

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

MURILO DANIEL BOTELHO GOMES

**O ENSINO RELIGIOSO PRESENTE NA BNCC:
UMA ANÁLISE À LUZ DE ERIC VOEGELIN**

CAMPINAS

2024

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MURILO DANIEL BOTELHO GOMES

O ENSINO RELIGIOSO PRESENTE NA BNCC:
UMA ANÁLISE À LUZ DE ERIC VOEGELIN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, linha de Pesquisa Políticas Públicas em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

CAMPINAS

2024

Gomes, Murilo Daniel Botelho

G633e

O ENSINO RELIGIOSO PRESENTE NA BNCC : UMA ANÁLISE À LUZ DE ERIC VOEGELIN / Murilo Daniel Botelho Gomes. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.

104 f.

Orientador: Dr. Artur José Renda Vitorino.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Ensino Religioso. 2. BNCC. 3. Eric Voegelin.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

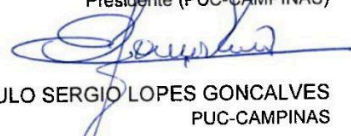
MURILO DANIEL BOTELHO GOMES

**O ENSINO RELIGIOSO PRESENTE NA BNCC: UMA
ANÁLISE À LUZ DE ERIC VOEGELIN**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 25 de fevereiro de 2025.


Dr. ARTUR JOSE RENDA VITORINO
Presidente (PUC-CAMPINAS)


Dr. PAULO SERGIO LOPES GONCALVES
PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente
 EDIVALDO JOSE BORTOLETO
Data: 07/03/2025 11:07:10-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. EDIVALDO JOSÉ BORTOLETO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES

AGRADECIMENTO

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

RESUMO

Este trabalho de dissertação de mestrado está inserido na Linha de Pesquisa "Políticas Públicas em Educação" e no Grupo de Pesquisa "Escola, profissionalização docente e seus fundamentos" do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Com a publicação da BNCC em 2017, um tema se destacou nas polêmicas em torno de suas diretrizes: o estabelecimento do ensino religioso como componente curricular e uma área de conhecimento. Embora isto não seja uma discussão nova, ela ganhou novo vigor com o caráter normativo do documento. De um lado, pesquisadores objetam a proposta sob alegações de hegemonia confessional na proposta e uma suposta contradição ao princípio da laicidade do Estado; por outro lado, um grupo de pesquisadores reafirma a importância do componente curricular para o desenvolvimento da cidadania, da tolerância e do estado democrático. O presente trabalho se apresenta como uma alternativa às discussões na medida em que apresenta um referencial teórico não contemplado por nenhum dos polos debatedores. Eric Voegelin, filósofo alemão, que fugiu de sua pátria durante o terror nazista, mostra que o transcendente é uma experiência fundamental para a história, na medida em que ele fornece o substrato para a formulação de uma noção de uma humanidade em geral. A análise de sua obra *Ordem e História* (2014, 2009, 2015) é, assim, um referencial teórico alternativo para a discussão. Com ele, é possível discutir as habilidades e competências do ensino religioso como disposto na Base e avaliar suas contribuições, limites e possibilidades.

PALAVRAS CHAVE

Ensino Religioso, BNCC, Transcendência, Eric Voegelin

ABSTRACT

This master's thesis work is part of the Research Line "Public Policies in Education" and the Research Group "School, teaching professionalization and its foundations" of the Postgraduate Program in Education at PUC-Campinas. With the publication of the BNCC in 2017, one theme stood out in the controversies surrounding its guidelines: the establishment of religious education as a curricular component and an area of knowledge. Although this is not a new discussion, it gained new vigor with the normative nature of the document. On the one hand, researchers object to the proposal on allegations of confessional hegemony in the proposal and an alleged contradiction to the principle of secularism of the State; on the other hand, a group of researchers reaffirms the importance of the curricular component for the development of citizenship, tolerance and the democracy. This work presents itself as an alternative to the discussions in that it presents a theoretical framework not covered by any of the debating poles. Eric Voegelin, German philosopher who fled his homeland during the Nazi terror, shows that the transcendent is a fundamental experience for history, insofar as it provides the substrate for the formulation of a notion of humanity in general. The analysis of his work *Order and History* (2014, 2009, 2015) is, therefore, an alternative theoretical framework for the discussion. With it, it is possible to discuss the skills and competencies of religious education as set out in the Base and evaluate its contributions, limits and possibilities.

KEY WORDS

Religious studies, BNCC, Transcendence, Eric Voegelin

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1. O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC.....	12
1.1. A introdução à seção de ensino religioso.....	12
1.2. Competências específicas do e.r. para o Ensino Fundamental.....	16
1.3 Temas e pressupostos centrais	20
1.4 As habilidades propostas	28
CAPÍTULO 2 - TENSÕES SOBRE A PROPOSTA DO E. R. NA BNCC	35
2.1. Uma tendência dupla	39
2.2. Tensões no campo em torno dos objetivos da educação	47
CAPÍTULO 3 ORDEM E HISTÓRIA, UMA INTRODUÇÃO À OBRA.....	55
3.1. Linhas de sentido na comunidade primordial do ser	55
3.2. Tese central: a ordem da história surge da história da ordem.....	57
3.3. A ordem nas mitologias cosmológicas	63
3.4 O salto no ser na ordem de Israel	66
3.5. O salto paralelo no ser na forma da filosofia	73
3.6 A ordem em Platão	81
CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

Após alguns anos de angústia, orações e diálogo, encontrei-me novamente na casa de meus pais. Tinha vinte e quatro anos e trazia algumas caixas de livros, acumulados ao longo de sete anos em que me dediquei à preparação para o ministério presbiteral. Não tinha outros bens além desses - com exceção de algumas relíquias religiosas, que não seriam consideradas como bens pela maioria das pessoas.

Lembro-me claramente que, embora uma sensação amarga de ruptura tocasse meu espírito, inegavelmente a paz que sentia era muito mais imediata e constante. Sair do seminário não foi uma decisão repentina, mas o resultado de um processo de longa reflexão. Tinha clareza de que escolher o celibato e assumir a responsabilidade paroquial, naquele momento, não eram atitudes prudentes. Sentia-me consolado:consegui tomar a decisão de interromper o seminário.

É verdade que as primeiras semanas fora da rotina da formação clerical ainda mantinham os contornos habituais adquiridos ao longo dos anos: Eucaristia diária, oração das três principais horas do Breviário, meditação matinal e exame de consciência após as Completas. Porém, a cada instante que se passava, uma nova percepção se formava nos meus pensamentos: o que farei?

Em princípio, minha ideia era refletir sobre a vocação. Ser padre é a missão que assumirei para minha vida, ou esse caminho foi uma escolha dos arroubos da adolescência? Se não for este o meu caminho, como vou prover os recursos para minha subsistência? O futuro era absolutamente enigmático e incerto.

Frequentei o Grupo de Estudos Nietzsche da professora Scarlett Marton na FFLCH enquanto escrevia um projeto para analisar a compreensão de ser humano no Crepúsculo dos Ídolos (Nietzsche, 2017). Lia ferozmente, com a mesma energia com que mergulhava no estudo do alemão, para, então, conseguir acompanhar os debates sem o recurso de uma tradução. Posso dizer que estava intelectualmente satisfeito e estimulado, mas percebi, muito cedo e nitidamente, que a independência financeira demoraria, caso seguisse esse caminho. Seriam mais 6 anos de um quase sacerdócio secular para conquistar o título de doutor e, só então, poder lutar por um espaço na docência universitária.

Contam que Tales, certa vez, caiu em um buraco, enquanto contemplava o firmamento, tornando-se motivo de risos para os que viram a cena. Isto deu forma ao estereótipo de que filósofos são talentosos para abstrações, mas pouco aptos para sutilezas da sociedade. Não estou convicto de que a anedota se aplique de forma inequívoca e universal. Não me refiro, necessariamente, ao meu caso. Os filósofos estão dentro de uma perspectiva crítica no campo da formação dos acadêmicos brasileiros. Fui eu, no entanto, quem veio de um campo em que as disputas são etéreas. Conhecia a anedota, mas não o campo. Tentava antever os próximos passos da minha jornada; recorri à sabedoria de outros interlocutores para me ajudar a discernir meu caminho.

Recebi o contato de uma psicóloga por quem guardo imenso carinho e gratidão. Ela me auxiliou com técnicas de discernimento profissional, precedidas de longas seções de autoconhecimento. Seu veredicto se estabelecia em um binômio educação-administração. Acho que ela errou no segundo elemento, mas de fato a sala de aula me situou enquanto profissão e satisfação. Não é, porém, sobre a contribuição da Dra. Tanya que gostaria de me deter nessa memória.

Foi meu pai quem me sugeriu outro encontro. Ele via que seu filho estava desorientado. Indicou-me que procurasse um de nossos vizinhos da Visconde do Rio Claro: um professor da Unicamp. À época, não me ative à área de atuação do professor. Ele era um *ban-ban-ban* para ser fiel à expressão exata de meu pai. Em sua opinião, ele poderia ser uma luz da maior valia para mim. Quem sabe até me proporcionar uma oportunidade inicial em alguma escola de Campinas ou da região, dizia meu velho. Não tinha certeza se a sala de aula era meu caminho, mas talvez ele me ajudasse em alguma perspectiva acadêmica. Pensei até na possibilidade de conselhos para o ingresso na pós-graduação da Universidade de Campinas.

Gostaria de ter registrado detalhes do encontro, mas só me lembro de uma sala bonita de tijolinhos à vista, um sofá de tecido, baixo mas confortável. Pode ser uma ilusão da memória, mas tenho a impressão de que havia alguma carranca na porta de entrada por onde fui recebido. Não me lembro da conversa. Tenho apenas o registro vago da emoção que senti pela contribuição daquele professor. Poderia inventar diálogos sobre possíveis temas que me interessavam à época. Provavelmente os nomes de Kant, Gregório Nazianzeno, Nietzsche e Agostinho seriam mencionados. Certamente Lênin, Mao e Trotsky ficaram de fora, embora estivesse me deliciando com Leonardo Padura. Talvez lhe tenha perguntado em que

segmento da pesquisa universitária eu me encaixaria. Só sei que saí de lá com a convicção de que poucos conselhos e encaminhamentos práticos havia recebido. Limitei-me a sacudir meus ombros para cima, levantar minhas sobrancelhas e torcer o canto esquerdo de minha boca para responder, tacitamente, ao meu velho a sua pergunta de como tinha sido o papo com o professor Saviani.

Após pouco mais de uma década desta conversa que, hoje, provoca-me risos, encontro-me consignando uma dissertação dentro de um campo em que o professor Saviani é umas das mais importantes autoridades. Esse lapso temporal, no entanto, foi consumido em sua quase totalidade em experiências no campo pedagógico junto a crianças e adolescentes. Inicialmente, consegui aulas de reforço em latim para uma aluna do curso de Letras da Unicamp. Logo após, iniciei com três aulas de filosofia em uma escola da rede particular de Jaguariúna, que duplicou minha carga na virada do semestre. Nesse mesmo momento, recebi uma nova chance no Colégio de Aplicação da PUC de Campinas, nas cadeiras de filosofia e sociologia. No ano seguinte, com novas oportunidades, minhas manhãs estavam praticamente preenchidas. Não rejeitei oportunidade alguma que me apareceu: assumi aulas sobre atualidades e prática de leitura. Aceitei o desafio de assumir a cadeira do ensino religioso na instituição onde ainda hoje trabalho. Não hesitei em também aplicar algumas propostas de educação socioemocional que nos chegaram após o advento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) , como também não me omiti com projetos e oficinas relacionados com a atuação pastoral do colégio: oficinas de vivência e grupos de voluntariado.

Os últimos oito anos foram dedicados à docência do ensino religioso e, colateralmente, da filosofia e prática de leitura. Como meu vínculo é com uma instituição confessional, católica, a disciplina faz parte da identidade institucional, antes mesmo de ela ser um componente curricular e uma área de conhecimento proposta pela BNCC. Que se destaque o enfoque não catequético nas orientações da coordenação pedagógica e da mantenedora: o reconhecimento da transcendência como motor de sentido, ordenamento pessoal e engajamento social é uma marca central da proposta em que me debrucei nesses anos. E é em vistas do aprimoramento deste ofício que me propus a esta empreitada acadêmica: tecer uma crítica da proposta da BNCC à luz de um referencial pouco conhecido e debatido na academia brasileira: a filosofia de Eric Voegelin.

* * *

O presente trabalho pretende ser uma pesquisa qualitativa sobre a presença do ensino religioso na BNCC. É importante, portanto, definir o significado específico desse conceito para o presente trabalho.

Em uma lúcida apresentação do conceito, Robert Yin (2016) discute a polissemia associada ao conceito de pesquisa qualitativa. Dentre cinco perspectivas que se desenvolvem em sua análise, citamos especificamente a seguinte: “a pesquisa qualitativa pode ser uma ocasião para desenvolver novos conceitos. Os conceitos podem tentar explicar processos sociais” (Yin, 2016, p. 30). Ora, esta observação vai ao encontro do cerne metodológico deste trabalho.

A análise da BNCC deve mobilizar conceitos e ideias, a fim de percorrer três etapas processuais: escrutinar o documento em questão; visitar a discussão do campo sobre a proposta; e explicitar um referencial axiológico. Isto significa, de forma prática, que a presente pesquisa, assumindo este itinerário investigativo, desdobrar-se-á em dois caminhos metodológicos complementares: em um primeiro momento, operando a partir da consolidada análise documental, a fim de, em um segundo momento, assumir a pesquisa bibliográfica como alicerce da discussão inicial. Nesse sentido, o desenvolvimento de conceitos é fundamental: seja assimilando-os como um referencial primário para a análise e a discussão bibliográfica, seja elaborando-os e os recrutando para a avaliação documental. Ou seja: esta dissertação se constitui, enquanto tal, em uma análise, inegavelmente, qualitativa.

Sobre o primeiro procedimento operacional da pesquisa, é importante lhe delimitar o entendimento. Por pesquisa bibliográfica, ecoamos a linha de significado proposta por Lima e Miotto (2007), cuja perspectiva afirma: “[...] ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (2007, p. 44). A compreensão aqui não poderia ser mais simples, objetiva e explícita: a pesquisa bibliográfica pretende subsidiar conceitualmente a investigação em curso. Sem ela, procedimentos avaliativos não seriam exequíveis. Portanto, para compor os conceitos fundamentais que irão operacionalizar as análises do presente trabalho, a pesquisa bibliográfica é uma metodologia basilar.

Vale destacar uma ressalva que Lima e Miotto (2007) fazem em relação a este procedimento metodológico: pesquisa bibliográfica “[...] difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (Lima; Miotto, 2007, p. 44). Não pretendemos, aqui, simplesmente apresentar conceitos e revisar discussões em curso - tarefa nobre, exigente e, obviamente, fundamental. A presente pesquisa apoia-se nesse procedimento, mas não se limita ao esquadramento conceitual. Ela pretende mobilizar conceitos para o debate; ela pretende ser, assim, dialética, na mais originária acepção da terminologia, isto é: promover o diálogo.

Ainda sobre o prisma da pesquisa bibliográfica a que nos propomos, seguiremos os recursos técnicos e metodológicos do filósofo alemão Eric Voegelin na obra *Ordem e História* (2014, 2009, 2015, 2014a, 2010). O autor recruta textos da literatura como “cadinhos do Ser” em um momento histórico. Isso significa que as produções literárias nos permitem perceber uma consciência e uma formulação da percepção individual da existência. Nossa pesquisa se apoiará nesse procedimento. Os documentos filosóficos e literários da história ocidental serão recursos historiográficos, com um horizonte hermenêutico para a compreensão ontológica e antropológica, além de baliza para avaliação das diretrizes da BNCC. Um exemplo deste procedimento pode ser constatado na seguinte passagem de Xenófanes, traduzido por Gerd Bornheim (1998), que o filósofo gaúcho discute no segundo volume de sua obra supracitada.

Quando um homem sai vitorioso nas corridas ou no pentatlo em Olímpia, onde se encontra o recinto sagrado de Zeus, junto às nuvens do Pisa; quando vence na luta ou na prática do rude pugilato, ou ainda na terrível prova que se sói chamar de "pancracion", seria mais glorioso (que antes) para os seus concidadãos, receberia acento de honra, largamente visível, sua nutrição por conta da cidade e uma dádiva preciosa. Se vencedor na corrida de carros, receberia também todas estas honras; mas mesmo assim não teriam o meu valor. Pois o nosso saber vale muito mais do que o vigor dos homens e dos cavalos. Tudo isso é um mau costume, e não é justo preferir a força ao vigor do saber. Não é a presença na cidade de um bom pugilista, nem é de um homem apto a triunfar no pentatlo ou na luta, ou pela velocidade dos pés - a mais estimada entre todas as provas atléticas dos homens -, que faria a cidade ficar em melhor ordem. Bem pequeno seria proveito da cidade quando alguém, nas margens do Pisa, conquistar a vitória nos jogos; pois isso não enche os celeiros da cidade (Bornheim, 1998, p. 31).

Eric Voegelin (2009, p. 259) argumenta que este fragmento é uma demonstração clara da tensão antropológica que a filosofia trouxe à cultura. Xenófanés opõe as virtudes físicas do homem grego à capacidade cognitiva. Em sua crítica, a estrutura da sociedade depende do saber humano e não do vigor físico. A ordem da polis é uma prerrogativa da sabedoria e não força atlética dos desportistas. Todas estas conclusões e percepções são possíveis na medida em que o texto literário não é um tecido verbal inerte, mas um depósito da consciência e um “cadinho do Ser”. Por fim, cumprida as três tarefas enunciadas, pretendemos nos sugerir um olhar crítico a BNCC à luz dos conceitos voegelinianos.

Quando elegemos a BNCC como objeto de nossa análise, necessariamente estamos lidando com um documento ainda vivo e pulsante.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Publicada em 2017, as diretrizes que ali se lêem são as normas gerais dos caminhos pedagógicos que devem ser observados no cenário nacional. Seus efeitos ainda estão em curso; suas ideias ainda estão sendo colocadas em teste. Nesse sentido, a análise documental é um recurso privilegiado para a investigação da BNCC.

O professor Helder (2006) afirma que “[...] a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. “[...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (Helder, 2006, p. 1). Muito tem sido discutido sobre a BNCC. Mas nem tanto está sendo desenvolvido sobre a presença do componente curricular do ensino religioso nesse documento. Nesse sentido, é imprescindível seguir a sugestão de Foucault na análise do documento que: “[...] organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente e o que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (Foucault, 2005, p. 95) presentes nos documentos selecionados.

Nesse sentido, entendemos que a metodologia da análise documental é relevante para a construção de uma narrativa histórica, sobretudo no campo da História da Educação, pois é possível, mediante seu uso, a obtenção de

indícios das políticas públicas, dos discursos e prescrições oficiais, da constituição das disciplinas escolares (Souza, 2021, p. 141).

Por meio da análise documental, pretendemos compreender tendências gerais da composição do documento, escolhas e opções que se fizeram na redação das diretrizes das competências e habilidades. Além disso, também é imprescindível compreender as tensões ideológicas e as inspirações epistemológicas que orientaram o que ali se lê e propõe.

* * *

No primeiro capítulo, discutimos e apresentamos as linhas gerais da, deslindando seus pressupostos teóricos, analisando suas proposituras e comentando sua empreitada.

No segundo capítulo, discutimos as tendências de análise sobre o ensino religioso para, em seguida, propor um debate sobre o conceito de Educação. Nesta discussão percebemos a centralidade semântica em torno do conceito de laicidade, que pondera limites pertinentes em relação à proposta federal. Rejeitando ou validando a proposta, o que está no centro do juízo é o horizonte democrático.

No terceiro capítulo, apresentaremos um referencial teórico pouco conhecido e discutido no Brasil: a filosofia da ordem de Eric Voegelin. De acordo com o autor, a linha de sentido que emana da experiência com o transcendente foi fundamental para o desenvolvimento da noção de humanidade. Sem ela, as formas sociais incorrem na constante possibilidade de deformações históricas em expressões totalitárias. Analisaremos, desta forma, a obra *Ordem e História* (2014, 2009, 2015) que investiga a gênese desse sentido a partir dos documentos literários do Antigo Oriente Próximo, da Tanakh judaica e da filosofia helênica do limiar da era cristã.

CAPÍTULO 1. O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

Não pertence ao escopo do presente trabalho dissertar sobre a natureza da BNCC, suas opções pedagógicas e inevitáveis querelas políticas. Embora interessantes e profícuos, estes temas excedem os limites das possibilidades temporais desta dissertação de mestrado. Nosso recorde será circunscrito aos textos relativos ao ensino religioso tal como eles se apresentam na proposta homologada pelo MEC. Nesse sentido, o primeiro capítulo deste trabalho pretende apresentar, elucidar e discutir os elementos centrais da seção do documento dedicada ao ensino religioso que é composta por três partes: uma introdução sobre o ensino religioso, uma explicitação do horizonte conceitual da proposta e, na sequência, uma tabela com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades sugeridas. Seguiremos, de maneira exegética, o desenvolvimento que se observa no texto.

1.1 A introdução à seção de ensino religioso

A primeira questão que abre a discussão da seção introdutória de ensino religioso na BNCC é um dos norteadores mais fortes do documento: a atenção absoluta e radical à diversidade religiosa. “Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares” (Brasil, 2018, p. 435). O texto reconhece o passado confessional que a disciplina assumiu no país e faz questão de afirmar, no seu parágrafo de abertura, a rejeição completa da confessionalidade em suas diretrizes. A diversidade é a palavra da ordem.

Há um argumento nítido para sustentar a orientação da proposta: o ideal democrático¹. Não é coerente com a proposta democrática um ensino que se apresente como confessional, uma vez que esta perspectiva privilegia um credo

¹ Por democracia, entende-se a democracia igualitária, modelo teórico e prático de governança que busca equilibrar os princípios da democracia representativa com a igualdade substancial entre os cidadãos. Na prática, esta concepção visa equilibrar as disparidades sociais e econômicas dos cidadãos por meio de ações estatais. Em um artigo (Vitorino, 2014), o professor ilustra uma perspectiva colateral sobre a democracia, que não se refere a estrutura de poder, que interfere na Cultura, mas que se refere a liberdade interior do indivíduo, como fonte de ação com significado para a coletividade.

específico em detrimento de outros. O ideal democrático deve conviver com a pluralidade e a diversidade religiosa, sem proselitismos e sectarismos. Aqui reside o horizonte fundamental sob o qual a proposta da BNCC se alicerça.

Logo na sequência, o documento apresenta quatro objetivos que devem ser atendidos no desenvolvimento da proposta do ensino religioso, a saber:

[1] Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; [2] propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; [3] Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; [4] Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (Brasil, 2018, p. 435)

O primeiro objetivo é o único a não se explicitar com um propósito majoritariamente ético: o que se enuncia é o fomento de um aprendizado formal a respeito das manifestações religiosas da realidade empírica dos educandos. Evidentemente, a ética é um elemento constitutivo desta temática inicial, mas existem inúmeros aspectos correlatos que extrapolam a circunscrição do comportamento humano e seus valores. Porém, é preciso destacar uma ressalva à guisa de hipótese. O documento menciona “manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos” como objeto das investigações. Neste aspecto, seria fundamental uma pesquisa prévia à elaboração do plano de ensino a respeito da diversidade religiosa da realidade dos estudantes, a fim de projetar possíveis limites e possibilidades da aplicação da proposta. Por si só, isto já impactaria de forma significativa o planejamento docente. Mas não reside aí o maior empecilho. A verdadeira questão que destoa é o risco que esse enunciado apresenta em relação à sua natureza plural e democrática: ele pode comprometer o caráter aconfessional e diverso da proposta. Se, de fato, a proposta é plural, mesmo que determinadas expressões religiosas não se apresentem no contexto dos estudantes, elas deveriam ser planejadas e articuladas ao longo da etapa formativa.

O segundo e o terceiro objetivo que a BNCC apresenta são, eminentemente, éticos. Eles pretendem promover a liberdade de consciência em coerência com os direitos humanos e contribuir para o respeito, diálogo e convivência das mais distintas manifestações religiosas que convivem na sociedade. É curioso notar aqui

a menção discreta que se faz às perspectivas seculares de vida, mesmo que tal tendência jamais se configure, tampouco se apresente, como uma perspectiva religiosa. Talvez devido à tensão histórica entre religiosidade e mentalidade secular, o mote da tolerância e da convivência tenha conduzido a esta formulação.

Por fim, o quarto objetivo que se apresenta na introdução é igualmente ético, embora possua uma particularidade constitutiva: a reflexão do ensino religioso pretende contribuir com a formação dos valores e da orientação de sentido para a vida dos educandos. Obviamente a construção de significado é orientada pelos ideais cívicos e democráticos da base do documento, mas há de se destacar que essa perspectiva da cidadania é um aspecto de um todo mais amplo e global da orientação individual. A construção do sentido da vida passa pela afirmação, reconhecimento e aceitação de si antes de qualquer ampliação comunitária. Um belo objetivo a se enunciar, mas não menos desafiador e exigente de se atingir.

Existe um segundo elemento importante a se destacar nessa introdução da área do ensino religioso: a perspectiva epistemológica que conduz esta prática pedagógica. O documento afirma que a abordagem característica da proposta é aquilo que se denomina ciência(s) da(s) religião(ões), que se caracteriza por uma discussão e pesquisa dos “fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações” (Brasil, 2018, p. 436), compreendendo-os como “parte integrante do substrato cultural da humanidade” (Brasil, 2018, p. 436). Para os não iniciados nessa discussão, a baliza epistemológica não se apresenta de forma clara e nítida, daí a necessidade de uma pontual consideração a este respeito.

A seleção desta área do conhecimento das ciências humanas e sociais se relaciona de modo nevrálgico com o alinhamento conceitual que se postulou no início do documento: a pluralidade da experiência religiosa. A afirmação da(s) ciência(s) da(s) religião(ões) como diretriz fundamental do escopo investigativo distancia o ensino religioso de qualquer perspectiva proselitista e catequética. Diferente da teologia, que na cultura ocidental, traduziu-se pela investigação interna e confessional da experiência religiosa professada, a(s) ciência(s) da(s) religião(ões) se apresenta(m) como uma alternativa metodológica. É isto que se deve entender quando o documento afirma que “cabe ao ensino religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (Brasil, 2018, p. 436).

Neste ponto do texto, vale destacar uma segunda menção que se faz ao secularismo. Se na primeira menção o significado era óbvio e coerente, a insistência reiterada em uma nova menção não nos parece tão clara. Vamos à citação antes de discuti-la: “isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida” (Brasil, 2018, p. 436). É nítido que o documento reconhece uma tensão existente entre a esfera religiosa e a esfera secular, não fosse isso, a menção ao tema não teria aparecido repetidas vezes na abertura do texto. Esta impressão se reforça sobretudo porque noções centrais do fenômeno religioso nem sequer foram mencionadas nessa altura do texto. Os conceitos de sagrado e transcendente, por exemplo, inexistem até esta etapa do texto. O conceito de crença, igualmente, aparece apenas como um apelo do direito individual e, em seguida, como uma breve menção de elementos que compõem o objeto do estudo das religiões. É importante discutir as motivações deste foco repetido na abertura do documento, porque é, por natureza, divergente da experiência religiosa aquilo que se propõe no secularismo. Em uma disciplina sobre visões de mundo, a investigação recíproca seria, evidentemente, adequada. Mas dentro da proposta de um ensino religioso, a inserção deste foco parece, ligeiramente, desajeitada. Nós nos limitaremos aqui a destacar a questão, sem aprofundar o tema. Este tópico, definitivamente, merece um debate ulterior, detalhado e aprofundado em uma pesquisa do campo.

Retomemos o texto. Ele segue afirmando alguns propósitos e objetivos da disciplina: “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (Brasil, 2018, p. 436). Neste ponto do documento, é impossível distinguir a que objeto se dirige a malsinação. Mas a sequência do argumento, ao menos, esclarece que o enfrentamento dessas questões se dá pelo pressuposto pedagógico da alteridade e da interculturalidade: “o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida” (Brasil, 2018, p. 437). A base da proposta é fomentar a tolerância, o respeito, o diálogo e a convivência. “Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade”. (Brasil,

2018, p. 437). O estudo da religião, portanto, na introdução do documento, apresenta-se como uma ferramenta de construção do ideal democrático.

A sequência do texto traz as competências específicas do ensino religioso para o ensino fundamental e encerra a primeira e introdutória seção do documento. Nós as citaremos, integralmente, e, na sequência, ressaltamos elementos pertinentes para compreender a proposta da BNCC.

1.2 Competências específicas do ensino religioso para o Ensino Fundamental

1. **Conhecer os aspectos estruturantes** das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de **pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos**. 2. Compreender, **valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida**, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. 3. **Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza**, enquanto expressão de valor da vida. 4. **Conviver com a diversidade** de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. 5. **Analisar as relações** entre as tradições religiosas e os campos da **cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente**. 6. **Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância**, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (Brasil, 2018, p. 437, nosso grifo).

Nas seis competências específicas do ensino religioso para o ensino fundamental são utilizados onze diferentes verbos de comando. A saber: conhecer, compreender, valorizar, respeitar, reconhecer, cuidar, conviver, analisar, debater, problematizar e posicionar-se. A primeira divisa que se pode observar no foco semântico dos comandos é uma tendência dual no que se enuncia. Por um lado, é possível perceber uma conotação acadêmica tradicional, focada no desenvolvimento de conhecimento (conhecer, compreender, reconhecer, analisar, debater, problematizar e se posicionar); por outro, pode-se observar um segundo aspecto nítido de viés ético comportamental no segundo grupo de comandos enunciados (valorizar, respeitar, cuidar e conviver). Esta nota inicial é importante como sumário explicativo das competências específicas: as competências reúnem elementos cognitivos e éticos.

A primeira competência é, indubitavelmente, a mais tradicional e básica no escopo formativo de um itinerário pedagógico. “Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de

pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos” (Brasil, 2018, p. 437). Ela pretende fornecer o ensino reflexivo para os alunos se aproximarem do fenômeno religioso sob um aspecto diverso e plural, reconhecendo os elementos estruturantes e centrais que compõem as variadas manifestações religiosas. Vale aqui destacar o adjetivo “diferentes” que precede o objeto do conhecimento a ser investigado; mais uma vez, o caráter multifacetado da experiência religiosa se destaca, reforçando a tendência inter-religiosa e aconfessional da proposta. Outra nota importante a se destacar é a reiterada menção às filosofias de vida, dando a entender que o diálogo com visões de mundo, que escapam o espectro religioso, é parte constitutiva desta competência e do foco da proposta. Por fim, uma terceira menção importante que encerra a caracterização desta primeira competência circunscreve-se nos pressupostos enunciados como fundamentais para a orientação das discussões: científicos, filosóficos, estéticos e éticos. O documento não explicita os quatro adjetivos. Este é um problema significativo, uma vez que a substância conceitual de científico e filosófico variam amplamente e podem, inclusive, incidir na própria definição da experiência religiosa, que se enuncia. Aqui está mais uma lacuna imprescindível para o aprimoramento da proposta.

A segunda competência, “compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios” (Brasil, 2018, p. 437), replica, na íntegra, a competência anterior, embora acrescente dois elementos morais em seus verbos de comando “valorizar e respeitar”. Esta é, inquestionavelmente, uma nobre tarefa: ela está alinhada com a agenda contemporânea, assimilando integralmente o artigo 18 da declaração universal dos direitos humanos. O ensino religioso, enquanto direito de aprendizagem para os alunos, pretende despertar comportamentos concretos e democráticos na vida e no cotidiano dos alunos. Se executado em sua concepção ideal, os discentes sairão da etapa fundamental do ensino com mais reverência dirigida às religiões. A questão que precisa ser debatida e aprofundada é, no entanto, como alcançar a difícil missão de incutir valores e promover virtudes na consciência dos educandos. Idealmente, a segunda competência é bela de se enunciar; o problema, no entanto, está na sua execução. Com uma hora de aula na semana, submetidos às burocracias, contratempos e adversidades, é realmente exequível o que aqui se enuncia? Aqui está um segundo ponto que merece ulteriores discussões e aprofundamentos.

A terceira competência prescreve: “reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida (Brasil, 2018, p. 437)”. Nitidamente, esta é uma competência amplamente moral. Ela fomenta o conhecimento, obviamente, como se percebe pelo primeiro verbo de comando, mas o cerne de sua proposta está na sequência. O cuidado de si, do outro e do ambiente é o que se objetiva conseguir por meio desta competência. O argumento que se discutiu na segunda competência poderia ser replicado aqui *ipsis litteris*. Embora pertinente e válido, acrescentamos uma consideração distinta: será que uma criança até os quatorze anos de idade é capaz de responder a esse enunciado? Aparentemente, tampouco os adultos conseguem desenvolver o que se pretende com esta habilidade. Uma vez mais, o documento parece incorrer no idealismo romântico que está mais inspirado por bonitos e verdadeiros ideais que sedimentado na experiência concreta do chão da experiência escolar, que lida com desafios mais básicos de alunos que, por exemplo, não cuidam da higiene bucal, estão ainda à procura de uma identidade social e de uma amizade sincera, ou ainda não conseguem zelar pela limpeza e organização do seu próprio material muito menos da sua própria sala.

A quarta competência “conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver” (Brasil, 2018, p. 437) está dentro do núcleo moral mencionado anteriormente. Além de ser a mais simples em questão de estilo e redação, ela é a menos acadêmica de todas. Promover a tolerância e a convivência na vida do educando é uma tarefa hercúlea. Novamente, as mesmas observações das competências morais discutidas anteriormente podem ser aqui evocadas. Um novo elemento que se pode acrescentar à discussão, todavia, é a ponderação entre o papel da escola e o papel das famílias na educação moral dos jovens. Nota-se uma forte tendência de polarização política e ideológica na sociedade, na política, no algoritmo das redes sociais. Não seria uma tarefa impossível exigir apenas de uma disciplina do currículo o fomento de uma virtude tão árdua e dilapidada na sociedade atual? Mais uma importante e necessária possibilidade de investigações, aprofundamentos, pesquisas e debates.

A quinta competência retoma o perfil acadêmico quando sugere “analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente” (Brasil, 2018, p. 437). Esta é mais uma das bonitas e românticas tarefas propostas pela BNCC. A

análise da relação entre religião e sociedade é uma competência inevitável do itinerário das humanidades. O acréscimo desta competência no âmbito do ensino religioso também pretende assimilar essas discussões com um direcionamento mais focado e pragmático. Há duas considerações importantes, no entanto: a imparcialidade e neutralidade das análises e a diversidade focal das referências relacionais. O primeiro elemento precisa ser equilibrado, para evitar os extremos de perorações obliteradas e vitupérios obcecados. Cabe ao docente um planejamento consciente que consiga promover o diálogo e o equilíbrio: destacando aspectos positivos e negativos da relação da religiosidade com a sociedade. O segundo elemento, relacionado à multiplicidade focal das análises, é outro desafio que se afigura ao docente: diante da abrangência das possibilidades abertas, é preciso atenção e planejamento para que a proposta não se esvaia em *flacti vocis*, palavras ao vento na célebre expressão latina. Esteticamente, este é mais um enunciado belo de se apresentar, mas a amplitude de sua proposta pode comprometer a execução em sua totalidade. Uma nova possibilidade de pesquisa e produção se apresenta neste contexto: a produção dos materiais didáticos devem ser muito bem planejada para dar conta de um desafio acadêmico tão significativo.

Por fim, apesar de a sexta competência postular um caráter acadêmico inicial, não se lhe pode excluir a conotação moral de seu cerne. Na verdade, seu comando final, o terceiro, desenvolve a competência dentro do próprio espectro das reflexões éticas, assumindo um caráter amplamente político. “Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (Brasil, 2018, p. 437). É importante destacar, antes de aprofundar a substância da competência, um detalhe de composição nesta competência. Das seis, ela é a única que segue o modelo tradicional das competências das outras áreas do conhecimento. Ela apresenta um comando e o associa a uma adjunto adverbial “de modo a” destacando uma finalidade para o conhecimento mobilizado pelo comando. Embora seja uma nota relacionada à forma, ela é significativa, pois mostra um descompasso grande na justaposição das demais áreas do conhecimento. Inevitavelmente, surge-nos outra questão importante para as pesquisas e investigações futuras. No que se refere ao conteúdo, destacamos mais uma vez a conotação moral anteriormente destacada, agora com o foco em práticas negativas em relação ao

fenômeno religioso: intolerância, discriminação e violência. Mencionamos a transformação conceitual dentro do espectro ético para o espectro político, na medida em que esta competência toca em um problema social candente da realidade brasileira.

A sequência do texto traz uma apresentação, breve, de alguns dos temas e pressupostos da proposta. Esta exposição precede a parte central da BNCC: as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Comentaremos o texto, em um primeiro momento, para analisar a tabela das habilidades em seguida.

1.3 Temas e pressupostos centrais

Antes de analisar o conteúdo da breve apresentação que precede a tabela das habilidades para o Ensino Fundamental, convém ressaltar algo que se afirma no último parágrafo deste texto:

Os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (Brasil, 2018, p. 441)

A organização da proposta da BNCC é apenas a apresentação de uma sugestão para as habilidades e objetos de conhecimento a serem abordados no processo do Ensino Fundamental. Em outras palavras, literais no corpo do texto, a sugestão não é um modelo obrigatório, apenas um arranjo possível. Esta menção prévia é crucial. Ela pondera a relevância e importância das duas últimas partes da proposta do ensino religioso. Se em um primeiro momento os docentes e coordenadores pedagógicos tenderiam a dar mais destaque e relevância para o dispositivo da tabela das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, a compreensão desta sugestão mitiga-lhe a proeminência. Mais importante que o enquadramento prático da proposta é o alicerce conceitual que lhe fundamenta. Seguiremos, pois, à sua análise.

No primeiro comentário da seção, lê-se:

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui

enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). (Brasil, 2018, p. 438)

Ser humano e contexto histórico social são os dois primeiros conceitos que estruturam a proposta de ensino religioso da Base. A sequência traz a menção a dois conceitos muito importantes nas discussões sobre os fenômenos religiosos: transcendência e imanência. Todavia, antes de discutir-lhes a menção ao final do parágrafo, é conveniente destacar alguns elementos relativos a esta relação primordial entre sujeito, sociedade e história.

Uma hipótese hermenêutica que nos parece clara na leitura desta consideração parece estar na influência da tradição de E. Durkheim a respeito da natureza das religiões.

Para Durkheim, a religião não surge após a formação do intelecto humano; ela ajuda a formá-lo. O homem aprendeu a pensar a partir de categorias religiosas. As categorias nasceram na e da religião. As categorias religiosas são a fonte do conhecimento, a primeira forma de conhecimento. As categorias permitem pensar o social, porém elas são fruto da representação coletiva que é síntese das representações individuais. (Guerreiro, 2012, p. 19)

Este lúcido comentário do professor Guerreiro é fundamental para explicitar a relação intrínseca que a teoria de Durkheim possui entre religião, sociedade e indivíduo: a construção da identidade subjetiva é um reflexo de um conjunto de relações que se estabelecem entre os diversos indivíduos de um contexto histórico. Uma das mediações mais importantes e influentes nesse movimento de apropriação e produção cultural é o motor religioso. “O fiel não se engana quando acredita na existência da força moral da qual depende e da qual lhe vem o melhor de si mesmo, essa força existe: é a sociedade” (Durkheim, 1989, p. 281). A religião é a conexão, por excelência, entre as individualidades que compõem o tecido social; ela é a expressão de uma força de coesão que cria identidade, compreensão e reconhecimento.

Ao afirmar que o “ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural” (Brasil, 2018, p. 438) está explícita a influência estruturante das difusas forças e conexões que se estabelecem no seio da sociedade, possibilitando o desenvolvimento e crescimento de todas as pessoas

que se descobrem como parte integrante deste corpo coletivo. Nesse sentido, o “movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural” representa a tensão salutar que se estabelece entre o indivíduo e as expressões culturais de seu entorno que o permitem reconhecer-se como sujeito, parte de um grupo, sujeito a expectativas e obrigações recíprocas, membro constitutivo da coletividade cidadã. A religião, portanto, é um desses canais privilegiados de reconhecimento e construção da individualidade.

É interessante notar que a BNCC introduz, nesse contexto inicial do argumento, duas categorias típicas das discussões das ciências das religiões: imanência e transcendência. “Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica)” (Brasil, 2018, p. 438). O texto é didático nesse sentido, pois acrescenta, à guisa de aposto, uma explicitação (entre parênteses) do que pretende ao se referir aos conceitos. Não há novidades semânticas no que se refere ao conceito de imanência. Contudo, é preciso salientar a opção epistemológica que o documento faz quando explicita a compreensão de transcendência.

Originalmente, a palavra transcendência remetia à distinção entre matéria e forma na gnosiologia platônica. Toda uma compreensão da realidade e, conseqüentemente, do ser humano se construiu a partir desta senda de significado. Nesse sentido, transcendência é aquilo que está para além da multiplicidade concreta percebida pelos sentidos. Para exemplificar esta concepção, evocamos um trecho de Proclo, neoplatônico do século V: *“La esencia del alma está más allá de todo cuerpo, tal como la naturaleza intelectual está más allá de toda alma y lo Uno está más allá de todas las hipóstasis intelectuales”* (Proclo, 2017, p. 48). É importante notar que, nesta esteira de significado, às aparências fenomênicas subjazem categorias mais amplas e abrangentes da realidade: um depósito das faculdades cognitivas, nomeada à época como alma; mais além, a natureza do próprio conhecimento que vai além da alma; e, finalmente, a unidade de ser que compreende e abrange toda a realidade: o uno, nas palavras do filósofo de Constantinopla.

A BNCC, definitivamente, não assume este significado quando evoca o conceito de transcendência. Em seu aposto, ela a caracteriza como “dimensão subjetiva, simbólica” (Brasil, 2018, p. 438). Seria lícito supor aqui, embora os

elementos sejam parcos, que a compreensão de transcendência se filie à tradição, mais recente, da fenomenologia, como, por exemplo, a filosofia de Hartmann:

O conhecimento não é um simples ato da consciência, como representar e pensar, mas um ato transcendente. Um ato desses se liga ao sujeito só por um lado, mas por outro fica fora; por este último, liga-se ao existente, que graças a ele se torna objeto. O conhecimento é uma relação entre um sujeito e um objeto existente. Nessa relação, o ato transcende a consciência (ABBAGNANO, 2007, p. 1157).

Nesta citação, a transcendência remete a uma relação entre o indivíduo - que exerce uma atividade cognitiva - e um objeto. Em outras palavras, é um ato simbólico da subjetividade que vai além de sua concretude imediata. Esta senda de significado está mais alinhada ao que a BNCC caracteriza como transcendência. Não é uma relação metafísica, e sim uma produção simbólica da subjetividade.

A continuação do argumento, quase que como uma conclusão lógica do que foi dito anteriormente, vem na sequência, embora cindido em um novo parágrafo composto exclusivamente pela frase que segue: “Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes” (Brasil, 2018, p. 438). Esta sentença reforça a hipótese da interpretação fenomenológica do conceito transcendente: a percepção concreta da corporeidade e a mediação simbólica da linguagem permitem aos indivíduos a construção da sua individualidade na relação com o outro. Não nos parece clara, porém, a oração final do parágrafo “percebendo-se como iguais e diferentes” (Brasil, 2018, p. 438). Sugerimos uma ideia de Eric Voegelin, que será apresentado mais à frente neste trabalho, que pode ajudar a esclarecer o que a BNCC propõe.

O filósofo alemão diz que “a parceria do homem no ser é a essência de sua existência, e essa essência depende do todo que a existência é uma parte” (Voegelin, 2014, p. 46). Em um primeiro momento, a construção linguística do filósofo mescla conceitos que podem confundir leitores pouco acostumados com seu estilo. Mas uma releitura atenta e detida da citação permite intuir que a compreensão do ser humano é um dado da experiência consciente que se percebe como parte de um todo maior, nomeado pelo filósofo como “Ser”. Em outras palavras, o desenvolvimento de seu processo de construção na história participa de um núcleo anterior de realidade, cuja abrangência sua contingência não é capaz de englobar. Nesse sentido, posto que, aparentemente, contraditória em uma primeira

leitura, a afirmação da BNCC faria sentido se assumirmos esta referência como parte heurística para o que postula: “percebendo-se como iguais e diferentes” (Brasil, 2018, p. 438). A similaridade em relação ao mundo ou aos deuses está na participação no Ser, na extensão mais ampla e abrangente, que engloba tudo que existe. Na teoria de Voegelin: “Deus e homem, mundo e sociedade formam uma comunidade primordial do ser” (Voegelin, 2014, p. 45), ou seja: um conjunto semântico de reconhecimento e formulação da experiência consciente, que possibilita uma linha de sentido e ordem para a história humana.

O texto da BNCC segue explicitando o processo de construção da identidade individual a partir do contato com o outro:

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.

É interessante destacar que esse processo dialógico supõe referenciais teóricos que validam e justificam a introdução do ensino religioso como um direito à aprendizagem. A transcendência simbólica das crenças, valores e saberes religiosos permite aos indivíduos uma evolução no grau de sua percepção e compreensão social, coletiva, cosmológica e existencial. Os símbolos aqui são interpretados como parte de um tecido cultural imanente que faz a mediação entre os indivíduos e sua consciência. É isto que compõe a primeira unidade temática da proposta de ensino religioso na BNCC quanto “a Identidades e alteridades”: pretende-se valorizar e acolher “o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência” (Brasil, 2018, p. 438).

“Manifestações religiosas” é o nome da segunda unidade temática, que “pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas” (Brasil, 2018, p. 439). O texto, anteriormente, caracterizara o que se compreende por experiências e manifestações religiosas “esse conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças)” (Brasil, 2018, p. 439). Vale destacar, de princípio, que a sustentação teórica desta unidade parte novamente do conceito de transcendência.

Inicialmente, o conceito parece evocar a semântica platônica de uma realidade para além da percepção sensível, mas o documento se mostra relutante nesta identificação. “A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte” (Brasil, 2018, p. 438). Embora o argumento comece com uma definição categórica sobre a causa primeira da experiência religiosa, o consequente lógico condiciona o significado de seu antecedente para uma categoria simbólica subjetiva. Diante da incerteza indubitável da contingência, atribuir sentido ao fardo incógnito é a única alternativa que resta. Isto não é um juízo de valor do documento, apenas uma análise de fato. O sagrado é analisado de forma externa. “Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta” (Brasil, 2018, p. 438). Novamente, reforça-se aqui o significado simbólico da transcendência como um produto da linguagem humana. O sagrado é circunscrito a um produto da linguagem apenas.

O parágrafo seguinte faz um uso pouco típico do conceito que vinha sendo discutido: “essa dimensão **transcendental** é mediada por linguagens específicas, tais como o símbolo, o mito e o rito” (Brasil, 2018, p. 438, **grifo nosso**). “Transcendental” nesta sentença parece ser um adjetivo do senso comum, e não uma categoria da filosofia kantiana². Deixaremos de lado esta discussão, uma vez que aqui ela é improfícua. O que importa, na sequência do argumento, é a

² No contexto da filosofia kantiana, o termo “transcendental” se refere a um domínio de investigação que examina as condições a priori que tornam possível a experiência e o conhecimento. Para Immanuel Kant, algo é transcendental quando diz respeito não ao objeto em si (noumeno), mas às estruturas cognitivas e aos princípios universais que possibilitam sua representação e compreensão pelo sujeito. Assim, a filosofia transcendental ocupa-se de elucidar as formas e categorias do entendimento humano – como espaço, tempo, causalidade e substância – que constituem a moldura da experiência sensível e empírica. Em contrapartida, o conceito de “transcendente” é empregado para designar aquilo que ultrapassa os limites da experiência sensível e do conhecimento humano, situando-se além da esfera possível de cognição. O transcendente refere-se a realidades ontológicas que não podem ser abordadas ou compreendidas por meio das faculdades cognitivas humanas. Na filosofia kantiana, este conceito é frequentemente associado às antinomias da razão (Deus, alma e mundo como totalidade), que transcendem os limites do fenômeno e não podem ser objeto de conhecimento legítimo. Enquanto o transcendental é imanente ao sujeito e trata das condições epistemológicas da experiência possível, o transcendente se refere ao que está além do domínio do conhecimento possível, marcando um limite entre o que pode ser legitimamente conhecido e o que é apenas pensado. A distinção é fundamental para a epistemologia de Kant, pois demarca os contornos do projeto crítico, que visa determinar os limites e possibilidades do conhecimento humano.

apresentação de mitos, ritos e símbolos como mediações da experiência ressignificativa da realidade. Eles cumprem o papel de mediadores na atribuição de sentido para além do dado imediato. Pontes entre a realidade desprovida de sentido; epifania imanente de significado construído. Nesse sentido, cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações etc são práticas tradicionais das diversas manifestações religiosas que se prestam a alimentar as construções subjetivas de significado. “Enquanto linguagem gestual, os ritos narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos religiosos” (Brasil, 2018, p. 439).

Neste ponto do documento, há um novo salto rápido de temas e argumentos. Focaliza-se, em primeiro lugar, a análise para os espaços sagrados: “lôcus de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas” (Brasil, 2018, p. 439). Em seguida, discute-se o papel das lideranças religiosas que conduzem e dirigem os ofícios religiosos, refletindo sobre a influência que “podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente” (Brasil, 2018, p. 439).

A última unidade que a BNCC apresenta é nomeada como “Crenças religiosas e filosofias de vida” cujo escopo é apropriar-se dos “aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos” (Brasil, 2018, p. 439). Na exposição sequencial dessa derradeira unidade, a primeira categoria mencionada é o mito. Eles são apresentados como o “elemento estruturante das tradições religiosas” (Brasil, 2018, p. 439).

A visão do documento, é preciso destacar, carrega os traços hermenêuticos das suposições positivistas. “Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados”. Esta ideia é expressa em uma célebre obra da sociologia, quando Augusto Comte pretende formular uma lei universal do desenvolvimento do espírito humano. Nela, o ser humano é apresentado como um indivíduo que percorre as trevas a caminho da luz. Em outras palavras, o ser humano se liberta das falsas e imaginárias hipóteses criadas antes do advento da ciência.

No estado teológico, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo. (Comte, 1978, p. 36)

No parágrafo seguinte, a mesma conotação continua na exposição dos relatos mitológicos: “Ao relatar um acontecimento, o mito situa-se em um determinado tempo e lugar e, frequentemente, apresenta-se como uma história verdadeira, repleta de elementos imaginários” (Brasil, 2018, p. 440). É importante notar como as categorias positivistas persistem: o mito é interpretado como uma pretensa resposta de metodologia inadequada. Utiliza-se o padrão empírico para um conjunto simbólico cujo objetivo não é o mesmo que a constatação científica. Poderia ser imputado certo anacronismo neste processo, mas limitamos nossa observação a constatar a brevidade do caráter positivista atribuído na breve exposição. Apenas à guisa de comparação, evocamos uma citação de Eric Voegelin segundo o qual “o mito é um instrumento inelutável para comunicar a experiência da alma” (Voegelin, 2015, p. 229). É possível observar que o mito não é justaposto às verificações do método científico. Sua graça está na possibilidade simbólica de comunicar um movimento de consciência típico da subjetividade. Alguns diriam verdade. Nós optamos por sabedoria: experiências dotadas de significado que podem iluminar a vida de sentido.

O término da argumentação do documento apresenta a mesma característica abrupta e aligeirada. Embora os mitos tenham merecido três parágrafos de considerações e explanações, omite-se qualquer menção ou caracterização de ritos. Não se apresenta a relação intrínseca que eles possuem com as narrativas mitológicas, muito menos como eles articulam e performam uma experiência na consciência de seus atores. Diz-se apenas que “mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as crenças” (Brasil, 2018, p. 440), para indicar que elas, crenças, “fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte” (Brasil, 2018, p. 440). Em seguida, distingue-se as modalidades orais e escritas por meio das quais as crenças são transmitidas e formuladas em doutrinas. Dentre elas, menciona-se a questão da imortalidade, definindo-as como os direcionadores de “condutas individuais e sociais, por meio de códigos éticos e morais” (Brasil, 2018,

p. 441). Finalmente, o texto retoma a questão das filosofias de vida, que se estruturam em “princípios cujas fontes não advêm do universo religioso” (Brasil, 2018, p. 441), mas que defendem “o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos (Brasil, 2018, p. 441).

1.4 As habilidades propostas

A conclusão do documento se apresenta como uma sugestão de organização da disciplina a partir de habilidades para cumprir o audacioso escopo enunciado anteriormente. Citaremos todas as habilidade a fim tecer algumas breves considerações e reflexões para ampliar o debate do assunto.

No primeiro ano do ensino fundamental, não há elementos típicos e exclusivos do fenômeno religioso. Há duas unidades temáticas propostas: identidades e alteridades e manifestações religiosas. O que elas propõem é uma aproximação ao universo do outro, uma ponte de diálogo e alteridade. Isto fica nítido tanto na nomenclatura dos objetos de conhecimento quanto nas habilidades enunciadas: “O eu, o outro e o nós”, “Sentimentos, lembranças, memórias e saberes”. Não é muito claro o motivo da escolha da segunda unidade “Imanência e transcendência”. As habilidades propostas versam sobre o reconhecimento da alteridade e a valorização da diversidade, como se pode observar: (EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam. (EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida. (EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.

No segundo ano, os primeiros elementos tipicamente religiosos são introduzidos na discussão. Ainda que de forma sutil e discreta, pretende-se reconhecer crenças, símbolos, espaços e alimentos que são considerados sagrados. Vale destacar que o enfoque na alteridade ainda é nítido e presente nas mesmas duas unidades temáticas do ano anterior. O foco, porém, incide sobre a individualidade e a família “O eu, a família e o ambiente de convivência”, nas

“memórias e símbolos”, nos “símbolos religiosos” e nos “alimentos sagrados”. As habilidades propostas são: (EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência. (EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência. (EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...). (EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência (EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas. (EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. (EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.

No terceiro ano, há um salto qualitativo no enfoque da proposta do ensino religioso. Todas as habilidades convergem para um núcleo cultural das práticas da experiência religiosa. Nomeiam-se duas unidades temáticas para o ano: “Identidades e alteridades” e “Manifestações religiosas”. Elas organizam os objetos de conhecimento que articulam as habilidades em questão “Espaços e territórios religiosos”, “Práticas celebrativas” e “Indumentárias religiosas”. Este novo enfoque destaca as tendências discutidas no início da apresentação: o aspecto cognitivo se alia à dinâmica ética do fomento a comportamentos democráticos. Pretende-se dar a conhecer elementos constitutivos das práticas religiosas, reconhecendo as vestes e espaços característicos, a fim de fomentar o respeito e a valorização da experiência religiosa. Isto fica nítido na primeira habilidade: (EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas. (EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades. (EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas. Embora todas as habilidades anteriores não sejam prescritas com uma finalidade ética

explícita, o conhecimento da diversidade é o pressuposto central do que aqui se pretende desenvolver.

O quarto ano segue com duas unidades temáticas: “Manifestações religiosas” e “Crenças religiosas e filosofias de vida”. Há aqui uma continuidade temática em relação aos aspectos litúrgicos e celebrativos da experiência religiosa, haja visto o título de um dos três objetos de conhecimento “Ritos religiosos”. Contudo, há, neste ano, a introdução de uma nova temática ainda não discutida, relativa à experiência identitária do sagrado nas diversas tradições religiosas. Nomeia-se “Ideia(s) de divindade(s)” o objeto de conhecimento deste aspecto. Ainda há um terceiro objeto de conhecimento nomeado como “Representações religiosas na arte”. Neste espectro pretende-se articular as seguintes habilidades: (EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). (EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas. (EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas. (EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas. É importante ressaltar uma minúcia morfológica que destaca os pressupostos da pluralidade da base do documento: sempre que o fenômeno religioso é mencionado ele aparece no plural: “diferentes tradições”, “diversos grupos”, “diversas formas”, “diferentes culturas”, “nomes de divindades”, “diferentes manifestações”.

O quinto ano apresenta apenas uma unidade temática na sua proposta: “Crenças religiosas e filosofias de vida” Nela, articulam-se os seguintes objetos de conhecimento: “Narrativas religiosas”, “Mitos nas tradições religiosas” e “Ancestralidade e tradição oral”. Nota-se aqui uma sequência na introdução dos temas na proposta. Os primeiros anos focaram no reconhecimento dos rituais e espaços sagrados. No final do quarto ano, os primeiros elementos de discussões teóricas e filosóficas apareceram com a discussão sobre as formas das divindades.

Nesta etapa do quinto ano, as narrativas religiosas continuam o desenvolvimento do processo pedagógico. É bem verdade que a sexta habilidade proposta, a saber: (EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral, destaca as figuras de lideranças no espectro da religiosidade. Ainda assim, sua menção parece estar concatenada à função de transmissão da mensagem e da experiência religiosa. Todas as demais, relacionam-se à memória e à mensagem religiosa, seja a partir da abordagem cognitiva, seja a partir da abordagem ética. (EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória. (EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte). (EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos. (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. (EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

O sexto ano faz um novo salto qualitativo em relação ao desenvolvimento das propostas. Evidentemente, esta mudança se relaciona com a alteração do organograma escolar. Este é o momento em que os segmentos assumem a nomenclatura de Ensino Fundamental Anos Finais. Nesta etapa, há uma mudança significativa na gestão das aulas, diversificando os docentes que assumem as responsabilidades do processo educativo. A opção do documento é focar em uma única unidade temática: “Crenças religiosas e filosofias de vida”. Em todos os objetos de conhecimento, a saber, “Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados”, “Ensinamentos da tradição escrita” e “Símbolos, ritos e mitos religiosos”, privilegia-se a centralidade do papel da linguagem escrita no corpus religioso. Isto, evidentemente, é um reflexo da processualidade desenvolvida ao longo do fundamental e das novas demandas e possibilidades do aprendizado nesta etapa. Há, como sempre, o mesmo enfoque duplo do conhecimento e da cidadania. São estas as habilidades propostas: (EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. (EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo,

entre outros). (EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. (EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. (EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas. (EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. (EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.

No sétimo ano, nota-se a sequência do desenvolvimento dos temas. Pela primeira vez propõe-se uma habilidade que supõe uma protagonismo intelectual mais destacado e uma maturidade dialógica mais refinada: (EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões. Em relação a unidades temáticas, são nomeadas duas: “Manifestações religiosas” e “Crenças religiosas e filosofias de vida”. Mas é importante destacar que os objetos de conhecimento são diversificados em três nuances bem característicos, quais sejam: “Místicas e espiritualidades”, “Lideranças religiosas” e “Princípios éticos e valores religiosos”. Nas habilidades propostas, articulam-se, neste ano, a reflexão teórica sobre práticas de espiritualidade, a função social das lideranças religiosas e a introdução das reflexões conceituais sobre ética e direitos humanos: (EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. (EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos). (EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. (EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. (EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais. (EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. (EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.

No oitavo ano, a proposta foca em uma única unidade temática “ Crenças religiosas e filosofias de vida”. Engana-se, porém, quem supõe que os objetos de

conhecimento serão pasteurizados e uniformes. Pretende-se refletir aqui ética, escatologia, política, mídias e tecnologias. Nomeiam-se como objetos de conhecimento “Crenças, convicções e atitudes”, “Doutrinas religiosas”, “Crenças, filosofias de vida e esfera pública” e “Tradições religiosas, mídias e tecnologias”. As três primeiras habilidades, a saber (EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas (EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos. (EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte, exigem um grau menos elevado de maturidade e repertório cultural. As quatro últimas habilidades propostas, no entanto, além de ampliarem o horizonte da discussão para possibilidades dificilmente exequíveis dentro do planejamento anual diminuto que a disciplina recebe dentro da grade curricular, supõe uma maturidade elevada tanto dos comandos quanto dos objetos de estudo. Pretende-se “debater”, “discutir” e “analisar”. Todos estes são comandos fundamentais para o processo cívico e político, mas não são simples de se obter e testemunhar aos 13 anos de idade, idade média suposta para este ano da etapa formativa. A primeira ressalva severa que registramos em relação à proposta apresentada se encontra aqui. As seguintes habilidades parecem se exceder nas possibilidades reais de consecução: (EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). (EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. (EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções. (EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.

A crítica registrada no ano anterior, destaca-se ainda mais quando se observam as habilidades propostas para o último ano da etapa de formação do Ensino Fundamental: (EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias. (EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes

tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. (EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição). (EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.

Por que reiteram-se as críticas? Porque, apesar de se abrandar a complexidade dos comandos propostos e dos temas articulados, parece ainda permanecer, neste afluxo final do documento, uma onda de entusiasmo e idealismo. Sugere-se, como habilidade, a construção de um projeto de vida. Se a proposta tivesse parado na sétima habilidade, que pretende reconhecer bases sólidas para a nobre tarefa, não estaríamos renovando as observações negativas em relação ao que se propõe. Mas soa etéreo e utópico propor que um aluno de 14 anos de idade tenha maturidade e autonomia para construir um projeto de vida. Excetuado isto, a temática das “Crenças religiosas e filosofias de vida”, articulando os objetos do conhecimento relativos a “Imanência e transcendência”, “Vida e morte” e “Princípios e valores éticos” são muito plausíveis e exequíveis da maneira como se propõe.

CAPÍTULO 2 - Tensões sobre a proposta do ensino religioso na BNCC

A história de nossa nação está, invariavelmente, associada à religião. As luzes e as sombras desse processo são evidentes, embora, atualmente, uma tendência forte se projete em um compasso binário. Há um polo, alinhado com a percepção de que a religião é um elemento simbólico da imanência que insiste em sugerir o estudo da religião como um direito fundamental. Outro polo desconsidera qualquer contribuição, pretérita ou vindoura, do fenômeno religioso; da religião provêm apenas males, perseguições, obscurantismo e preconceito. “Os estudos historiográficos e sociológicos mostram é que a religião foi e é um elemento importante de dominação, discriminação e alienação” (Cunha, 2016, p. 276). Vetores distintos que se sustentam em um dado semelhante: a fé é fato em terras brasileiras. Poderíamos ser ainda mais arrojados na consideração e afirmar que, o transcendente é um registro - primitivo e contemporâneo - da própria experiência da condição humana. Talvez seja essa percepção que se delineie na abertura da seção de Ensino Religioso da BNCC:

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica) (Brasil, 2018, p.438).

Tal análise, contudo, a respeito da disputa binária sobre a contribuição da religião, aqui, não se configura em nada mais que uma hipótese. Para lhe validar a afirmação seria primordial verificar a tendência aludida há pouco. Há trabalhos nesse sentido (Vargas e Pinho, 2020), embora exista uma lacuna relativa aos últimos sete anos. Seria razoável considerar a existência de um terceiro grupo, excluído diante das vozes dissonantes que orientam os rumos de pesquisa e investigação no campo pedagógico: Eric Voegelin. Para ele, o desenvolvimento da consciência humana depende de uma sequência de reconhecimentos recíprocos. Ou seja: a ordem de si se inicia no reconhecimento do eu, que se abre ao reconhecimento da sociedade, do mundo e do Ser. Isto cria uma linha de memória em que faz emergir uma ordem para a história. Antes de adentrar nos estudos da história da ordem de Eric Voegelin, convém considerar as duas tendências dissonantes aludidas anteriormente. A partir de seu cotejo, será possível compreender a necessidade do terceiro excluído.

Uma das principais referências nacionais sobre o ensino religioso argumenta que “ao percorrermos as diversas fases da história da educação no contexto ocidental, a presença da religião é uma constante, a ponto de interferir na compreensão das diversas áreas do conhecimento” (Junqueira, 2011, p.198). Seu argumento percorre a transversalidade das produções da sabedoria humana ao longo da história: ontologia platônica, metafísica aristotélica; escolas monacais; a primeira proposta de uma educação elementar universal em Lutero; abade Charles Demia e presbítero Jean Baptiste de La Salle; projeto iluminista de educação que reconhece, na religião, uma contribuição prática do desenvolvimento de virtudes e habilidades sociais. O argumento se detém, apenas, no início do século XIX, com a aceleração da industrialização e com suas conseqüentes demandas pragmáticas: o Estado – laico – assume o protagonismo da educação e a religião passa a ter sua legitimidade questionada no processo educacional estatal. Neste ponto, reside a primeira questão que merece ser pensada quando o assunto é a legitimidade da proposta do Ensino Religioso a nível nacional. É válido que o Estado proponha o estudo da Religião como um dever curricular a todos os entes da federação?

Para responder à pergunta, convém contextualizar a questão a nível de país. No Brasil, especificamente, a relação entre religião, ensino e Estado é filogenética. Por quase três séculos, a educação esteve sob os cuidados da Companhia de Jesus: reinou um acordo entre a coroa portuguesa e a mitra romana; as terras brasileiras haveriam de ser as Terras de Santa Cruz por nome e fato:

[...] ficam evidentes o crescimento e a estrutura das escolas criadas pelos inacianos nas terras colonizadas por Portugal, pois o subsídio destinado à referida ordem religiosa fazia a diferença em relação às outras demais ordens que não tinham esse apoio e financiamento. O ensino era [...] subsidiado pela Coroa [...] através do chamado padrão da redízima, que correspondia a 10% dos impostos cobrados na Colônia’. (Batista, 2021, p.19)

O Ensino Religioso, nesse período, poderia ser chamado de Ensino da Religião. O impulso catequético imiscuiu-se no espírito colonizador até o século XVIII, quando Pombal liderou um conjunto de iniciativas que romperam com o sistema educacional jesuíta. Uma nova tendência educacional parece despontar nesse momento. Contudo, como afirma Batista (2021, p. 10): “mesmo com a expulsão dos padres da Companhia de Jesus, a pedagogia católica gozou de uma

hegemonia incontestável, que na verdade não chegou a ser abalada nem mesmo após o afastamento de seus representantes do país”.

Apesar das ofensivas, o panorama religioso jamais foi extirpado do território brasileiro. Mesmo que contestado e combatido, ainda assim a raiz religiosa sustentava inúmeras propostas educativas ao longo do país. Entre questionamentos e alternativas, o fato é que o longo processo de relação entre religião e educação em solo brasileiro encontrou seu ponto nevrálgico para os rumos atuais na LDBEN, quando se estabeleceu no artigo 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 1996).

O ensino da religião é definido como um componente fundamental da formação do cidadão. A diretriz é categórica, mas também polêmica, visto que toca na dinâmica e na identidade do próprio Estado. Em 2017, com a homologação da BNCC, o tema ganhou novo impulso de debate no âmbito acadêmico. Pouco efeito ela provoca em instituições confessionais; as aulas de ensino religioso são práticas primordiais nas instituições católicas. No colégio Notre Dame de Campinas, por exemplo, desde a sua fundação, em 1961, quando as aulas aconteciam em um sobrado no distrito campineiro de Sousas, ao lado das aulas de português e matemática, já estavam presentes as aulas de Ensino Religioso, ministradas pelos irmãos da Congregação de Santa Cruz. “Na escola católica” explica o dicastério para a Educação Católica, órgão responsável na Cúria Romana pelas orientações práticas, teóricas e pastorais sobre a educação, “o ensino da religião é característica irrenunciável do projeto educativo”. (Congregação para a educação católica, 2009, 5 de Maio, parágrafo 18).³

Quando se questiona se a laicidade do Estado é conciliável com oferta da disciplina do Ensino Religioso em sua proposta oficial, há, em nossa visão, dois princípios fundamentais para o início da discussão. Por um lado, é fundamental que

³ Importante notar como o documento supracitado ressalta a obrigação do respeito à liberdade religiosa. Se por um lado ele é uma exigência, na visão do Vaticano, sobre a oferta do ensino religioso para atender as convicções das famílias que aderem à religiosidade cristã, por outro o documento não hesita em mostrar como esse direito é uma via de mão dupla: “Nas escolas católicas também deve ser respeitada, como noutros lugares, a liberdade religiosa dos alunos não católicos e dos seus pais” (2009, 5 de Maio, parágrafo 16).

se esclareça a delimitação entre o público e o privado; por outro, é importante que se esclareça a noção de laicidade. O primeiro aspecto parece ser o mais prático e o menos polêmico. Inclusive, em uma recente votação no Supremo Tribunal Federal, ficou estabelecido que a oferta do Ensino Religioso de caráter confessional está de acordo com os princípios da constituição, desde que se mantenha na opção facultativa para os alunos da federação. “A laicidade do Estado brasileiro não impediu o reconhecimento de que a liberdade religiosa impôs deveres ao Estado, um dos quais a oferta de ensino religioso com a facultatividade de opção por ele”, escreveu a ministra Cármen Lúcia (STF, 2017).

A questão mais polêmica parece estar na disputa semântica sobre a laicidade do Estado. Dizer que o Estado é laico significa dizer que não se confundirá fé com evidências; crenças com constatações; não significa, porém, que ele vetará à religião seu direito e seu espaço de existência (Cury, 2004, p.183). Discutir religião em um contexto escolar, nesse sentido, é uma possibilidade de ampliar a própria cidadania; alargar os horizontes semânticos da humanidade e de sua convivência. Esta é a perspectiva que compõe a unidade temática “Identidades e alteridades”, da proposta da BNCC:

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades (Brasil, 2018, p.438).

A reflexão sobre a religião permite um olhar para si e para o outro. Um reconhecimento de motivações, sentidos e interpretações que formam a subjetividade e propiciam o diálogo. Evocando o saudoso Rubem Alves a religião é como “um espelho com que nos vemos” (1999, p. 13). O estudo religioso, assim sendo, não fere a laicidade estatal. O ideal secular, para ser mais explícito, não supõe o combate à religião, ou sua rejeição cabal. Isto é defendido, inclusive, por preclaros seculares, como Yuval Harari. Em um lúcido ensaio, o aclamado pesquisador de História da Universidade hebraica de Jerusalém argumenta que o ideal secular não suspeita da religião, ou veda às pessoas a adesão a determinados credos e práticas éticas e rituais. Pelo contrário:

[...] não se espera que pessoas religiosas neguem a existência de Deus ou abandonem ritos e rituais tradicionais [...]. Uma pessoa pode seguir o mais

bizarro código sectário de vestimenta e praticar as mais estranhas cerimônias religiosas e ainda assim agir de acordo com os valores centrais do secularismo. Há muitos cientistas judeus, ambientalistas cristãos, feministas muçulmanos e ativistas de direitos humanos hindus. Se forem leais à verdade científica, à compaixão, à igualdade e à liberdade, são membros integrais do mundo secular, e não há nenhum motivo para solicitar que tirem seus solidéus, suas cruzes, seus hijabs ou tilakas (Harari, 2018, p.260).

É imprescindível observar que os ideais da compaixão, da igualdade e da liberdade são bandeiras universais. Não são propriedades exclusivas de uma confissão ou ideologia, povo ou etnia. São produtos de uma linha primitiva de ordem que resulta em uma compreensão de uma humanidade em geral. Reconhecer esse anseio em diversas manifestações religiosas é um passo importante no desenvolvimento da humanidade. Uma missão pertinente e exigente para a evolução de nossa espécie. Contudo, a questão não parece ser tão simples nos debates acadêmicos.

2.1 Uma tendência dupla

Em um lúcido artigo sobre o estado da arte do Ensino Religioso, Vargas e Pinho (2020) analisam as publicações que discutem o Ensino Religioso em produções acadêmicas entre os anos de 2012 e 2017. Um dos recortes sugeridos pelos autores, em sua análise, diz respeito ao posicionamento em relação à positivação da proposta do ensino religioso. Eles observam que há três posicionamentos perceptíveis nas publicações: um, que acede à proposta federal; outro, que rejeita a legitimidade da proposta; e um terceiro, que omite-se em tecer uma consideração taxativa. Procuraremos caracterizar a polêmica a partir dos polos dissonantes, pois acreditamos que, neste debate, reside a centralidade da questão em torno do tema.

Na grande maioria dos artigos que se posicionam contrários à positivação do ensino religioso, subjaz um argumento em torno da laicidade:

[...] as autoras demonstram a presença de um desvio conceitual no termo **laicidade** (...). O autor do texto defende o argumento de que esses quatro pontos de modificação do artigo 33 da LDBEN estreitaram a autonomia do campo educacional no Brasil ao violar o conceito de **laicidade**. (...) o texto 9 analisa o processo de adoção dos princípios da **laicidade** no Brasil, articulando essa mudança social ao contexto educacional (Vargas e Pinho, 2020, p. 9, **grifo nosso**)

De todos os artigos, acreditamos que a discussão de Cunha no artigo *A entronização do Ensino Religioso na Base Curricular Comum* (2016) seja o mais elucidativo para apresentar o argumento que ataca a legitimidade da proposta da BNCC sobre o Ensino Religioso. Passaremos a análise detalhada de seu argumento.

O artigo é construído a partir de dois eixos: inicialmente, analisam-se as instâncias de produção da BNCC de acordo com a elucidação dos agentes envolvidos no processo de criação da proposta apresentada pelo MEC, para, no segundo momento do artigo, discutir a proposta efetiva da BNCC. A conclusão do artigo é taxativa: “não há justificativa pedagógica legítima para o ensino religioso no currículo da escola pública” (Cunha, 2016, p. 266).

A primeira parte do artigo destaca o protagonismo do Fonaper na elaboração da proposta da BNCC. Cunha cita os nomes literalmente:

Quatro pessoas foram nomeadas como especialistas no ER. Vamos a elas. Adecir Pozzer, mestre em Educação e doutorando na mesma especialidade na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi indicado na portaria como pertencente aos quadros da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEDUC-SC). Ele é professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde coordena a licenciatura em Ensino Religioso, e foi coordenador nacional do **FONAPER** (sic!), onde atua na comissão de currículos. Francisco Sales Bastos Palheta, indicado na portaria como professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), é também mestrando em Educação na Universidad San Lorenzo, no Paraguai, e membro da coordenação nacional do **FONAPER**. Leonel Piovezana, doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC-RS), foi indicado na portaria como professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Ele é também coordenador nacional do **FONAPER**. Simone Riske Koch, mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau, indicada na portaria como da SEDUC-SC, atua também na licenciatura em Ciências da Religião da FURB e é sócia do **FONAPER**. (Cunha, 2016, p. 274, grifo nosso).

Fonaper (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) é, segundo a sua própria definição:

uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Fundado em 26 de setembro 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. O Fonaper é um espaço de discussão e ponto aglutinador de idéias, propostas e ideais

na construção de propostas concretas para a operacionalização do Ensino Religioso na escola (Site Fonaper⁴).

Embora a descrição institucional desta associação se caracterize como aconfessional, Cunha é enfático ao avaliar que este fórum camufla a hegemonia da identidade católica na produção da proposta sobre o ensino religioso, uma vez que todos os especialistas da elaboração documento possuem vínculo formativo com esta confissão cristã: “a formação católica dos quatro, clerical ou não, está explícita ou sugerida nos respectivos currículos” (Cunha, 2016, p. 275).

É muito pertinente a consideração do autor em relação ao tema. A mera nomeação formal de princípios não garante que os seus produtos sejam, necessariamente, coerentes. Vieira de Mello alertou para este risco sob o conceito do estetismo (Mello, 1986, p. 82). Aí está um mérito inegável das observações de Cunha, em nossa visão. Contudo a sequência do texto transparece com mais clareza a objeção do autor em relação à proposta da BNCC.

O debate acerca da inserção do ensino religioso como componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras suscita questões profundas e multifacetadas. Em um país marcado pela diversidade religiosa e pela laicidade constitucional, a proposta de integrar conteúdos religiosos no âmbito escolar provoca inquietações que transcendem a esfera educacional e atingem dimensões sociais, culturais e políticas. Um dos argumentos centrais contrários ao ensino religioso obrigatório é a insuficiente maturidade cognitiva e emocional dos alunos do ensino fundamental para discutir temas tão complexos. A ideia de abordar questões existenciais, como a morte, apresenta-se como um desafio quase intransponível.

Estiveram os especialistas em ER elaboradores da proposta de BNCC influenciados pela fenomenologia existencialista de Martin Heidegger, que concebe o homem como “ser para a morte”? Se foi essa a inspiração, houve um erro de destinatário, pois no último ano do Ensino Fundamental, os alunos não tiveram uma aula sequer de Filosofia. Como eles poderiam situar essa ideia no conjunto do pensamento filosófico do século XX? Ou, talvez, a inspiração fosse o mistério da morte e ressurreição de Jesus Cristo dando sentido à vida de seus seguidores? No primeiro caso, trata-se de um erro pedagógico elementar; no segundo, de um propósito proselitista inaceitável na escola pública (Cunha, 2016, p. 280)

Para Cunha, a faixa etária dos alunos do ensino fundamental é incapaz de aquilatar plenamente conceitos abstratos e multifacetados, como a morte. A proposta ignora o limitado repertório acadêmico e cultural que os jovens possuem.

⁴ <https://fonaper.com.br/institucional/> acesso em 20/01/2024.

Sem a devida preparação, discussões como essas correm o risco de degenerar em abordagens superficiais ou mesmo assumir um viés proselitista, especialmente quando o dogma da ressurreição é apresentado como a solução universal para dilemas existenciais.

Outro argumento que estrutura a crítica de Cunha se dá no contexto epistemológico das ciências humanas; mais especificamente, em torno do princípio do agnosticismo metodológico, que é fundamental para assegurar a imparcialidade e a objetividade científica do conhecimento. “A despeito de suas especificidades, a Filosofia e as Ciências Sociais (digamos Humanas), vale para todas elas o princípio do agnosticismo metodológico, que é justamente o contrário do que pretende a proposta com o ER”. (Cunha, 2016, p. 276). Este princípio indica que a influência do transcendente é vedada à produção de conhecimento tido por científico:

um biólogo não invoca maus espíritos para explicar epidemias, nem um economista os poderes do inferno para dar Contas da inflação, da mesma forma como a astronomia moderna, distante de Kepler, não busca ouvir harmonias musicais divinas nas regularidades matemáticas dos astros (Alves, 1999, p.9) .

Cunha, nesse sentido, evoca um axioma epistemológico basilar em seu raciocínio: atribuir efeitos naturais a partir de causas imateriais é uma antinomia lógica para aquilo que se pretende como ciência nos moldes modernos. Mas seu argumento não se limita à discussão epistemológica. Inclusive, é necessário aqui ressaltar que seu argumento sobre esta questão é, extremamente, parcimonioso no seu artigo. O foco do argumento está em um juízo axiológico.

Qualquer que seja a corrente teórica, o campo religioso não é esse espaço de unidade na diversidade apresentado na proposta, mas um espaço objetivo e necessariamente conflituoso. Passando da teoria para a prática, o panorama mundial mostra isso eloquentemente tanto quanto o panorama nacional, onde se inscreve o protagonismo do FONAPER, dissimulado pelo discurso dialogal. Como, então, supor, como faz a proposta, que o estudo dos conhecimentos religiosos visa “assegurar a promoção e a defesa da dignidade humana? (Cunha, 2016, p. 276)

O que está em questão no argumento de Cunha é a associação invariável e essencial que o fenômeno religioso apresenta em relação às desordens sociais no mundo. “Um conhecimento que se pretende integrado às Ciências Humanas tem de apresentar as religiões como justificadoras ou potencializadoras de guerras” (Cunha, 2016, p. 279). Esta perspectiva, conseqüentemente, invalida diretamente a proposta de ensino religioso, que pretende apresentar o campo religioso como uma

unidade harmoniosa e promotora de valores universais. Para Cunha, longe de ser um campo de unidade na diversidade, o campo religioso é, por sua própria natureza, espaço de conflito. As diferenças doutrinárias, os antagonismos históricos e as divergências ideológicas são aspectos inescapáveis do fenômeno religioso. Historicamente, a religião não apenas justificou, mas frequentemente potencializou guerras e discriminações. Como ele afirma ao termo de seu texto, “Mais do que sujeito, a religião é objeto da luta contra as discriminações, na escola e fora dela”; ou seja: a religião, mais especificamente em sua vertente abraâmica, foi causa de preconceito e divisão no seio da história humana, devendo ser combatida e distanciada do âmbito da educação secular.

Resta ainda um argumento tenaz no artigo: “não há mais condições para a religião, qualquer religião nem uma presumida base ética comum a todas elas, vir a ser critério de entendimento do ser humano e do mundo” (Cunha, 2016, p. 277). Cunha argumenta que a complexidade da sociedade moderna e multifatorialidade inerente à formação atual do cidadão excluem a religião desta senda hermenêutica da consciência humana. Este é um argumento polêmico, que mereceria um desenvolvimento mais consistente e detido. Há autores contemporâneos que alegam justamente o contrário. No final deste trabalho, inclusive, analisaremos um filósofo que entende que o transcendente é um viés fundamental da formação e da compreensão da consciência humana. Aqui não questionamos a afirmação, uma vez que nosso objetivo é somente analítico: apresentar a dupla tendência que existe a respeito da positivação da proposta do ensino religioso na BNCC.

Diante do quadro apresentado, é evidente que a proposta de ensino religioso obrigatório no currículo escolar brasileiro é marcada por limitações significativas. As questões de maturidade discente, a dificuldade com o princípio da cientificidade moderna, os conflitos inerentes ao campo religioso e as contradições internas da proposta indicam que sua implementação não apenas é desaconselhável, mas também potencialmente prejudicial ao ambiente escolar, na opinião de Cunha. Como alternativa, propõe-se que o foco da educação seja dirigido para a formação cidadã e ética por meio de uma abordagem plural e inclusiva, que valorize a diversidade e promova a convivência pacífica. Essa abordagem dispensa a religião de forma sumária.

A segunda tendência observada por Vargas e Pinho em seu esclarecedor estudo sobre a positivação do ensino religioso é o parecer favorável, unívoco em .

um grupo de pesquisadores (Gomes, 2012; Gomes-da-Silva, 2012; Costa, 2012; Marcos, 2012; Junqueira, 2014; Lucena, 2015; Cehetti; Santos, 2016). Eles entendem que a proposta não é só positiva, mas também benéfica. É verdade que a discussão parte do princípio de que a confessionalidade será evitada no âmbito público, mas não se chega a questionar seus desdobramentos.

há uma discussão do problema da confessionalidade na escola pública, mas não há uma problematização que envolva um sentido negativo para esta presença no ER. O que aparece de forma clara é uma tentativa de contribuir para o fortalecimento da nova faceta fenomenológica do E.R. (VARGAS E PINHO, 2020, p. 8)

Assim como procedemos na análise da tendência contrária à posituação, entendemos que há um artigo que sumariza e elucida a opinião a contento (Marcos, 2012) “Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente”. O texto faz uma retomada do histórico do ensino religioso no Brasil na primeira parte do artigo, para, em um segundo momento, explorar três perspectivas que foram e podem ser adotadas na orientação da disciplina. “o texto retoma a categorização dos modelos de ER – o catequético (confessional), o teológico (ecumênico) e o das Ciências da Religião (científico)”. (VARGAS E PINHO, 2020, p. 8)

Uma das abordagens contemporâneas para o ensino religioso apresenta-se como uma educação da religiosidade. Marcos a define como a perspectiva teológica. Nesse sentido, religiosidade é entendida como uma atitude dinâmica e fundamental do ser humano, que se caracteriza pela abertura ao sentido último da existência, conforme destaca Wolfgang Gruen:

Religiosidade é a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está na raiz da vida humana na sua totalidade (Gruen, 1997, p. 75).

Essa perspectiva valoriza a religiosidade como dimensão antropológica e, portanto, inerente ao desenvolvimento integral do indivíduo, afastando-se de uma abordagem estritamente confessional ou dogmática.

No entanto, a concepção teológica contrasta com modelos mais tradicionais, como o catequético, que predominou historicamente em sociedades onde o catolicismo tinha hegemonia, como no Brasil. O modelo catequético buscava a transmissão de doutrinas religiosas específicas, refletindo um contexto em que religião e educação estavam intrinsecamente ligadas. Tal abordagem não responde

aos desafios de uma sociedade pluralista, tampouco à necessidade de uma educação que respeite a diversidade cultural e religiosa. “O modelo catequético é o mais antigo e relaciona-se aos contextos históricos nos quais a religião, sobretudo o catolicismo, gozava de hegemonia na sociedade brasileira” (Marcos, 2012, p. 1442).

Uma alternativa ao modelo catequético é o modelo teológico. Este, conforme Passos (2007), avança ao reconhecer uma fundamentação para o ER que transcende a confessionalidade estrita, destacando a dimensão antropológica religiosa do ser humano. Esse modelo busca uma justificativa mais universal para o ensino religioso, enfatizando o papel da religião na formação integral da pessoa. Tal perspectiva reflete uma tentativa de superar as limitações do modelo tradicional, ao mesmo tempo em que reconhece a importância da religião na constituição da subjetividade humana.

Ainda mais abrangente seria o terceiro modelo para o ensino religioso: a proposta fundamentada nas Ciências da Religião, que articula a dimensão religiosa em seus aspectos antropológicos, socioculturais e educativos. As Ciências da Religião oferecem “[...] base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação” (PASSOS, 2007, p. 65). Nesse modelo, o ensino religioso é entendido não como um espaço de proselitismo, mas como uma área do conhecimento que contribui para a formação crítica e integral do cidadão. O trunfo central deste modelo está em seu estatuto epistemológico de isenção, neutralidade e imparcialidade em relação a confissões e credos particulares.

Trata-se de uma proposta de deslocamento da fundamentação do ensino religioso do campo confessional para o campo acadêmico, este último, aqui entendido a partir da ótica das áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, fazendo relação com a religiosidade, mesmo que pensada como inerente ao ser humano, o modelo das Ciências da Religião não a toma como uma dimensão a ser aprimorada pelo ensino religioso, bem como não postula a dimensão religiosa como fundamento último dos valores aos quais se direcionam a educação. (MARCOS, 2012, 1448)

Essa abordagem também propõe que o ER seja inserido nos currículos escolares sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, em conformidade com as exigências epistemológicas e pedagógicas das demais disciplinas escolares. O

estudo da religião, nessa perspectiva, não apenas contribui para a formação cultural e social dos alunos, mas também tem valor teórico, político e pedagógico para a construção de cidadãos críticos e reflexivos. Como afirma Passos (2007), a fundamentação nas Ciências da Religião “corresponderia de melhor maneira ao “valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão” (p. 67).

Marcos (2012) mostra como a evolução dos modelos de ensino religioso no Brasil reflete um movimento progressivo de reconhecimento da pluralidade e da complexidade da experiência religiosa. A partir do modelo catequético, passando pelo teológico e culminando na proposta fundamentada nas Ciências da Religião, é possível vislumbrar um ensino religioso que não apenas respeite a laicidade do Estado, mas que também valorize a religiosidade como um aspecto integral da condição humana.

O modelo das Ciências da Religião, por sua vez, sem negar que religiosidade e religião sejam dados antropológicos e socioculturais, passíveis de ser ensinados, parte do princípio de que **o conhecimento da religião contribui com a formação completa do cidadão, ao mesmo tempo que faz parte da educação geral**, no entanto, desde que esteja sob a responsabilidade não das autoridades religiosas, mas dos sistemas de ensino e submetendo-se às mesmas exigências das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares (Marcos, 2012, p. 1450, grifo nosso).

Em suma, no posicionamento favorável à positivação do ensino religioso na proposta da BNCC, é possível notar que o horizonte cívico e democrático fundamental: a formação integral de um sujeito consciente, crítico e participativo é a justificativa derradeira da oferta deste componente curricular como direito de educação. Esta é, por exemplo, a mesma consideração que se lê na introdução da BNCC sobre o ensino religioso:

Essas informações oferecem aos sujeitos referenciais (...) cuja finalidade é direcionar condutas individuais e sociais, por meio de códigos éticos e morais. Tais códigos, em geral, definem o que é certo ou errado (...) atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social (Brasil, 2018, p. 440).

O conhecimento da religião, sobretudo dos elementos éticos e morais que compõem suas diversas expressões, favorece o desenvolvimento de comportamentos fundamentais para a estruturação, manutenção e desenvolvimento

de um estado democrático na sociedade. O estudo da religião, desta forma, seria um grande aliado no desenvolvimento do cidadão.

2.2. Tensões no campo em torno dos objetivos da educação

O artigo 205º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 prevê que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

É importante notar que o texto da lei indica um triplo objetivo no múnus pedagógico em nosso Estado: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesta disposição de finalidades, existe uma precedência exegética para a primeira das finalidades: a educação é a atividade que permite aos indivíduos o seu pleno desenvolvimento. Embora seja clara esta primazia no documento, parece existir uma confusão de prioridades em algumas discussões no campo da Educação.

Um interessante erudito brasileiro, Mario Vieira de Mello (1986), embora seja uma referência pouco mencionada nas produções atuais, tece considerações lúcidas a este respeito em seu livro intitulado *O conceito de uma educação da cultura*. A base de suas considerações se constrói a partir de um olhar crítico em relação a pressupostos latentes da obra dos Pioneiros da educação. De modo mais direto, destacamos Anísio Teixeira como alvo imediato das considerações do diplomata brasileiro. A elucidação desta perspectiva pedagógica se presta a um propósito triplo: elucidar uma inversão de antecedentes e consequentes no âmbito educacional, explicitar as bases educacionais do presente trabalho e delimitar as tensões particulares que ecoam do campo educacional em relação à proposta do ensino religioso na BNCC.

O advento das ciências baconiana e cartesiana, as revoluções americana e francesa e o desenvolvimento da tecnologia moderna e contemporânea constituem assim (...) os grandes acontecimentos que estão levando o homem para o próximo século (Mello, 1986, p. 13).

Alguns poderiam objetar que estas considerações de Mario Vieira de Mello, aparentemente, carecem de um fundamento quantitativo. Suas considerações poderiam ser avaliadas como generalizações de experiências recolhidas no campo do debate internacional - um cenário de restrita participação. Isto não impossibilita, todavia, o erudito de tecer considerações sobre sua própria experiência. E, basicamente, elas versam sobre a transformação educacional lograda na Idade Moderna pelo método indutivo, que despontava nas esferas naturais, e pelo modelo racionalista que se impunha no campo matemático e filosófico. Isto quer dizer que a racionalidade do sujeito cognoscente do século XVII se impôs sobre o imediatismo sensível do modelo escolástico; a razão da modernidade, ao se incorporar com a técnica científica, cresceu em franco vigor, determinando os rumos políticos e sociais do Ocidente do final do século XIX.

Mario Vieira De Mello é rigoroso em sua contenção epistemológica em relação aos avanços da Modernidade quando se justapõe ao pensamento de Anísio Teixeira. Se a contiguidade, porém, for alheia, há autores mais críticos, em que se evidencia um tom mais enérgico e contestatório. Gadotti (2003), por exemplo, apregoa uma tendência no campo educacional brasileiro que assume a pós-modernidade como o padrão de vanguarda na Educação. Esta tendência se dá pela exaustão da proposta moderna da racionalidade burguesa, que desenvolveu a sociedade a alturas inimagináveis, mas criou tensões igualmente aterradoras. Guerra, injustiça, pandemia e sofrimento.

[...] o pós-moderno surge exatamente como uma crítica à modernidade, diante da desilusão causada por uma racionalização que levou o homem moderno à tragédia da (...) desumanização. Nega-se o sistema, para afirmar o indivíduo, o diferente, o atípico (Gadotti, 2003, p.314)

Soa como “atravessar o Rubicão” a afirmação de que este modelo se esgotou em significado; no entanto, é inegável constatar que a tensão deste modelo encontrou francos opositores no século XX e ainda encontra no século XXI. Gadotti (2003) cinde o paradigma em uma oposição franca: o moderno representa o passado da tradição científica e capitalista. Anísio Teixeira, de certa feita, representa o passado dessa menção. Certa vez, ele escreveu:

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição

fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção. (Teixeira, 1968, p.25)

Há uma notória ingenuidade ou um otimismo patente em sua análise - ambas classificações têm o mesmo valor heurístico. O sistema precede o indivíduo. A ciência é a nova alma da sociedade. O futuro é promissor. Como em um hino litúrgico, poder-se-ia ouvir os ecos industriais de um coro: “*Amen omnes dicunt! Scientia gratias!*”⁵ Evidentemente, existem ressalvas políticas ao diálogo tecido entre Anísio Teixeira e as concessões que se lhe exigiram. Mas não há objeções sérias em relação aos ideais democráticos e humanitários que moveram o educador baiano. O binômio política-ideia é restritivo para análises globais e limita a compreensão de qualquer proposta educacional. Existe uma experiência fundamental, que se traduz não obstante suas convicções científicas, em uma crença fundamental sobre o papel da Educação. Ele mesmo deixa isso claro quando cita seu mentor de Columbia:

Se educação é o processo pelo qual se formam as disposições essenciais do homem - emocionais e intelectuais - para com a natureza e para com os demais homens, filosofia pode ser definida como a teoria geral da educação (Dewey 1979, p. 362).

Neste sentido, a Educação é a panaceia universal para todos os males. Ela capacitaria o indivíduo à vida de uma maneira global. Ela ensinaria o ser humano não só os elementos formais da educação, mas todos os demais aspectos fundamentais da vida. Não seria equivocado entender aqui que a educação escolar é compreendida como uma escola de valores e habilidades sociais; um espaço de debate, diálogo e vivência dos ideais democráticos; um *locus* de experiência e autoconhecimento. A finalidade da educação, portanto, confunde-se com a finalidade da vida.

Na escola progressiva cujos lineamentos se comentaram aqui, não se busca outra coisa senão a permanente reconstrução da vida para maior riqueza, maior harmonia e maior liberdade, dentro do ambiente de transformação e de progresso que a era industrial inaugurou. (Teixeira, 1968, p. 51).

Esta é a razão pela qual Anísio Teixeira empunhou com tanto vigor sua bandeira de uma educação universal no território brasileiro. Talvez este seja um dos

⁵ “Todos digam amém: graças à Ciência”.

grandes elementos indiscutíveis de sua proposta. Seu entusiasmo com o espírito científico⁶, todavia, é objeto constante de questionamentos.

Um dos grandes paradoxos do mundo contemporâneo consiste no fato de que embora exista em torno de sua Cultura a suspeita de que esteja em decadência, sua Educação evolui no ambiente de confiante euforia e do mais restrito otimismo (Mello, 1986, p. 13).

Mario Vieira de Mello não partilha da euforia exalada pelo movimento da Escola Nova; pelo contrário, ele critica os fundamentos do Manifesto dos Pioneiros. Em sua análise, a proposta de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e demais signatários possuía alguns problemas. Resumirei o argumento em três considerações.

Em primeiro lugar, Vieira de Mello (1986) entende que as propostas dos escolanovistas foram assimiladas de nações cujas bases culturais são diversas da brasileira, “[...] ideias colhidas numa sociedade cujo contexto cultural era eminentemente ético” (Mello, 1986, p. 49). Para os iniciados no campo pedagógico, esta citação é explícita, mas para os que nunca leram o Manifesto de 32 ou que tampouco conhecem as linhas diretivas de práticas pedagógicas ao redor do mundo, vale a pena esclarecer a fonte a que o autor se refere: “[...] ao elaborar o Manifesto um plano de reformas, os pioneiros tinham os olhos fitos não na sociedade brasileira, mas na sociedade americana” (Mello, 1986, p. 77); e, com sutilezas ainda mais pungentes: “[...] o que o Manifesto dos pioneiros de 1932 nos propôs foi simplesmente trocar a França pelos Estados Unidos da América” (Mello, 1986, p. 52).

⁶ O espírito científico se refere a uma disposição intelectual e metodológica fundamentada na observação rigorosa dos fenômenos, na experimentação sistemática e na rejeição de qualquer forma de especulação metafísica ou dogmática. Esta abordagem emerge como uma tentativa de compreender e explicar a realidade por meio de leis universais, delineadas pela aplicação rigorosa do método científico, que valoriza a objetividade, a verificabilidade e a previsibilidade como pilares do conhecimento legítimo. No contexto pedagógico, tal concepção implica a valorização de uma educação orientada pela racionalidade, pela análise crítica e pela observação empírica, rejeitando a transmissão acrítica de tradições ou dogmas. A escola deve ser um espaço de formação intelectual onde o aluno, imerso em práticas investigativas e experimentais, desenvolva uma mentalidade crítica e autônoma, voltada para a solução de problemas concretos da vida social. Sob essa perspectiva, o espírito científico transcende o mero domínio técnico ou instrumental, constituindo-se como uma atitude de constante busca pela verdade e pelo progresso humano; valorização da interdisciplinaridade, da experiência como fundamento do aprendizado e do compromisso com uma formação cidadã baseada em princípios racionais e democráticos. Assim, o espírito científico torna-se não apenas um ideal epistemológico, mas também uma diretriz ética e pedagógica, articulada à construção de uma sociedade mais esclarecida, justa e emancipada.

Em uma análise sobre periódicos brasileiros de educação, Jaime Cordeiro (2020) observa que este fenômeno objetado por Mario Vieira de Melo: a grande inspiração e o grande modelo para as produções e discussões no campo educacional são estadunidenses. Isto não significa que haja uma assimilação acrítica e completa das teses de Dewey e Kilpatrick. O que se constata é uma preponderância inquestionável em relação a influências e orientações pedagógicas:

Por meio do estudo e catalogação dos artigos publicados na revista educação entre 1927 e 1934, foi possível mapear o conjunto de referências a países, autores, livros e outros tipos de textos, bem como a organização nacional ou internacional. Tomando-se o ranking das organizações de países mais citados, os Estados Unidos aparecem como fonte importante para os autores da revista (um quarto do total das referências), preocupados com a discussão de alternativas de mudança para a situação escolar brasileira e paulista (Cordeiro, 2020, p. 40).

O segundo elemento da crítica de Vieira de Mello esclarece a primeira objeção. O argumento se radica no fato de a proposta da Escola Nova desconsiderar o fulcro da composição conjuntural brasileira: um estetismo visceral. Qual o significado desta expressão? De maneira resumida, conforme as palavras do próprio autor, estetismo é “[...] uma concepção do espírito que reconhece ao princípio estético uma autonomia indiscutível” (Mello, 2009, p. 182). De uma forma mais específica, ainda nas palavras do mesmo autor é a “[...] concepção de uma cultura meramente formal, meramente ornamental”. (Mello, 2009, p. 202). Aplicando isso ao contexto brasileiro, Vieira de Mello analisa que o Brasil é o solo em que as demandas existenciais da ética, dilemas sociais e comunitários, todos eles ficam em um segundo plano diante dos modelos normativos, princípios abstratos de ação ou refinados códigos conduta.

A Educação no Brasil não visava antes, como não visa ainda hoje, criar um *ethos* no homem; seu objetivo era antes e continua a ser o de criar o grande profissional, a figura brilhante, o herói da inteligência, ideal estético que domina de maneira avassaladora o ambiente cultural do país (Mello, 1986, p. 51).

Alguns exemplos práticos poderiam ser evocados para tornar a ideia mais visível, mas uma observação simples do processo político legislativo ocorrido no parlamento brasileiro em 2016 basta para esclarecer a tese. Embora o *impeachment* da presidente Dilma tenha caminhado dentro das formas rituais - *estéticas* - da Constituição brasileira, há uma parcela significativa das mentes críticas brasileiras que se recusa a reconhecer a legitimidade ética do que se performou em Brasília. O

exemplo pode ser polêmico, mas ele só tem aqui uma finalidade didática de ressaltar o argumento de Vieira de Mello: “[...] essa fascinação pela fachada que em outra ocasião demos o nome de estetismo” (Mello, 1986, p. 82). Entende-se, assim, o segundo plano de ressalvas de Vieira de Mello em relação aos escolanovistas: não se diagnostica a crise da educação antes de se propor a solução. Invertem-se antecedentes e consequentes lógicos. “Falta ao Brasil, falta o povo brasileiro, mais do que qualquer outra coisa, um *ethos*” (Mello, 1986, p. 185).

Por fim, um terceiro elemento da crítica de Vieira de Mello é o mais refinado. Ele discute a orientação do ideal democrático da educação no Manifesto dos Pioneiros. A democracia não é o problema da questão - isto seria uma blasfêmia perante a memória deste autor. Que isto fique bem claro *ipsa verba*:

Queremos, entretanto, deixar bem claro que não estamos aqui defendendo uma concepção aristocrática da educação. Nosso tema decididamente não é democracia *versus* aristocracia. O que procuramos é apenas tornar patente a pobreza de uma concepção pedagógica que não consegue se elevar a um plano superior a esse tema. (Mello, 1986, p. 62).

O problema em foco está em outro plano de análise: na submissão última da Educação. Cedemos a voz ao próprio autor:

Trata-se de injetar no espírito do educando todas as motivações que se relacionam com o ideal democrático. Não lhes passa pela cabeça a noção de que o ideal democrático deva ao contrário se subordinar ao ideal educacional. Não lhes ocorre nem por um segundo o pensamento de que essa seria a única maneira de preservar a pureza, a integridade e a fecundidade do ideal democrático (Mello, 1986, p. 63).

Para que fique claro o direcionamento da crítica de Vieira de Mello, é importante esclarecer um pressuposto sociológico fundamental em seu raciocínio: existe uma tensão inerente entre Cultura e Poder, “[...] dois polos que se caracterizam por uma hostilidade recíproca” (Mello, 1986, p. 94). Quando se identificam estes dois polos da sociedade humana, é inevitável que se orientem práticas pedagógicas para a consecução de uma forma do exercício do Poder; ou, em uma perspectiva crítica, um pouco mais distante das considerações de Anísio teixeira, é lógico que se interprete a Educação como a principal estratégia de emancipação e ruptura com um sistema político de opressão e injustiça. O problema é que esta análise, na observação de Vieira de Mello, parte de uma rompante pueril. Ele desconsidera obviedades maquiavélicas e se atém a idealismos rousseauianos:

[...] o objetivo final do Estado não é promover a cultura mas adquirir o Poder; e de que o objetivo final da Cultura não é promover o aperfeiçoamento institucional do Estado mas realizar valores que estão em oposição ao que é sugerido por uma adesão **irrestrita** aos imperativos do poder (Mello, 1986, p. 97).

Estabelecendo a Educação como uma ferramenta propulsora da democracia, corre-se o risco de perverter os ideais de igualdade e liberdade diante de um credo dogmático e de uma aristocracia política que submete o povo e domina as massas em busca de Poder. Em meu ponto de vista, Vieira de Mello alerta para o risco de a Educação se tornar a ferramenta de um projeto de Poder, e não um caminho de esclarecimento e libertação do indivíduo. Sem dúvida, o que se discute aqui não é a relação saudável e imprescindível entre educação e democracia. “A democracia é uma estrutura de Poder especialmente apta para assimilar elementos de Cultura” (Mello, 1986, p. 99). A ameaça que se afigura é o risco da perversão de sua natureza genuína.

O corpo de princípios que enfeixa o essencial do sistema democrático tende com o passar dos anos a assumir uma feição dogmática. (...) A democracia passou a ser o *vade-mecum* de todos os espíritos que nela se refugiavam contra dificuldades e perplexidades da inteligência. A democracia pôde na verdade perverter-se de tal modo que chegou mesmo a aproximar-se do ideal totalitário (Mello, 1986, p.64)

Quando a democracia é apenas uma palavra de ordem e não uma motivação individual, ela corre o risco de se transformar em uma imagem dissociada de substância. Restringe-se a noção de liberdade como esfera externa do exercício do Poder. Destrói-se a amplitude interna da liberdade como centro de autonomia ética. Reduz-se o ser-humano a uma disputa de poder que subjuga o munus cultural às suas fileiras bélicas. Para defender a democracia, Vieira de Mello redefine a ordem das prioridades:

A fim de produzir ordem e coesão no Estado, na sociedade, é necessário começar produzindo ordem e coesão no indivíduo e a produção de ordem e coesão no indivíduo é a criação da Liberdade - a verdadeira Liberdade, a liberdade como deve ser entendida (Mello, 1986, p. 93).

A verdadeira liberdade a que Vieira de Mello se refere não está associada à definição de liberdade do viés político. Esta perspectiva subordina a liberdade à igualdade. Restringe-se, semântica e antropologicamente, a liberdade, limitando-a “ao poder sobre as coisas. Esta é a razão que estigmatiza e a torna inassimilável às forças mais profundas da Cultura” (Mello, 1986, p. 97). Esta seria uma definição

externa de liberdade: “o poder de fazer livremente e igualmente as mesmas coisas” (Mello, 1986, p. 97). A liberdade a que Vieira de Mello se refere como verdadeira é uma liberdade interior: a capacidade de desenvolvimento pessoal; a possibilidade de assumir a igualdade não apenas como uma faculdade positiva de poder, mas como uma experiência universal; “a busca por controlar as próprias paixões e instintos” (Mello, 1986, p.97), os humores desordenados que impõem o ego à cultura e turvam a sociedade pela sanha do poder.

Estas são considerações imprescindíveis para o contexto social e político que enfrentamos. Vieira de Mello não é uma referência crítica a modelos pedagógicos importantes para nossa Cultura, mas circunscritos a um passado distante. Ele aponta para os dilemas de nosso desenvolvimento cultural, para os riscos de nosso cenário político e para as tensões no campo pedagógico. A educação só pode se prestar à capacitação do exercício da cidadania se ela cumprir o seu papel mais primitivo e fundamental de auxiliar o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

Iniciamos este segundo capítulo anunciando uma dupla tendência na análise da posituação da proposta do ensino religioso na BNCC. Concluímos sumarizando uma comparação a dois modelos divergentes sobre a finalidade da educação. Tudo isso, julgamos, porque existe um denominador comum que percorre o cerne da discussão: o exercício da cidadania é o referencial de juízo de todas as perspectivas. Pensamos que existe uma via alternativa que não está sendo considerada no debate: o pleno desenvolvimento da pessoa. É para esta alternativa, que o próximo capítulo se orienta.

CAPÍTULO 3. ORDEM E HISTÓRIA, UMA INTRODUÇÃO À OBRA

Os cinco livros de Eric Voegelin, *Ordem e História*, são uma tentativa de demonstrar as linhas de significado que formaram as grandes civilizações na história e desenvolveram a compreensão da consciência humana em uma linha contínua de avanços e discernimentos. Para esta empreitada, audaciosa e ambiciosa, o filósofo alemão recruta inúmeros fragmentos da literatura espalhados ao longo da história humana. Sua obra é um trabalho de erudição incontestável. O projeto, inicialmente, pretendia transcorrer os símbolos da compreensão da ordem do ser humano nas diversas sociedades ao longo da história em uma linha contínua: em primeiro lugar, a análise se voltaria às civilizações imperiais do Antigo Oriente Próximo cuja existência se refletia na forma histórica dos mitos cosmológicos. Em um segundo momento, a análise destacaria a transformação simultânea do padrão cíclico imperial na experiência histórica dos hebreus e na ordem do símbolo filosófico desenvolvido na Grécia. Após essa dupla análise, o filósofo pretendia escrutinar a época dos impérios multicivilizacionais e o desenvolvimento do cristianismo, para, finalmente, refletir sobre a ordem nos Estados nacionais e o problema da gnose como forma referida de ordem (Voegelin, 2014, p. 28.).

3.1 - Linhas de sentido na comunidade primordial do ser

A premissa fundamental que conduz a obra do autor está registrada no prefácio de seu primeiro volume: “[...] as grandes sociedades (...) criaram uma sequência de ordem inteligivelmente vinculadas entre si com avanços em direção de, ou afastamentos de, uma simbolização adequada da verdade referente à ordem do ser de que a ordem da sociedade é parte”. (Voegelin, 2014, p. 27) Isso quer dizer que, para Eric Voegelin, é possível descobrir, nos vestígios das grandes civilizações humanas, uma história de reflexão sobre a sua constituição e estruturação como sociedade. Mas esta exposição supõe um elemento fundamental contido no final da citação anterior: a referência que estabelece a reflexão constitutiva das sociedades não se relaciona somente à organização interna desta sociedade; ela, na verdade,

está vinculada a uma compreensão mais ampla da existência, que associa a ordem social a uma ordem ontológica.

Ora, como nosso intuito é apresentar elementos centrais da obra deste importante e desconhecido autor no campo educacional brasileiro, convém esclarecer, já nesse primeiro momento, um conceito central para a aproximação inicial do pensamento de Eric Voegelin: a noção de uma “comunidade primordial do ser”.

Um homem dura enquanto outros passam, e passa enquanto outros duram. Todos os seres humanos são superados em durabilidade pela sociedade de que são membros, e as sociedades passam enquanto o mundo dura. E o mundo não somente é superado em durabilidade pelos deuses, mas talvez seja mesmo criado por eles. (Voegelin, 2014, p. 47)

A existência do ser humano, enquanto indivíduo particular, limita-se a uma diminuta duração temporal em referência ao seu substrato comunitário, a sociedade em que se desenvolve. Esta, por sua vez, é parte integrante de uma parcela da existência que Voegelin chama de “mundo”. Contudo, nessa linha de raciocínio de incorporação ontológica, há um elemento que antecede esta última parcela da ordem: o Ser em si, a que Voegelin identifica e nomeia como “Deus”.

Deus e homem, mundo e sociedade formam uma comunidade primordial do ser. A comunidade, com sua estrutura quaternária, é e não é um dado da experiência humana. É um dado da experiência na medida em que é conhecida pelo homem em virtude da participação deste no mistério do seu ser. Não é um dado da experiência na medida em que não se apresenta à maneira de um objeto do mundo exterior, mas só é cognoscível pela perspectiva da participação nela. (Voegelin, 2014, p. 45)

Nesta afirmação da comunidade primordial do ser, há evidentemente uma questão de ordem epistemológica, que Voegelin procura explicitar no início de suas exposições. “Ela é e não é um dado da experiência” (Voegelin, 2014, p. 45): esta dualidade acontece porque a categoria de Voegelin é um elemento cognitivo de participação e reconhecimento, não um objeto externo de verificação empírica; um elemento da consciência que se reconhece aberta em sua liberdade no amplo espaço da existência, de cuja totalidade o ser humano é apenas uma parte.

Mais adiante em seu argumento, Voegelin afirma que “há (...) um algo, uma parte do ser, capaz de experimentar-se como tal, e capaz, além disso, de usar a linguagem e de chamar essa consciência que tem a experiência pelo nome de

homem” (Voegelin, 2014, p. 46). Ora, este caráter de reconhecimento existencial, em uma ordem mais ampla que a sua contingência e fugacidade, é o que permite a Eric Voegelin sugerir uma desconsiderada chave hermenêutica de leitura da história humana. A ideia de uma “ordem no ser” nesse sentido é uma ferramenta inovadora na tentativa de perscrutar a história humana a partir de um recurso ontológico e existencial. “A parceria do homem no ser é a essência de sua existência, e essa essência depende do todo que a existência é uma parte” (Voegelin, 2014, p. 46). Analisar a “ordem do ser”, portanto, é trilhar uma via interpretativa vasta de significados e nova de perspectivas; é olhar através de um horizonte que amplia as dimensões da compreensão humana para os limites de suas possibilidades de conhecimento.

Em suma, a ideia central de Eric Voegelin que se expressa na noção de “comunidade primordial do ser” é a tese de que o ser humano explicita e aprofunda o significado de sua existência quando ele se compreende como parte integrante de um todo maior, mais profundo e primitivo da existência do qual a sua vida é uma ínfima e diminuta parcela. É a partir desta perspectiva inicial que vamos analisar seu raciocínio.

3.2 - Tese central: a ordem da história surge da história da ordem

A tese fundamental do início desta obra de Voegelin se formula na frase de abertura de seu primeiro volume: “A ordem da história surge da história da ordem” (Voegelin, 2014, p. 53). A explicação deste axioma é o conteúdo desenvolvido ao longo da sequência dos três próximos longos e densos livros de *Ordem e História*. A explicitação não é imediata no corpo do texto tampouco evidente. Mas o prefácio do volume 1 nos auxilia a perceber o que esta proposição inicial orienta. Seguiremos um comentário exegético detido da sequência deste parágrafo inicial.

“Toda a sociedade vê-se encarregada da tarefa de, sob suas condições concretas, criar uma ordem que dote de significado o fato de sua existência”. (Voegelin, 2014, p. 27). A generalização que Eric Voegelin faz no início desta afirmação observa a existência de uma marca geral em todas as sociedades: a tentativa de compreender a sua estrutura primordial e os consequentes

desdobramentos dessa condição. Para isto, as mais distintas sociedades ao longo da história procuraram interpretar sua condição organizando um fluxo de experiência ordenado e contínuo. A isto se poderia chamar de “história”, embora a definição do autor não se limite a esta especificidade contextual de singularidades civilizatórias. Além disso, é importante destacar que esta premissa não é um postulado dogmático de um crente, mas uma demonstração rigorosa que será efetuada, à exaustão, ao longo dos próximos três volumes da série *Ordem e História*. Mais adiante retomaremos os argumentos que atestam esta ideia do autor; por ora, basta reconhecer as linhas gerais do raciocínio: a criação de uma ordem dentro das sociedades é um reflexo da releitura dos eventos significativos do passado, organizando-os em um fluxo de sentido que ordena sua existência.

Seguindo o prefácio, lemos que “[...] os esforços de encontrar as formas simbólicas que expressem adequadamente esse significado, ainda que imperfeitos, não constituem uma série sem sentido de fracassos”. (Voegelin, 2014, p. 27). Esta citação segue a lógica do raciocínio com três elementos importantes que merecem ser destacados. A história como constante cultural que se expressa em símbolos; a imperfeição constitutiva dos símbolos; a oposição aos movimentos metastáticos.

Primeiro: a busca das civilizações humanas pela ordem de significado de sua história resulta em uma produção cultural constante: a elaboração de formas simbólicas; ou seja: a criação de expressões linguísticas da consciência que pretendem manifestar uma experiência de vinculação existencial na realidade. Por exemplo:

As inscrições do breve Império aquemênida (c. 550-330 a.C.) não precisarão de muito mais do que uma nota adicional as ideias mesopotâmicas, pois o tipo de simbolização é substancialmente o mesmo: **o império é coextensivo com o mundo; o rei é instituído pela graça do Deus supremo; e o Deus permite que terras e povos fiquem sob o comando de um rei a fim de transformar o mundo em um único domínio bem ordenado da paz.** Uma inscrição do reinado de Dario I (521-485) revelará as características típicas (Voegelin, 2014, p. 93):

‘Um grande Deus é Ahura Mazda
que criou esta terra, que criou o céu além
que criou o homem, que criou a paz para o homem,
que fez Dário rei, o único rei de muitos, o único governante
de muitos.

Eu sou o Dário, o Grande Rei,
o rei de Reis, rei dos países que têm muitos povos,
rei da grande Terra mesmo distante,

o filho de Histaspes, o aquemênida'. (Voegelin, 2014, p. 93, grifo nosso)

A citação deste trecho que abre o capítulo 2 da parte 1 do volume inicial de *Ordem e História* mostra como as expressões linguísticas registradas nos documentos do passado revelam a compreensão de uma sociedade e sua interpretação sobre sua condição diante de um conjunto simbólico. Neste caso específico, a ordem cósmica dos deuses se reflete na ordem social dos homens; o rei é o ônfalo da ordem que garante a harmonia da contingência. Cesse por aqui a elucidação. Alguns capítulos adiante, a ordem dos mitos cosmológicos será apresentada com mais espaço e atenção. Por ora, basta reconhecer que a experiência de ordem e sentido se traduz em manifestações simbólicas registradas nas letras humanas.

O segundo elemento importante para se destacar da continuidade do raciocínio do prefácio é: os símbolos da ordem na história não são perfeitos. Eric Voegelin usa uma locução conjuncional “ainda que imperfeitos” (Voegelin, 2014 p. 27) que denota uma condescendência em relação às possibilidades das formas simbólicas. Isto não pode ser interpretado como uma reprovação à capacidade simbólica da inteligência humana. O que está em questão é o limite constitutivo dos símbolos em relação ao que eles pretendem enunciar. Mais à frente no primeiro volume, o filósofo esclarece essa concepção: “Todo símbolo concreto é verdadeiro na medida em que contempla a verdade, mas nenhum é completamente verdadeiro, já que a verdade sobre o ser está essencialmente fora do alcance humano” (Voegelin, 2014, p. 51). Ora, a capacidade simbólica é imperfeita porque ela capta apenas uma parcela da realidade e do ser; seu significado é um fragmento da compreensão de uma sequência de ordem.

Por fim, o terceiro passo do raciocínio toca na interpretação corrente de os esforços humanos de simbolização da ordem e atribuição de sentido à sua existência serem considerados reveses contumazes. Um comentador da obra de Voegelin, Michael Frederici (2011), observa sobre esse assunto que:

Ele se opõe inexoravelmente ao que chama programas ‘pare a história’, que dizem ter-lhe descoberto o significado último, e, conseqüentemente, declaram-lhe o fim. Hegel, Marx e Fukuyama são exemplos representativos desse gênero de historicismo. (...) A filosofia da História de Voegelin visa

servir como uma contrapartida cultural e intelectual a ideologias de fé metastática⁷. (Frederici, 2011, p. 112)

A impossibilidade de uma construção definitiva não é um malogro da demanda humana pela ordem na história; ela é um reconhecimento da tarefa sempre renovada que os indivíduos têm de compreender a sua condição, de modo a assimilar as linhas de significado que lhe chegaram pela história. É um convite à liberdade genuína.

Retomemos a nossa exegese sincrônica: “[...] as grandes sociedades (...) criaram uma sequência de ordem inteligivelmente vinculadas entre si com avanços em direção de, ou afastamentos de, uma simbolização adequada da verdade referente à ordem do ser de que a ordem da sociedade é parte” (Voegelin, 2014, p. 27). Este passo argumentativo aproxima-se do fulcro da elucidação conceitual da primeira oração do livro, desenvolvendo e aprofundando a sequência de seu raciocínio. Nele, Eric Voegelin observa que as grandes sociedades se inserem nessa empreitada de elucidação existencial. Há uma observação importante que merece ser destacada: a busca pelo significado da existência e pela ordem na história não é uma tarefa hermética e isolada. Existem heranças simbólicas que se adaptam na longa sequência dos eventos humanos. Em não poucos momentos, os intercâmbios semânticos são multiculturais. Avanços da compreensão do ser são descobertos após longos períodos de esquecimento; afastamentos da compreensão do ser se processam de forma inequívoca. Todo esse processo faz parte da incontrolável trama de que o ser humano faz parte, e nomeia-a como história.

Isso não quer dizer que cada ordem sucessiva seja inequivocamente marcada como progressiva ou regressiva com relação às precedentes. Pois novos discernimentos acerca da verdade da ordem podem ser alcançados em alguns aspectos, ao mesmo tempo em que o próprio entusiasmo e a própria paixão do avanço lançam um manto de esquecimento sobre descobertas do passado. A amnésia com relação às realizações passadas é um dos mais importantes fenômenos sociais. No entanto, embora não haja um padrão simples e único de progressão ou ciclos percorrendo a história, seu processo é inteligível como um esforço na direção da ordem verdadeira. (Voegelin, 2014, p. 27).

⁷Por “fé metastática” entende-se: “[...] crenças utópicas que pretendem transformar radicalmente o ser, a estrutura da realidade e a si mesmas. Essas crenças se modelam em tentativas de romper com a metaxia humana - o entremeio do humano com o transcendente - eliminando a tensão existencial diante do horror da finitude” (Frederici, 2011, p. 198).

Esta será nossa penúltima citação da sequência do raciocínio do prefácio. Embora ela replique cautela sobre interpretações da ideia de progresso e regresso no fluxo contínuo de interpretação da existência humana na história, é possível destacar dois elementos cruciais na constituição do argumento. O esquecimento como uma idiossincrasia humana e a teleologia da história. É interessante notar que esses dois aspectos se formam a partir de vetores opostos em relação à história. Enquanto o esquecimento se volta ao passado, o direcionamento da história aponta para um desenvolvimento misterioso rumo ao futuro.

Em relação ao primeiro elemento, ele contém uma constatação alarmante: em muitos momentos, o indivíduo se impõe com tanta tenacidade diante das subjetividades circundantes [diante do seu próximo] que o vigor de sua existência ofusca a menor nesga da memória e da história. Este é o risco mais imediato subjacente à percepção do “eu”. Contudo, ainda assim, essa tendência está longe de se constituir como um exemplo esparsos de desordem individual. Voegelin usa o termo “amnésia”, a condição de perda total da memória, referindo-a como um fenômeno social. Podemos inferir que essa atribuição se dê pelo fato de muitos se interpretarem - de forma pueril - como início da história ou - de forma mais ambiciosa - como o detentor último da verdade. Talvez o leitor que me acompanhe o raciocínio possa contestar, avaliando que essa afirmação tergiversa o rigor necessário da análise. Para responder a esta objeção, será necessário interromper, brevemente, a análise exegética do prefácio de Voegelin para um exemplo pontual.

Em um dos artigos discutidos no início do presente trabalho, apresentamos os ásperos argumentos do professor Cunha (2016) sobre a entronização do Ensino Religioso na BNCC. Não desejamos evocar, novamente, a sequência lógica de seu texto; pretendemos apenas discutir um adjetivo que ele usa no decorrer de sua exposição. Comentando o fato de o ensino religioso ter sido inserido dentro da área das Ciências Humanas na prévia do documento de produção da BNCC em 2014, o referido pedagogo afirma: “O ER foi incluído na área de Ciências Humanas, a primeira vez que esse **absurdo** taxonômico apareceu em documentos oficiais brasileiros” (Cunha, 2016, p. 272, grifo nosso). Ora, esta observação revela o fenômeno da amnésia observado por Voegelin e sustenta nossa afirmação do risco constante de o indivíduo se sobrepor às subjetividades circundantes, solapando simultaneamente a memória e a história. Por que isso? Simplesmente pelo fato de a religião ser um dos substratos mais antigos e constantes do desenvolvimento da

consciência humana ao longo da história. Alijar a transcendência e o fenômeno religioso das discussões associadas às humanidades não é uma prerrogativa de um agnosticismo metodológico; antes, é uma cegueira programática de cunho ideológico. O uso destemperado do adjetivo “absurdo” denota muito mais pessoalidade e parcialismo nas observações do artigo que objetividade na análise.

Por si só, a religião é um fenômeno humano: “a religião é um fenômeno singular de cada cultura, realizado por pessoas que estão histórica e socialmente situadas, e abertas à ação autocomunicativa da Potência (Ales Bello, 1998)” (Gonçalves, 2020). Ela é uma das constantes mais influentes e primitivas da história (Harari, 2017). Evidentemente, sua experiência carrega inúmeras contradições e problemas, todavia, segregá-la do escopo investigativo das humanidades não é apenas um grave equívoco conceitual, mas é também uma amnésia histórica e uma cegueira ideológica.

O segundo elemento da citação anterior do texto de Voegelin indica o movimento em direção ao futuro: “[...] embora não haja um padrão simples e único de progressão ou ciclos percorrendo a história, seu processo é inteligível como um esforço na direção da ordem verdadeira” (Voegelin, 2014, p. 27). O direcionamento da consciência interpretativa da humanidade que cria conexões, intensificadas e mitigadas ciclicamente ao longo do tempo, é uma demanda em busca da ordem. Não que essa busca se dê por definitiva e cabal em alguma sociedade específica. Eric Voegelin observa isso na sequência de seu raciocínio: “[...] não se descobre essa estrutura inteligível da história na ordem de qualquer uma das sociedades concretas que participam do processo” (Voegelin, 2014, p.27). O fato é que a abertura ao futuro e a recepção do mistério enquanto incerteza em relação ao que virá é também uma marca decisiva na constituição da história. “Não se trata de um projeto para ação humana ou social, mas de uma realidade a ser discernida retrospectivamente num fluxo de eventos que se estende indefinidamente do presente do observador para o futuro” (Voegelin, 2014, p. 27). A obra de dotar a história de um sentido é uma recuperação dos caminhos que a ordem seguiu ao longo da história.

É assim que encerramos a análise da primeira página da obra de Voegelin: afirmar, portanto, que “[...] a ordem da história surge da história da ordem” é reconhecer que a obra da consciência de inúmeras civilizações se deposita em uma linha contínua de significado e existência. Além disso, é reconhecer que a obra de

construir uma ordem e frear a barbárie é uma tarefa cíclica e sempre renovada no longo caminho da humanidade. É compreender que a noção de uma humanidade em geral foi uma formulação dependente de um “salto no Ser”.

No quarto volume de *Ordem e História*, Eric Voegelin recupera essa tese central lançada no prefácio do primeiro volume. Sua explicação parece muito simples e translúcida após essa detida análise de seu raciocínio.

A história era concebida como um processo de discernimento crescente diferenciado da ordem do ser na qual ser humano tem participação mediante a sua existência. Tal ordem, como discernível no processo incluindo digressões e regressões a partir da diferenciação crescente, emergiria se os principais tipos de existência do ser humano em sociedade e os correspondentes simbolismos da ordem fossem apresentados em sua sucessão histórica. (2014a, p. 53)

O ser humano pertence a um complexo tecido da realidade do qual a sua consciência participa de forma privilegiada. Esta prerrogativa lhe permite construir fios de significado que o auxiliam a elucidar a sua existência como parte integrante desse todo. Cada sociedade contribui com um discernimento específico dessa vinculação ontológica por meio dos símbolos que cria - e lega à história.

3.3. A ordem nas mitologias cosmológicas

Após estabelecer as orientações fundamentais de sua investigação, Eric Voegelin inicia uma demonstração das formas da ordem na história. O primeiro modelo que as fontes materiais lhe permitem inferir pode ser resumido naquilo que ele nomeia como “ordem cosmológica”: “As sociedades do antigo Oriente Próximo eram ordenadas na forma do mito cosmológico” (Voegelin, 2014, p. 59).

É importante esclarecer, antes de mais nada, que pelo conceito de “antigo Oriente Próximo” o autor não compreende exemplares singulares de organizações sociais, mas uma diversidade de exemplares paralelos ao longo da história (Voegelin, 2014, p. 59). Egito, Império Aquemênida e Mesopotâmia são os exemplos elegidos pelo autor para apresentar essa estrutura de representação do sentido da existência humana.

Aqui há um detalhe sutil, que será reforçado no decorrer de *Ordem e História*: estes povos, por mais distintos e particulares que sejam, não apenas

compartilhavam a interpretação sobre a ordem de sua existência sob o mito cosmológico: eles formavam uma mesma “humanidade”. “Tal linguagem implica que um grupo de sociedades com histórias separadas pode ser tratado para os nossos fins como se fosse uma única unidade na história” (Voegelin, 2014, p. 60). Esta observação é um reflexo do cerne da teoria voegeliniana, segundo a qual há uma linha de significado compartilhada desde este momento até o presente. Ou seja: os discernimentos e explicitações particulares sobre a condição do ser humano, da sociedade, do cosmos e do ser não são prerrogativas herméticas e sectárias que acontecem nessas civilizações, mas são avanços da humanidade em geral, que se constitui a partir dessa linha de ordem.

Acontece que os símbolos discernidos a partir da ordem do mito cosmológico não são exclusivos dessas civilizações supracitadas: “[...] o mesmo tipo de símbolos ocorre na China da dinastia Chou e nas civilizações andinas, onde as influências babilônicas ou egípcias são improváveis” (Voegelin, 2014, p. 60). Isto permite uma conclusão inicial do autor: essa forma da ordem na história é um “[...] fenômeno típico da história da humanidade” (Voegelin, 2014, p. 60). Aquilo que se entende por mito cosmológico não é apenas uma fase particular da compreensão de alguns povos circunvizinhos, mas uma estrutura de discernimento da noção de uma humanidade em geral.

Introduzidos aos elementos básicos, é importante nos debruçarmos no conceito propriamente dito. Por razões metodológicas derivadas do limite temporal da execução da dissertação, não abordaremos o exemplo do Egito nem do Império Aquemênida, mas nos limitaremos a citar as relações de consciência que se notam nas fontes materiais da Mesopotâmia. A orientação geral se mostra compacta em seus símbolos. “A simbolização cosmológica não é nem uma teoria, nem uma alegoria. Ela é a expressão mítica da participação, experimentada como real, da ordem da sociedade no ser divino que também dá ordem ao cosmo” (Voegelin, 2014, p. 74).

É importante retomar aqui a noção apresentada anteriormente da “comunidade primordial do ser”: a compreensão do indivíduo é modulada a partir de quatro instâncias distintas de participação ontológica. Enquanto indivíduo consciente, ele se experimenta como uma unidade de sentido, que faz parte, em um grau ontológico mais amplo, de uma comunidade de subjetividades, que, por sua vez, compartilham com inúmeras sociedades do mesmo substrato existencial do

cosmos, fração diminuta de uma unidade existencial que pode ser nomeada de diversas formas, mas que optamos por chamar de “Ser”. A partir dessa estrutura básica de interpretação, Eric Voegelin desenvolve a compreensão da ordem cosmológica.

A interpenetração do ser que se percebe e se experimenta no mundo, na sociedade e em si possui uma particularidade no modelo cosmológico: a ordem que se constata na sociedade é um reflexo do mesmo influxo do Ser que dispõe a ordem cósmica. Para que esse argumento fique menos abstrato, recorreremos à mesma fonte material pela qual o filósofo demonstra essa ideia: as primeiras linhas do monólito babilônico conhecido como “código de Hamurabi”.

Quando o sublime Anu, rei dos Anunnaki, e Enlil, senhor do céu e da terra, que determina os destinos do território, Atribuíram a função de Enlil [governo] sobre todo o povo a Marduk, o filho primogênito de Enki, fizeram-no grande entre os Igigi, Quando chamaram a Babilônia pelo seu nome exaltado, fizeram-na inigualável no mundo, Quando em seu meio estabeleceram para ele um reinado perene cujas fundações são tão sólidas quanto o céu e a terra - Então Anu e Enlil chamaram-me, Hamurabi, o príncipe obediente, venerador dos deuses, pelo meu nome, Para fazer a justiça prevalecer na terra, para destruir os maus e os perversos, para impedir que os fortes oprimissem os fracos, A fim de que eu me elevasse como o sol sobre os povos de cabeças escuras, para iluminar a terra. (*apud.*, Voegelin, 2014, p. 72).

Este fragmento da história do antigo Oriente Próximo é um exemplar de destaque daquilo que se entende por ordem cosmológica. A escolha de Hamurabi é representada como um reflexo consonante da eleição de Marduk como o soberano do cosmos: “[...] a ordem política reflete a ordem cósmica” (Voegelin, 2014, p. 74); “[...] a organização espacial do império reflete a organização espacial do cosmos”. (Voegelin, 2014, 2014, p. 74). A escolha de Hamurabi, na verdade, como interpretação existencial, é um direcionamento efetivo para a ordem da sociedade: ela visa a garantia da justiça e a mitigação do mal na esfera social. A mesma força que estabelece o governo cósmico na figura de Marduk elege igualmente Hamurabi para cumprir o papel de governante e garantidor da ordem.

A simbolização cosmológica, num sentido estrito, pode ser definida como a simbolização da ordem política por meio de analogias cósmicas. A vida do homem e da sociedade é experimentada como ordenada pelas mesmas forças do ser que ordenam o cosmos, e as analogias cósmicas tanto expressam esse conhecimento como integram o social na ordem cósmica. Os ritmos das estações e da fertilidade na vida vegetal e animal, bem como

as revoluções celestes de que esses ritmos dependem, devem ser entendidos como a ordem que fornece analogias (Voegelin, 2014, p. 85).

Há uma ideia latente nessa análise da ordem. “Estabelecer um governo”, afirma Eric Voegelin, “[...] é uma experiência de criação do mundo. Quando o homem cria o *cosmion* da ordem política, ele repete analogicamente a criação divina do cosmos” (Voegelin, 2014, p. 63). Mais uma vez, a ordem terrestre da sociedade é um reflexo da ordem cósmica dos deuses. A atividade humana de refrear a barbárie e organizar o caos das vontades é uma analogia em menor escala da ordenação cósmica; “[...] ao participar da criação da ordem, o homem experimenta a sua consubstancialidade com o ser do qual ele é uma parte criada” (Voegelin, 2014, p. 63).

A empreitada humana de criar a ordem, assim, é compreendida como um esforço que faz o ser humano transcender a sua condição finita participando de uma atividade mais ampla que se constata no próprio cosmos. Nesta compreensão reside, de forma compacta, a ideia de que o ser humano carrega o transcendente dentro de si. Esta ideia se diferencia na experiência da simbolização da Hélade. Por ora, seguir nessa exposição seria antecipar passos importantes da construção do raciocínio do autor. Tal menção se presta ao propósito exclusivo de salientar que a linha de sentido e elucidação da humanidade é um processo longo que se inicia com a mitologia cosmológica.

“O mito cosmológico é uma forma mais antiga e mais abrangente de expressão da ordem do ser” (Voegelin, 2014, p. 130). Ele se presta como uma etapa da formulação da consciência da humanidade. Seu grande mérito está no fato de lançar os símbolos, que possibilitarão, com o passar do tempo, a diferenciação da consciência humana. O “mito mantém unidos os blocos que, na história posterior, não só serão distinguidos como também poderão ser separados” (Voegelin, 2014, p. 130).

3.4 O salto no ser na ordem de Israel

Na abertura do quarto capítulo de seu primeiro volume da *Ordem e História*, Eric Voegelin tece um comentário pungente: “[...] sem Israel, não haveria história,

mas apenas a eterna recorrência de sociedades em forma cosmológica” (Voegelin, 2014, p.178). É preciso cautela e ponderação nesse passo da exposição de Eric Voegelin, pois, de acordo com o próprio autor, “[...] a proposição parece absurda” (Voegelin, 2014, p.178). Está longe de suas pretensões afirmar que as grandes civilizações mesopotâmicas e egípcias não possuíam sucessões de significados para o observador historiográfico em busca de sentido. Sua intenção é diversa: a novidade de Israel está em criar uma linha de interpretação retrospectiva de sua história. “Pela primeira vez encontramos o problema que nos ocupará repetidamente, ou seja, a gênese da história por meio da interpretação retrospectiva” (Voegelin, 2014, p.179). Para entender essa novidade da ordem na experiência de Israel, é preciso acompanhar alguns tempos lógicos do raciocínio do autor. A seguir tentaremos sugerir os pontos centrais para esta análise da continuação do primeiro volume desta obra voegeliniana.

A premissa básica está na separação entre história pragmática e história paradigmática. Esta distinção é pressuposto para o desenvolvimento da obra, uma vez que os textos bíblicos são a fonte de análise central para as teorias que Eric Voegelin desenvolve no decorrer do primeiro volume de *Ordem e História*. O problema é que o “Israel cuja história é contada no Antigo Testamento não se encaixa no cenário pintado por nossa historiografia crítica contemporânea” (Voegelin, 2014, p.172). Esta ressalva metodológica pretende salientar que a gênese histórica que desponta na experiência de Israel não segue os modelos pragmáticos da ciência historiográfica contemporânea. Os autores dos textos bíblicos não possuíam os recursos adequados para esta empreitada, muito menos compreendiam as exigências metodológicas dessa tarefa.

Quando Eric Voegelin sugere a diferença entre história pragmática e história paradigmática ele quer dizer que existe uma diferenciação no lastro histórico daquilo que é relatado nas narrativas bíblicas: “[...] a história contada de Gênesis até o final de 2 Reis não é uma história crítica de acontecimentos” (Voegelin, 2014, p.172), mas o que se lê nestas narrativas advém de um fluxo de tradição oral que foi “submetido a reelaboração com o objetivo de melhorar a essência paradigmática” (Voegelin, 2014, p.172). Nesse sentido, as páginas bíblicas não lidam com a verdade efetiva dos fatos nas categorias historiográficas contemporâneas, mas lidam com uma outra experiência de verdade, aquela que se estabelece como um paradigma existencial de consciência para uma história em retrospectiva. As fontes

bíblicas, portanto, não são adequadas para uma reconstrução de fatos, mas se prestam como fontes fidedignas de um desvelar de consciência paradigmática para aqueles que participam do Ser por meio da sua consciência, ainda que não plenamente diferenciada na forma compacta da Revelação.

Ora, esta distinção inicial poderia ser avaliada de forma negativa para alguns estudiosos que não conseguem adentrar nas camadas de significado de consciência presentes nos textos. Eric Voegelin, de forma sutil, analisa que um “[...] historiador pragmático, sem dúvida, lamentaria tais transformações como uma falsificação de fontes, mas o autor da história sagrada as entenderá com um aumento da verdade” (Voegelin, 2014, p. 172). Esta observação faz sentido diante desta distinção inicial da metodologia de análise da ordem em Israel; no entanto, ela recebe novo vigor semântico na elucidação do passo fundamental da exposição do filósofo.

A segunda premissa fundamental do raciocínio parte da constatação de que a experiência de Israel é disruptiva, porque ela carrega um novo espírito da história para a ordem da história: “um salto no ser”. A seguir, comentaremos uma longa citação que discute esse novo paradigma.

Pelo salto no ser, ou seja, pela descoberta do ser transcendente como a fonte de ordem no homem e na sociedade, Israel constitui-se no portador de uma nova verdade na história. Se isto é aceito como a essência do problema, a narrativa paradigmática, com todas as suas complicações, ganha uma nova dimensão de significado por intermédio de seu papel na constituição de Israel. (Voegelin, 2014, p.174)

A categoria fundamental de distinção de Israel em relação às demais civilizações que a circundavam, histórica e geograficamente, é o fato de Israel assumir o transcendente como o critério de discernimento e como linha de sentido coletivo. Na fuga do Egito está latente a irrupção do transcendente que constitui uma identidade comunitária e estabelece uma meta em direcionamento existencial. O que surgiu foi “[...] um novo gênero de sociedade (...) um povo que se moveu pelo cenário histórico enquanto vivia em direção da meta que estava além da história” (Voegelin, 2014, p.163). Isto é o que configura a essência da nomenclatura “salto no ser”, que está no início da citação.

Caracterizado sob uma perspectiva complementar, é possível dizer que a noção de um “salto no ser” indica uma nova modalidade de compreensão existencial

que surge com Israel. Ela indica que a consciência individual, a partir dessa experiência paradigmática, não se vê mais como uma parte, análoga e diminuta, da ordem divina do cosmos, mas se vê como um elo social que se constitui, no cosmos, a partir de uma relação com o transcendente. A nova ordem que aí se configura é um modelo para a interpretação dos eventos de uma identidade comunitária, mas é também um modelo de orientação individual do ser humano. “Ainda assim, o salto no ser, quando criou o presente histórico como a existência de um povo sob a vontade de Deus, também aguçou a sensibilidade pela humanidade individual” (Voegelin, 2014, p.299). Esta é uma das marcas fundamentais da exposição de Eric Voegelin: a experiência do transcendente é um viés existencial para a compreensão da subjetividade⁸. Citando literalmente o filósofo: o “salto no ser, a experiência do ser Divino como transcendente ao mundo, é inseparável do entendimento do homem como humano.”⁹. (Voegelin, 2014, p.293).

Voegelin cita o paradigma abraâmico como o modelo privilegiado desse processo de autoconhecimento pela abertura ao transcendente:

A sensibilidade espiritual do homem que abriu sua alma para a palavra de Yaweh, a confiança e a fortaleza necessárias para fazer dessa palavra a ordem da existência em oposição ao mundo e a imaginação criativa usada para transformação do símbolo de servidão civilizacional no símbolo de libertação divina - essa combinação é um dos grandes e raros eventos na história da humanidade. E esse evento leva o nome de Abrão. (Voegelin, 2014, p.174)

O modelo abraâmico é paradigmático porque ele aponta para um itinerário individual de uma total saída de si e uma ordenação do futuro rumo à palavra de um totalmente Outro. Seguir a ordem transcendente como modelo de ordem individual significa dispor-se ao mistério da imprevisibilidade com confiança, mas significa igualmente ímpeto voraz de perseverança e coragem, que Eric Voegelin nomeia pela virtude cardeal de fortaleza. Buscar uma terra, sonhar e caminhar rumo a uma

⁸ Embora o paradigma kantiano rechace esta afirmação, é importante frisar que esta linha de interpretação que culmina no positivismo é também apenas um paradigma, cuja escolha elimina o mistério. Valeria uma discussão inicial sobre os fundamentos filosóficos da disputa. Mas é importante frisar que Eric Voegelin não rejeita o mistério em seus paradigmas científicos. Pelo contrário: a condição humana é limitada. A única possibilidade de imortalidade, de algo que transcenda a sua condição, está radicado na natureza da consciência humana. Nela, a história se apresenta como uma forma da existência humana em sociedade. Seu vínculo social se expande na medida em que sua consciência individual também se expande rumo ao que lhe transcende. Transcender a si próprio, portanto, é um critério fundamental para uma melhor percepção de si próprio; e de si enquanto sociedade e mundo.

⁹ O salmo de Ezequias é um exemplo de como essa consciência se apresenta na história de Israel (IS, 38,18-19) “Pois o Xeol não pode louvar-te”.

meta, exige esperança mas também determinação. Significa que o ser humano precisa aventurar-se, mas também dispor de todas as suas capacidades para construir esse percurso. A meta pode ser incerta, mas a origem é sólida. É nessa memória que o rumo pode ser traçado; é sob esse horizonte que a história pode ser construída. O modelo abraâmico, em suma, não é só o paradigma de um povo, ou do salto no ser de um povo, mas é um modelo de disposição individual para a humanidade. Não nos deteremos mais no patriarca monoteísta. É preciso ir ao núcleo central da experiência de Israel.

Há ainda um segundo aspecto importante do raciocínio do “salto do ser”: o fato de a continuidade de sentido e memória dessa experiência ter sido possível, porque ela fora traduzida pelos em símbolos perenes nas letras do interior da Tanakh. Aquilo que se lê na Torá e no Ketuvim é uma linha paradigmática em retrospectiva; é a análise retroativa de memórias antigas à luz da meta transcendente que se coloca como ordem individual e coletiva.

Pois a verdade que Israel portava teria morrido junto com a geração dos descobridores a menos que fosse expressa em símbolos comunicáveis. A constituição de Israel como um portador da verdade, como um corpo social identificável e duradouro na história, só poderia ser alcançada pela criação de um registro paradigmático que narrasse (1) os acontecimentos em torno da descoberta da verdade e (2) o curso da história israelita, com revisões repetidas, como uma confirmação da verdade. Precisamente quando o seu caráter duvidoso como registro pragmático é reconhecido, a narrativa revela sua função de criação de um povo na política e na história (Voegelin, 2014, p.174)

Este é o substrato da história e a novidade de Israel. As “sociedades do Oriente Próximo constituíram-se como análogos da ordem cósmica. Apenas Israel teve a história como uma forma interior, enquanto as outras sociedades existiram na forma do mito cosmológico” (Voegelin, 2014, p. 175). A história que se formou em Israel estabeleceu uma linha de significado que atravessou inúmeros séculos e percalços sem fim graças à projeção que alcançou nas consciências subjetivas ao longo das eras. O caminho de autoconhecimento que a ordem transcendente forneceu auxiliou a coesão comunitária e a memória contínua de um povo.

Eric Voegelin afirma que, nesse sentido, Moisés é o paradigma que criou a “história como a forma interior da existência humana em sociedade” (Voegelin, 2014, p. 422). Em outra passagem de seu texto, ele também afirma que aquilo “[...] que chamamos sucintamente de ‘ordem de Israel’ é a história de uma sociedade mantida coesa por um núcleo de identidade étnica e pelo poder formador da

revelação sinaítica” (Voegelin, 2014, p.358). Ou seja: a fonte da nova ordem encontra nas narrativas paradigmáticas de Moisés seu núcleo semântico mais singular e transformador. O que há, entretanto, de tão especial nessa experiência mosaica?

Sob um primeiro aspecto, as memórias relativas a Moisés apontam para “[...] um profeta, o primeiro de uma série de reveladores que, para Israel, assumem o lugar dos adivinhos, videntes, feiticeiros e necromantes. Sua função primária é a mediação da palavra de Yahweh de modo a fazer supérflua a consulta a outras forças divinas” (Voegelin, 2014, p.427). Sua figura opera, nas fontes paradigmáticas, como a mediação do transcendente. Seja na experiência da sarça (Ex 3; Voegelin, 2014, p.174) ou na revelação do Sinai (Ex 19; Voegelin, 2014, p.353), Moisés desponta como o interlocutor da vontade divina. Contudo ele opera, ao mesmo tempo, como articulador de uma unidade social. Sua mediação da transcendência é também a constituição de uma identidade social.“ Aqui [Ex 3,7-10] pela primeira vez aparece o tema do ‘meu povo [amni]’ (Voegelin, 2014, p.461):

Eu vi, eu vi a miséria do **meu povo** [amni] que está no Egito. Ouvi seu grito por causa dos seus opressores; pois eu conheço as suas angústias. Por isso desci a fim de libertá-lo da mão dos egípcios, e para fazê-lo subir desta terra para uma terra boa e vasta, terra que mana leite e mel, o lugar dos cananeus, dos heteus, dos amorreus, dos ferezeus, dos heveus e dos jebuseus. Agora, O grito dos israelitas chegou até mim, e também vejo a opressão com que os egípcios os estão oprimindo. Vai, pois, e eu te enviarei a Faraó, para fazer sair do Egito o **meu povo** [amni], os israelitas (Ex 3,7-10 grifo nosso)

A existência do povo de Israel se articula por meio desse contato com a revelação de uma vontade divina. A identidade comunitária existe a partir de uma referência externa e perene. Moisés, portanto, é o canal dessa comunicação de identidade. Mas há um detalhe ainda mais importante sobre seu modelo paradigmático para a história da ordem. Não é apenas a constituição de uma linha de sentido a partir do transcendente que o torna tão singular; criar a forma da história sob Deus é inovador, mas ainda mais intenso é o direcionamento para essa modalidade de existência na perspectiva individual: “o estabelecimento da ordem no presente sob Deus não é um evento na literatura, mas na alma dos homens” (Voegelin, 2014, p.478).

A experiência paradigmática a partir das memórias de Moisés apontam para uma tentativa de o ser humano organizar a sua vida e controlar as suas paixões

observando uma série de disposições éticas. Nesse sentido, “o decálogo não é um catecismo de preceitos religiosos e morais, mas a proclamação do Deus-Rei estabelecendo as regras fundamentais para a ordem no novo domínio” (Voegelin, 2014, p. 482). Por meio de Moisés, a memória histórica do povo de Israel recebe critérios para estabelecer uma ordem dentro da subjetividade: “a ordem certa, de alguma forma, crescerá numa comunidade quando a sintonia com o ser divino não for perturbada pela autoafirmação humana” (Voegelin, 2014, p.482). A tensão da existência diante da pressão eminente da subjetividade encontra critérios para ordenar o caos das vontades em uma coletividade de consciências. Por meio desse elemento central da experiência mosaica, o povo de Israel encontra um caminho para a ordem interior. “A lei”, portanto, “é a grande libertação da tensão da existência na presença de Deus” (Voegelin, 2014, p. 430).

Em suma, Moisés é o núcleo da memória histórica e da linha da ordem que desponta em Israel. “Por meio da articulação da vontade divina nos mandamentos do Decálogo, Moisés, de fato, deu a Israel sua constituição como povo sob Deus na existência histórica” (Voegelin, 2014, p. 482). O salto do ser de Israel é a abertura ao transcendente como a linha de memória retroativa; é também a experiência de uma ordenação interior do indivíduo em face a uma proposta de ordem; é o início de uma impulso de contenção do caos e da barbárie que habitam dentro de cada um.

A análise da ordem em Israel poderia ser muito mais ampla e minuciosa. Seria possível analisar a produção profética como uma releitura da ordem e uma tentativa de reorganização da memória. Seria possível analisar o retrocesso da ordem nos símbolos imperiais das narrativas davídicas. Seria possível analisar o risco de confusão metastática dos símbolos da ordem sob Deus. Mas este não é o propósito do presente trabalho.

a história cria a humanidade como a comunidade de homens que, ao longo das eras, aproxima-se da ordem verdadeira do ser que tem a sua origem em Deus; mas, ao mesmo tempo, a humanidade cria essa ordem por meio de sua aproximação real da existência sob Deus (Voegelin, 2014, p.180)

A consideração central deste primeiro volume de *Ordem e História* está na percepção de que a formulação de um conceito de uma humanidade em geral é um legado de um fio semântico antigo da história que começa a despontar na experiência de Israel.

3.5. O salto paralelo no ser na forma da filosofia

O segundo volume é a fragmentação de uma empreitada cujo desenvolvimento encontrará no terceiro volume sua conclusão lógica e sua explicitação final. Este, na verdade, era o itinerário original de Eric Voegelin (2015, 53p): a apresentação do salto no ser que ocorre na Hélade como um desenvolvimento que se percebe tanto nas obras dos poetas como na dos filósofos, cujo ápice, indubitavelmente, expressa-se nos diálogos platônicos. Ainda no volume um de sua obra, o filósofo anuncia tais desdobramentos que sua análise promoverá:

A alma pessoal como sensório da transcendência deve desenvolver-se paralelamente ao entendimento de um Deus transcendente. Portanto, onde quer que o salto no ser ocorra experiencialmente, a articulação da experiência tem de lidar com o mistério da morte da e imortalidade. Os homens são mortais; e o que é imortal é divino. (Voegelin, 2014, p.293).

O avanço da formulação de uma história em referência à experiência do transcendente abre algumas questões que não são diferenciadas na forma da Revelação de Israel. Com a experiência do Sinai, a formulação de um Ser transcendente se explicita, criando uma dimensão comunitária em vista de um futuro. Contudo, nesta formulação ainda não se encontra diferenciada o sensório da transcendência na natureza humana. Este é um salto no ser que ocorre em paralelo, na experiência da Hélade sob a forma da Filosofia. O transcendente não se revela em uma exterioridade constitutiva de uma comunidade em rumo ao futuro; ele é descoberto como uma presença interna na subjetividade do indivíduo cognoscente. Este é, em síntese, o corolário do segundo volume da obra de Eric Voegelin, mas ele é acompanhado por uma raciocínio amplo no decorrer do volume dois “A ordem da polis”, cujas linhas gerais pretendemos agora elucidar.

A primeira parte do volume pretende esclarecer o conceito de uma unidade civilizacional na Hélade. Há um limite técnico para se falar em civilização grega, pois há de se distinguir o que se entende por sociedade helênica, sociedade minoica e sociedade micênica. Contudo, como observa o filósofo:

Na ausência de uma organização política com domínio sobre um território definido, embora talvez em expansão ou retração, a sociedade grega é na realidade constituída por uma consciência de unidade civilizacional com

fronteiras fluidas e intensidades de participação variadas (Voegelin, 2009, p.108)

Um curso da história grega só existe pela releitura dos historiadores e filósofos como Heródoto, Tucídides e Platão. São eles os responsáveis por simbolizar uma unidade civilizacional que se estende em uma linha de ordem dentro da cultura helênica:

Heródoto queria explicar os antecedentes da situação na qual dos helênicos encontraram-se envolvidos numa luta de morte com os persas; Tucídides queria explorar as causas da grande *kinesis* na qual atenienses e lacedemônios guerrearam na hélade e entre si até às últimas consequências; Platão queria entender a desintegração da ordem substantiva que tornou Atenas incapaz de desempenhar suas funções como poder hegemônico de uma Hélade unida (Voegelin, 2009, p.122).

Embora versem sobre eventos diversos em tempos díspares, cada um dos autores aludidos tem, pelo menos, dois elementos fundamentais em comum: eles estendem uma linha de interpretação de um *continuum* em direção ao passado e todos eles partem da desordem como o substrato das suas análises em retrospectiva. “A consciência helênica da história é motivada pela experiência de uma crise; a sociedade, em si, assim como o curso de sua ordem, é constituída em retrospecto desde o seu fim” (Voegelin, 2009, p.125). Ou seja: a experiência de ordem que é perceptível nas formas simbólicas da Hélade é uma conclusão que se dá a partir de uma releitura da desordem atual: “o salto filosófico no ser descobre a forma histórica, e, com ela, o passado da sociedade na qual ocorre” (Voegelin, 2009, p.125). Esta explicitação inicial a respeito da noção de história na Hélade ganha forma na análise do filósofo sobre as obras de Homero e Hesíodo, os poetas por excelência da civilização helênica. “O passo decisivo rumo à criação da forma histórica foi dado por Homero, ao transfigurar a queda aqueia no passado da sociedade helênica” (Voegelin, 2009, p.202).

Homero não escolhe como assunto da Ilíada uma aventura esplêndida, mas um episódio de desordem que pressagiava a catástrofe que subjugaria a civilização micênica (...) um estudo paradigmático das causas do declínio em toda ordem micênica egeia (Voegelin, 2009, p.151).

Esta observação de Eric Voegelin é uma chave de leitura inusitada sobre uma das mais célebres obras da história da humanidade, mas os argumentos que o autor evoca para defender o seu viés hermenêutico são muito interessantes:

A sociedade homérica está desordenada, visto que, em ocasiões decisivas, a conduta de seus membros é guiada pela paixão em lugar da razão e do bem comum. A cegueira causada pela paixão não é a causa da desordem; é a própria desordem (Voegelin, 2009, p.158).

A concupiscência de Páris, a complacência de Príamo, a ganância de Agamenon, o ressentimento de Aquiles, tudo isso revela uma sociedade em colapso estrutural e individual. “Homero sagazmente observou que a desordem de uma sociedade consistia numa desordem da alma de seus membros, e especialmente na alma da classe governante” (Voegelin, 2009, p.183).

Embora não possua os aparatos linguísticos e conceituais dos desenvolvimentos posteriores da filosofia, é possível perceber em Homero uma compreensão da natureza humana em desenvolvimento: nas forças internas da subjetividade coexistem potencialidades conflitantes que podem descarrilar o caos ou promover a ordem.

Sem ter um termo para ela, Homero imaginou o homem como tendo uma psique com uma organização interna por meio de um centro de paixões e um segundo centro de conhecimento ordenador e judicativo. Ele entendia a tensão entre os dois centros assim como as armadilhas da paixão para o conhecimento superior (Voegelin, 2009, p.183)

A articulação da história por meio da análise da desordem refletida nas forças internas da psique humana é um primeiro elemento importante da obra de Homero. Mas convém ressaltar ainda um segundo elemento distintivo da original análise voegeliniana sobre Homero: a discussão sobre o papel que as divindades ocupam na realidade do mal e da desordem. O diálogo de abertura da Odisseia se presta como o substrato dessa investigação: a confusão entre as responsabilidades de homens e deuses, o caos das disputas entre Hera, Atenas e Afrodite, a falta de decisão de Zeus, tudo isso gerou a destruição de Troia e dos aqueus. Contudo, isto é apenas um reflexo da desordem da comunidade humana, que projeta, na relação com os deuses, um fluxo maior de interpretação ontológica.

Deuses e homens não são entidades fixas, mas forças discernidas de modo mais ou menos claro numa ordem que abrange ambos. A experiência primária é a de uma ordem do ser que permeia o homem e o transcende (...); não há uma ordem claramente circunscrita do homem situada sob uma ordem transcendente dos deuses; as forças que operam e integram na ordem abrangente do ser penetram o próprio homem de tal modo que a fronteira entre o humano e o transumano é difusa (Voegelin, 2009, p.177).

Mais uma vez, destaca-se a concepção de que o discurso a respeito das divindades é igualmente um esforço de compreensão e articulação sobre a natureza humana, que participa de uma ordem mais ampla do Ser. Nas palavras de Eric Voegelin:

um aumento da verdade sobre os deuses aumentará também a verdade sobre o homem. O que está realmente em jogo, portanto, não é um progresso da moralidade ou da teologia, mas a questão genuinamente teórica da natureza do ser no que se refere à ordem e à desordem da natureza humana (Voegelin, 2009, p.176)

Esta ideia de que a ordem da natureza humana se esclarece e se aprofunda a partir do discurso poético sobre os deuses ganha maior destaque e diferenciação na obra de Hesíodo. Para esclarecer isso, é preciso recuperar o significado imediato da forma literária da Teogonia; “uma vez que Zeus é o pai da *eunomia* (Ordem), *dike* (Justiça) e *eirene* (Paz) a titanomaquia traz a vitória das forças da verdadeira ordem sobre a selvageria das forças cósmicas e telúricas” (Voegelin, 2009, p. 207). Se esta análise pretende cruzar as formas literárias e poéticas adentrando no campo da especulação voegeliniana formal sobre a ordem, devemos seguir o raciocínio, afirmando que a Teogonia tem como substrato uma ordem de civilização conquistada sob esforços severos. Ela se equilibra sobre a instabilidade de forças dissonantes que podem irromper a qualquer momento e perverter o equilíbrio arduamente conquistado (Voegelin, 2009, p. 207). Esta é uma verdade no que se refere à constituição da sociedade, mas é uma verdade ainda mais ingente a respeito da natureza humana. A compreensão das forças que operam no interior da subjetividade é um pressuposto para a fuga do caos e para a criação da ordem na barbárie. Todavia, não está aí, para Voegelin, o grande mérito da poesia de Hesíodo.

A obra de Hesíodo desenvolve uma compreensão ética relacionada ao deus supremo do Olimpo : “a predominância das forças éticas torna-se a *raison d’être* do reino de Zeus”. (Voegelin, 2009, p. 208) Essa observação parte do fato de que a ordem de Zeus não compactua com as crueldades incivilizadas das forças divinas que lhe precederam. Seu padrão de comportamento distribui as honrarias em uma medida de justiça aos pares que lhe tomaram parte na luta contra os titãs. Inicia-se aqui uma análise que assumirá novos formatos na tradição do pensamento grego.

Novos símbolos estão prestes a despontar após os avanços da experiência da ordem do Ser dos grandes poetas, Hesíodo e Homero:

a obra mitopoética dos dois poetas foi uma revolução espiritual e intelectual, pois ao ter estabelecido os tipos de forças cósmicas e éticas, assim como os tipos de relações e tensões entre elas, ela criou, na forma do mito, um corpo altamente teorizado de conhecimento concernente à posição do homem em seu mundo que poderia ser usado pelos filósofos como ponto de partida para a análise e a diferenciação metafísicas (Voegelin, 2009, p 212)

A elaboração do mito em Hesíodo e Homero é um avanço na compreensão do ser humano e é, igualmente, uma possibilidade do progresso da compreensão de sua natureza e de sua posição na sociedade do ser. Mas esse aprofundamento da compreensão do ser humano continua sua linha de desenvolvimento na tradição do pensamento grego. É necessário, neste passo da exposição, recuperar o pensamento de um importante filósofo da Hélade, para dar conta de compreender o cerne da análise voegeliniana sobre a ordem na Pólis: Xenófanes.

A criação da filosofia como forma simbólica é a conquista da Hélade. A nova forma começa a se desvincular do mito, quase no fim do século VIII, na obra de Hesíodo, visto que, em sua Teogonia, o mito é submetido a uma operação intelectual deliberada, com o propósito de remoldar seus símbolos de modo que surja uma “verdade” sobre a ordem com validade universal. (Voegelin, 2009, p 202)

Embora a obra de Hesíodo comece uma operação de reinterpretar e ressignificar símbolos importantes da tradição passada do pensamento helênico, dispondo uma vereda em rumo ao salto do ser, ainda há uma contenção estrutural e metodológica na sua empreitada. Este limite se torna nítido na oposição do filósofo-místico e do poeta a partir da obra de Xenófanes. Sua crítica deve ser lida, na interpretação de Voegelin, “não contra a poesia, mas contra a forma do mito como um obstáculo à adequada compreensão da ordem da alma” (Voegelin, 2009, p. 246). Nesse sentido, Voegelin distingue três aspectos da crítica de Xenófanes: primeiro: uma apresentação imprópria dos deuses a partir de imagens inadequadas; segundo: uma compreensão particular de Deus como um ser inarticulado; terceiro, uma impossibilidade de saber tudo sobre Deus. Vamos aos esclarecimentos das últimas duas proposições para nos determos, com mais profundidade, na primeira delas.

Xenófanés não é um dos filósofos mais conhecidos do período anterior a Sócrates. Alguns o relegam a um estágio propedêutico das considerações de Parmênides. Para Eric Voegelin, no entanto, ela é um dos grandes filósofos-místicos que foram responsáveis pelo salto no ser da Hélade; seu mérito está no início da diferenciação sobre o transcendente. Lemos em um de seus fragmentos que nos restaram:

Um único deus, o maior entre deuses e homens, nem na figura, nem no pensamento semelhante aos mortais. Todo inteiro vê, todo inteiro entende, todo inteiro ouve. E sem esforço move tudo com a força de seu pensamento. Permanece sempre imóvel no mesmo lugar; e não lhe convém mover-se de um lugar para outro (Bornheim, 1998, p. 33)

Diferentemente do panteão dominante de sua época, Xenófanés afirma o que as sequências lógicas da escolástica do Aquinate iriam demonstrar no século XIII: aquilo a que se atribui o nome “Deus” é o conceito mais primitivo e absoluto em qualquer sistema de raciocínio e em qualquer indagação ontológica. Embora atribua-se o nome de “deuses” a inúmeras forças cultuadas em toda a Hélade, Xenófanés indica a percepção de uma unidade fundante em torno da realidade transcendente. Suas palavras são resquícios esparsos de uma ideia rigorosa: existe uma única realidade suprassensível, imóvel e cognoscente, com cuja força de pensamento origina-se o movimento da existência sensível. O mistério desta realidade, porém, é um grande enigma para o conhecimento humano. Como ele próprio afirma “[...] homem algum viu e não haverá quem possa ver a verdade acerca dos deuses e de todas as coisas das quais eu falo; pois mesmo se alguém conseguisse expressar-se com toda exatidão possível, ele próprio não se aperceberia disto.” (Bornheim, 1998, p. 33). Esta expressão nos remete, de modo quase imediato, ao famoso comentário de Rudolf Otto (2007) sobre a realidade do Sagrado:

O sagrado é uma categoria (...) complexa, e entre os seus diversos componentes contém um elemento específico, singular, que escapa à razão (...) e que é árreton, inefável; ou seja, completamente inacessível à compreensão por conceitos (como em terreno diferente ocorre com o belo) (2007, p. 14).

Tanto Rudolf Otto quanto Xenófanés partilham a mesma observação sobre a realidade transcendente: ela é um mistério para o qual a razão e a linguagem humana têm um limite constitutivo. Não é possível discorrer apropriadamente sobre a realidade transcendente. É possível conhecer e discorrer sobre peculiaridades da

condição humana, sobre os fatos observáveis na sociedade, sobre as causalidades e simetrias observáveis no cosmos, mas reduzir a totalidade do Ser em proposições racionais é algo inexequível, pois seu conteúdo conceitual é, por definição, ilimitado. Diante deste contexto, a terceira crítica de Xenófanés faz mais sentido.

[...] os mortais imaginam que os deuses são engendrados, têm vestimentas, voz e forma semelhantes a eles. Tivessem os bois, os cavalos e os leões mãos, e pudessem, com elas, pintar e produzir obras como os homens, os cavalos pintariam figuras de deuses semelhantes a cavalos, e os bois semelhantes a bois, cada (espécie animal) reproduzindo a sua própria forma. Os etíopes dizem que os seus deuses são negros e de nariz chato, os trácios dizem que têm olhos azuis e cabelos vermelhos (Bornheim, 1998, p. 32)

Xenófanés critica as formas da religiosidade que são transmitidas em Homero e Hesíodo. O antropomorfismo perceptível em seus discursos poéticos é uma projeção de características humanas ao transcendente. De acordo com a análise do antigo filósofo de Cólofon, os seres divinos seriam modelados às avessas do afamado estribilho de Gênesis: “façamos os *deuses* à nossa imagem e semelhança”. Esta percepção é consequência de uma nova compreensão sobre a unidade do Ser transcendente. Mas há um detalhe sutil e mais áspero no tom dessa crítica: “Homero e Hesíodo atribuíram aos deuses tudo o que para os homens é opróbrio e vergonha: roubo, adultério e fraudes recíprocas” (Bornheim, 1998, p. 32). A projeção antropomórfica para o transcendente não se limita a modular o sobrenatural com fisionomias corporais, estilos discursivos e relações sociais; os deuses sentem inveja, anseiam - avidamente - por vingança; mentem e ludibriam sem demonstrar qualquer detalhe de comoção ou contrição. Em suma: as piores condutas da sociedade, as disfuncionalidades humanas que destroem a ordem, são transferidas, na tradição poética de Homero e Hesíodo, para os seres transcendentais.

A observação de Eric Voegelin toca, neste momento da análise, em um dado fundamental deste momento da história do pensamento filosófico da Hélade:

Poderíamos nos indagar: não seria provável que as qualidades humanas sejam transferidas para os deuses somente enquanto as esferas do divino e do humano não estão nitidamente estabelecidas uma em contraposição à outra? Tal “antropomorfismo” não é possível apenas enquanto a ideia do homem ainda não está claramente diferenciada? Esse “antropomorfismo” ocorre somente quando não pode ocorrer em absoluto porque uma ideia do homem que possa ser transferida para os deuses ainda não se

desenvolveu? E ele tende a desaparecer precisamente quando finalmente se formou uma ideia transferível do homem? (Voegelin, 2009, p 249)

Xenófanes, para Voegelin, é o epicentro de uma diferenciação da natureza humana. Até ele, não temos vestígios de questionamentos sobre a representação de Homero e Hesíodo em relação ao panteão helênico. A tese de Voegelin afirma que isso ocorria devido a uma lacuna na compreensão sobre o próprio ser humano. Na medida em que se desenvolve a compreensão do ser humano sobre si, diferenciando-se das formas simbólicas compactas do Ser, “o antropomorfismo aparece como uma simbolização dos deuses que corresponde a uma fase passada na autocompreensão do homem” (Voegelin, 2009, p 250). Há uma nova fase de compreensão do homem em curso. Ela está igualmente registrada em um fragmento de Xenófanes que chegou até nós:

Se um homem sai vitorioso nas corridas ou no pentatlo em Olímpia, onde se encontra o recinto sagrado de Zeus, junto às fontes do Pisa; se vencesse na luta ou na prática do rude pugilato, ou ainda na terrível prova que se sol chamar de "pancracion", seria mais glorioso (que antes) para os seus concidadãos, receberia assento de honra, largamente visível, sua nutrição por conta da cidade é uma dádiva preciosa. Se vencedor na corrida de carros, receberia também todas estas (honras); mas mesmo assim não teria o meu valor. Pois o nosso **saber** vale muito mais do que o vigor dos homens e dos cavalos. Tudo isso é um mau costume, e **não é justo preferir a força ao vigor do saber**. Não é a presença na cidade de um bom pugilista, nem a de um homem apto a triunfar no pentatlo ou na luta, ou pela velocidade dos pés a mais estimada entre todas as provas atléticas dos homens, que faria a cidade ficar em melhor ordem. Bem pequeno seria o proveito da cidade se alguém, nas margens do Pisa, conquistasse a vitória nos jogos; pois isto não enche os celeiros da cidade”. (Bornheim, 1998, p. 31, grifo nosso)

Nesta citação, Xenófanes opõe as virtudes físicas do homem helênico à sua capacidade cognitiva. Em sua crítica, a estrutura da sociedade depende do saber humano e não do vigor físico. A ordem da polis é uma prerrogativa da sabedoria e não força atlética dos desportistas. Este passo é um avanço irreversível na ordem helênica: inicia-se um processo de diferenciação do ser humano, que descobre uma característica distintiva de seu ser, que está unida a uma ordem mais primitiva e complexa do Ser.

[...] a ruptura consciente dos filósofos com a forma do mito ocorreu por volta de 500 a.C. O resultado cumulativo dos passos individuais rumo a uma experiência diferenciada da psique, durante os dois séculos após Hesíodo, foi permitir a emergência da alma autoconsciente como a forma experimental da Ordem, competindo com o mito e também com a cultura aristocrática da pólis arcaica. (Voegelin, 2009, p 244)

Em suma, Xenófanes “foi um gênio religioso que descobriu a participação num realissimum inominado com a essência de sua humanidade” (Voegelin, 2009, p 252). Sua crítica voraz à tradição poética de Homero e Hesíodo é um reflexo de uma compreensão nova sobre o mistério do ser e sobre a verdade da existência. Ela não é apenas um preparo semântico para as obras de Parmênides, mas é um alicerce fundante da ordem helênica.

3.6. A ORDEM EM PLATÃO

Os últimos alicerces propedêuticos da ordem na Hélade estão nas considerações de Parmênides e Heráclito. Não os analisaremos aqui, mas é importante que se destaque que o primeiro é o responsável pela criação de um conceito fundamental da história do pensamento *Éon* - o “Ser” - que diferencia uma particularidade constitutiva da natureza humana: a alma, uma amálgama de *nous* e *logos*. Heráclito, por sua vez, é responsável por explorar as possibilidades internas da experiência da alma, delimitando um elemento fundamental para a formulação de uma noção de humanidade geral. Mas a grande novidade da análise de Voegelin está naquilo que constitui o terceiro volume de *Ordem e História*, intitulado como “Platão e Aristóteles” (2015).

Este terceiro volume (2015) procura demonstrar como a filosofia de Platão é o corolário do salto do ser que se processa na Hélade: “em seus diálogos ele criou os símbolos da nova ordem de sabedoria não apenas para ela mas para toda a humanidade” (Voegelin, 2015, p. 66). Esta afirmação não é pequena: Eric Voegelin entende que Platão é um ponto crucial no desenvolvimento da história da humanidade, uma vez que ele apresenta uma medida transcendente inerente à consciência. O salto do ser não se processa na forma coletiva sob o símbolo da revelação, como aconteceu paralelamente na experiência de Israel, mas se processa em uma experiência noética individual.

Antes de apresentar passos importantes de seu raciocínio, convém destacar que há observações sobre Aristóteles que encerram o terceiro volume de *Ordem e História*. Uma vez que elas são muito parcimoniosas em comparação com a atenção

dispensada a Platão, não faremos delas objetos de nossa dissertação. Nosso foco será apresentar ideias centrais da leitura de Voegelin sobre a filosofia de Platão em vista da composição de uma história da ordem. Nesse sentido, duas linhas de significado se seguirão neste tópico. Em um primeiro aspecto, há uma inovação hermenêutica na interpretação do opus platônico: o filósofo é compreendido como o cume de uma ordem ampla que se desenvolve na Hélade. Em um segundo aspecto, Voegelin entende que a noção de bem (*agathon*) traduz uma medida transcendente e universal, que constitui uma referência externa para o discernimento da consciência humana e, conseqüentemente, para sua projeção social.

É preciso esclarecer, antes do início da exposição, que estas não são as únicas ideias desenvolvidas por Voegelin no terceiro volume de *Ordem e História*. Como o propósito deste terceiro capítulo da dissertação é apresentar o filósofo como uma referência crítica à discussão do ensino religioso, nossa seleção optou por estes três elementos, uma vez que eles direcionam para duas conclusões importantes sobre sua filosofia. A primeira é a ideia de que a ordem de si é uma fonte de ordem para a polis; e esta ordem só se constitui a partir de uma referência transcendente. A segunda é a ideia de que existe uma universalidade geral na condição humana que se percebe na medida transcendente que habita o âmago da consciência individual. Isto posto, seguimos à exposição.

“Não estamos preocupados com uma ‘filosofia’ ou ‘doutrina platônica’, mas com a resistência de Platão à desordem da sociedade circundante e seu esforço para restaurar a ordem da civilização helênica por meio do amor a sabedoria” (Voegelin, 2015, p. 65), escreveu Voegelin no início de seu livro, no momento em que expunha as nuances metodológicas de sua leitura de Platão. Seu foco na análise de Platão se insere dentro de sua empreitada de elucidação de uma história da ordem. Nesse sentido, o esforço de suas análises será apresentar os diálogos de Platão como depósitos de uma consciência que percebe as incoerências e mazelas circundantes e procura uma alternativa saudável e verdadeira aos caos reinante.

Evidentemente, Voegelin não escapa de uma menção preliminar ao protagonista majoritário dos diálogos platônicos: “O drama de Sócrates é uma forma simbólica criada por Platão como meio para comunicar, e expandir, a ordem da sabedoria fundada pelo seu herói” (Voegelin, 2015, p. 71). O sábio que discute livremente sem a pretensão dogmática em relação à sabedoria, mesmo que incompreendido, rejeitado e sentenciado à execução capital, permanece incólume

para a posteridade como a imagem da devoção à sabedoria e como signo exemplar de uma nova atitude perante à realidade, chamada de filosofia.

Voegelin nota que a maneira pela qual Platão apresenta o exercício filosófico de seu mestre é um contraste simbólico em relação à desordem metodológica que grassa em Atenas: “O diálogo é a forma simbólica da ordem da sabedoria, em oposição ao discurso pomposo como forma simbólica da sociedade desordenada. Ele restaura a ordem comum do espírito que foi destruída pela privatização da retórica” (Voegelin, 2015, p. 72). Este, porém, é um detalhe sutil que se relaciona à exterioridade do método socrático; o cerne do diálogo está no fato de reverberar no âmago do seu interlocutor. Ele não pretende adestrá-lo com a força de uma técnica de convencimento. “O homem mais velho, Sócrates, fala para o homem mais jovem e, pelo poder de sua alma, desperta nele o desejo ecoante do Bem” (Voegelin, 2015, p. 73). Quando escreve o breve e profundo diálogo Críton (Platão, 2006), Platão ecoa esta linha de significado.

O diálogo retrata alguns dos discípulos de Sócrates que se encaminharam à prisão, onde seu mestre aguardava o cumprimento da sentença capital. Eles estavam indignados, tristes e inconformados. Desejavam convencer o homem mais sábio de Atenas a fugir: abandonar a pólis, renunciar sua cidadania, desapegar-se de qualquer orgulho, evitando que a injusta pena se cumprisse. Sócrates os acolheu, mas não deixou de lhes interrogar. Sempre fazia isto com seus interlocutores, pois vislumbrava a luz da verdade na sua alma. Discutiu com seus discípulos se seria bom responder a uma injustiça com outra, dialogou sobre a inevitabilidade de aceitar as penas, ainda que injustas, em vistas dos benefícios da vida virtuosa na polis, e, por fim, afirmou que “o que verdadeiramente importa não é viver, mas viver bem” (Platão, 2006, p. 72).

Platão interpreta o ideário socrático como um modelo corretivo para a disrupção da ordem ateniense. O mero enunciado externo de preceitos não garante a efetividade do que se anuncia. Seus pressupostos estão na mudança de vida e na busca interna da sabedoria em vista da justiça. A polis é apenas um reflexo daquilo que compõe a alma dos cidadãos. A finalidade da construção simbólica de seus diálogos se vincula, assim, à tentativa de implementação política oposta a um modelo decadente e corrupto de Atenas.

Poder e espírito haviam se separado tanto na pólis que uma reunião pelos meios comuns da ação política tornara-se impossível. Sócrates fala como

o representante do poder divino na Hélade; e enfatiza a ironia de que ele, o único ateniense que acredita nos deuses a ponto de seguir suas ordens e arriscar a própria vida, é acusado de impiedade pelos mesmo homens cuja descrença nas coisas divinas é a razão da decadência (Voegelin, 2015, p. 69)

Aqui subjaz uma importante ideia da história da ordem na Hélade que reverbera Ésquilo: a sociedade “é como uma ordem da alma” (Voegelin, 2015, p. 71) assim como a alma é “uma ordem social de forças” (Voegelin, 2015, p. 71). Voegelin entende que a ordem interna, que o indivíduo projeta nos movimentos de sua consciência, é uma fonte de ordem na organização dos indivíduos em sociedade.

No *Prometeu*, as forças personificadas da alma estavam envolvidas numa luta pela ordem da Dike [justiça], com a solução, sugerida perto do final, de redenção pelo sofrimento representativo de Héracles. O drama da alma revelou-se, além disso, a substância do processo da história na *Orestia*, assim como o procedimento constitucional em *As suplicantes*. A tragédia, no sentido esquiliano, era uma liturgia da Dike e, em particular, um culto da Dike política. A tragédia como um culto político, porém, perderá o seu significado quando as pessoas para as quais ela é escrita e representada não forem mais capazes de sentir o drama da Dike como paradigmático da ordem em sua própria alma (Voegelin, 2015, p. 71)

No drama de Sócrates, a compreensão esquiliana se manifesta plenamente: “a tensão entre ordem e paixão que havia sido dominada pelo culto da tragédia irrompera no conflito aberto entre Sócrates e Atenas” (Voegelin, 2015, p. 71). Na acusação de Sócrates, as noções de justiça, de verdade e de bem são apenas palavras, vazias de sentido existencial, embora articuladores de poder social. No momento em que a retórica se sobrepõe, mascarando as desordens internas das paixões, os sentidos profundos da sociedade também se esvaem. “Criar uma comunidade existencial por meio do desenvolvimento da verdadeira humanidade do outro homem à imagem da sua própria é o trabalho do Eros socrático” (Voegelin, 2015, p. 73).

Esta é uma grande ideia de Voegelin sobre a obra de Platão: a ordem de si é uma fonte de ordem para a polis. Na comunidade primordial do ser, a conexão que se observa entre consciência e sociedade não é apenas um artifício conceitual voegeliniano, mas uma estrutura performativa da realidade. Não é possível encontrar ordem em uma sociedade, onde a ordem foi esquecida no interior de seus cidadãos. Aceitar a morte, ainda que o medo, a raiva e a tristeza tentem dissuadi-lo, é testemunhar que o ideal da justiça não é apenas uma palavra ao vento, mas uma

força interna da alma que pode remir a ordem externa da sociedade. No entanto, é importante relembrar que esta ideia ainda não está, plenamente, articulada.

“Em sua exposição ao pathos, todos os homens são iguais, embora possam diferir amplamente na maneira como enfrentam e como incorporam as experiências em sua vida” (Voegelin, 2015, p. 90). Aqueles já que tiveram a oportunidade de ler Voegelin, notaram que o autor não hesita em servir-se de terminologias originais ao longo de sua obra. No exemplo desta citação, o termo utilizado é “pathos”, que poderia ser traduzido livremente por “sofrimento”. Não é sempre que Voegelin se presta a esclarecer o significado dos conceitos alóctones utilizados, contudo a este termo específico o autor abre uma exceção:

Pathos é o que os homens têm em comum, por mais variável que possa ser em seus aspectos e intensidades. O *pathos* designa uma experiência passiva, não uma ação; é o que acontece ao homem, o que ele sofre, o que recai sobre ele por obra do destino e o que toca em seu núcleo existencial. (Voegelin, 2015, p. 90)

O *pathos*, portanto, carrega em seu núcleo a verdade de uma experiência imediata; ele gera uma comunidade potencial, ainda que ela não se realize imediatamente. Ou seja: embora exista uma tendência antropológica dominante de interpretar a condição humana em um viés filosófico alinhado com Hume e Nietzsche, destacando-lhe a singularidade irrepetível de sua condição, Voegelin aponta para uma tendência absolutamente diversa: embora sutilezas e particularidades sejam inegáveis, é fato que todos os indivíduos partilham de uma mesma experiência humana: eles sofrem as consequências do destino e articulam suas interpretações sobre o que lhes sucede. Isto é universal: constitui uma comunidade existencial entre todos os homens; há, nesse sentido, uma comunidade transcendental do homem. E, inevitavelmente, Sócrates é o símbolo de ordem para esta linha da história.

A vida e morte de Sócrates foram os acontecimentos decisivos na descoberta e libertação da alma. A alma de Sócrates estava orientada para o Agathon por meio de seu erotismo; o Agathon invadiu a alma com sua substância eterna, criando assim a ordem autônoma da alma para além das paixões do corpo (Voegelin, 2015, p. 103).

Neste ponto, nosso raciocínio se aproxima da segunda ideia central da interpretação voegeliniana sobre a obra de Platão: a concepção de que uma medida transcendente, que habita o íntimo da existência humana, cria uma comunidade universal de indivíduos. Dito de forma mais ilustrativa, a capacidade que os

indivíduos têm de ordenar suas paixões e sentimentos internos (*pathos*) a partir de noções racionais como justiça, bem e verdade, constitui uma comunidade que vai além das particularidades físicas da matéria. Mais do que isto: “a ordem reta do homem e da sociedade é, para Platão, uma incorporação na realidade histórica da ideia do Bem, do Agathon” (Voegelin, 2015, p. 108). A descoberta do Agathon promove uma unidade na condição humana, a despeito de todas particularidades da efetividade.

No terceiro capítulo de “Platão e Aristóteles” (2015), um dos mais elucidativos sobre o salto do ser na ordem helênica, Eric Voegelin analisa a República de Platão. Ele apresenta não só suas observações sobre a constituição do *Agathon*, mas sobretudo sobre a criação de uma ordem que está para além de um modelo empírico de governo. A percepção do *Agathon* é uma possibilidade de algo que transcende os limites da cognição imediata e imanente. Isso indica que existe um receptáculo interno dentro de cada indivíduo para perceber esta dimensão do ser. Isto não é uma prerrogativa dos sábios, muito embora sejam eles os poucos que consigam entender esta descida às profundezas da consciência, tornando-se assim instrumentos imanes da revelação dessa experiência aos demais. Esta capacidade está presente na disparidade e multiplicidade da identidade universal dos seres humanos.

Ora, tais ideias se desenvolvem de forma bastante consistente, exegética e conceitual. É importante, no entanto, destacar a divisão destes elementos na análise do capítulo. Nesse processo, Voegelin delinea a estrutura da obra de Platão em um primeiro momento, discorre sobre o símbolo do caminho para cima e do caminho para baixo (*kateben*); apresenta binômios conceituais da obra de Platão e salienta a resistência da coetânea Atenas a Sócrates. O quarto tópico, “A criação da Ordem”, apresenta, com bastante cuidado, a investigação por meio do diálogo, sua simbologia, suas estruturas e as noções mais profundas da comunidade da alma, das investigações cognitivas do paradigma do divino, e da alma do filósofo como fonte do conhecimento. Aqui a criação da sociedade encontra paralelo com a teogonia de Hesíodo. Existem diversas formas de sociedades. E é nesta diversidade que se percebe a unidade fundamental do ser humano. O *Agathon* encontra aqui a razão de sua existência e o fundamento do salto do ser. Recorremos a algumas citações do texto para elucidar estas ideias de forma mais clara.

“A substância divina encontrou seu símbolo, na República, na ideia do *Agathon*” (Voegelin, 2015, p. 116). Esta é a ideia central do salto do ser que se processa, paralelamente, na Hélade. A substância da experiência da revelação que em Israel é nomeada como Deus, na Hélade, encontra um símbolo diverso de expressão. *Agathon* na terminologia grega, Bem no vernáculo. A compreensão de Voegelin está alinhada com o núcleo inteligível central das ideias platônicas. Na famosa alegoria da caverna, chamada de “parábola” por Voegelin (2015, p. 174), o escravo, que se liberta das correntes e caminha para cima, para o exterior da caverna, entende, ao termo de seu longo e árduo processo de cognição, ser o sol o responsável por todas as coisas experimentadas na realidade: é ele “que cria as estações e os anos e tudo governa no mundo visível e é, de certo modo, a causa de tudo aquilo que viam” (Platão, 2006, p. 269). Mais a frente no diálogo, Platão dá voz, novamente, a Sócrates, explicitando os símbolos de sua parábola: o sol representa a ideia do *Agathon*.

No mundo cognoscível, vem por último a ideia do **bem** que se deixa ver com dificuldade, se é vista, impõe-se a conclusão de que para todos é a **causa de tudo** quanto é reto e belo e que, no mundo visível, é ela quem gera a luz e o senhor da luz e, no mundo inteligível, é ela mesma que como senhora, **propicia a verdade e inteligência**, devendo tê-la diante dos olhos quem quiser agir com sabedoria na vida privada e pública (Platão, 2006, p. 271, grifo nosso).

Voegelin comenta esta passagem sugerindo que o “*Agathon* não é nem intelecto (nous), nem seu objeto (nooumenon), mas aquilo ‘que dá aos objetos do conhecimento a sua verdade e ao conhecedor o poder de conhecer’” (Voegelin, 2015, p. 173). É verdade que o conteúdo deste conceito escapa às possibilidades de proposições imanentes, de modo que o filósofo escreve que sobre isto “quanto ao conteúdo do *Ágathon*, nada pode ser dito” (Voegelin, 2015, p. 172), mas os limites metodológicos utilizados para compreender o *Agathon*, não impedem que Platão sugira a existência de um caminho adequado, embora mais longo e difícil. A via analógica se mostra útil, a fim de nos aproximar desta ideia de Platão; a alegoria da caverna, nesse sentido, é o caminho que o filósofo encontra para direcionar as almas ao *Agathon*.

Convém ressaltar que a natureza da ideia do *Agathon* se refere a uma grandeza de ordem transcendente que auxilia a mensuração e delimitação de outras ideias na realidade. Platão foi explícito em sua elucidação e Voegelin reverbera isto

da seguinte maneira: “há uma coisa maior do que a justiça e as outras virtudes, e essa coisa maior é a medida das menos perfeitas” (2015, p. 172). Ou como ele menciona à frente em seu argumento:

o *Agathon* não só torna os objetos conhecíveis, como também lhes proporciona sua existência e sua essência, embora ele próprio esteja além (*epekeina*) da essência em dignidade e poder. O *epekeina* é o termo platônico para “além” ou “transcendente” (Voegelin, 2015, p. 173)

O *Agathon*, portanto, como foi citado anteriormente a poucos parágrafos, é a expressão que Platão assume para expressar a dimensão mais profunda e fundamental da realidade, chamada de Ser por Voegelin. É interessante que a elucidação da ideia de Bem encontre sua expressão privilegiada na parábola da caverna. Como entender isso?

Primeiramente, compreendendo que ela é um esquema figurativo sobre a educação do filósofo na ótica de Voegelin: ela “prepara um esclarecimento da Paideia. A educação de um homem até pleno entendimento da realidade é incompleta se ele não experimentou a virada da alma” (2015, p. 175). Nesse sentido, o conteúdo da parábola se presta, novamente, como analogia da realidade apresentada por Platão: o prisioneiro é liberto e conduzido para o exterior, mas é somente ele quem pode contemplar o sol. Nas palavras de Voegelin: “O educador não pode fazer mais do que virar esse órgão de visão, se ele já existir na alma de um homem, do domínio do vir-a-ser para o ser e para a região mais luminosa do ser - ‘e isso, dizemos, é o *Agathon*” (2015, p. 175).

Embora a comunidade social possa - e deva - contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, a tarefa do esclarecimento é incompleta se o indivíduo não assume as derradeiras consequências da contemplação. Somente ele pode perceber o *Agathon* olhando para dentro de si mesmo - esta não é uma experiência, na concepção platônica, que possa ser transmitida à guisa de outras formas de conhecimento. Existe, assim, nas observações de Platão, uma compreensão de que uma base social facilita a aquisição de inúmeros conhecimentos úteis ao despertar da consciência e ao aprimoramento do conhecimento das realidades sensíveis e transitórias. Isto, porém, é um estágio preliminar de uma experiência que não pode ser transmitida pela via da retórica. E aí reside o núcleo central da experiência do *Agathon*:

O ser não precede o Vir-a-Ser no tempo; ele está eternamente presente no Vir-a-Ser. O fluxo do Vir-a-Ser com seus objetos transitórios, como vimos, não é meramente uma série de dados oferecidos à crença e à sensação; ele tem uma dimensão que aponta para fora do tempo em direção ao Ser eterno (Voegelin, 2015, p. 258).

Voegelin leva a lógica do conhecimento aos limites da linguagem sob os símbolos articulados na sua leitura de Platão. A dimensão derradeira da realidade encontra sua expressão na concepção de Ser, do qual o *Agathon* platônico é o símbolo por excelência. Embora ela possa ser objeto de discussão e especulação intelectual, ela só é experimentada quando a alma reconhece em si esta vinculação existencial que lhe aponta para além da contingência. “Essa tendência pode ser encontrada em todos os estudos que forcem a alma a se virar do vir-a-ser para o ser e, em última instância, para a região onde vive “o ser mais eudaimônico” (Voegelin, 2015, p. 176). A ideia inicial da comunidade primordial do ser aparece de forma decisiva: a fração diminuta da realidade que se reconhece como uma consciência percebe, em si, esta vinculação fundamental com Ser, do qual o vir-a-ser é um fluxo constante de experiência cognoscente. O reconhecimento desta vinculação ontológica, na obra de Platão, está no reconhecimento do *Agathon* como a medida transcendente dentro da consciência.

Julgamos que resta apenas uma última consideração a respeito desta noção central da ordem em Platão: “a visão do *Agathon* não produz uma regra de conduta material, mas proporciona formação à alma por meio de uma experiência de transcendência” (Voegelin, 2015, p. 173). Voegelin ressalta, neste trecho, que a noção do *Agathon* não é um compêndio casuístico de legislações positivas, mas um reconhecimento de uma unidade de realidade anterior. Para ser justo ao conceito, anterior não seria o adjetivo adequado, mas fundamental.

A experiência motivadora tornou-se clara, ou seja, a descoberta de uma humanidade universal que pode ser reconhecida como tal apenas em relação a um *realissimum* transcendental universal. O deus uno, invisível e supremo, que é o mesmo para todos os homens, é correlato a igualdade dos homens que agora encontrada na igualdade de suas experiências transcendentais” (Voegelin, 2015, p. 128).

Aqui parece estar o núcleo central da compreensão de Voegelin sobre a República de Platão: contemplar a medida transcendente do Ser que habita dentro de si, este é o fundamento da igualdade ontológica entre os indivíduos; é isto que possibilita uma linha de ordem contra a barbárie na história humana.

A investigação do paradigma da boa pólis revela-se uma investigação da existência do homem numa comunidade que está não só além da polis, mas além de qualquer ordem política da história. O salto no ser, em direção à fonte transcendente da ordem, é real em Platão. (Voegelin, 2015, p. 152).

A compreensão de Eric Voegelin sobre Platão é muito particular e original, uma vez que ele o interpreta como um cientista político e inovador: sua teoria se fundamenta na experiência transcendente, que legitima uma universalidade entre os seres. A corrupção da sociedade é decorrente de uma perversão da ordem da alma, que se processa, fundamentalmente, no desconhecimento do *Agathon*, que habita dentro de cada um.

CONCLUSÃO

Parece-nos muito nítido que a proposta do ensino religioso homologada na presente versão da BNCC procura equacionar a tensão política inerente à proposta. Diante dos questionamentos sobre sua legitimidade em âmbito federativo laico, o direcionamento da disciplina está configurado no sentido de promover conhecimentos e comportamentos úteis e salutareis ao fomento de um espírito democrático. Isto ficou claro na apresentação dos objetivos específicos da disciplina, bem como na organização da disposição sugerida das habilidades específicas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Outro fato que corrobora nossa ilação inicial é o foco central que se pode perceber em relação à diversidade. A proposta pretende rechaçar a confessionalidade catequética de modo taxativo. A menção constante e repetida à diversidade religiosa, aos diferentes modos de interpretar os fenômenos relacionados à religiosidade, à pluralidade dos credos e visões de mundo, tudo isso reforça o fato de a proposta do ensino religioso na BNCC estar atenta às disputas internas do campo. Em alguns momentos, inclusive, é importante que se destaque, a preocupação é tão insistente que chega a assumir conotações descompassadas. Se a proposta da disciplina é - como o nome prescreve - a análise do fenômeno religioso, a obstinação da propositura no diálogo com visões seculares de mundo, por exemplo, parece muito mais uma resposta às tensões e embates próprios do campo que um objeto irrenunciável deste âmbito do conhecimento.

À guisa de hipótese heurística, gostaríamos de sugerir uma observação do de Vitorino a respeito do campo educacional que pode ser uma razão explicativa sobre a tendência que se observa na proposta do ensino religioso na BNCC. Analisado a formação dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, o professor notou:

A existência do fenômeno de uma endogenia acadêmica nos PPGE mais antigos, localizados nas regiões Sudeste e Sul, constatada por Ricardo Filho (2020), quando a maioria dos recrutados pelos PPGE foi titulada na própria instituição que os contratou como professores-pesquisadores, também se faz presente nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Isso está sendo investigado, porque **tal fenômeno tende a embotar o debate**

de ideias, que pode resultar na instalação de dogmatismos dentro do jogo da ciência (Vitorino, 2022, p.15, grifo nosso)

Em seu artigo, antes de redigir este alerta ao possível risco de um direcionamento uníssono dos debates acadêmicos, Vitorino apresenta um quadro com os principais agentes no fomento do primeiro arranco da pós-graduação em Educação em território nacional. De forma objetiva, nota-se a proeminência de Saviani, segundo maior orientador de doutores e maior orientador de pós-doutores, com uma margem superior aos 100% em relação ao segundo orientador da lista. Se a hipótese é verdadeira, ela pode esclarecer muito sobre a dinâmica das discussões do ensino religioso presente na BNCC.

Em *Educação e Democracia* (2008), Saviani resumiu, em uma de suas teses, uma observação que se sobressaiu nas análises sobre a positivação do ensino religioso. “As sociedades de classe caracterizam-se pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política” (Saviani, 2008, p. 71). Esta concepção delimita um horizonte epistemológico muito nítido às finalidades do munus pedagógico. Isto se reflete no núcleo conceitual das discussões do segundo capítulo desta dissertação: a validação ou invalidação da proposta do ensino religioso presente na BNCC se refere, essencialmente no que se discute na academia, a uma visão hegemônica no campo que submete à educação à prática política. Embora a Constituição Federal de 1988 prescreva outras finalidades para o exercício do direito à educação, a divisa avalizadora decisiva é a contribuição da disciplina para a promoção e manutenção da democracia no país. Na realidade, essa precedência da política sobre a educação é uma referência anterior a Saviani, ecoando claramente no pensamento pedagógico de Anísio Teixeira.

Compartilhamos da convicção do artigo 205 da Constituição Federal em relação à tarefa de a educação visar o preparo dos educandos “para o exercício da cidadania” (Brasil, 1988), mas entendemos que ele faz parte de um horizonte mais amplo, como se discutiu. Nesse sentido, entendemos que as discussões em relação ao ensino religioso proposto na BNCC se encontram incompletas, uma vez que o foco exclusivo das considerações está na subordinação da educação à prática política. Daí a referência a Eric Voegelin, cuja empreitada filosófica diverge em relação à tendência hegemônica do campo educacional observado no recorte de nossa pesquisa.

Não obstante seja uma observação colateral do projeto de *Ordem e História*, a leitura que Eric Voegelin faz de a *República* indica que a união entre razão e liberdade, idealizada por meio do processo dialético, oferece uma chave para o equilíbrio interno do indivíduo e, conseqüentemente, para a harmonia social. Essa visão evidencia que uma ordem social saudável não se sustenta em instituições ou regras formais, mas requer uma base ética primária, construída pela educação. Se optássemos por uma terminologia aos moldes de Voegelin, poderíamos afirmar que a ordem social é um reflexo da ordem individual. Isto significa reconhecer que a formação cidadã vai além da instrução técnica ou informativa; ela deve envolver um mergulho em valores éticos que moldam o indivíduo de modo a criar uma cultura capaz de alicerçar a convivência democrática. Sem essa etapa de amadurecimento ético, qualquer tentativa de política corre o risco de ser superficial, desprovida da solidez necessária para enfrentar desafios reais. No entanto, além desta originalidade sobre a precedência de influência em relação à educação e política, Eric Voegelin é um importante referencial para a discussão da BNCC, pois ele cria categorias decisivas para os estudos relacionados à esfera do fenômeno religioso.

A mais importante categoria é a constatação de uma estrutura de reconhecimento da consciência ao longo da história da humanidade por meio de uma comunidade quaternária do ser, de acordo com a terminologia do filósofo. Esta noção não apenas promove uma ampliação do reconhecimento da igualdade fundamental entre os indivíduos por meio de seus processos simbólicos e culturais, mas também indica que a referência ao transcendente é uma marca primordial da consciência humana. Assim sendo, a reflexão sobre as formas simbólicas da religiosidade se projetam, eminentemente, como uma reflexão sobre o ser humano. De acordo com a filosofia de Eric Voegelin, o estudo das formas simbólicas da consciência sobre o universo religioso ajuda os indivíduos não só a compreender a linha ampla do desenvolvimento da consciência humana na história, como também auxilia no autoconhecimento individual. Desta forma, a terceira preposição que destacamos nas contribuições do autor para a discussão da BNCC é o que foi dito no parágrafo anterior: o fato de o autor destacar que existe uma simetria analógica em relação ao processo de estabelecimento de uma ordem individual e social.

Ora, o que observamos na leitura da BNCC a partir das categorias apenas mencionadas de Voegelin é, essencialmente, ambivalente. Por um lado, existe uma proximidade muito grande entre a obra do filósofo e alguns direcionamentos iniciais da proposta federal quando se menciona que o fenômeno religioso é uma categoria fundamental para a compreensão do indivíduo. Obviamente, este postulado é decorrente de uma compreensão sociológica da vinculação do indivíduo com o seu meio social, do qual a religião atua como uma agente de destaque nas forças da cultura. Ainda assim, este princípio é amplamente coerente com as ideias desenvolvidas em *Ordem e História*. Por outro lado, a redução dos conceitos de transcendência às chaves linguísticas e simbólicas da cultura parece reduzir o horizonte genuíno da experiência religiosa e descaracterizar sua experiência fundamental, dentro dos limites da imanência. A proposta, nesse sentido, parece muito mais uma concessão dentro de um limite epistemológico definido do que uma possibilidade real de investigação e discussão que realmente se configura como uma experiência religiosa.

Ao longo do primeiro capítulo, consignamos algumas sugestões e possibilidades de ampliação da discussão e do debate em torno do ensino religioso na BNCC. Temos plena consciência de que este trabalho lança uma nesga incipiente de luz ao assunto. Há muitas possibilidades de extrapolação, crítica, aprofundamento e avanço em relação ao tema. No entanto, gostaríamos indicar uma possível continuidade desta pesquisa em vista de uma empreitada futura: a elaboração de um material didático que possa desenvolver as ideias aqui registradas: organizar as ideias de uma comunidade primordial do ser, mostrar os avanços do desenvolvimento da história humana à luz da concepção de Voegelin, inserir abordagens sobre a temática da ordem de si.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.. **O que é religião?** São Paulo: Loyola, 1999.

BATISTA, E. L. Jesuítas e ensino religioso no Brasil. **Reflexão**, v. 46, e215106, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BOFF, Leonardo. “TEMPO DE TRANSCENDÊNCIA” O Ser Humano como um Projeto Infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BORIN, L. C. **História do ensino religioso no Brasil**. Santa Maria: UFSM, 2018.

BORNHEIM, G. **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, 1998.

CASTRO, M. H. G. de C. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CLETO, M. de S. **A ordem da participação: Eric Voegelin e a ontologia do ser finito**. (Doutorado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

_____. A recepção brasileira de Eric Voegelin. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 43, n. 136, p. 319-335, Mai./Ago., 2016

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola católica**. Vaticano, 1977.

_____. **Carta circular n. 520/2009** aos presidentes das Conferências Episcopais sobre o ensino da religião na escola, de 5 de maio de 2009.

_____. **A Identidade Da Escola Católica Para Uma Cultura Do Diálogo** de 25 de janeiro de 2022.

“PAULO VI, Papa. **Gravissimum educationis**. São Paulo: Loyola, 2001. (Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano, 2).

_____. **Gaudium et Spes** São Paulo: Loyola, 2001. (Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano, 2).

COMTE, Auguste. “Curso de filosofia positiva”. São Paulo : Abril Cultural, 1978.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Escrevendo sobre universidade, campo educacional e história da educação: algumas experiências**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar., 2016,

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, set./dez. 2004.

_____; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEWEY, J. . **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, Émile. As formas elementares de vida religiosa. São Paulo: Paulinas, 1989.

FEDERICI, M. P. **Eric Voegelin: a restauração da ordem**. São Paulo: É Realizações, 2011.

FONAPER. Disponível em <https://fonaper.com.br/institucional/#apresentacao>
Acesso em: 1 de abril de 2024.

FOUCAULT, M. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo da Epistemologia. In: **Ditos e Escritos**. Vol. II. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. **Bem-me-quer, malmequer**: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GARRIDO, B. S. Livros didáticos de ensino religioso: análise da construção da polêmica no discurso da mídia. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, n. 2, p. 207-215, jul./ago./set./out./nov./dez. 2012.

GONÇALVES, P. S. L.; FERNANDES, M. L. Fenomenologia da religião: teoria e aplicação. Reflexão, v. 45, e204953, 2020. <https://doi.org/10.24220/2447-6803v45e2020a4953>

GUERRIERO, Silas. (2012), “A Atualidade da Teoria da Religião de Durkheim e sua Aplicabilidade no Estudo das Novas Espiritualidades”. Estudos de Religião, 26(42):11-26. HARARI, Y. **21 lições sobre o século 21**. São Paulo: Cia das letras, 2018.

_____. **Sapiens**. 29 ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

JUNQUEIRA, S. R. A.; WAGNER, R. **O Ensino religioso no Brasil**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

_____, S.R.A.; ITOZ, S. Escola católica: Ensino Religioso e BNCC **Rev. Educ.**, Brasília, ano 42, n. 158, p. 12-27, jan./jun. 2019

_____, S. R. A. Ensino Religioso: espaço dos catecismos. **Horizonte**, Belo Horizonte, n. 36, p. 1283-1314, out./dez. 2014.

_____.; KLEIN, R; BRANDENBURG, L. E.; **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2017.

_____. et al. **O Ensino Religioso na BNCC**: Teoria e prática para o Ensino Fundamental. Editora Vozes; Petrópolis, 2020.

KANT, I. **“Religião nos limites da razão simples**. Edições 70: Lisboa, 2008.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v.10, spe, 2007

MELLO, M. V. de. **O conceito de uma educação da cultura**: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Desenvolvimento e cultura**: o problema do estetismo no Brasil. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 3. ed. 2009.

MENDONÇA, S.. GALLO, S. (org). **A escola: problema filosófico**. São Paulo: Parábola, 2020.

MOURA, L. **A educação católica no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Loyola, 2000.

PAULY, E. L. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**. 2004, (27), 172-182.

PROCLO. “Elementos de teologia, sobre la providencia, el detino y el mal” Madrid|: Editorial _____ Trato, _____ 2017.
(<https://archive.org/details/proclo-elementos-de-teologia/page/n1/mode/2up>) acesso em: 10/09/2024.

ORLANDO, E. A.; MOGARRO, J. M. Estratégias católicas de formação de professores e circulação de modelos culturais e pedagógicos no Brasil e em Portugal. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 46, p. 749-769, set./dez. 2015

OTTO, R. **O sagrado**. Petrópolis: Vozes, 2007

RODRIGUES, E. F. JUNQUEIRA, S. R. A. **Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso**. Paraná: Editora Ibpex, 2009.

ROMANO, R. **Brasil, Igreja Contra Estado**. São Paulo, Kayrós, 1979.

_____. **Corpo e Cristal, Mar Romântico**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1985.

_____. **Lux in Tenebris**. Campinas, Ed. Unicamp/Cortez, 1985.

_____. **Conservadorismo Romântico**. São Paulo, Ed. Unesp, 2a ed., 1997.

SALLES, W.; GENTILINI, M. A. Desafios do ensino religioso em um mundo secular. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2018, vol.48, n.169, pp.856-875.

SANTOS, A. V.; FERREIRA, M. BNCC: múltiplas posições e olhares para pensar a qualidade da educação e a autonomia docente. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, n. 107, 2019.

_____. Currículo nacional comum: uma questão de qualidade? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, n. 107, 2019.

SAVIANI, Dermeval. “Escola e democracia”. Campinas: Autores e associados, 2008.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. **Revista do Centro de Educação**, vol. 42, núm. 1, 2017. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

SOUZA, J. E. de. Imigração e educação: possibilidades de ensino e aprendizagem na educação básica. In: MÜHLEN, Caroline von; SANTOS, Rodrigo Luis dos; BLUME, Welington Augusto (Orgs.). **Releituras e Caminhos**: possibilidades interpretativas no campo migratório. Porto Alegre: 2018. p. 17-40.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Brasília: STF, 2017. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099> acesso em 15 de Março de 2024.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. 150p.

VITORINO, A. J. R. Dois momentos distintos da constituição da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 27, e226488, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6488> acesso em 02/04/2024

_____. Recensões sobre educação e democracia ética na obra de Mário Vieira de Mello. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.04, p.229-250, Outubro-Dezembro, 2014.

VOEGELIN, E. **Reflexões autobiográficas**. São Paulo: É Realizações, 2008.

_____. **Anamnese**. São Paulo: É Realizações, 2009a.

_____. **Ordem e História**. Israel e a revelação. São Paulo: 3ed. Edições Loyola, 2014, 1v..

_____. **Ordem e História**. O mundo da polis. São Paulo: Edições Loyola, 2009, 2v.

_____. **Ordem e História**. Platão e Aristóteles. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, 3v.

_____. **Ordem e História**. A era ecumênica. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a, 4v.

_____. **Ordem e História**. Em busca da ordem. São Paulo: Edições Loyola, 2010, 5v.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. São Paulo: Penso, 2016.