

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Epistemologia do Ensino Religioso [Epistemology of Religious Education]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Décio Passos, João
Publisher	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-06-16 21:06:15
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/232923



Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino

Epistemology of Religious Education: from Education to Science, from Science to Education

João Décio Passos*

Resumo: O Ensino Religioso foi instituído no Brasil a partir de decisões políticas que ignoraram sua fundamentação científica. As sucessivas legislações delegaram os conteúdos a serem ensinados em sala de aula a sujeitos externos às comunidades científica e escolar. O Ensino Religioso pode contar hoje com uma ciência legítima e consolidada, a Ciência da Religião, vindo a compor o fluxograma regular das ciências pesquisadas, instituídas e aplicadas no âmbito da comunidade científica e do sistema federal de ensino.

Palavras chave: Epistemologia, ensino religioso, Ciência da Religião; currículo, legitimidade.

Abstract: Religious Education was instituted in Brazil due to political decisions which ignores its scientific basis. The successive legislation delegated the decisions of the contents to be taught in the classroom to academic and pedagogic instances, that is, to academic and communities. Currently, Religious Education is supported by a legitimate and consolidated discipline, that is, Science of Religion, which can be compared with a flowchart of specializes sciences, whose researches, institutions and applications are relevant both for the academic field and Brazil's Federal educational system.

Key-words: Epistemology, Religious Education, Science of Religion; Curriculum, Legitimacy

Introdução

O Ensino Religioso (ER), em suas condições legais atuais, chegou aos currículos escolares trilhando um caminho curioso, se olhado do ponto de vista epistemológico. Contudo, se olhado no caminho histórico que o conduziu à Lei maior do país, nada mais fez que repetir os caminhos políticos trilhados anteriormente, durante a época republicana brasileira: o caminho de uma negociação política feita entre sujeitos posicionados no topo das hierarquias políticas e religiosas, ainda que ambas estivessem convencidas de uma fundamentação política, antropológica e até mesmo ética para tomar a decisão da obrigatoriedade da disciplina nas escolas públicas. O tratamento à questão

* Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995), mestre em Teologia pelo Instituto São Paulo de Estudos Superiores (2009) e doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Livre Docente em Teologia pela PUC-SP. Atualmente é professor associado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor doutor do Instituto Teológico São Paulo. Contato: jdpassos@pucsp.br

tem sido, portanto, prevalentemente político, sendo o argumento da garantia das liberdades religiosas o grande fundamento e a negociação política a grande estratégia no âmbito legislativo. Em nome da liberdade religiosa todos os cidadãos têm o direito a receber do Estado uma educação referente à sua crença. Ainda que, para o bem da verdade, na construção da legislação vigente, tenha havido inegavelmente um significativo envolvimento da sociedade civil, incluindo a participação de fóruns especializados no assunto, o processo de institucionalização do ER não contou com um acúmulo epistemológico do qual fosse nada mais que uma espécie de resultado natural. Prevaleceu em âmbito nacional o caminho político que instituiu legalmente a Disciplina, porém sem as bases constituídas de uma área de conhecimento que, por si mesma, pudesse reivindicar seu lugar no ensino oficial ou nesse status fosse inserida pela força das relevâncias científica e sociocultural.

É necessário considerar as distintas experiências de ER nas esferas dos diferentes Estados brasileiros e, por conseguinte, os méritos de muitas delas. Contudo, os limites da legislação nacional vigente fazem perpetuar as contradições e as precariedades práticas nos âmbitos estaduais e municipais, consequências diretas de uma construção histórica marcada por vitórias políticas e por insuficiências epistemológicas. Esse constitui o foco da reflexão aqui desenvolvida. Pode-se dizer que ER foi instituído de frente para trás, se considerado o processo regular de instituição das ciências que têm seus nascimentos nas pesquisas e seus habitats nas Instituições de Ensino Superior (IES). Essa “casa sem alicerces” permanece obviamente instável e sujeita a críticas justas e injustas por parte de pessoas cultas e do senso comum, por parte de igrejas e de legisladores e também por esferas de poderes executivos. Será necessário conceber e colocar o ER como disciplina situada em um sistema maior, inserida e vinculada, portanto, a um fluxograma que institui as ciências desde o contexto da pesquisa até o contexto da aplicação pedagógica como prática curricular, passando, pelo contexto de seu ensino nas IES. As disciplinas são filhas das ciências instituídas como áreas legítimas pela comunidade científica e pelos órgãos políticos responsáveis, que são filhas das ciências ensinadas nas IES e que, por sua vez, são filhas das pesquisas realizadas nas Instituições destinadas a esses fins no passado ou no presente. Não há ciência se não for construída pelas pesquisas e não há ensino escolar instituído sem ciência. Entre o nascimento da ciência e a finalidade ética da educação posicionam-se as práticas escolares com seus currículos. É nesse fluxograma vivo e em permanente construção e desconstrução que os conhecimentos são instituídos e ensinados. É também dentro do mesmo que tanto o ensino quanto a pesquisa de uma determinada área são reconhecidos como legítimos e necessários para a vida da sociedade e para a educação dos cidadãos.

Colocação do problema: o obstáculo político

Algumas questões bastante conhecidas explicitam o problema da defasagem epistemológica no quadro atual do ER no país e valem ser mencionadas como ponto de partida da reflexão:

- a) A ambiguidade da Lei que o rege o ER, sendo reconhecido como *parte integrante da formação básica do cidadão* e como *disciplina dos horários normais do ensino fundamental* (cf. Lei 9.475 que modifica o Artigo 33 da LDB), mas cujo conteúdo

fica delegado aos Sistemas de Ensino sem, contudo, estabelecer exigências sobre a mesma formação em termos da titulação necessária.

- b) A legislação deixa, portanto, descoberta, na ordem legal e na ordem prática, as exigências da formação docente para o ER, como ocorre com as demais disciplinas que compõem os currículos do ensino fundamental.
- c) Instaure-se uma ambiguidade legal: ausência de normatização definida sobre a formação do Docente para o ER por meio de Cursos Superiores de Licenciatura.
- d) Tal ambiguidade se reproduz politicamente na incoerência entre a LDB e as legislações estaduais e municipais que definem em muitos casos, cada qual a seu modo a temática e, por conseguinte, organiza a prática do ER escolar das mais variadas maneiras.
- e) A resolução política da questão trazida no interior do acordo *Brasil-Santa Sé* (Promulgado pelo Decreto 7.107 da Presidência da República de 11 de fevereiro de 2010) a respeito do ER, assumindo-o, mais uma vez, como uma “questão de natureza política” sem qualquer exigência de cunho epistemológico.
- f) A insistência nos debates que afirmam a inconstitucionalidade do ER na escola pública ignorando todo o acúmulo de reflexão que defende um modelo desconfessionalizado, amparado nos estudos científicos da religião e gerido como as demais áreas pelos sistemas de ensino e pelas escolas, sem qualquer ingerência das confissões religiosas.

É verdade que as ciências não são politicamente neutras. Elas se tornam disciplinas ensinadas nas escolas, uma vez reconhecidas como legítimas e, portanto, entendidas como necessárias para a educação dos cidadãos. É nesse sentido que muitos conhecimentos novos ou mesmo antigos podem ser introduzidos nos currículos escolares. De fato, conhecimentos antigos, (caso da Filosofia) e novos (como a Ecologia) foram introduzidos nos currículos não faz muito tempo. Mas, em todos os casos a relevância pedagógica (formação do cidadão) e pertinência epistemológica (consistência como ciência) e, por conseguinte, a formação docente (em cursos que habilitem) e a organização curricular (estruturação dos conteúdos das disciplinas) formam um único conjunto indispensável para que se possa falar em ensino de uma determinada área.

A resolução política do ER no decorrer de nossa história ignora esse processo e esse sistema, sendo tratado como exceção e não, de fato, como disciplina comum dos horários normais de aula, como reza a lei. Trata-se de uma resolução que oculta sob sua pretensa solução obstáculos epistemológicos que já se tornaram crônicos e voltam feito o ciclo de Sísifo em contextos históricos diversos. Esses obstáculos não foram enfrentados pelos sistemas de ensino e, particularmente, pelos sujeitos políticos a quem caberiam a construção de saídas efetivas e os próprios contextos que envolvem uma disciplina inserida no currículo escolar permaneceram alheios ao problema. A persistência da posição política que dispensa a discussão epistemológica constitui, na verdade, uma opinião ou uma ideologia que, por suas naturezas, não constituem ciências.¹ Como o ER

¹ Cf. G.BACHELARD, *A formação do espírito científico*, pp.17-28.

poderá ser disciplina se não emanar de uma ciência (com aspas ou sem aspas) que se apresente à comunidade científica e à sociedade como epistemologicamente consistente e, por conseguinte, como legítima? O “pedagogicamente necessário” (e, portanto, politicamente legítimo) não resolve *per se* essa exigência, mas, bem ao contrário, pode dispensá-la como desnecessária como se tratasse de algo óbvio e evidente que pudesse ser imposto como uma espécie de necessidade natural ou como um dogma por autoridades políticas e religiosas. O ER politicamente legítimo e pedagogicamente necessário só pode assentar-se sobre um fundamento teórico e metodológico consistente. Para tanto deverá superar o obstáculo político que dispensa a inclusão do ER no âmbito da dinâmica comum das ciências. Portanto, uma questão de fundo que se coloca, de imediato, diz respeito ao processo de construção/legitimação das ciências, como se verá nos tópicos seguintes.

A construção das ciências e os obstáculos sobre a religião

Os processos de legitimação fazem parte da sociedade humana. Uma coisa pode ser mais ou menos importante e necessária do ponto de vista político, social e cultural para um determinado grupo em uma determinada época; pode ser acolhida ou rejeitada pela sociedade como boa e conatural ou como perversa, desnecessária ou dispensável. Allan Johnson define a legitimação como “o processo através do qual um sistema social ou algum aspecto do mesmo vêm a ser aceitos como justos e são em geral apoiados pelos que deles participam”.² Com efeito, do processo de legitimação participam a cultura com os costumes instituídos como normais, a política que acolhe ou renega uma ideia e uma prática como correta, os códigos legais que aceitam ou condenam como justos ou perversos e as ciências oficiais que acolhem as novidades investigadas como verdadeiras ou falsas. Em outros termos, o normal e o anormal fazem parte também das ciências, seja na sua dinâmica *ad intra*, seja no contexto *ad extra*. De fato, a ciência normal³ terá que conquistar tanto uma legitimidade *ad intra* – rezar conforme o credo teórico e metodológico que lhe confira este estatuto – e *ad extra*, apresentar-se de tal forma consistente, mas também de tal forma necessária, que passe a ocupar um lugar na sociedade e nos sistemas públicos de pesquisa e de ensino.

As ciências são construídas no decorrer do tempo e resultam em paradigmas que são reconhecidos social e politicamente como legítimos. O código e o caminho de legitimação das ciências gozam de relativa autonomia em relação aos processos de legitimação política. Porém, sem o reconhecimento de que se trata de uma verdadeira ciência e, por conseguinte, de uma ciência socialmente benéfica ou politicamente necessária, ela poderá ficar fora dos mecanismos de divulgação social, particularmente nas escolas. Embora o exemplo seja um tanto batido, vale lembrar o caso da teoria da evolução em alguns Estados norte-americanos, ou de conteúdos referentes à educação sexual em escolas confessionais e em Estados também confessionais. As ciências não gozam de autonomia por exhibir unicamente sua consistência epistemológica, ainda que

² A.G. JOHNSON, *Dicionário de sociologia*, p.134.

³ Conceito cunhado por Thomas Kuhn: a “pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior”. Cf. Th.S. KUHN, *A estrutura das revoluções científicas*, p.29.

seja esse seu álibi fundamental perante a sociedade que a desconhece ou que, na pior das hipóteses, prefere desconhecê-la.

A ciência normal se expande para além da comunidade científica que a produz, na medida em que se torna legítima, ou seja, vai sendo assumida como socialmente necessária e, por conseguinte, oferecida aos indivíduos por meio das instituições de ensino. Os currículos escolares são, por um lado, o meio de assimilação e seleção das ciências e, por outro, de distribuição dos conteúdos das mesmas a partir de finalidades éticas e políticas adotadas como valores por uma determinada sociedade.

Ciência e legitimidade social andam juntas. Sem legitimidade a ciência pode permanecer desconhecida, ou, em muitos casos oculta, por razões políticas ou culturais. Contam os historiadores que Charles Darwin não perdeu por pouco a autoria da teoria da evolução, não tivesse havido mediações dos amigos para que ele a tornasse pública à *Linnean Society of London* antes que o biólogo Alfred Russel Wallace publicasse suas conclusões quase idênticas àquelas darwinianas já formuladas havia vinte anos. Charles Darwin guardara suas conclusões temeroso das reações da sociedade inglesa da época, de modo particular das reações advindas da religião. Faltava legitimidade social para a nova teoria. Não foi diferente com a ciência aristotélica no século XIII e com vários modernos a partir do século XVI. As ciências estavam diretamente ligadas a processos de controle e de autorização da parte das autoridades acadêmicas e eclesiásticas. Hoje a ciência não enfrenta esses controles sócio religiosos diretos como no passado, mas está submetida, em muitos casos, aos controles políticos de instâncias científicas ou estatais, quando não a controles econômicos que a institui como necessária ou a dispensa discretamente como desnecessária para o ciclo produção-consumo. De fato, a legitimação política advém não somente dos órgãos governamentais que reconhecem as áreas de conhecimento, mas também da própria comunidade científica que estabelece suas ortodoxias epistemológicas que tendem a controlar as novas formulações científicas, antes que elas adquiram suas cidadanias na esfera dos cursos superiores e dos registros profissionais.

Por conseguinte, as ciências são construídas pelo labor dos pesquisadores, pelos apoios financeiros, pela publicização na comunidade científica e pela autorização das instâncias institucionais. Não estamos longe não somente de uma neutralidade epistemológica, como também de uma neutralidade política. Segundo o filósofo da ciência Javier Echeverría, a construção das ciências envolve contextos diferentes que incluem o seu *ensino* (reprodução da linguagem e das regras próprias de seu jogo), a *criação* ou a invenção que define a pesquisa em seu processo de realização, a *justificação* de seus métodos e teorias dentro das regras gerais das áreas de conhecimento e, por fim, a sua *aplicação* em algum setor da sociedade.⁴ No caso das ciências relacionadas à religião, os três primeiros contextos estão plenamente efetivados, na medida em que se pode contar hoje com programas de mestrado e doutorado em pleno funcionamento e, por conseguinte, com processos de avaliação realizados pelos órgãos responsáveis do governo federal, porém ainda não está suficientemente resolvida a questão da aplicação. O ER religioso, por sua vez, carece precisamente dos três contextos anteriores que constroem uma ciência, exatamente por constituir uma aplicação (ensino escolar) não suficientemente edificada e justificada como área de conhecimento. A instituição legal e curricular do ER se deu de modo cientificamente desamparado, dispensando por alguma razão a sua fundamentação em termos teóricos e metodológicos. E nesse estado de pré-

⁴ Cf. J. ECHEVERRÍA, *Filosofia de la ciencia*, pp.58-66.

ciência ele ainda permanece, tanto em termos legais como em termos de inserção na prática científica que vai da pesquisa ao ensino.

Mas a ciência tende a vencer os obstáculos de legitimação de toda natureza, terminando por impor-se por sua relevância e consistência epistemológicas. A história demonstra essa supremacia da verdade, ainda que, em muitos casos, com significativo atraso. O contexto legitimador atual é evidentemente determinado de maneira primordial pela função de mercado na qual conta basicamente a eficiência tecnológica. As ciências “mais legítimas” estão hoje circunscritas em um círculo – vicioso ou virtuoso, a depender da ótica de interesse – composto pelos mecanismos legitimadores *mercado-tecnologia-ciência*.⁵ Desse círculo emergem as chamadas ciências duras com suas eficácias comprovadas e incontestes e, por conseguinte, as fontes de financiamentos provenientes tanto dos órgãos públicos quanto da iniciativa privada. As ciências e outros saberes que escapam desse ciclo são as “menos legítimas” por serem menos úteis para o círculo virtuoso do lucro que sustenta a sociedade.

As ciências referentes à religião se inserem de modo dramático nesse processo de legitimação, embora tenham a idade das demais ciências humanas, como já sinalizava W. Dilthey no final do século XIX ao propor um edifício epistemológico para definir esse segmento de ciências distinto das ciências naturais e com suas exigências metodológicas específicas.⁶ A universidade brasileira desconheceu desde o seu nascimento não somente a teologia, mas também os estudos de religião como áreas de conhecimentos que devessem ser incluídas no rol de seus cursos e de seus objetos de pesquisa. A separação entre as coisas públicas e as coisas religiosas constituiu um princípio não somente político que se relacionava diretamente à separação entre Igreja e Estado, mas também epistemológico, no momento de constituição das primeiras universidades. Estruturadas a partir de parâmetros positivistas e, ao mesmo tempo, por objetivos políticos tecnocráticos, as universidades brasileiras fizeram história sem cogitar qualquer relevância e, por conseguinte, considerar qualquer legitimidade aos estudos de religião. Esse quadro começou a mudar muito recentemente, porém sem ligação direta com a lei e a prática do ER escolar. Toda uma geração de lideranças intelectuais e políticas que ainda ocupa os quadros da inteligência nacional desconhece quase que por completo a história e a consistência das ciências que se dedicam à religião e entende que tudo o que se refere ao assunto deve ser tratado no âmbito do político, tendo em vista a liberdade religiosa garantida pelo Estado, e permanecer restrito unicamente às esferas das confissões e das opções individuais.

De fato, no imaginário moderno que ainda rege o pensamento de maioria dos intelectuais, o que delinea a prática da ciência e da política é o princípio e a regra do estado e da cultura seculares. As coisas que se referem à religião dizem respeito unicamente ao domínio intramuros das instituições religiosas e ao íntimo das consciências e das opções individuais. Por essa razão, para muitos, o ER religioso deverá ficar restrito as essas esferas, sob pena de ferir a laicidade do Estado e trazer de volta as velhas alianças. Dentro desse quadro geral e, de certo modo, predominante na consciência política e científica, é que ainda estão situados, cada qual com suas “indigências” e suas lutas por legitimidade, o ER e as Ciências da Religião. Mesmo que tenham sido instituídos há anos, padecem do pecado original de reivindicarem ser “coisa

⁵ Cf. E.MORIN, *Ciência com consciência*, pp.10-115.

⁶ Cf. W.DILTHEY, *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*, p.19.

pública”. Em suma, do ponto de vista da sua legitimidade, a religião deveria permanecer fora dos objetos cientificamente estudados e institucionalizados na universidade e, por conseguinte, fora das ciências regularmente ensinadas. Com efeito, é precisamente dessa indigência comum que poderão ser construídas saídas comuns (na verdade uma mesma e única saída), na medida em que a religião for assumida como uma coisa pública como qualquer outra produzida pela cultura e governada pela política, como um objeto de estudo tão laico como outros objetos humanos estudados, como fenômeno tão humano como outros e como assunto de ciência não menos exigente que aqueles dos quais ocupam as demais ciências humanas.

Como observa Bachelard, só pode haver ciência quando houver necessidade de perguntar.⁷ A religião já está inserida no quadro das respostas prontas e, quase sempre, dogmaticamente resolvidas tanto pelas instituições do Estado moderno quanto pelas respostas fixadas pelas confissões religiosas. Se, de religião “todo mundo sabe um pouco”, o Estado e as igrejas parecem já saber tudo sobre ela e dispensar qualquer interrogação que extrapole seus domínios. O pensamento dogmático emerge de ambas as partes quando se trata de definir o lugar da religião dentro da sociedade, incluindo a escola. De fato, as respostas políticas - e “epistemológicas” - já dadas às questões religiosas ainda constituem obstáculos epistemológicos⁸ para que se possa resolver o problema de fundo do ER ainda hoje, apesar de algumas décadas de institucionalização das ciências da religião nos cursos de Pós-graduação no Brasil.

As esferas de legitimação das ciências

A objetividade das ciências, ou seja, o corte epistemológico necessário que ela deve operar em relação ao senso comum e à ideologia, não se impõe como força epistêmica absoluta e externa aos jogos de interesse políticos e econômicos. Ainda que a constituição da objetividade científica seja o grau zero de toda ciência, ela se faz dentro de grupos de interesses que podem ocultar, retardar ou ainda direcionar os resultados de um determinado conhecimento. O caso mais visível desses processos de institucionalização parece ser aquele que faz hospedar certos conhecimentos dentro de uma área mais ampla ou, até mesmo, dentro de uma disciplina já instituída como legítima e legal.

O fato é que interesses externos aos critérios puramente epistemológicos e ao valor do conhecimento pelo conhecimento contribuem para a construção das ciências. E não se trata de um processo que se explica unicamente por meio de uma leitura ideológica, mas que se constitui efetivamente envolvendo contextos, sujeitos, regras e interesses distintos. As ciências se tornam reconhecidas e oferecidas à sociedade mediante um percurso complexo nem sempre linear que envolve as primeiras pesquisas, os mecanismos de divulgação, a busca de reconhecimento por parte das sociedades e, por fim, as possibilidades políticas e mercadológicas de seu ensino nas escolas.

Em suma, podemos demarcar algumas esferas de legitimação do conhecimento, a partir da prática acadêmica usual:

a) A primeira é a da comunidade científica. Segundo suas demarcações teóricas e metodológicas já instituídas, e contando com seus sujeitos autorizados, a comunidade científica assume a tarefa de fazer a ciência avançar e oferece os resultados das pesquisas

⁷ Cf. G. BACHELARD, *A formação do espírito científico*, p.18.

⁸ *Ibid*, pp.17ss.

às comunidades e sujeitos interessados em obtê-los por razões acadêmicas ou práticas. Esse habitat regular das ciências e dos cientistas (concretizado nas universidades e institutos de pesquisa) é o lugar onde as ciências são efetivamente feitas, por meio das pesquisas que se mostram convincentes epistemologicamente e, pelas mãos dos cientistas, se tornam legítimas e públicas para a comunidade mais especializada. Nesse primeiro momento, se legitimam resultados científicos dentro dos quadros das ciências já instituídas como áreas ou disciplinas.

b) A segunda esfera de legitimação é a comunidade acadêmica mais ampla. É quando o resultado das pesquisas adquire visibilidade mais ampla e passa a fazer parte da rotina daqueles que ensinam e fazem ciência, ainda que, em um primeiro momento, na forma de resultados pontuais e na forma de novos métodos ou de novas teorias. Mas, nessa esfera de visibilidade mais ampla, sob o regime do teste e da reprodução, os novos conhecimentos podem alcançar uma legitimidade maior: tornar-se, muitas vezes, disciplinas ou áreas de conhecimentos dentro dos cursos já existentes ou, até mesmo, um novo curso com um sistema curricular completo. É quando um conhecimento novo já testado e, certamente, vendido, adquire um status público de ciência, mesmo que ainda aguarde o reconhecimento legal por parte das instâncias responsáveis.

c) A terceira esfera ocorre nas instâncias governamentais que respondem em última instância pela legalização dos conhecimentos, mediante a institucionalização das áreas de conhecimentos e dos cursos superiores regulares. Dessa esfera vem a chancela final das ciências, aquela que confere aos conhecimentos sua cidadania plena e definitiva. No caso do Brasil, constitui uma esfera determinante para as ciências de um modo geral, tendo em vista os processos de autorização e reconhecimento das áreas e cursos superiores. Os órgãos administrativos dos sistemas de ensino (Sistema Federal e, em alguns casos, os Sistemas Estaduais) legislam e supervisionam o conhecimento do ponto de vista de sua coerência epistemológica, de sua viabilidade pedagógica e relevância social. Sem essa última legitimidade, as ciências careceriam de cidadania plena, mesmo que portadoras de todos os requisitos epistemológicos.

d) A quarta esfera, ainda que pareça externa aos méritos epistemológicos das ciências, opera como uma legitimação em relação ao que se apresenta como conhecimento coerente e relevante para a sociedade. Na verdade, em última instância, o mercado exerce uma pressão sobre as novas áreas que são oferecidas, sobretudo no formato de cursos, em nome de suas relevâncias tecnológica e profissional. Nesse desaguadouro final e cada vez mais determinante as ciências oferecidas por meios de cursos superiores – as antigas e as novas – podem sobreviver ou desaparecer do cenário institucional como úteis ou inúteis.

Os processos de institucionalização do conhecimento passam de algum modo por essas esferas, ainda que de modo não linear e, em muitos casos, até mesmo de modo desproporcional em relação a cada uma delas. Essas esferas podem também se relacionar de modo complementar, na medida em que oferecem uma à outra os elementos que

favorecem ou não as suas legitimações. A universidade acolhe os resultados das pesquisas e os institui como disciplinas em seus currículos. Os órgãos governamentais podem autorizar cursos em novas áreas de conhecimento e, com isso, estimular as pesquisas que estejam em curso. O mercado pode, por sua vez, agilizar processos de legitimação das ciências com suas demandas por profissionais qualificados. Contudo, mesmo não havendo uma linearidade nesse processo de institucionalização, um percurso se mostra de certo modo regular, indo da atividade germinal do conhecimento (pesquisa regular) a sua legitimação final na forma da lei (a ciência normal).

Universidades	Escolas	Mercado	Estado
Pesquisa	Disciplinas	Profissão	Ciências
Divulgação	Ensino	Aplicação	Legalização

Embora o processo de institucionalização dos conhecimentos siga quase sempre essa regularidade aqui representada graficamente para alcançar a estatura de ciência oficial, ele poderá ser desencadeado a partir de outros momentos, ou seja, poderá começar com uma disciplina ou como profissão que vão demandar pesquisas, cujos resultados construam tal fundamentação metodológica e teórica para a área, de forma a adquirir, com o tempo, a oficialização como ciência. De qualquer modo, o percurso de institucionalização dos conhecimentos exige para a sua fundamentação e coerência um fluxo razoável de suas atividades, o que permite a cada uma delas se retroalimentar com a outra. Do contrário, corre-se o risco da pesquisa sem relevância, do ensino reprodutivista, da profissão obsoleta ou da burocratização das ciências dentro dos sistemas de ensino. Cada uma das esferas de institucionalização opera com seus cortes específicos em termos de exigências e regras, de espaços institucionais, de gestão e de mecanismos de divulgação. Em todas elas concorrem diversidades de interesses de sujeitos e grupos e, portanto, posturas valorativas que legitimam o conhecimento como verdadeiro, regular e necessário para a sociedade.

Essas esferas interagem de modo mais ou menos dialético no processo de institucionalização das ciências. Seria complicado isolar a ciência em apenas uma delas como se bastasse para o processo de legitimação. Ensino sem a pesquisa perde-se ou na repetição ou iguala-se ao senso comum, que por sua dinâmica também ensina-aprende, porém sem necessidade de justificar-se e fundamentar-se epistemologicamente. Por outro lado, a legitimação política sem ensino incorre no risco da politização do científico, na elitização dos conhecimentos no claustro dos gabinetes ou no reino das ideias puras.

O sistema das ciências e do ensino

A escola é, portanto, o lugar do ensino sistemático e oficial dos resultados das ciências com vista à educação do cidadão. Essa concepção fundamenta o ensino nos países ocidentais desde os tempos modernos. No processo de educação escolar estão, portanto, envolvidas distintas esferas de responsabilidade: o Estado como responsável

primeiro e universal pela educação, o cidadão como sujeito de direito à educação, a ciência e a escola como intermediárias entre os dois, sendo que a escola tem a missão de retirar das ciências os seus resultados e traduzi-los pedagógica e didaticamente para o ensino nas diversas faixas etárias.

A escola é o meio político de realização da finalidade educacional universal, conforme rezam as Constituições modernas e, antes delas, os credos fundantes dos Estados modernos. Através das escolas as ciências são divulgadas como meio de educar os cidadãos, não somente para ocuparem seu lugar como profissionais dentro da sociedade, como também para ser cidadãos livres e responsáveis dentro da mesma. Por meio dos currículos escolares as ciências são socialmente distribuídas e, por conseguinte, selecionadas e direcionadas para certos valores.⁹ Regida por qualquer filosofia, a educação faz parte do projeto político moderno; constitui um elemento essencial que visa construir as condições de convivência democrática, de participação política, de atuação profissional e de convivência social, dentro de uma conjuntura que comporta necessariamente as legítimas diferenças.

As ciências não constituem uma construção à parte dentro dessa sociedade, como muitas vezes pode transparecer. Ao contrário, elas se encaixam como uma das partes de todo, juntamente com os órgãos políticos, as instituições sociais e educacionais. Vale lembrar que elas nasceram em sua acepção atual como um dos vetores da chamada modernidade que buscava avançar sob o signo da autonomia política e racional e da universalização dos valores humanos e tecnocientíficos.¹⁰ O Estado moderno encarnou, desde as suas origens, os ideais de uma “Paideia moderna” que, em analogia à clássica Paideia grega, incluía indissociadamente as práxis política, social, cultural e científica. O poder político moderno, em suas versões burguesa ou socialista, se apresentou, de fato, como poder tecnocrático, o condutor de uma nova ordem que se instauraria como superação das ignorâncias e das misérias humanas, mediante uma educação pautada nos resultados das ciências.

As ciências modernas nasceram como uma das revoluções modernas e em estreita dialética com elas. Não se tratava de um exercício livre e desinteressado do espírito humano, mas de uma ação que deveria contribuir com a afirmação da nova ordem e, por conseguinte, recebia dessa mesma seu apoio e legitimidade. Nessa direção, o Estado moderno refez as instituições de ensino segundo seus princípios e interesses, buscando vinculá-las de modo sempre mais orgânico às ciências e aos seus objetivos sociais e, evidentemente, políticos. Dentro desse marco modernizante que, em boa medida, se universalizou, pode-se falar não somente nos projetos educacionais dos Estados burgueses ou socialistas, das ditaduras e das democracias, das teocracias e dos Estados laicos, mas também das ciências desenvolvidas, incentivadas e institucionalizadas dentro dos mesmos como um dos itens importantes de seus projetos.

Conforme os propósitos e os projetos políticos dos poderes instituídos se escolhem as ciências a serem privilegiadas pelos financiamentos públicos e, por conseguinte, as ciências a serem ensinadas nas escolas, donde se tiram consequências legais para as leis educacionais, assim como consequências curriculares e, até mesmo, de conteúdos a serem ensinados. Esse lado político da institucionalização das ciências é real, porém tem seus limites. Uma instituição política não tem autonomia para inventar por si mesma as

⁹ Cf. J.SACRISTÁN, *O currículo*, p.19.

¹⁰ Cf. S.ROUANET, *Mal-estar na modernidade*, pp.9-45.

ciências, mesmo que, em muitos casos, já tenham sido inventadas disciplinas, como aquelas de conteúdo moral e político incluídas nos currículos escolares durante o regime militar brasileiro. O argumento da composição curricular é de ordem fundamentalmente epistemológica e não política. Os currículos são instituídos sob o regime da autoridade das ciências e não da autoridade política em si mesma. A história do ensino tem demonstrado que quando ocorre essa inversão, os conteúdos curriculares não subsistem por longo tempo. Na medida em que se tomam consciência de sua inserção arbitrária nos currículos e suas intencionalidades ideológicas, os próprios sistemas de ensino se encarregam de expelir esses conteúdos como estranhos ao “ensino normal”.

A construção truncada e as possibilidades de religação

O ER foi institucionalizado do ponto de vista político como uma atividade de ensino necessária, justificada por razões pedagógicas, porém tratando seus conteúdos como exceção (conteúdos a serem definidos! Isso pressupõe a compreensão de que não há uma definição já elaborada e disponível para ser traduzida curricularmente), o que dispensa, por isso mesmo, a necessidade de uma legitimação epistemológica. Em termos técnicos, o contexto do ensino dispensa, portanto, os contextos da pesquisa e da justificação da ação científica, como ocorre na dinâmica de construção e de legitimação das ciências em geral. O ER justifica-se legalmente como necessário à *formação do cidadão*, porém com um conteúdo *a ser definido* e com profissionais a serem *habilitados*. Nesse ponto, a legislação desemboca em dois vácuos a serem preenchidos: reconhece implicitamente que não há conteúdo definido e delega essa definição aos sistemas de ensino. A regra começa na lei e termina em um vazio que permite quase tudo em termos de interpretação, de definições e de práticas curriculares, como de fato se pode observar nos Estados da Federação. O vácuo da habilitação também se instaura. Os profissionais habilitados ainda deverão ser buscados pelos sistemas de ensino. O resultado tem sido: para cada sistema uma sentença.

O ER religioso está garantido pela lei maior da educação, porém sem normas que tirem as consequências para a sua execução. Como se viu no fluxograma anteriormente exposto, as demais disciplinas obrigatórias nos currículos nasceram conteúdos fornecidos pelas ciências pesquisadas, instituídas e ensinadas nas IES. Para todas essas, a exigência para o ensino é que sejam oferecidos cursos de licenciatura. A sequência é natural e segue uma lógica mais ou menos linear, sendo que em cada elo da cadeia apresentam-se as diferentes exigências para as diferentes funções dos que produzem e reproduzem as ciências. Embora com especificidades de método e de linguagem as ciências avançam do ponto de partida da pesquisa e se completam na atividade pedagógica em sala de aula:

Pesquisa (investigação) => Ciências (institucionalização) => Licenciaturas (formação) => Disciplinas (currículos) => Docência (didática)

Esse fluxograma da “ciência normal” e do “ensino normal” está interiorizado como regular e óbvio pelos sistemas de ensino, e compõe um sistema que integra os aspectos legais - as legislações nacional e estaduais - as funções executivas do sistema, os órgãos que coordenam a pesquisa, o ensino superior e as organizações curriculares. O ER ainda não foi assimilado por esse regime da “ciência normal” e aguarda ser nele incluído sem qualquer exceção, sob pena de permanecer refém de interesses e de sujeitos alheios e de

flutuar como prática curricular estranha e suspeita. A disciplina está inserida nos currículos escolares precariamente como uma mônada pedagógica, sem os vínculos com o processo da construção e da institucionalização das ciências e sem uma habilitação definida para o exercício de sua docência:

Conteúdo (a ser definido) => Disciplina (currículos) => Docência (habilitação a ser definida)

Nessa condição de isolamento epistemológico, o ER está vulnerável às aventuras dos conteúdos a serem ensinados. A disciplina formalmente instituída permanece como uma forma sem conteúdo e, portanto, aberta a qualquer proposição que seja apresentada como adequada ou como obrigatória por autoridades políticas e eclesiásticas. A mesma vulnerabilidade se aplica à habilitação e formação de docentes, uma vez não estando legislada. Como encaixar o ER no fluxograma regular da construção e da institucionalização das ciências em geral? A questão permanece sem solução se fica delegada aos sistemas de ensino a proposição de conteúdos e a habilitação de docentes. Mais uma vez, a solução tende a ser encaminhada por critérios políticos e por sujeitos políticos, como se pode verificar ao longo do período de vigência da atual LDB. Mesmo que tenha havido esforços meritórios e eficientes de entidades civis, no caso específico do FONAPER¹¹, no sentido da construção de parâmetros curriculares, esses permanecem como uma proposição externa ao fluxograma regular das áreas de conhecimento, como um conteúdo que se vincula à disciplina curricular, porém sem vínculos diretos com os contextos da pesquisa e da formação docentes, ambos alocados nas IES, onde os mesmos se instituem sob os aspectos epistemológico e legal. Os referidos parâmetros, para além de seus méritos políticos e, até mesmo, epistemológicos, se inserem evidentemente no quadro limitado da formulação legal que delega aos sistemas de ensino a definição dos conteúdos do ER, ignorando a história, as pesquisas e os próprios cursos de Ciência da Religião já existentes por ocasião de promulgação da lei em 1997. A Lei Nº 9.475 solicitou a “invenção da roda” dos conteúdos do ER, quando ela já tinha mais de um século nos países do hemisfério norte e mais de duas décadas no Brasil. Faltou por certo, aos sujeitos envolvidos na formulação e promulgação da lei, as condições culturais¹² que permitissem amarrar as duas pontas do estudo da religião: a Ciência da Religião e o ER.

A ciência e o ensino da religião, dimensões de um mesmo sistema

Esse fluxograma da “ciência normal” dentro do qual se inclui e o “ensino normal” apresenta a ciência em ação de seu nascedouro à sua aplicação, no caso, aplicação pedagógica. Trata-se da ciência instituída como legítima, ou seja, em seu funcionamento regular, dentro das instituições reconhecidas, com seus sujeitos habilitados e com seus conteúdos instituídos como epistemologicamente seguros (justificados em suas teorias e métodos).¹³ O fluxograma é um sistema em ação que exige que cada momento ou cada elo de seu todo funcione por si mesmo e funcione ao mesmo tempo como parte do movimento maior que integra o conjunto. A ciência pesquisada está organicamente ligada

¹¹ Cf. FONAPER. *Parâmetros curriculares nacionais*.

¹² Cf. G.FOUREZ, *A construção das ciências*, pp.104-105.

¹³ Cf. J.ECHEVERRÍA, *Filosofia de la ciencia*, pp.58-66.

à ciência ensinada, de forma que a legitimidade desta se enraíza na legitimidade daquela e a relevância daquela depende da relevância desta. A existência de uma sem a outra incorre no risco do isolamento social da pesquisa ou da precariedade do ensino sem fundamentação teórica. Ainda que não haja uma retroalimentação desses aspectos da prática científica, eles constituem polos complementares que validam o conhecimento como socialmente necessários e, portanto, legítimos.

Em termos concretos, significa concluir que:

- a) A pesquisa e o ensino da religião deverão integrar um mesmo sistema em ação que sejam capazes de justificar como momentos ao mesmo tempo autônomos e interligados de uma ciência normal.
- b) A institucionalização da Ciência da Religião exige sua justificação como ciência epistemologicamente legítima e, por conseguinte, como pedagogicamente fundamentada.
- c) O vínculo entre a pesquisa e o ensino da Ciência da Religião pede uma institucionalização da habilitação de profissionais capazes de domínio da área e ao mesmo tempo capazes de fazer sua transposição para a prática pedagógica.

Desses três aspectos expostos emergem perguntas cruciais, cujas respostas, mesmo que conhecidas, ainda não constituem um senso comum na cultura científica e acadêmica, como no caso das demais ciências, e ainda não têm produzido efeitos para a construção de um sistema funcional:

- 1ª) Em que estado de institucionalização se encontram a religião pesquisada, concretamente a chamada “Ciência da Religião” com seu estatuto epistemológico e com seu reconhecimento público?
- 2ª) Quais as possibilidades teóricas e políticas de vinculação da Ciência da Religião com o seu ensino no caso o ER, ou seja, de composição do referido fluxograma ainda truncado?
- 3ª) Quais as mediações políticas – os sujeitos e os caminhos – necessários para a constituição do fluxograma da Ciência da Religião?

Encaminhando as questões

A Ciência da Religião e o ER são filhos bastardos do mesmo sistema de ensino, da mesma legislação e da mesma prática científica instituída pelo Estado moderno que sempre entendeu as questões atinentes à religião como coisa de foro íntimo e de responsabilidade exclusiva das instituições religiosas; portanto, “coisa íntima” que deveria ser respeitada em nome do direito à liberdade religiosa, porém sem cidadania como “coisa pública”, seja no âmbito da universidade, seja no âmbito dos currículos. A Ciência da Religião nasceu e amadureceu dentro das academias modernas como uma ciência tímida, porém legítima como as demais, sobretudo por distinguir-se da Teologia. O ER buscou legitimar-se sob o amparo da liberdade religiosa, entendendo que o Estado tinha

o dever de garantir a formação religiosa dos cidadãos religiosos em nome desse direito. É forçoso observar que a história das “coisas públicas” modernas na verdade contou com múltiplas formas de presença da religião com seus serviços educacionais, culturais e assistenciais, e com frequência com suas mediações políticas disfarçadas ou explícitas. Nos tempos atuais, essa separação tem sido revista em termos teóricos; uma rendição aos fatos históricos e também um avanço em termos de recolocação de uma relação que já demonstrou sua eficácia política.¹⁴ No entanto, a questão em foco sequer necessita dessa recolocação política que termina no território da Filosofia e da Teologia políticas, se levada às últimas consequências. Trata-se de afirmar duas práticas laicas como todas as ciências e como todas as disciplinas, porém também de práticas (e de teorias) carregadas de valores e de opções éticas e políticas, com as demais ciências.

1ª) *A Ciência da Religião, área consolidada*

A Ciência da Religião – com as nomenclaturas variadas – foi introduzida na universidade no Brasil a partir dos cursos de pós-graduação, portanto, a partir da pesquisa, da formação de especialistas e não do profissional titulado bacharel, como no caso das áreas clássicas. O ponto de partida, embora expresse o caminho natural de construção das ciências, conforme verificado, não habilitou profissionais para o magistério no ensino fundamental e médio, mas sim para o ensino superior. Em mais de três décadas de existência, essa área conta hoje com mais de 15 Programas em funcionamento em Universidades particulares e públicas, sendo todos eles submetidos às regras de credenciamento e avaliação por parte da CAPES. Trata-se de uma área de conhecimento consolidada com identidade própria, distinta de outras ciências humanas e particularmente da Teologia.¹⁵ Além disso, vale lembrar que a organização nacional desses Programas, juntamente com os Programas de Teologia (ANPTECRE) tem conquistado visibilidade e autonomia na condução política das duas áreas no âmbito da Capes e contribuído com a visibilidade e consolidação acadêmica das mesmas.¹⁶

Os cursos de graduação têm uma história mais recente, embora tenham ganhado um reforço significativo nos últimos tempos com a criação de graduações – inclusive na modalidade Licenciatura – em várias universidades públicas. Permanecem, no entanto, dois desafios fundamentais. O primeiro referente à construção de uma Diretriz curricular para os cursos de Bacharelado e Licenciatura. É com esse mecanismo que uma determinada área conquista sua cidadania plena em termos institucionais e pode justificar suas bases epistemológicas. O segundo, ainda mais desafiador, diz respeito à profissionalização da Ciência da Religião, como ocorre com outras ciências. Mediante a integralização dos cursos de graduação com o conferimento dos títulos acadêmicos legalmente reconhecidos, as áreas podem instituir-se como uma profissão específica e, desde então, criar os mecanismos de registro profissional, do qual decorrem os deveres e os direitos de exercício da profissão. Se olhada, portanto, em todos esses aspectos, a Ciência da Religião se encontra, ainda, em processo de institucionalização e deverá construir os caminhos que a conduzam para esse acabamento institucional. Trata-se de

¹⁴ Cf. Sobre a questão vale conferir: J.HABERMAS, *Entre naturalismo e religião*,

¹⁵ Um balanço e sistematização pode ser verificado na publicação: J. Décio PASSOS: F.USARSKI, (Org.), *Compêndio de ciência da religião*.

¹⁶ Cf. www.aptcre.org.br

um caminho, agora sim, eminentemente político, tendo em vista sua consolidação acadêmica e sua justificação epistemológica.

2ª) *As Licenciaturas como prática da Ciência da Religião*

Se traçado o fluxograma da Ciência da Religião visualiza-se a defasagem no contexto de aplicação¹⁷. No caso em foco, trata-se da indefinição precisamente no âmbito do ensino:

Pesquisa (Programas de Pós) => Ciências (cursos reconhecidos) => Licenciaturas (já reconhecidas no sistema federal) => Disciplinas (em definição)

Já tem anos a existência de graduações em Ciência da Religião (Modalidade licenciatura) destinadas à formação de docentes para o ER, porém todas amparadas por sistemas estaduais de ensino, como nos casos dos Estados de Santa Catarina, Minas Gerais e Pará. Esses cursos vincularam, cada qual a seu modo epistemológico e com seus recursos humanos, a Ciência da Religião com o ER. Anteciparam, com efeito, o que lentamente parece estar a caminho no sistema federal, desde a criação de Licenciaturas em Universidades Federais.¹⁸ Uma vez reconhecidas pelo Ministério da Educação como cursos destinados à formação de docentes para o ER, essas Licenciaturas instalaram-se como “cavalo de Troia” no interior do sistema federal e anteciparam na prática e, em certa medida, também em termos legais, o que deverá ser fluxograma normal da área no âmbito da regulamentação federal. O ER está, portanto, sendo entregue às IES como uma autêntica área de conhecimento a ser ensinada e habilitada ao ensino. Ainda que permaneça uma ausência de regra em termos de LDB, configura-se um fluxograma que deverá ser nacionalizado como norma e como prática. Resta, portanto, um trabalho político que reconheça a prática já existente e a transforme não somente em lei, mas em um sistema funcional capaz de acionar o fluxograma normal da ciência em ação desde a pesquisa até o ensino, como se poderia observar no futuro:

Pesquisa (Pós em ciência da religião) => Ciências (cursos de graduação) => Licenciaturas (habilitação para o ER) => Disciplinas (Ensino Religioso) => Docência (transposição didática)

No atual estágio trata-se de fazer confluir duas práticas já instituídas (legisladas, reconhecidas e consolidadas em suas práticas), a da Ciência da Religião e a do ER. Embora o processo de institucionalização das duas práticas tenha origem e percursos distintos, ao longo das últimas décadas foram se encontrando e, em certa medida, se reforçando reciprocamente. Foi um encontro de duas práticas isoladas que convergiram por força da uma área que se consolidava epistemologicamente e se expandia em seu percurso legitimador, bem como por força de militantes do ER que buscaram fundamentar essa prática de maneira não confessional e, por conseguinte, de maneira científica. Essa convergência, estabelecida, sobretudo, como prática, constitui o nó górdio

¹⁷ Cf. J. Décio PASSOS: F.USARSKI *Compêndio de Ciência da Religião*. A obra tematiza em sua última parte (pp.573-688) a questão da aplicação da área em diversos aspectos. .

¹⁸ Até o momento nas Universidades Federais da Paraíba, Juiz de Fora e Sergipe.

da questão, a partir do qual se poderá dar um salto à frente, recuar ou manter a inércia histórica.

3ª) *Avançar na prática, antecipar a lei*

O percurso regular das construções humanas tem seu primeiro momento na experiência prática (quando se mostra como relevante), ganha, em seguida, legitimidade (na medida em que é capaz de justificar-se como necessária) e, finalmente, estatura legal (como coisa necessária). Com o objeto de investigação não tem sido diferente. A convergência da Ciência da Religião e do ER tem sido uma prática que começa a ganhar legitimidade e legalidade. A primeira está mais segura dentro da academia, assumida, de fato, como uma área de conhecimento consistente, legítima e legal. Com o segundo ainda pairam dúvidas de sua legitimidade pública da parte de intelectuais, políticos e religiosos. O ER religioso tem mais inimigos a serem enfrentados e deverá gastar saliva para justificar-se como coisa pública (com fundamento científico e relevância pedagógica) dentro dos currículos escolares. Os episódios mais recentes de contestação de sua constitucionalidade junto ao Supremo Tribunal são uma amostra dos desafios que ainda tem pela frente, muito embora esteja legalmente inserido nas Cartas Magnas desde 1932.

A prática do ER e da habilitação de seu exercício por meio das Licenciaturas em Ciência da Religião dá os primeiros passos – agora no âmbito do sistema federal de ensino – na construção do fluxograma regular da presença e atuação das ciências na esfera da coisa pública. Na medida em que avançar nesse processo, o sistema tenderá a consolidar-se mais e mais e clamará em algum momento por uma regulação legal. Desse modo, ainda que muitos sujeitos tenham papel importante na busca de mecanismos legais a serem construídos nacionalmente, os sujeitos naturais do processo são precisamente aqueles ligados à pesquisa e ao ensino que continuarão construindo na prática as bases teóricas e metodológicas do ER a partir da Ciência da Religião.

4ª) *O ER: do ensino à ciência*

As disciplinas científicas não nascem prontas. Ao contrário, elas são construídas a partir de condições e convergências históricas e culturais que envolvem processos de investigação e de legitimação social e política de certos resultados de investigação que vão sendo apresentados como coerentes, fundamentados e eficientes. É o momento da constituição de um paradigma científico, em termos kuhnianos. As reflexões até aqui feitas sugerem precisamente isso: o encontro entre a Ciência da Religião, já constituída como área científica, e o ER completa um fluxograma do funcionamento da ciência, indo do contexto da pesquisa ao contexto da aplicação. O momento histórico possibilita o que no passado e, até mesmo, na formulação relativamente recente da lei que regulamenta o ER não se colocava como possibilidade, seja por razões históricas – a longa temporalidade das legislações que regeram a prática do ER sem vinculá-la à prática científica –, seja por uma abstração política – o dogma da separação entre religião e a coisa pública – previamente colocada pelos legisladores de modo consciente ou inconsciente ou, ainda, por uma ideologia subjacente nas legislações educacionais que não incluía a religião no rol dos objetos decodificáveis pelos métodos científicos. Gaston Bachelard induz a pensar nesses obstáculos epistemológicos que deveriam ser superados precisamente com a racionalização (no caso na cientifização) da prática do ER. Em

termos bachelardianos, o ER terá, então, a possibilidade histórica e epistemológica de passar do estágio pré-científico para o estágio científico.¹⁹

Um paradigma científico é construído gradativamente. Tem seus primeiros ensaios num primeiro momento dialético em que impera a divergência sobre o consenso até que esse seja efetivamente construído e, por conseguinte, instituído. A disciplina científica também nasce gradativamente a partir de certas condições postas pelas ciências, pelas instituições universitárias e pelos sujeitos responsáveis por sua oficialização legal, assim como pelas práticas históricas que solicitam a sua atuação enquanto área de conhecimento socialmente relevante. O ER encontra-se nesse processo de nascimento para a ciência, quando pode inferir diretamente da Ciência da Religião seus conteúdos e seus métodos e, a partir destes, fazer a pergunta pela aplicação mais adequada às práticas didáticas e aos parâmetros curriculares de um modo geral. Nas pegadas do filósofo da ciência G. Fourez, o ER estaria no momento localizado na passagem da fase pré-paradigmática para a fase paradigmática. A primeira fase, explica o autor, “se caracteriza em particular pelo fato de que não existem ainda formações universitárias precisa para se tornar um especialista dessa disciplina”, enquanto na fase seguinte “ela já tem o seu objeto constituído de maneira relativamente estável, e suas técnicas são relativamente claras”.²⁰

O ER assumido pela Ciência da Religião lhe confere o caráter de disciplina científica cujo conteúdo advém unicamente de dentro de si mesma e não poderá ser definido por algum sistema ou sujeito delegado pela lei, conforme ainda rege a LDB. A dona última de toda ciência é ela mesma (evidentemente com suas instituições e sujeitos), ainda que no momento de sua tradução para os currículos passe pelo crivo ético, político e até ideológico dos sujeitos e instituições que protagonizam essa construção. Nenhuma autoridade externa pode construir conteúdos de uma disciplina sem que os retire de dentro da ciência normal que o investiga e que o acumula em uma tradição teórica e metodológica. Toda prática curricular reproduz antes de tudo as práticas científicas, sob pena de recuar para o âmbito das reproduções culturais das tradições grupais – senso comum, sabedorias clássicas – e das tradições religiosas – as doutrinas e catequese – ou das reproduções políticas: as ideologias.

Considerações finais

As ciências e, de modo emblemático, os currículos, são construções sociais e políticas. A legitimação das ciências depende de decisões políticas, embora estas exijam um conteúdo epistemológico explícito anterior. Por outro lado, o mercado regula fortemente a relevância de uma ciência na medida em que acolhe ou não os seus resultados e, por conseguinte, os seus profissionais. De sua parte, os currículos são resultados mais explícitos de decisões políticas a respeito do que e do como ensinar a uma determinada sociedade. Eles são a distribuição pensada, selecionada e planejada dos conhecimentos em função de uma finalidade pré-estabelecida como valor para os educandos segundo suas faixas etárias. Não há currículo sem opções políticas e éticas, ainda que tenha de nascer e se estruturar a partir das ciências legítimas.²¹

¹⁹ Cf. G.BACHELARD, *A formação do espírito científico*.

²⁰ Cf. G.FOUREZ, *A construção das ciências*, pp.120-121.

²¹ Cf. T.DA SILVA, *Documentos de identidade*, p.135.

Esse dado social faz pensar na relação direta entre ensino e valores. No caso do ER a questão se coloca antes e durante a ação pedagógica e esbarra, por certo, no território dos valores religiosos a serem ou não transmitidos pelos conteúdos ensinados.

Não há como negar que o ER adquiriu sua estatura legal mediante a justificação de seu valor para a educação do cidadão. Esse dado fundamental ainda não foi investigado, quando se afirma a Ciência da Religião como a base epistemológica do ER. Em que sentido a Ciência da Religião contribui com os valores subjacentes e explícitos ao ER? Ela pode oferecer embasamentos e reflexões sobre esses valores? Quais seriam esses valores? Qual a relação dos mesmos com os valores religiosos, sabendo não haver uma identidade entre os mesmos, sob o risco de instaurar uma educação confessional? De toda maneira, do ponto de vista teórico, fica posta a temática da neutralidade científica, no caso neutralidade do ensino religioso e da própria Ciência da Religião. A epistemologia do ER tem como tarefa irrecusável explicitar os pressupostos e as finalidades éticas inerentes, porém muitas vezes ocultos, na inserção da Ciência da Religião no ensino regular das escolas. Uma vez assumido o papel educativo do estudo da religião – importante para a formação do cidadão –, esse fará emergir conteúdos específicos que exponham não primariamente as morais religiosas, mas a ética das religiões, seja no sentido sugerido por Hans Küng de uma ética civil construída a partir das tradições religiosas²², seja no sentido de valores éticos que possibilitem a convivência e o diálogo entre as religiões.

Além das interrogações referentes aos conteúdos do ER hauridos da Ciência da Religião e, portanto, não de uma tradição religiosa específica, de um cânon, de uma doutrina ou de uma catequese²³, coloca-se o desafio da transposição didática desses mesmos conteúdos para os cursos de Licenciatura e de modo ainda mais desafiante para os conteúdos da Disciplina.

As práticas científicas e pedagógicas são socialmente construídas e estão em permanente construção. Não há nem ciência definitiva e nem currículo definitivo. A busca de uma fundamentação epistemológica para o ER é nada mais que um passo dado na recuperação do que constituiu um déficit histórico; um elo desconhecido quando da primeira regulamentação legal, na Constituição de 1932. Hoje estão colocadas as condições culturais para a construção do fluxograma da Ciência da Religião dentro da dinâmica científica instituída como regular na comunidade científica e na sociedade. O ER pode deixar sua condição de pré-ciência – conteúdos a serem definidos e dependência de sujeitos políticos – e ancorar-se no lastro da Ciência da Religião, na qual a religião constitui um objeto de estudo como qualquer outro, com metodologia e teoria definidas, em suma como ciência normal inserida no sistema legitimador da sociedade moderna: da pesquisa, das IES e do ensino.

A história da ciência e do ensino brasileiros trouxe a problemática do estudo e do ensino da religião para esse ponto de convergência grávido de possibilidades de consenso epistemológico. Estão postas as condições acadêmicas de um salto à frente, mediante uma ruptura com uma concepção anterior, ou na constituição de um novo paradigma, na medida em que o estudo da religião consolidado como pesquisa, instituído como ciência, encontra seu desaguadouro natural na aplicação pedagógica: no ensino religioso.

²² Cf. H.KÜNG, *Projeto de ética mundial*.

²³ Cf. J. Décio PASSOS, *Ensino religioso*, pp.50-68.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

DA SILVA, 135 Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: melhoramentos, 2007.

DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. São Paulo: Unesp, 2010.

ECHEVERRÍA, Javier. *Filosofia de la ciencia*. Madrid: Akal, 1995.

FONAPER, *Parâmetros curriculares nacionais; ensino religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências; introdução á filosofia e á ética das ciências*. São Paulo: Unesp, 1995.

HABERMAS, Jürgen. *Entre naturalismo e religião; estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2007.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia; guia prático de leitura sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001

KÜNG, Hans. *Projeto de ética mundial*. São Paulo: Paulinas, 1992.

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

PASSOS, J. Décio – USARSKI, Frank. *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

LENOIR, Timothy. *Instituindo a ciência; a produção cultural das disciplinas científicas*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ROUANET, S. Paulo. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SACRISTÁN, J. Cimeno. *O currículo; uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Recebido 30/07/2015

Aprovado: 07/08/2015