente necessidade de situar a educação pública brasileira dentro de um contexto histórico em que a escola atual, ainda, continua prisioneira da escola racionalista/empírico/positivista do final do século XIX. Neste sentido, a escola pública brasileira ainda é baseada numa forma de conhecimento que “fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional (...)”²¹¹, empobrecendo a capacidade de compreender e refletir sobre o todo.

É nesta conjuntura, que herdamos uma escola que fragmenta e departamentaliza o conhecimento, “separando o corpo em cabeça, troncos e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem nos preocuparmos com integração, interação, continuidade e síntese”²¹².

3.1 Possibilidades de uma conciliação dos métodos explicativo e compreensivo no Ensino Religioso

Considerando a marcha atual do Ensino Público nacional como produto de um processo histórico-político que remonta à inauguração da república no Brasil, no final do século XIX, precisamos considerar suas possibilidades e seus entraves. Como se percebe, a virada metodológica que ocorreu na Europa, no início do século XX, não se verificou na

²⁰⁹ ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, 2002.

²¹⁰ MORAES, 2003, p. 03.

²¹¹ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 10.

²¹² MORAES, 2003, p. 7.

educação pública brasileira. Sendo assim, a escola pública atual continua presa ao paradigma tradicional positivista, baseando-se “no conhecimento objetivo obtido pela experimentação e na observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão)”²¹³.

Em momento algum, houve um apartamento deste paradigma tradicional no ambiente da Escola Pública brasileira e, naturalmente, esta realidade se estende ao Ensino Religioso público. Na verdade, a escola pública permanece enraizada no modelo metodológico explicativo, que só admite conhecimento/ciência, se for baseado na proposta racionalista/empirista. Neste modelo, percebe-se que “a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade (...)”²¹⁴, obstaculizando uma perspectiva mais compreensiva e abrangente de conhecimento.

Desta maneira a escola atual é ainda, uma escola

centrada no professor e na transmissão de conteúdos, que valoriza as relações hierárquicas em nome da transmissão de conhecimento e que continua vendo o indivíduo como uma tabula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criadora, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. É uma educação ‘domesticadora’, ‘bancária’, segundo o nosso querido Paulo Freire, que ‘deposita’ no aluno informações, dados e fatos, pensando ingenuamente que com isto ele será capaz de construir o conhecimento que necessita para ser capaz de afrontar o seu destino histórico. Por sua vez, o professor é quem detém o saber, a autoridade que dirige o processo e o modelo a ser seguido²¹⁵.

Diante da onipresença do método explicativo na educação brasileira e da demonstrada ausência do método compreensivo, torna-se complexo discutir uma possível conciliação, uma vez que não houve, efetivamente, um conflito entre ambos no ambiente da educação pública. O conflito se limitou, eventualmente, ao debate acadêmico, mas não à prática educacional em sala de aula, mormente, no Ensino Religioso. Não obstante a este fato, é preciso considerar que no caso do Ensino Religioso público a matriz epistemológica é a Ciência da Religião e esta “costuma ser compreendida como o projeto de uma ciência que unifique/sistematize várias disciplinas para uma abordagem científica da religião, ou que crie, a partir de várias disciplinas, um método específico seu”²¹⁶. Diante disto, precisamos estabelecer as possibilidades, ainda que teóricas, de uma conciliação entre os dois métodos (explicativo e compreensivo).

²¹³ MORAES, 2003, p. 6.

²¹⁴ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 14.

²¹⁵ MORAES, 2003, p. 7.

²¹⁶ JÚNIOR, Arnaldo Érico Huff; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da Religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. *Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 15, p. 433-456, 2012.

Trabalharemos, portanto, dentro de um possível debate entre os métodos explicativo e compreensivo na educação pública e, no nosso caso específico, no ambiente do Ensino Religioso. Uma questão deve ser pontuada antes do debate (no campo do Ensino Religioso), que é o conceito de religião que temos: se a vemos como um fenômeno original e inderivável ou como um fenômeno derivado/expressionista. Destas duas possibilidades, nascem duas abordagens diferentes: religião substancial (inderivada) e funcional (derivada). O conceito de religião substancial estabelece que a religião é uma realidade intrínseca e não “apenas expressões humanas puramente sociais/funcionais”²¹⁷. Enquanto, o conceito de religião funcional enxerga na religião (mais especificamente, nas religiões) um fenômeno decorrente/derivado das relações do indivíduo na sociedade.

Dentro do bojo destes dois conceitos, estaria a origem do debate acerca dos dois métodos (explicativo e compreensivo), uma vez que a proposta do método explicativo é “não considerar a religião em si, mas de forma funcional em relação à sociedade (...)”²¹⁸, enquanto o método compreensivo considera a religião como fenômeno original e inerente ao ser (*homo religious*). Tendo em vista que estes dois conceitos de religião é, ainda, uma questão não resolvida no ambiente das Ciências da Religião, o que é percebido nas diversas nomenclaturas: Ciências da Religião, Ciências das Religiões, Ciência da religião, Ciência das Religiões; não pode ser negado que “a discussão em pleno curso sobre a sua própria nomenclatura expressa a falta de consenso não somente linguístico como também epistemológico”²¹⁹. Observa-se, aqui, que o debate se estende não somente ao objeto religião, mas a pluralidade de abordagens científicas (ciência ou ciências). Em tese, “no conceito de Ciência da Religião, a religião, estando no singular, revela que pode ser entendida como substancial (...)”²²⁰ e não como funcional. Já o plural “religiões” pressuporia uma abordagem funcional de religião, entendendo ela como expressão ou decorrência da vida social (a luta de classes, o mercado, etc.).

A possibilidade de uma conciliação entre os dois métodos (seja pela alternância, pela fusão, etc.) exige uma reconsideração do objeto (religião e/ou religiões) e da abordagem metodológica (ciência e/ou ciências). Um caminho razoável seria uma abordagem que pudesse superar dicotomias e “fazer com que áreas de saber específico sobre a religião não se

²¹⁷ JÚNIOR; PORTELLA, 2012, p. 443.

²¹⁸ JÚNIOR; PORTELLA, 2012, p. 444.

²¹⁹ PASSOS, João Décio; USARKI, Frank (Orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 27.

²²⁰ JÚNIOR; PORTELLA, 2012, p. 443.

isolem, mas se permeiem (...)”²²¹. Isto seria possível, somente, mediante a proposta de uma Ciência da Religião que propusesse “uma linguagem religiosa a perpassar as religiões, um fio comum (...)”²²². Esta possibilidade traria duas questões complexas para o ambiente da Ciência da Religião, sendo que a primeira seria a possibilidade da diluição da sua abordagem em outras disciplinas como a sociologia/filosofia/história da religião, uma vez que o pesquisador estuda, apenas, “as mediações culturais de certa estrutura simbólica sempre presente”²²³. A segunda questão complicada é a possibilidade de anular a abordagem da religião como realidade substancial e original na sociedade. Resumidamente, não há possibilidade de conciliação dos métodos explicativo e compreensivo no Ensino Religioso, considerando as questões levantadas em relação ao estatuto epistemológico da Ciência da Religião.

3.2 Divergências Históricas – Um entrave à fusão dos métodos

É preciso considerar que o nascedouro do método explicativo se dá num momento de rompimento com a compreensão teológica da idade média, lembrando-se que “o pensamento de Descartes e dos racionalistas em geral, contribuiram para o rompimento com a metafísica medieval, que se baseava na concepção criacionista e religiosa do mundo”²²⁴ e que esta “nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”²²⁵. Então, neste primado da racionalidade, a matemática é a rainha das ciências e, portanto, “as qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante”²²⁶.

Desta forma, a primeira questão a pontuar é que o método explicativo é um rompimento histórico e metodológico com a forma de se alcançar o conhecimento. Não há uma negociação, mas uma ruptura e “ruptura significa rompimento, suspensão ou corte”²²⁷. O desdobramento inevitável é que há um novo jeito de pensar o mundo, os objetos e as relações. Por isto, o método explicativo está inserido num contexto histórico revolucionário, em que a forma de compreender a vida é baseada num conhecimento que se obtém pela razão e não

²²¹ JÚNIOR; PORTELLA, 2012, p. 446.

²²² JÚNIOR; PORTELLA, 2012, p. 445.

²²³ JÚNIOR; PORTELLA, 2012, p. 445.

²²⁴ CAMARGO; ELESBÃO, 2004, p.08.

²²⁵ SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*.5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 21.

²²⁶ SANTOS, 2008, p. 27, 28.

²²⁷ MORAES, 2003, p. 9.

pela revelação: “O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar”²²⁸.

A gênese e o estabelecimento do método explicativo fazem parte de um devir histórico das ciências em que sua abordagem se torna única, inquestionável e soberana sobre a atividade produtora do conhecimento. O estatuto epistemológico das ciências naturais (do século XVI ao XIX) é erigido sobre o primado do método explicativo/cartesiano/objetivo. Logo, “as ciências naturais são uma aplicação ou concretização de um modelo de produzir conhecimento universalmente válido e, de resto, o único válido”²²⁹. Neste sentido, as ciências sociais do século XIX vão se deparar com um paradigma metodológico que se julga competente e crê que, “por maiores que sejam as diferenças entre os fenómenos (sic) naturais e os fenómenos sociais é sempre possível estudar os últimos como se fossem os primeiros”²³⁰.

Diante de tal quadro histórico, o surgimento do método compreensivo, dentro das ciências sociais é, também, um rompimento tão significativo quanto foi o rompimento do método explicativo (dentro do contexto racionalista e empírico) em reação ao modelo teológico e “metafísico da idade média”²³¹. Tendo em vista que o estabelecimento das ciências sociais no século XIX vem acompanhado de uma reação ao positivismo e a sua abordagem historicista e naturalista da sociedade, pode-se dizer que o método compreensivo se traduz numa proposta fenomenológica em que

a ciência social será sempre uma ciência subjectiva (sic) e não objectiva (sic) como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções (sic), para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo (sic), descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo (sic), explicativo e nomotético²³².

Não obstante a esta extremação do conceito de ciência social, em termos metodológicos, há de se convir que o nascedouro do método compreensivo se dá neste modo de pensar e fazer ciência. Este método se pauta por uma comunhão entre objeto e pesquisador e “a partir dessa comunhão, tudo aquilo que é compreendido porta em si, por assim dizer, a

²²⁸ SANTOS, 2008, p. 31.

²²⁹ SANTOS, 2008, p. 34.

²³⁰ SANTOS, 2008, p. 34.

²³¹ Faço aqui uma diferenciação entre a metafísica da idade média que é, efetivamente, teísta, enquanto a metafísica clássica possui certa emancipação, com uma visão de mundo deísta.

²³² SANTOS, 2008, p. 38, 39.

marca de algo conhecido”²³³. Nesta dinâmica, não é possível haver conhecimento sem a comunhão entre objeto e sujeito, o que é inadmissível no método explicativo, que prima pelo distanciamento entre o objeto e o pesquisador.

É preciso admitir que o método compreensivo nasce como reação à proposta de se estabelecer nas ciências sociais o mesmo paradigma metodológico utilizado nas ciências naturais. O método compreensivo marca o enfrentamento ao positivismo racionalista e aponta para uma crise das ciências europeias. Neste contexto histórico, fenomenólogos como Husserl enxergam que “o racionalismo do século XVIII, o seu modo de querer adquirir a radicação requerida à humanidade europeia, foi uma ingenuidade”²³⁴.

Desta forma, o método compreensivo não é um aperfeiçoamento do explicativo, mas uma reação à sua abordagem metodológica. Especialmente, no âmbito das Ciências da Religião, a abordagem fenomenológica que privilegia o método compreensivo marca o rompimento com uma abordagem historicista e naturalista. Neste contexto, as Ciências da Religião, no prazo de poucas décadas, rompe com o domínio objetivista/racionalista do método explicativo e “assim, entre o final do século XIX e início do XX, surgiram em reação ao mecanicismo positivista, várias filosofias vitalistas”²³⁵, sendo que estas filosofias propunham uma abordagem vivencial e compreensiva da religião.

Considerando, ainda, este quadro histórico, percebe-se que no nascimento das Ciências da Religião há um prevalecimento do método explicativo, em face da proposta da criação de um campo de pesquisa no âmbito da Ciência da Religião que lhe desse gabarito de ciência. E por isto “ao apresentar-se como estudo científico da religião, apropria-se desse objeto com a devida distância metodológica e justifica-se a si mesma perante as demais ciências como estudo empírico, histórico e sistemático das religiões ou da religião”²³⁶.

Em menos de meio século da disciplina, entretanto, um novo quadro epistemológico se apresenta, especialmente, no que tange à metodologia de pesquisa: “A realidade parecia agora dominada por leis vitais e não mais mecânicas; particularmente, a realidade humana manifestava-se em seus aspectos mais vitalicistas e irracionais”²³⁷. A consequência natural desta nova abordagem é que:

a mudança de objeto (a atenção que se desloca do mundo da natureza para o mundo das produções humanas) e de objetivo (a interpretação dos fenômenos culturais criados historicamente pelo homem) levou a uma adequação do método: o *Erklärem*

²³³ DILTHEY, 2010, p. 110.

²³⁴ HUSSERL, 2010, p. 11, 12.

²³⁵ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 30.

²³⁶ PASSOS, 2013, p. 25.

²³⁷ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 30.

(explicação genética de caráter positivista) foi substituído pelo *Verstehen* (compreensão profunda e participada) (...) ²³⁸.

O prevailecimento do método compreensivo, neste segundo momento das Ciências da Religião, marca o estabelecimento de uma abordagem mais hermenêutica e vivencial da religião, sendo que “o ponto focal desse novo paradigma interpretativo (...) era mais uma vez a reivindicada autonomia do indivíduo e das suas produções espirituais. Isto comportava um modo diferente daquele positivista de a pessoa se colocar diante da natureza do homem” ²³⁹. Temos, neste sentido, uma abordagem fundamentada na ideia diltheiniana de se estabelecer uma forma própria de se abordar as ciências do espírito/humanas, diferentemente da abordagem abstracionista e reducionista do positivismo.

Por todos estes incidentes históricos entre os métodos explicativo e compreensivo, seria uma desonestidade científico/histórica supor que eles são métodos que se associariam ou se justaporiam, espontaneamente, um ao outro dentro de um devir histórico, sem haver a mutilação de um deles.

3.3 Necessidade de revisão metodológica em face de uma nova proposta de Ensino Religioso

Observamos que os dois paradigmas metodológicos (explicativo e compreensivo) são extremações na forma de se conceber conhecimento. Uma vez que o método está associado com a forma de se obter este conhecimento, os dois métodos são, na sua essência, radicalmente opostos, pois o explicativo propõe objetivação, abstração, separação (entre objeto e pesquisador) e racionalização sistemática; enquanto o compreensivo sugere subjetivação, aproximação/comunhão (entre objeto e pesquisador) e interpretação.

A radicalização é pouco produtiva, sobretudo, porque “a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade” ²⁴⁰, especialmente, porque não parece sábio criar dois mundos incomunicáveis, o do objeto e das relações humanas, pois “esta distinção assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade” ²⁴¹.

Certamente que não há a necessidade de se contrapor e isolar o objeto de pesquisa (o ser humano, nas ciências sociais) da cultura e da vida social, sobretudo porque “a explicação, claro, é necessária à compreensão intelectual ou objetiva, mas, é insuficiente para a

²³⁸ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 30.

²³⁹ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 30.

²⁴⁰ SANTOS, 2008, p. 61.

²⁴¹ SANTOS, 2008, p. 61.

compreensão humana”²⁴². O que se observa é que isolando e limitando os dois métodos (explicativo e compreensivo) nas suas ciências originais (naturais e sociais) pouco pode ser feito. O que pode ser pensado é construir um novo paradigma metodológico a partir do que se conhece dos dois, não necessariamente uma fusão, mas um reposicionamento metodológico, uma vez que os dois pertencem a concepções e cosmovisões científicas divergentes.

Um entendimento razoável seria supor que os métodos estão dentro de um processo evolutivo, na forma de se aprender a conhecer. Não necessariamente, numa perspectiva positivista comtiniana de conhecimento sequencial/cronológico (teológico, metafísico, positivo) acrescido, agora, de conhecimento fenomenológico; mas dentro de um processo crítico de revisão metodológica, desde o contexto da metafísica antiga/clássica, passando pelo racionalismo/positivismo e pela fenomenologia. É preciso reconhecer que o processo de apreensão do conhecimento é fruto de uma construção solidária da raça humana e que isto demonstra certo “modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados”²⁴³.

A concepção de ciência, desde o racionalismo iluminista, produziu a crença arrogante e ingênua de que existe uma forma de conhecimento objetivo que seja infalível, imaginando “que as observações sempre eram o reflexo das coisas reais, e toda subjetividade (identificada com o erro) podia ser eliminada através da concordância e da verificação das experiências”²⁴⁴. Isto se revelou um equívoco fenomenal, por isto, este novo paradigma metodológico considera a possibilidade de um certo polimetodismo e uma liberdade para não se prender a determinado paradigma. Santos vê esta perspectiva de forma bastante clara, quando entende que é “certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural”²⁴⁵. Isto caracterizaria o que Santos chama de “transgressão metódica”²⁴⁶.

Dentro desta perspectiva, há um repensar do discurso acadêmico, evitando o engessamento e o dogmatismo técnico/científico, uma verdadeira transgressão metodológica que repercute

nos estilos e géneros (sic) literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é

²⁴² MORIN, 2003, p. 93.

²⁴³ MORIN, 2003, p. 97.

²⁴⁴ MORIN, EDGAR. *O Método 1: a natureza da natureza*. 2 ed. Lisboa/Portugal: Publicações Europa-América, 1977. p. 86.

²⁴⁵ SANTOS, 2008, p. 78.

²⁴⁶ SANTOS, 2008, p. 78.

uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica²⁴⁷.

Está contida, nesta proposta, a busca de uma transdisciplinaridade, com relativa liberdade para o pesquisador expor sua produção acadêmica, com variações de estilos literários, possibilitando certo personalismo, uma vez que a “composição transdisciplinar e individualizada para que estes exemplos apontam sugere um movimento no sentido da maior personalização do trabalho científico”²⁴⁸. Este novo paradigma não limita o conhecimento a uma abstração do objeto, que é próprio do método explicativo, porque “de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas”²⁴⁹? Neste sentido, a fragmentação do objeto é somente uma etapa do conhecimento. Ademais, “é hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos”²⁵⁰; sobretudo pela criação de uma estrutura estanque que “segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor”²⁵¹.

Este novo paradigma extrapola, também, a mera abordagem vivencial do método compreensivo, especialmente porque propõe um tipo de conhecimento que busca repercutir no entorno social. É sabido que o método compreensivo ultrapassa a abordagem exclusiva do objeto, buscando o conhecimento na comunhão entre objeto e pesquisador porque “a compreensão pressupõe um vivenciar”²⁵². Inobstante a este fato, este (a) conhecimento/compreensão se limita ao objeto e ao sujeito, não repercutindo no seu entorno sociológico. Uma das premissas deste novo paradigma é constituir-se

em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc.²⁵³.

Nesta nova forma de pensar ciência, busca-se estabelecer laços entre a produção acadêmica e a comunidade a ponto de buscar na sua práxis histórica e diária elementos que possam servir de material de pesquisa e análise: “O conhecimento cientificamente construído

²⁴⁷ SANTOS, 2008, p. 78, 79.

²⁴⁸ SANTOS, 2008, p. 79.

²⁴⁹ MORIN, 2003, p. 116.

²⁵⁰ SANTOS, 2008, p. 74.

²⁵¹ SANTOS, 2008, p. 74.

²⁵² DILTHEY, 2010, p. 103.

²⁵³ SANTOS, 2008, p. 76.

deixa de ser um bem em si e passa a valer de acordo com a possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos os seres humanos, e não de alguns privilegiados(...)”²⁵⁴. Certamente, que este modelo é uma revisão histórica na origem da própria ciência que, num primeiro momento, apartou-se do conhecimento popular, uma vez que “a ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso”²⁵⁵. Mas, na proposta deste novo paradigma, que chamaremos de “emergente”²⁵⁶ (cunhado assim por Santos), não é considerado produtivo este apartamento, mas sim uma reabilitação do senso comum, reconhecendo nele determinadas virtudes.

O que se propõe não é a substituição dos modelos científicos tradicionais (explicativo e compreensivo), mas a complementação dos mesmos. Necessário se faz, também, pontuar que o senso comum é “um conhecimento mistificado e mistificador, mas apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico”²⁵⁷. A validade do senso comum é demonstrada na sua relação com a vida real, sobretudo, porque ele está estribado numa vivência produtiva e integrada à comunidade. A sugestão deste paradigma é que os pesquisadores sejam

capazes de debater no espaço público sobre os assuntos essenciais para a convivência social de hoje, tomando os temas atuais como seu objeto de estudo, não se contentando somente com as publicações, mas tornando-se capazes de dialogar ‘na praça’ com os pesquisadores das mais diversas áreas²⁵⁸.

A ciência como abstração da realidade do objeto (próprio do método explicativo/positivista) ou como compreensão fenomenológica, meramente interpretativa (própria do modelo compreensivo), não é suficiente como um “conhecimento prudente para uma vida decente”²⁵⁹. Os modelos científicos discutidos aqui (explicativo e compreensivo) demonstram certo desligamento do entorno sociocultural, enquanto “o senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante”²⁶⁰. O que se propõe, nesta nova abordagem metodológica, é uma reinterpretação do senso comum, possibilitando uma nova racionalidade, que não seja legitimada pelo método racionalizante positivista nem pela mera descrição fenomenológica.

²⁵⁴ CORDEIRO, Claudenir Camargo et al. Os Paradigmas Dominantes e Emergentes nos Espaços Social e Educacional Contemporâneos. [S.I.], *Revista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense*, p. 01-10.

²⁵⁵ SANTOS, 2008, p. 88.

²⁵⁶ SANTOS, 2008, p. 59.

²⁵⁷ SANTOS, 2008, p. 89.

²⁵⁸ CARVALHO, 2010, p. 26.

²⁵⁹ SANTOS, 2008, p. 60.

²⁶⁰ SANTOS, 2008, p. 89.

Este novo paradigma não se propõe a um reducionismo mecanicista do objeto e dos fenômenos, mas procura desenvolver “uma visão mais ampla e abrangente, destacando a compreensão ecossistêmica da vida que enfatiza as relações do todo com as partes”²⁶¹. Apesar desta visão abrangente e tolerante com o acientífico, este modelo “não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que (...) o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”²⁶². Tal meta só é possível quando o conhecimento do objeto não é uma finalidade em si mesma, mas quando admitimos que “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios”²⁶³, por isso quando estou conhecendo o objeto estou me reconhecendo, uma vez que “todo conhecimento é autoconhecimento”²⁶⁴.

À medida que admitimos este novo paradigma, somos forçados a reconhecer que a ciência racionalista/empirista/positivista, nos moldes em que foi esboçada (do século XVI ao início do XX, com Descartes, Locke e Comte), não se estabelece numa pós-modernidade que não concorda com a ideia de que a ciência moderna “é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia”²⁶⁵. Nesta perspectiva metodológica, há o reconhecimento de que “os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação”²⁶⁶.

Feitas as considerações mínimas sobre este novo paradigma metodológico, pensamos que a proposta pedagógica esboçada, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, está, razoavelmente, alinhada com este modelo. Evidentemente, não estamos falando aqui da prática didática esboçada nos PCNER, que conforme já foi demonstrado é conflitante com a proposta pedagógica. Portanto, vamos relembrar a proposta pedagógica que já está esboçada introdutoriamente nos PCNER:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso constituem-se num marco histórico da educação brasileira. Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntas construir os elementos constitutivos do Ensino Religioso como disciplina escolar, cujo objeto é o *Transcendente*²⁶⁷.

²⁶¹ MORAES, 2003, p. 13.

²⁶² SANTOS, 2008, p. 91.

²⁶³ SANTOS, 2008, p. 83.

²⁶⁴ SANTOS, 2008, p. 83.

²⁶⁵ SANTOS, 2008, p. 83.

²⁶⁶ SANTOS, 2008, p. 83.

²⁶⁷ PCNER, 2009, p. 12.

É desnecessário enfatizar que o objeto de estudo original do Ensino Religioso (conforme proposto pelos PCNER) é o Transcendente, como já foi demonstrado na página vinte e sete (27) da presente pesquisa. Não obstante, o fato da expressão Transcendente não gozar de aprovação unânime dos cientistas da religião, os PCNER optaram por esta abordagem. Portanto, o paradigma emergente é o modelo metodológico que mais se aproxima desta proposta pedagógica, sobretudo, por esboçar uma proposta de educação religiosa centrada no autoconhecimento (e não no conhecimento recortado do objeto) e no cotidiano do aluno (e não no fenômeno religioso em si). Este novo paradigma reconhece que “a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)”²⁶⁸ e, portanto, a ciência moderna não produziu um sujeito competente para um mundo complexo e globalizado.

A proposta deste novo paradigma é de uma abordagem que leve o aluno além do conhecimento da “verdade” científica, mas que este conhecimento seja, também, eticamente benéfico (bom) para a sociedade. Trata-se, na verdade, de reconciliar a busca pelo verdadeiro, com a busca do bom/belo, ou seja, uma ciência que leva em conta seu papel científico, bem como sua função estética/ética/social. A solução encontrada na idade moderna, quando os cientistas disseram que “só procuravam a verdade e que deixavam a procura do bem nas mãos dos filósofos”²⁶⁹ não satisfaz mais as demandas da pós-modernidade, sobretudo, num mundo de exacerbada intolerância religiosa. Precisamos de uma educação que saiba “transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência”²⁷⁰ e uma sapiência que possibilite uma vida melhor (mais decente).

²⁶⁸ MORIN, 2003, p. 13.

²⁶⁹ SANTOS, Boaventura de Souza. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

²⁷⁰ MORIN, 2003, p. 47.

CONCLUSÃO

As considerações finais levarão em conta que a proposta desta pesquisa é estabelecer uma discussão acerca do modelo mais adequado na ministração do ensino religioso público, lembrando, sempre, que a base epistemológica deste ensino está fincada nas Ciências da Religião, bem como, que a proposta pedagógica é baseada nos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso). Sendo assim, a discussão sobre o método explicativo, ao longo desta pesquisa, deixa evidente que este é um método prevalecente na prática pedagógica da escola pública brasileira, baseada, ainda, no modelo positivista do final do século XIX. Paradigma este baseado no “conhecimento ‘objetivo’ obtido pela experimentação e na observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão)”²⁷¹.

Neste modelo metodológico, também, baseia-se o ensino religioso público, não obstante uma proposta pedagógica (contida nos PCNER) de viés mais fenomenológico, uma vez que “seu objeto de estudo é o transcendente”²⁷². Apesar desta proposta pedagógica mais compreensiva/vivencial/experiencial, fica demonstrado na abordagem metodológica, que “o tratamento didático dos conteúdos realiza-se em nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula”²⁷³. A abordagem metodológica concentra-se na proposta de investigação teórica do conhecimento religioso e se “dá numa sequência cognitiva, possibilitando a continuidade das aprendizagens”²⁷⁴. Portanto, o ensino religioso público assenta sua metodologia de ensino numa abordagem objetivista, teórica, analítica e explicativa.

Quanto ao debate sobre o método compreensivo, no ambiente do ensino religioso público, o que se percebe é uma clara ausência, no ambiente da escola pública, seja na área de ensino religioso, seja em outras áreas de conhecimento. Neste sentido, o método compreensivo não conquistou seu espaço no cenário do Ensino Religioso Público Nacional, enquanto os aportes metodológicos das Ciências da Religião no Brasil dão “ênfase na abordagem da religião pela via empírica ou etnográfica”²⁷⁵. Este quadro, por si só, constitui-se numa redução do Ensino Religioso a uma espécie de história da religião ou uma teologia

²⁷¹ MORAES, 2003, p. 03.

²⁷² PCNER, 2009, p. 12.

²⁷³ PCNER, 2009, p. 57.

²⁷⁴ PCNER, 2009, p. 58.

²⁷⁵ RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Revista Rever*, Juiz de Fora, ano 15, n.02, p. 01-12, 2015.

natural. Ademais, segundo essa proposta descritiva/comparativa/explicativa teríamos como resultado

um conjunto de trabalhos de campo, análises de caso, pesquisas comparativas e estudos sobre religião e religiosidade cujo realce remontaria à abordagem da religião como reflexo da História e das contingências socioculturais. Nesses casos, observa-se que a produção científica se preocupa em descrever a composição e as controvérsias do campo religioso brasileiro a partir das suas dinâmicas sociopolíticas, seus processos históricos e seus arranjos e reconfigurações²⁷⁶.

No sentido apontado, o fenômeno religioso, enquanto objeto de estudo, é visto como derivado das relações sociais, não sendo um objeto autônomo de pesquisa, mas produto de uma conjuntura sociológica. E não sendo considerado como um fenômeno inderivável e original, não pode ser abordado, legitimamente, dentro de uma abordagem compreensiva, pois esta pressupõe interação/vivência do objeto com seu sujeito/pesquisador, uma vez que para Dilthey, “a realidade confunde-se com a vivência, e o que é real é vivenciado e o que é vivenciado é realidade”²⁷⁷. Por todas estas questões levantadas, o método compreensivo não é uma realidade metodológica teórica e prática na experiência do ensino religioso público, porque o fenômeno religioso é, ainda, visto sobre a perspectiva comparativa/descritiva e não dentro de uma hermenêutica fenomenológica compreensiva.

Feitas estas observações sobre a presença e influência dos dois métodos considerados nesta pesquisa, num segundo momento, buscamos estudar as possibilidades de uma conciliação entre a metodologia explicativa e a compreensiva no arcabouço epistemológico das Ciências da Religião e estendê-las ao Ensino Religioso. Tal proposta se mostra inviável por questões de ordem substancial e histórica. Substancial, porque o método explicativo propõe abstração e objetivação do objeto/fenômeno e, desta forma, o conhecimento é “obtido pela experimentação e na observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão)”²⁷⁸; enquanto o método compreensivo exige subjetivação, comunhão, vivência e suspensão de juízos prévios (*epoché*). Histórica, porque tanto o método explicativo como o compreensivo são rompimentos com os paradigmas epistemológicos científicos situacionais. O explicativo rompe com o pensamento teológico/metafísico da medievalidade, enquanto o compreensivo rompe com o racionalismo/empirismo/positivismo das ciências naturais (no século XIX).

Diante do que foi esboçado e debatido até aqui, propomos um novo paradigma metodológico para o ensino religioso, que contemple as questões levantadas, as dúvidas e

²⁷⁶ RODRIGUES, 2015, p. 03.

²⁷⁷ AMARAL, 2004, p. 51 - 73.

²⁷⁸ MORAES, 2003, p. 6.

impossibilidades verificadas, uma vez que não há resposta satisfatória para a pergunta temática desta pesquisa: Ensino Religioso: explicar ou compreender o fenômeno religioso?. Neste sentido, havemos de considerar a possibilidade de se chegar ao conhecimento do fenômeno religioso a partir de uma nova cientificidade, uma vez que “para a solução do enigma que ora nos inquieta, está em questão uma nova cientificidade, não uma cientificidade matemática e, de modo algum, uma cientificidade lógica em sentido histórico”²⁷⁹.

Acrescentamos, ainda, como solução para esta encruzilhada metodológica, uma cientificidade que contemple aspectos que extrapolem o estudo do objeto/fenômeno em si, ou seja, uma abordagem metodológica mais holística que enxergue o fenômeno religioso no seu entorno sócio/político/cultural. O que propomos é que esta visão abrangente do fenômeno considere que esta “complexidade de componentes, que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”²⁸⁰.

Não estamos propondo substituição do método explicativo e, muito menos, do compreensivo, mas reconhecimento de um devir evolutivo dos paradigmas metodológicos nas ciências. Não se trata, portanto, de adaptar, nem de fundir os métodos, mas de considerar que existe uma evolução na forma de se alcançar o conhecimento. Os rompimentos com os paradigmas pretéritos foram perdas para os dois métodos considerados nesta pesquisa (o explicativo e o compreensivo). Também, é oportuno dizer que não entendemos evolução dos métodos dentro de uma escala de hierarquização de conhecimentos, ou seja, considerando que “cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo”²⁸¹. Pensamos evolução na forma de se alcançar o conhecimento, dentro de um processo antropológico/cultural espontâneo e natural, em que cada conhecimento se apóia e interdepende do antecessor, considerando a totalidade da vida, porque “o saber do mundo científico objetivo ‘funda-se’ na evidência do mundo da vida”²⁸².

Desta forma, pensamos que a revisão do paradigma metodológico no Ensino Religioso pressupõe prévia revisão metodológica nas Ciências da Religião e, portanto, precisamos considerar as extremações oriundas do processo histórico de afirmação do estatuto epistemológico das Ciências da Religião. Não obstante, vamos limitar nossa proposta

²⁷⁹ HUSSERL, 2012, p. 107.

²⁸⁰ MORIN, 2003, p. 14.

²⁸¹ COMTE, 1988, p. 35.

²⁸² HUSSERL, 2012, p. 106.

metodológica ao ambiente do ensino religioso, respeitando os limites do tema desta pesquisa, mas não ignorando que o que se propõe, aqui, respinga nas Ciências da Religião. O que se questiona, neste modelo de ensino religioso, é o monismo metodológico que produz um tipo de conhecimento

que fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo²⁸³.

Diante disto, o novo paradigma metodológico se ergue sobre fundamentos estabelecidos (como o conhecimento mítico/metafísico/simbólico, o conhecimento racional/empírico/ positivista e o fenomenológico), considerando que a racionalidade científica não “é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia”²⁸⁴. Consideramos, por oportuno dizer, também, que a metafísica, a religião ou qualquer outra forma de conhecimento, quando isoladas de outras áreas do saber, não são suficientes para se chegar a um conhecimento definitivo e seguro. Pensando assim, é justo concordar com Blaise Pascal, lembrado e citado por Morin:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas elas mantidas por um elo natural e insensível, que interliga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes²⁸⁵.

Portanto, este novo paradigma metodológico valida a abordagem explicativa no que lhe é necessário racionalizar e quantificar no fenômeno religioso, apoia a abordagem compreensiva na necessidade de interação entre pesquisador e objeto, ou seja, o pesquisador da religião não pode abstrair a religião e isolá-la. Avança, assim, sobre a necessidade de uma abordagem metodológica (no estudo do fenômeno religioso) que esteja atenta para o seu entorno social, considerando os diversos agentes envolvidos (sociais, culturais, políticos, econômicos).

Não se trata, portanto, de estudar somente uma história ou uma psicologia ou uma filosofia da religião, mas estudá-la dentro de uma complexidade que contemple aspectos subjetivos e objetivos, ou seja, é preciso considerar que “a religião se singulariza na experiência do crente, razão pela qual compreendê-la requer imergir no universo das ideias e

²⁸³ MORIN, 2003, p. 14.

²⁸⁴ SANTOS, 2008, p. 83.

²⁸⁵ MORIN, 2003, p. 21.

das práticas religiosas”²⁸⁶; mas que, também, ela (a religião) tem sua dimensão sociológica, histórica e política, orientando ações práticas do indivíduo no seu cotidiano.



²⁸⁶ RODRIGUES, E. *A mão de Deus está aqui!* Estudo Etnográfico da Igreja Mundial do Poder de Deus. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Campinas: UNICAMP, 2014.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz Alberto Souza, JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). *Educação Religiosa: Construção de Identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*: Curitiba: Champagnat, 2002.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dilthey – conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. *Revista Trans/Form/Ação*, 2004, p. 51 - 73.

ANDRADE, Maristela Oliveira. A Religiosidade Brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. João Pessoa: *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, João Pessoa, n. 14, p. 106-118, 2009.

BITTENCOURT, F. J. *Matriz religiosa brasileira: Religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOOF, Leonardo. *O povo brasileiro: um povo místico e religioso*. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2014/03/16/o-povo-brasileiro-um-povo-mistico-e-religioso/>>. Acesso em: 17 de jun. 2016.

BRANDENBURG, LaudeErandi, FUCHS, Henri Luiz et al (Orgs.). *Ensino Religioso na Escola: Bases, Experiências e Desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005.

BRANDENBURG, LaudeErandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010, p. 53-60.

CAMARGO, José Carlos Godoy; ELESBÃO, IVO. O problema do método nas ciências humanas. *Mercator- Revista de Geografia*, Fortaleza, a. 03, n. 06, p. 07-18, 2004.

CARVALHO, Janete Magalhães. A visão de Ciência e Metodologia de Pesquisa em Diferentes Perspectivas e/ou “Escolas” Filosóficas. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 16, n. 32, p. 08-28, 2010.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva, Discurso Preliminar Sobre o Conjunto do Positivismo, Catecismo Positivista*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

CORDEIRO, Claudenir Camargo et al. Os Paradigmas Dominantes e Emergentes nos Espaços Social e Educacional Contemporâneos.[S.I.], *Revista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense*, p.01-10.

COSTELLA, Domenico. O Fundamento Epistemológico do Ensino Religioso. In JUNQUEIRA; WAGNER (Orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 129-142.

DILTHEY, Wilhelm. *A Construção do Mundo Histórico nas Ciências Humanas*. São Paulo: Unesp, 2010.

_____. *Introdução às Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

DURKHEIN, Emile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Paulus, 2008.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ENGLER, Steven; STAUSBERG, Michael. Metodologia em Ciência da Religião. In: PASSOS, João Décio; USARKI, Frank (Orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013, p. 63 -73.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. *As Ciências das Religiões*. São Paulo: Paulus, 1999.

FONAPER. *Concepção de Ensino religioso*. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/documentos_concepcao.php>. acesso em: 16 de jan. 2016.

_____. *Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Religioso*. São Paulo: Ave-Maria, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino religioso/Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FRANCO, Sérgio de Gouvêa. Dilthey: Compreensão e explicação e possíveis implicações para o mundo clínico – *Revista Latino-americana de Psicologia Fundamental*, São Paulo, ano 01, v. 15, p. 01-07, 2012.

FUCHS, Henri Luiz. A metodologia do Ensino Religioso em cursos de formação de professores em nível superior. In: WACHS, Manfredo Carlost al (Orgs.). *Práxis do Ensino Religioso na Escola*. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007, p. 55–62.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em Retrospectiva .v. IV – A posição da Filosofia na Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GERHARDT, Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEIDEGGER, Martin. *Fenomenologia da Vida Religiosa*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *Ser e Tempo- Parte I*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HUSSERL, Edmund. *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica*. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, 2002.

JAPIASSU, Hilton. *O Mito da Neutralidade Científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JÚNIOR, Arnaldo Érico Huff; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da Religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. *Numem: Revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 433–456, 2012.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

LAPORTE, A. M. A.; VOLPE, N. V. *Existencialismo: uma reflexão antropológica e política a partir de Heidegger e Sartre*. Curitiba: Juruá, 2009.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 de Jul. 2015.

LOPES, V. G. *Fundamentos Epistemológicos do Ensino Confessional e Plural*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2005.

MARTELLI, Stefano. *A Religião na Sociedade Pós - Moderna : entre secularização e dessecularização*. São Paulo: Paulinas, 1995.

MARQUES, Pedro Victor Souza. *A laicidade do estado e a retirada de símbolos religiosos*. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/25405/alaicidade-do-estado-e-a-retirada-de-simbolosreligiosos-de-reparticoes-publicas/2>>. Acesso em: 16 de jan. 2016.

MATOS, Alderi Souza de. *O Islamismo e o ocidente*. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br/6985.html>>. Acesso em: 15 de jan. 2016.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretária de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 de mar. 2016.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. *O Paradigma Educacional Emergente*. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 01 de mar. 2016.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *O Método I: a natureza da natureza*. 2. ed. Lisboa/Portugal: Publicações Europa-América, 1977.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, José Lisboa Moreira. *Análise Antropológica do Fenômeno Religioso*. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MU4eXE6OW-sJ:https://www.ucb.br/sites/000/14/PDF/FenomenoReligioso.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>>. Acesso em: 19 de ag. 2016.

OTTO, Rudolf. *O Sagrado*. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas 2007.

PASSOS, João Décio; USARKI, Frank (Orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2004.

REBLIN, Andréas Iuri. Apontamentos sobre a arte e o Ensino Religioso. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010, p. 182-187.

RIZZON, Gisele. A Sala de Aula sob o olhar do construtivismo piagetiano: perspectivas e implicações. *CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO*, 5, 2010, p. 01-09, Caxias do Sul.

RODRIGUES, Elisa. “*A mão de Deus está aqui!*”: Estudo Etnográfico da Igreja Mundial do Poder de Deus. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Campinas: UNICAMP, 2014.

_____. A Formação do Estado Secular Brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, n. 29, p. 149-174, 2012.

_____. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Revista Rever*, Juiz de Fora, ano 15, n. 02, p. 01-12, 2015.

SANDRINI, Marcos. Os desafios da educação na mudança de época. *Revista Atitude*, Porto Alegre, a. 02, n. 4, p. 11-18, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCUSSEL, Marcos André. *O ser e o Fazer no Ensino Religioso*. Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st6/Scussel,%20Marcos%20Andre.pdf>>. Acesso em: 08 de jul. 2015.

SCUSSEL, Marcos André; WACHS, Manfredo Carlos. Ensino Religioso e materiais didáticos: necessidade de novos olhares. In: BRANDENBURG, LaudeErandiet al (Orgs.). *Fenômeno Religioso e metodologias*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009, p. 98-105.

SEED/PR. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Ensino religioso: diversidade cultural e religiosa*. Curitiba: SEED/PR, 2013.

SEIBT, Cezar Luís. Educação e Conhecimento a Partir da Fenomenologia. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO*, 5, 2010, Caxias do Sul.

SILVA, Ana Paula. O Embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: políticas e práticas educacionais na escola primária. SEMINÁRIO DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 9, 2012, Florianópolis, p. 01-16.

SOARES, Afonso M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, p. 01-18, 2009.

