

# ENSINO RELIGIOSO: DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA A UMA MAIOR APROXIMAÇÃO DOS IDEAIS DE NEUTRALIDADE E PLURALISMO

## *RELIGIOUS TEACHING: FROM SYMBOLIC VIOLENCE TO A LARGEST APPROACH TO THE IDEALS OF NEUTRALITY AND PLURALISM*

Johnny Antônio da Silva Lima<sup>1</sup>  
Jeyson Messias Rodrigues<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo discute uma atuação docente no ensino religioso da rede pública, que, acima de tudo, respeite a orientação religiosa de cada discente e contribua para que a violência simbólica na sala de aula não continue sendo uma prática ordinária. Para isso, é apresentada uma postura mais neutra e/ou pluralista como possibilidade concreta. Para tanto, busca-se trazer uma discussão sobre: 1) as questões da laicidade, da presença da violência simbólica no espaço escolar e, por fim, do ideal de neutralidade e do pluralismo como atitudes docentes mais coerentes com as exigências epistemológica e metodológica da própria cientificidade que norteia a docência; 2) a exigência ética, no que tange ao respeito em suas diversas implicações e que, mesmo sutilmente, não raro acaba privilegiando algumas crenças em detrimento de outras; 3) e a exigência jurídica a respeito da laicidade do Estado e seus desdobramentos em sala de aula, apresentando caminhos para um ensino religioso não-religioso, sem proselitismo, marginalização, inferiorização ou estigmatização do Outro, antes, ao contrário, coerente com o exercício de uma cidadania livre de discriminação, conforme garantido pela Constituição e fomentada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Ensino religioso; violência simbólica; neutralidade; pluralismo.

**Abstract:** This article discusses the teaching role in the religious education of the public service that should, above all, respect the religious orientation of each student so as the

---

Artigo submetido em 28/08/2017. Aprovado em 12/10/2017.

<sup>1</sup> Graduado em Teologia pelo Seminário Teológico Batista de Alagoas – SETBAL. E-mail: johnnyaslima@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Ciência das Religiões pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Lisboa. Teólogo pós-graduado em Sociologia da Religião pela Faculdade de Teologia Integrada. Integrante do Núcleo de Estudos em Ciências da Religião – NECIR. Leciona desde 2008 no Seminário Teológico Batista de Alagoas – SETBAL. E-mail: releitura@hotmail.com

symbolic violence in the classroom does not continue to be an ordinary practice. For this, a more neutral and / or pluralist attitude is presented as a concrete possibility. In order to do so, the aim is to discuss: 1) the issues of secularity, the presence of symbolic violence in the school space and, finally, the ideal of neutrality and pluralism as teacher attitudes more coherent with the epistemological and methodological demands of the sciences that guide teaching; 2) the ethical requirement, regarding respect in its various implications and which, even subtly, often ends up favoring some beliefs to the detriment of others; 3) and the legal requirement regarding the laity of the State and its unfolding in the classroom, presenting ways for a non-religious religious education, without proselytizing, marginalization, inferiorization or stigmatization of the Other, rather, on the contrary, consistent with the exercise of a citizenship free of discrimination, as guaranteed by the Constitution and fostered by the Universal Declaration of Human Rights.

**Keywords:** Religious education; symbolic violence; neutrality; pluralism.

## Introdução

*“Ainda que eu não seja teólogo, alinho-me com os que consideram que a teologia tem uma importante função a desempenhar [...] Mas, estou convencido de que ao aceitar a posição revolucionária que defende cientificamente a transformação ao mesmo tempo, do homem e da realidade, sigo o verdadeiro caminho cristão”*

(FREIRE, 1979, p. 90)

O ensino religioso, dentro de um processo educacional, mais do que uma disciplina na grade escolar, deveria ser visto como uma importante ferramenta na construção de uma cultura oposta à intolerância religiosa e ao desrespeito à diferença religiosa no Brasil. O *ser diferente* continua sendo alvo de gracejos e discursos de estigmatização, marginalização e de demonização. Em meio a tanto acesso à informação, não se tem avançado em algumas questões como se esperava. Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas questões que talvez precisem ser consideradas se de fato deseja-se minimizar o desrespeito e a intolerância religiosa.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação tem por si só a capacidade de mudar o indivíduo, e este, por sua vez, educado e liberto de lógicas de dominação que tanto marcam nossa sociedade, pode ajudar nos processos de mudança dessa mesma sociedade. Partindo deste princípio, o processo educacional tem uma enorme responsabilidade na formação intelectual de um indivíduo e da sociedade na qual ele está inserido. Não se trata apenas de informar, mas de como formar. Nesse sentido, o espaço escolar é fundamental, pois nele se encontram cotidianamente pessoas socializadas em diferentes culturas, denominações e

tradições religiosas, representando diferentes pensamentos, crenças e práticas, partícipes do mesmo processo educacional.

Como se sabe, o ensino religioso faz parte da grade curricular das escolas da rede pública de ensino no Brasil. E uma das discussões sobre esta disciplina gira em torno de sua confessionalidade. Ao longo da história, as instituições religiosas a utilizaram para seus fins catequéticos. No entanto, para Cunha (2017), compete muito mais à família administrar essa faceta da educação. Ainda assim, em muitos contextos tem-se oferecido um ensino religioso ainda proselitista que, por sua vez, fere uma conquista constitucional já estabelecida: o caráter laico do Estado.

Para Freire (1987), já não há mais lugar para uma educação na qual não se fomenta o desenvolvimento de mentes capazes de pensar por si só, concebendo-as como meros receptores de informação. De fato, reconhecida a diversidade cultural e religiosa brasileira, bem como a legitimidade da crença do outro, torna-se cada vez mais inconcebível qualquer pretensão de continuar celebrando na sala de aula de uma escola pública uma confissão religiosa particular em detrimento de crenças que diverjam do posicionamento particular do docente enquanto este mistura as esferas pública e privada, usando o espaço público para difundir crenças pessoais que, não raro, atribuem à religiosidade do outro um *status* inferior e até mesmo demoníaco, ferindo-lhe simbólica e socialmente, bem como na própria essência de sua identidade.

Considerando todas estas questões e o potencial da disciplina no sentido de promover reflexões em torno de princípios como respeito e amor, que a todas as tradições religiosas atravessam, atualmente, em meio a tantas manifestações de intolerância e ódio, urge a ministração da disciplina de ensino religioso, no entanto, com a profundidade e responsabilidade teórica, metodológica, ética e profissional que ela merece. Aos professores e professoras que lecionam essa disciplina, apresenta-se o grande desafio de abordá-la científica e criteriosamente, sem endossar os discursos de ódio e desigualdade.

Nesse sentido, entendemos que este tema ainda tem sido muito discutido na sociedade e que propostas de solução ainda estão em construção. Mas o desrespeito ao diferente, que ainda tem sido expressivo na sociedade mediante essa tendência de estigmatizar a alteridade por suas diferenças inclusive religiosas, não raro inicia-se nos tradicionais espaços de socialização, inclusive escolar. Assim urge reconhecer a carência de um maior respeito a crenças e práticas religiosas que, mesmo sendo pouco conhecidas,

muitas vezes são discriminadas, simplesmente por serem diferentes do posicionamento hegemônico ou daquele defendido por atores que falam a partir de uma relação assimétrica de poder, muitas vezes invocando o *status* de *porta-voz da verdade*. Assim, além da insipiência do fomento à tolerância religiosa no Brasil, importa atentar para as manifestações de desrespeito implícitas inclusive na naturalização de noções pejorativas por vezes utilizadas para remeter-se a representantes de confissões cuja legitimidade não é devidamente reconhecida, inclusive no espaço escolar.

Mesmo sabendo que a realidade escolar pública é uma construção de responsabilidade conjunta com a participação da comunidade de pais, discentes, esfera política, administração escolar, direção escolar e comunidade docente, no presente artigo busca-se focar a discussão em uma possível postura de maior neutralidade e/ou honestamente pluralista<sup>3</sup> por parte do docente, face ao enorme desafio de lecionar em um ambiente de tão grande diversidade religiosa, social e cultural, evitando assim, ao máximo possível, atos de violência simbólica.

Para isso, no presente artigo partimos de um aprofundamento bibliográfico orientado pela interdisciplinaridade e diálogo com teóricos dos campos sociológico, das ciências da religião, da educação e da teologia, bem como de dados empíricos levantados a partir de uma breve pesquisa exploratória de campo realizada em setembro através de uma entrevista com um babalorixá atuante na cidade de Maceió (Alagoas), a respeito das experiências de crianças e adolescentes de sua comunidade religiosa na escola pública, levada a cabo com o objetivo de verificar a hipótese inicial sobre o potencial violento do ensino religioso confessional. Os resultados dessa imersão inicial indicaram a existência de mecanismos e linguagens que repercutem na construção de uma relação de distinção entre o que Norbert Elias define como *establishment*, ou estabelecidos — “grupo que se auto percebe e que é reconhecido como uma ‘boa sociedade’, mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os estabelecidos”, que “fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros”; e aquela representação do que o sociólogo alemão define como *outsiders*,

---

<sup>3</sup> Enquanto um esforço por uma atitude de maior neutralidade implica um exercício de distanciamento a fim de minimizar viesamentos teóricos influenciados por juízos de valor, uma atitude honestamente pluralista traduz-se não na ausência de inclinação, mas exatamente numa inclinação para o reconhecimento da legitimidade das diversas tradições religiosas.

enquanto “não-membros da ‘boa sociedade’, os que estão fora dela” (NEIBURG, 2000, p. 7), conferindo-lhes como que certa inferioridade moral ou “desonra grupal” (ELIAS, 2000, p. 25).

Buscamos aqui discutir os conceitos de violência simbólica de Pierre Bourdieu e de laicidade para o ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino; o conceito de neutralidade apresentado especialmente por cientistas da religião, como Frank Usarski, e sua importância para a construção de uma postura docente que ofereça proteção aos discentes de manifestações sistemáticas de violência, garantindo a todos, indistintamente, o direito de exercitar plenamente e sem constrangimentos, sua liberdade religiosa; a perspectiva pluralista como principal alternativa teológica que responde às demandas teórica, metodológicas, éticas e jurídicas da disciplina e em face da diversidade religiosa e dos conflitos em torno do próprio exercício da docência em educação religiosa. Nas palavras de Faustino Teixeira, “a abertura ao pluralismo constitui um imperativo humano e religioso. Trata-se de uma das experiências mais enriquecedoras realizadas pela consciência humana: o reconhecimento do valor da diversidade como traço e riqueza da experiência humana” (TEIXEIRA, 2005, p. 30).

## **1. Ensino Religioso, laicidade e violência simbólica**

Desde o início de sua construção, o ensino religioso no Brasil vem sendo em boa medida influenciado pelos vieses das instituições religiosas. Mesmo a educação de maneira geral, por muito tempo, assim como as demais ciências e a própria filosofia, esteve sob a tutela e os monitoramentos ideológico, teológico e até político impostos pelo campo religioso, não podendo se desenvolver de maneira autônoma, ficando assim comprometida com a teologia e dogmas dominantes em cada contexto.

Com a modernidade e as rupturas em relação ao período medieval, possibilitadas por diversos processos e movimentos como Renascença, Reforma Protestante, Iluminismo e mesmo a Revolução Científica, historicamente, primeiro a filosofia e depois o campo científico foram refazendo-se, reinventando-se, buscando garantir sua autonomia em relação aos cânones eclesiais. A voz religiosa institucionalizada sofrera golpes que fragilizaram seu poder até então juridicamente legitimado.

As sociedades ocidentais passavam a experimentar o secularismo que laicizava campos antes monopolizados pela religião. Vale frisar como, do período imperial ao

republicano e até a recente redemocratização, o ensino religioso foi proposto de diferentes formas, com diferentes marcas, desde a confessionalidade à interconfessionalidade, questionando-se mesmo sua pertinência disciplinar, todavia, seguindo em direção a um não-proselitismo até a promulgação da Lei 9.475 de 22 de julho de 1997, alterando o artigo 33 da LDB 9394/96:

Art. 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.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

(BRASIL, 1997)

No entanto, o ensino religioso ainda não parece haver se secularizado, mantendo-se, pelo contrário, na condição de disciplina *convertida* às confissões religiosas locais, mesmo no espaço público no qual se espera o fomento aos ideais republicanos democráticos.

Um grande desafio é posto ao se discutir o ensino religioso como prática pedagógica em um estado laico. Vale frisar que essa discussão sobre laicidade se iniciou na França, em 1880, com a instituição das leis escolares (DOMINGOS, 2009, p. 46). No entanto, até se construir o presente debate, um logo e complexo caminho foi percorrido. Segundo Marília Domingos (2009),

Fruto da separação entre estado e igreja, onde esta é excluída do poder político e administrativo e, em particular, do ensino, o Estado laico nasceu de um longo processo de laicização, de uma emancipação e construção progressiva, através de um afastamento dos dogmas, do clero e, sobretudo, do poder da Igreja Católica, ganhado vulto sob o influxo da Reforma Protestante, da filosofia de Rousseau, do Iluminismo, apenas para citar alguns exemplos

(DOMINGOS, 2009, p. 47)

Descartes defendia a liberdade de pensamento e a possibilidade de se fazer uma interpretação de textos bíblicos, desde que a ferramenta para essa interpretação fosse a

razão. Condorcet foi o primeiro a explicar uma concepção laica de educação, no seu documento “Cinco memórias sobre a instituição pública” de 1791 (DOMINGOS, 2009, p. 48). Como presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa, o mesmo desenvolveu um projeto que afirmava buscar beneficiar todas as classes de sua sociedade no que se referia à educação. Para Comte, era preciso que a religião de um Deus sublime e metafísico desse lugar à religião da humanidade. A partir de 1860 deu-se lugar à Idade da Ciência. Jules Ferry é considerado uma referência na fundação da escola laica, em 1879, concentrando-se em mecanismos que minassem o poder influenciador da Igreja sobre as crianças. E toda essa construção francesa, de alguma maneira, influenciou no fomento da laicidade brasileira (DOMINGOS, 2009, p. 48).

No Brasil, desde 1882 Rui Barbosa defendia que o ensino deveria ser livre de qualquer amarra religiosa. Porém, essa conquista só veio a acontecer com o então Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamim Constant, em 1889, em sua primeira grande reforma educacional (DOMINGOS, 2009, p. 49). De acordo com Domingos (2009),

Mais do que a recusa do controle religioso sobre a vida pública, o que a laicidade implica, necessariamente, é o reconhecimento do pluralismo religioso, a possibilidade do indivíduo viver sem religião e a neutralidade do estado, que não privilegia nenhuma crença, religião ou instituição  
(DOMINGOS, 2009, p. 51)

A laicidade do estado corroborou com a possibilidade de cada cidadão poder fazer suas escolhas religiosas sem a pressão de uma intervenção por parte do poder político. O Estado, em tese, tornou-se imparcial. Nenhuma religião está no controle do Estado, tampouco nenhuma perderá seu devido valor, desde que cada uma saiba respeitar os direitos já estabelecidos em lei. “Por causa dessa imparcialidade, em matéria controversa de ética, não é permitido ao Estado laico impor comportamentos derivados dos direitos dos ditames ou dogmas de uma religião, mesmo que esta seja dominante” (BOFF, 2010).

É nesse sentido que o professor Antônio Pele (2013) afirma que são três os pilares do princípio da laicidade que devem se manter em equilíbrio: o respeito à liberdade de consciência e de cultos; a luta contra toda a forma de dominação da religião sobre o Estado e a sociedade civil; e a igualdade das religiões e crenças, incluído aí o direito a não crer (PELE, 2013, p. 156).

Evidentemente, não se propõe aqui o silêncio das instituições religiosas no espaço público a respeito de suas crenças. É nesse sentido que Jürgen Habermas (2007) aponta para uma interferência da religião mesmo na esfera pública, justificando seu conceito de pós-secularismo:

Isso não significa apenas que a religião consegue manter seu lugar num ambiente cada vez mais secularizado e que a sociedade por ora continua contando com a permanência das comunidades religiosas. A expressão “pós-secular” tributa às comunidades religiosas não apenas reconhecimento público pela contribuição funcional que elas prestam à reprodução de motivos e atitudes. Na verdade, reflete-se na consciência pública de uma sociedade pós-secular uma convicção normativa que traz consequências para as relações políticas dos cidadãos não crentes com os crentes. Começa a prevalecer na sociedade pós-secular a ideia de que a “modernização da consciência pública” afeta de maneira defasada tanto as mentalidades religiosas quanto as seculares, modificando-as de forma reflexiva. Entendendo a secularização da sociedade como um processo comum de aprendizagem complementar, ambos os lados estarão em condições de levar a sério em público, por razões cognitivas, as respectivas contribuições para temas controversos

(HABERMAS; RATZINGER, 2007, p. 52)

Eis a importância do diálogo entre religião e sociedade em “um processo de aprendizagem dupla que obriga tanto as tradições do iluminismo quanto as doutrinas religiosas a refletirem sobre seus respectivos limites” (HABERMAS; RATZINGER, 2007, p. 25) e que possibilita convivência entre a religião e a própria secularização que “se ajusta à sobrevivência de comunidades religiosas em um ambiente cada vez mais secularizante” (HABERMAS, 2013, p. 6). Síntese que implica em

Uma tríplice reflexão dos fiéis sobre sua posição em uma sociedade pluralista. Primeiramente, a consciência religiosa tem de assimilar o encontro cognitivamente dissonante com outras confissões e religiões. Em segundo lugar, ela tem de adaptar-se à autoridade das ciências, que detêm o monopólio social do saber mundano. Por fim, ela tem de adequar-se às premissas do Estado constitucional que se fundam em uma moral profana. Sem esse impulso reflexivo, os monoteísmos acabam por desenvolver um potencial destrutivo em sociedades impiedosamente modernizadas. A expressão “impulso reflexivo” [*Reflexionsschub*] dá a falsa impressão de um processo concluído e realizado unilateralmente. Na verdade, porém, esse trabalho reflexivo dá um novo passo a cada conflito que irrompe nos campos de batalha da esfera pública democrática.

Tão logo uma questão existencialmente relevante vá para a agenda política, os cidadãos — tanto crentes como não crentes — entram em colisão com

suas convicções impregnadas de visões de mundo e, à medida que trabalham as agudas dissonâncias desse conflito público de opiniões, têm a experiência do fato chocante do pluralismo das visões de mundo. Quando aprendem a lidar pacificamente com esse fato na consciência de sua própria falibilidade — sem rasgar, portanto, o laço de uma comunidade política —, eles reconhecem o que significam, em uma sociedade pós-secular, as condições *seculares* da tomada de decisões, estabelecidas pela Constituição

(HABERMAS, 2013, p. 7-8)

Assim, uma religião secularizada que traduz a linguagem secular para o âmbito religioso consegue dialogar com uma sociedade pós-secularista que traduz a linguagem religiosa para o âmbito secular, reconhecendo-lhe não apenas sua persistência, mas também a importância da contribuição de sua perspectiva religiosa à vida política e à esfera pública democrática. Do cidadão de fé, exige-se uma “consciência reflexiva que relacione suas convicções com o fato do pluralismo”, enquanto que do cidadão secular exige-se a assunção das “pressões adaptativas da situação pós-secular”, no sentido de “assimilar a herança semântica das tradições religiosas sem obliterar a fronteira entre os universos da fé e do saber” mediante uma “desconstrução ao mesmo tempo secularizante e salvadora das verdades de fé”. Uma “secularização não aniquiladora” (HABERMAS, 2013, p. XVIII-XIX; 24), que se concretiza na aproximação, no diálogo com uma sociedade pós-secular que, todavia, não deve

Nem contestar em princípio o potencial de verdades das visões religiosas do mundo, nem negar aos concidadãos religiosos o direito de contribuir para os debates públicos servindo-se de uma linguagem religiosa. Uma cultura política liberal política liberal pode até esperar dos cidadãos secularizados que participem de esforços de traduzir as contribuições relevantes em linguagem religiosa para uma linguagem que seja acessível publicamente

(HABERMAS; RATZINGER, 2007, p. 57)

Como foi dito, de fato a laicidade na educação pública não implica o desrespeito à fé e às crenças religiosas, mas exatamente o respeito a todas elas, à voz de cada uma delas e à experiência e formação religiosa de cada educando. Assim, ao respeitar cada educando e oferecer-lhe o referencial do respeito religioso em sua formação escolar, colabora-se para a diminuição dos conflitos, inclusive do racismo, xenofobia e outras formas de intolerância (DOMINGOS, 2009, p. 53). Neste sentido, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, ao tratar da questão da laicidade, afirma:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas

(AZEVEDO et al, 2010, p. 45)

Erroneamente, alguns representantes dos interesses religiosos institucionais ainda parecem interpretar essa postura como um repúdio ao ensino religioso na escola ou como um ataque à fé quando, na verdade, o que se critica é o ataque, ainda que sutil, a qualquer manifestação de fé em particular, ou seja, um repúdio ao ensino religioso confessional, proselitista, que privilegia uma ou outra tradição religiosa em detrimento das demais (DOMINGOS, 2009, p. 53).

Quando se fala de laicidade, é comum remeter-se à questão da tolerância. Ambas se conectam. Uma educação laica é também uma educação de todos e todas, que não reprime as escolhas pessoais religiosas de cada indivíduo. O docente em seu campo de atuação precisa ser um agente que estimula em seus alunos a capacidade de fazer suas escolhas de maneira crítica e racional em termos éticos, sem desprezar as dos outros. Ora, como pensar um ensino religioso para discentes, não raro, já religiosos ou a-religiosos? Como educar aquele que já foi educado no âmbito familiar numa direção distinta?

Importa notar que a própria denominação da disciplina em si já é objeto de críticas. A disciplina aparece no cenário das escolas brasileiras após conversas entre a Igreja Católica e representantes do Estado brasileiro em 1930, em meio a questões meramente políticas, de maneira que toda a sua construção foi feita pautada no reconhecimento religioso da Igreja Católica, sem nenhuma contribuição da escolha no processo metodológico. Assim, o ensino religioso vem sendo não apenas influenciado, não apenas marcado, mas todo ele desenhado pelas instituições religiosas. Logo, essa construção acabou sendo meramente catequética e não interdisciplinar. Perdeu-se com isso o elemento chave para a educação e a liberdade de pensamento através de um olhar pedagógico.

Dentro dessa realidade, os discursos carregados de preconceitos são comuns, especialmente se considerarmos a distinção a partir do *status* de superioridade que algumas confissões religiosas invocam em relação a outras, além do fato de muitos docentes socializados em tais espaços religiosos confessionais virem à sala de aula influenciados por essas mesmas confissões, estabelecendo-se mediante o uso da força — às vezes mais

explícita, às vezes mais sutilmente — a violência simbólica que se impõe desde as diferenças que constituem as relações de poder em sala de aula, entre discência e docência. Essa realidade também se reproduz quando a disciplina é ministrada por professores de confissão evangélica, os quais, por exemplo, concebem qualquer adesão à sua tradição como conversão e qualquer trânsito da sua para outra tradição como desvio, caracterizando uma compreensão preconceituosa, inimiga da alteridade, expressa nas palavras, olhares e silêncios que, mesmo inconscientemente, acabam marginalizando herdeiros de socializações familiares a-religiosas, ateias, religiosas afro-brasileiras ou influenciadas pelos novos movimentos religiosos.

Nota-se, pois, a necessidade de assegurar o direito à liberdade para pensar e fazer opções. Os direitos devem ser assegurados a todos sem quaisquer questionamentos quanto à orientação religiosa. O próprio pensamento político desenvolveu-se sob a argumentação de assegurar o direito de todos e todas, e não de grupos específicos dentro da sociedade (DOMINGOS, 2009, p. 60). Um grande desafio é posto ao docente de ensino religioso: estimular o aluno a ter a capacidade de pensar o fenômeno religioso ou até de fazer suas escolhas religiosas ou a-religiosas sem, contudo, ter sido induzido a escolher qualquer tradição em particular (DOMINGOS, 2009, p. 61). Segundo o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases, percebe-se claramente a responsabilidade do docente no ensino religioso:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

(BRASIL. LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)

Desta forma, a atitude docente para este ensino deve ser científica, no que corresponde ao método, orientada pela busca por neutralidade, em sua aplicação, e tolerante ao real imaginário da sociedade. No ambiente escolar, precisa-se e deve-se saber lidar com o senso comum de maneira correta, pois este é comum a todas e todos. No entanto, no ensino religioso não se pode conceber que tal senso comum norteie as relações entre docentes e discentes, provocando ainda mais intolerância religiosa e manifestações de desrespeito. A dignidade do ser humano e bem-estar de toda a sociedade devem ser

aspectos fomentados no espaço escolar. Por isso, o docente deve buscar esse ideal de imparcialidade sobre as escolhas religiosas de cada discente, mesmo sabendo-se da impossibilidade de experienciar inteiramente tal postura.

Questiona-se, pois, aqui, a própria intolerância e seu sutil mecanismo discutido por Pierre Bourdieu: a violência simbólica. Para o sociólogo francês, a violência simbólica caracteriza-se pelo “poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxiomas) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social” (BOURDIEU, 2012, p. 12), naturalizando na sociedade as arbitrariedades e violências que correspondem à ordem vigente, aos interesses daqueles que detêm o poder de massificar sua visão de mundo, fazendo com que o que determinado grupo pensa pareça a única postura viável, legítima. Segundo Bourdieu (1996),

A violência simbólica é essa violência que extorque submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em “expectativas coletivas”, em crenças socialmente inculcadas. Como a teoria da magia, a teoria da violência simbólica apoia-se em uma teoria da crença ou, melhor, em uma teoria da produção da crença, do trabalho de socialização necessário para produzir agentes dotados de esquemas de percepção e de avaliação que lhes farão perceber as injunções inscritas em uma situação, ou em um discurso, e obedecê-las

(BOURDIEU, 1996, p. 171)

A violência simbólica está intimamente ligada com o *poder simbólico* — manifestação de poder que mantém e que é mantida pela violência simbólica. Bourdieu identifica-o como um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2012, p. 7-8). Impõe-se como legítimo, dissimulando a força que existe em seu fundamento. No entanto, só é exercido se sua legitimidade for reconhecida por aqueles que se lhe submetem. Dessa forma, podemos entender o poder simbólico como todo poder que, mediante mecanismos diversos, impõe objetivamente significações de maneira sutil, além de garantir a legitimidade de tais significações. Os símbolos, por sua vez, possibilitam, mediante produção de consensos culturais, a manutenção do *status quo*, da ordem dominante. O poder simbólico, assim, seria uma manifestação de outras formas de poder, mas de maneira transfigurada e legitimada. Uma espécie de poder exercido através de discursos, cuja finalidade é a de garantir que certas visões e crenças sejam cridas ou descritas no espaço

social, confirmando ou transformando a visão do mundo que se tem. Esta forma de poder invisível e silenciosa produz significações que corroboram com a manutenção do poder simbólico possuído por aqueles aos quais os dominados se submetem culturalmente, ainda que sem uso de força física.

Assim, de forma velada, ideias hegemônicas, muitas vezes preconceituosas, desiguais e discriminatórias, passam despercebidas nas entrelinhas dos discursos. Processo tão sutil, que oposições mais abertas podem soar como atitude imoral, inaceitável, herética, considerando que vai de encontro a algumas massificações ideológicas construídas através dessa *naturalização* reproduzida em conversas informais, educação familiar e, especialmente, escolar e religiosa. Fenômeno facilmente potencializado pelo uso ideológico de categorias como *vontade de Deus, sã doutrina, verdade, mentira, demoníaco* etc. (RODRIGUES, 2012, p. 116). Nas palavras do Pai Messias<sup>4</sup>,

Olhe de alguém dizer que uma professora da escola falou na sala que a matriz africana é coisa do mal assim, nunca me disseram não. A gente sabe que acontece né? Mas já aconteceu de um menino, filho do [...] que frequenta a Casa. Eu puxei assunto e perguntei como ele estava na escola. Ele deu uma saidinha, brincar com um amigo dele. Quando ele voltou já foi logo me perguntando se Exu era o diabo. Eu expliquei que não. Ele ouviu. Aí ele disse que estava com vergonha; que um colega perguntou pela *macumba* e a professora de religião disse “misericórdia!” e os colegas olharam pra ele e riram e ficaram mexendo com ele né? Até hoje [...] Aí eu perguntei pra ele: “por que você não fala com a sua mãe pra estudar outras coisas do que Religião com essa professora?”. Ele só disse que era melhor não [...] Esse menino vai acabar se convertendo. Mas cada um tem um chamado né? Se for melhor pra ele

(Pai Messias, set., 2017)

Nota-se como essa lógica de inferiorização repercute não apenas na palavras da criança, mas do próprio babalorixá, mediante reprodução de expressões e ideias, e como ambos se percebem a partir desse olhar externo que lhes estigmatiza e como o ensino religioso confessional incide. Ora, historicamente, a religião cristã parece ter feito uso dessa forma sutil e aparentemente nobre de violência, particularmente no Brasil. Discursos demonizadores das crenças alheias foram naturalizados e reproduzidos em espaços escolares ministrados tanto por católicos como por protestantes. Segundo Jeyson Rodrigues (2012),

---

<sup>4</sup> Pseudônimo adotado para fins de preservação identitária.

A religião também parece fazer uso dessa forma de violência com aparência de valor, de nobreza, principalmente quando de seus entrincheiramentos. Mediante a socialização de seus adeptos, discursos demonizadores das crenças alheias são naturalizados e reproduzidos de forma que, a transição de qualquer adepto de outra religião para a minha reflète iluminação divina, enquanto que quando ocorre o inverso, não raras vezes se interpreta como ato de ignorância ou mesmo de influência maligna  
(RODRIGUES, 2012, p. 116)

Ora, se a transição de qualquer adepto de outra confissão para *a minha*, assim, reflète inequívoca iluminação divina, enquanto que quando ocorre o inverso, interpreta-se como ato de ignorância, desvio da verdade ou mesmo como influência maligna, não se é de admirar que tal crença seja levada pelos professores religiosos para dentro da sala de aula, mesmo sabendo que ali seu papel não é missiológico, mas de docente em um contexto que deveria ser coerente com a laicidade do Estado. Nota-se quão problemático se apresenta o ensino religioso confessional: de um lado, promove danos socioculturais a adeptos de credos cuja legitimidade não é reconhecida pela confissão privilegiada em sala pela representação docente; e, de outro, promove também danos socioculturais até mesmo a adeptos de credos cuja legitimidade é reconhecida, na medida que lhes socializa em meio a discursos hostis, desagregadores e distorcidos sobre si e sobre o Outro.

## 2. O ideal de neutralidade científica e o pluralismo como alternativa teológica

A questão da neutralidade como pressuposto à abordagem científica sobre o fenômeno religioso tem sido marcada por diferentes posicionamentos. O próprio Émile Durkheim pressupõe a ausência de *notiones vulgares* ou *praenotiones* a uma pesquisa científica menos obscurecida pela subjetividade e, portanto, mais aproximada à realidade do objeto analisado. Tais *pré-conceitos* e *pré-noções* “tomam o lugar dos fatos. São os *idola*, tipos fantasmas que desfiguram o verdadeiro aspecto das coisas” e que, por isso, devem ser afastadas (DURKHEIM, 2003, p. 44 e 45). Ainda,

Entusiasmamo-nos, efetivamente, com as nossas crenças políticas e religiosas, com as nossas práticas morais, de maneira bem diferente que com as coisas do mundo físico; este caráter passional repercute-se na maneira como concebemos e explicamos as primeiras. As ideias que delas

temos tomamo-las a peito, tal como aquilo que constitui o seu objeto, e adquirem assim uma autoridade tal que não suportam a contradição. Qualquer opinião que as incomode é tratada como inimiga [...] A paixão, para se justificar, não hesita em sugerir razões que facilmente achamos decisivas. Essas noções podem até ter tal prestígio que nem sequer tolerem o exame científico

(DURKHEIM, 2003, p. 55)

Faustino Teixeira (2001) cita posicionamentos de autores como Ferraroti e Cipriani, que chegam a questionar a validade de pesquisas científicas sobre religião feitas por pessoas religiosas, uma vez que “a análise científica exige destacamento, e a presença da fé, como escolha existencial, acaba obstruindo um conhecimento mais objetivo do fenômeno religioso”. No entanto, Teixeira também cita o exemplo do antropólogo francês Maurice Leenhardt, que, sendo adepto de uma fé cristã protestante, legou importantes contribuições científicas (FERRAROTI; CIPRIANI apud. TEIXEIRA, 2001, p. 298). Faustino Teixeira chega a questionar até que ponto se pode chegar ao ideal de objetividade em uma abordagem científica sobre o fenômeno religioso sem, contudo, menosprezar os riscos que as influências ideológicas representam para o pesquisador:

Em que medida é possível ao pesquisador um destacamento efetivo de qualquer envolvimento emotivo com o seu objeto de reflexão? Qual o grau de plausibilidade de uma pesquisa científica *in vitro*, isenta de implicações emotivas? De fato, uma tal posição, reflete um positivismo iluminista defasado, dificilmente sustentável depois do influxo da psicologia do profundo e da sociologia do conhecimento, que redimensionaram ou relativizaram as pretensões triunfalistas do saber científico. Isto não dispensa, porém, o uso crítico da razão, que mesmo sem desqualificar o “influxo das energias afetivas”, deve manter-se vigilante face aos riscos dos desvios ‘ideológicos’

(TEIXEIRA, 2001, p. 299; 300)

Também para Bourdieu, a pertença do cientista a uma tradição religiosa, ao tempo em que este se debruça cientificamente sobre o fenômeno, constitui-se em um grande dilema, visto que, estando inserido nessa tradição,

o pesquisador que está inserido no campo religioso pode sentir-se tentado a fazer um “joguinho duplo” e retirar dele uma “dupla vantagem”: a da cientificidade aparente do que realiza, aliada à manutenção de uma lealdade à sua instituição, pela apreciação favorável dela, contida em sua pretensa análise científica

(BOURDIEU apud CAMURÇA, 2008, p. 117 e 118)

Entretanto, a esse posicionamento o teólogo Hans Küng (1999) propõe um contraponto:

Não existe teólogo nem cientista das religiões [...] que se situe acima de todas as religiões e seja capaz de julga-las “objetivamente”. Quem pensa estar de forma “neutra” acima de todas as tradições, não descobrirá nada em nenhuma delas. E quem (empregando uma imagem de Raimundo Panikkar), olhando da própria janela para a totalidade se nega a dialogar com os outros, que também olham por suas janelas, e acha que pode dominar e julgar tudo, certamente perdeu o chão firme sob seus pés: como ícaro, suas asas de cera derreterão ao sol da verdade

(KÜNG, 1999, p. 285)

De fato, os posicionamentos acerca da objetividade na pesquisa científica sobre o fenômeno religioso são diversos. Frank Usarski (2002), no entanto, contempla tanto a impossibilidade de uma total objetividade quanto a importância de um esforço na busca por uma aproximação desse ideal. Nas palavras de Usarski (2002),

Se um cientista for ateu ou um indivíduo religioso será uma opção particular, feita na sua vida privada. Mas quando exercer sua tarefa profissional deve controlar e disciplinar as próprias preferências ideológicas o tanto quanto possível. Nunca se consegue isso totalmente. Mas isso não invalida a importância do ideal de neutralidade da objetividade

(USARSKI, 2002, p. 2)

Frank Usarski (2001) identifica nas falas ideológicas o potencial de fomentar no discurso público sobre religiões, designações pejorativas como “‘atraso’, ‘pré-modernidade’, ‘superstição’, ‘irracionalidade’, ou até ‘fanatismo’”. Afirma ainda que “valores e convicções particulares podem atrapalhar o ideal de neutralidade com a qual o pesquisador se compromete quando exerce sua profissão” (USARSKI, 2001, p. 4-6). Para Greschat,

um indivíduo pode se distanciar de “programas automáticos” na medida em que ele estabelece em si mesmo uma instância chamada *observador imparcial*: “O *observador imparcial* é igual a um pesquisador que persistente e pacientemente observa algo, talvez um formigueiro ou uma constelação de estrelas. Esta ‘testemunha’ percebe tudo o que acontece, sem avaliar nada. O *observador imparcial* desliga o seu *ego* ativo, pois o *ego* quer o que não tem e teme perder o que tem.”

(GRESCHAT apud. USARSKI, 2001, p. 18)

Em seu comentário a esse posicionamento, Usarski diz que o objetivo de Greschat foi o de sugerir “uma investigação de fenômenos religiosos de maneira neutra independentemente da simpatia ou antipatia com a qual o cientista da religião encontra estes fenômenos como cidadão enraizado na vida cotidiana” (USARSKI, 2001, p. 18). Dessa forma, o ideal de neutralidade não implica necessariamente no abandono por parte do docente ou cientista, de suas ideologias e crenças particulares, mas na atitude de se policiar quando de sua análise científica sobre o fenômeno religioso, a fim de não incorrer nos erros de não permitir que o objeto *fale* e de impor-lhe significações oriundas de suas crenças particulares, inclinando-se mais a discursos que corroborem com suas próprias pré-noções.

Outro fator importante é que se busque eliminar toda a ambiguidade que permeia a questão da validade de toda prática religiosa. Se o que está em debate é a validade de toda e qualquer prática religiosa no sentido de ser ou não real e/ou válido para um relacionamento com o transcendental, não cabe ao docente emitir um parecer científico senão no sentido de reconhecer que para o seu adepto ela tem validade. Não há espaço, porém, para um juízo de valor do ponto de vista do pesquisador que policia suas opiniões teológicas. Nesse sentido, o educador religioso não deverá permitir que suas crenças particulares o levem a uma aproximação antipática de seu objeto de estudo, ou que norteiem sua análise a um parecer negativo. Nas palavras de Giovanni Filoramo (1999),

Vale para a religião como para qualquer outro aspecto da experiência humana transformado em objeto de pesquisa, o dito terenciano: *nihil humani a me alienum puto*; o que se exige do estudioso é que se aproxime com simpatia humana do seu objeto de estudo: nem mais nem menos  
(FILORAMO, 1999, p. 21)

Vale frisar que a ênfase presente neste artigo sobre a importância da neutralidade não se constitui numa tentativa de atribuir um caráter negativo às convicções particulares de qualquer educador. É absolutamente comum que este tenha sua fé particular, seu posicionamento teológico, suas opiniões particulares. Entretanto, isso não o exime da responsabilidade de atentar para a importância de fazer distinção entre sua subjetividade e a análise objetiva que fará em sala de aula sobre as diversas práticas religiosas com propostas teológicas divergentes de suas próprias crenças. Esse posicionamento mais neutro — não confessional — em relação ao estudo do fenômeno religioso talvez seja um dos maiores pontos de divergência entre algumas teologias mais confessionais de um lado, e a

abordagem das Ciências da Religião, de outro. E é essa tensão que tem fomentado discussões a respeito da formação a ser exigida aos professores de ensino religioso no Brasil, enquanto Estado laico. Em relação a essa discussão, Afonso Soares (2007) levanta alguns questionamentos:

Não é a teologia, um discurso tipicamente confessional? Como pode então, formar docentes para o ensino religioso se este, por princípio, é uma área de conhecimento não vinculado a nenhuma instituição religiosa? A questão somente se resolve se a confessionalidade for totalmente desvinculada do que normalmente chamamos de teologia. Mas se assim o fizermos, por que ainda insistir no termo “teologia”? Por que não dizer simplesmente que, no ambiente universitário e segundo os critérios de aferição medidos na academia moderna, só há espaço para uma (ou várias) ciência(s) da(s) religião? Ademais, uma teologia que leve a sério o pensamento científico e dele participe não deixa de ser teologia; mas se renunciar à sua confessionalidade, será ela ainda “teo-lógica”?

(SOARES, 2007, p. 283-284)

Vale ressaltar que no próprio texto de Soares, *a posteriori*, há um espaço reservado à discussão sobre recentes propostas de caráter inter-religioso e pluralista que se constituem em análises teológicas da religião a partir de uma perspectiva menos influenciada por triunfalismos e, dessa forma, mais coerente com os critérios acadêmicos e exigências metodológicas (SOARES, 2007, p. 289-291), a exemplo do posicionamento de Jacques Dupuis (2004):

No que diz respeito à teologia das religiões, o ‘ato primeiro’ do fazer teologia deve ser uma prática séria do diálogo inter-religioso e um levar a sério a experiência religiosa encontrada pessoalmente na vida dos ‘outros’ [...] Mais do que um novo tema para a reflexão teológica, a teologia das religiões deve ser vista como um novo modo de fazer teologia numa situação de pluralismo religioso. Essa teologia hermenêutica ‘inter-religiosa’ é um convite a alargar o horizonte do discurso teológico

(DUPUIS, 2004, p. 26-29)

Para o teólogo Hans Küng (1999), responder às exigências metodológicas de um Ensino Religioso não discriminatório e que respeite à diversidade religiosa em sala é exatamente um sinal de obediência profundamente comprometida com os ideais teológicos cristãos de honestidade e respeito e, ainda assim, coerentes com as expectativas profissionais que se apresentam aos docentes. Para Küng (1999),

Precisa-se de uma teologia feita a partir do atual horizonte de experiência, uma teologia rigorosamente científica e, portanto, aberta ao mundo e orientada ao presente. Parece-me que só essa teologia merece hoje um lugar na universidade, ao lado das outras ciências. Só é autenticamente ecumênica uma teologia que abandona a mentalidade ainda muito difundida, de *Ghetto*, e consegue unir uma ampla tolerância do extra-ecclesial, do religioso em geral e do simplesmente humano com a elaboração do especificamente cristão. Chegamos aqui ao segundo pólo de um paradigma atual para a teologia moderna, em constante movimento elíptico de um pólo ao outro. Portanto, não há apenas uma tensão entre ambos os pólos, mas também um movimento constante em uma “correlação crítica” (Paul Tillich). Como não pode haver uma teologia separada do mundo, tampouco pode haver uma teologia separada de Deus!

(KÜNG, 1999, p. 196)

## Considerações Finais

De acordo com Hans Küng (1993), “não haverá coexistência humana sem uma ética mundial por parte das nações. Não haverá paz entre as nações sem paz entre as religiões. Não haverá paz entre as religiões sem o diálogo entre as religiões” (KÜNG, 1993, p. 24). De fato, na contramão dessa hostilidade que historicamente marca as diferenças religiosas, e na contramão da busca por naturalizar a dominação de uns grupos religiosos sobre outros, também a própria voz religiosa tem importantes contribuições. Conforme afirma Paulo Freire (1979), educador que se dizia enfeitado pelas discussões de cunho religioso:

A primeira condição para saber ouvir e efetivamente pôr em prática a Palavra de Deus é, na minha opinião, estar genuinamente disposto a se comprometer no processo de libertação do homem [...] A Palavra de Deus me convida, em última análise, a re-criar o mundo, não para a dominação de meus irmãos, mas para sua libertação [...] Isso significa que ouvir a Palavra de Deus não é um ato passivo, nem um ato em que somos recipientes vazios a serem preenchidos por essa palavra que não poderia, então, ser salvadora. Essa Palavra de Deus, enquanto salvadora, é uma Palavra libertadora que os homens têm que assumir historicamente.

(FREIRE, 1979, p. 90)

De fato, em toda a sua construção e legado, Paulo Freire se apresenta comprometido com um ideal político-ideológico educacional religiosamente motivado. Nesse sentido, não estava comprometido com uma ou outra tradição religiosa em particular, mas com o ideal

de uma libertação sagrada em favor do povo, contra as manifestações do pecado da escravidão, a exemplo da dominação política vencida a partir da manifestação da justiça divina (Êxodo). Freire (1979) não propõe uma busca por libertação marcada por hostilidade, mas pelo amor que não pode vir daqueles que oprimem através de mecanismos de dominação. Antes, tal libertação pode e deve vir daqueles que são vítimas desses mecanismos, por fé, num processo de conscientização no qual a educação exerce um papel fundamental.

A maior e única prova de amor verdadeiro que os oprimidos podem dar aos opressores é retirar-lhes, radicalmente, as condições objetivas que lhes conferem o poder de oprimir... somente assim os que oprimem podem se humanizar. E esta tarefa amorosa, que é política, revolucionária, pertence aos oprimidos. Os oprimidos na verdade se transformam em educadores. Os opressores, enquanto classe que oprime, jamais libertam e jamais se libertam. Só a debilidade dos oprimidos é suficientemente forte para fazê-lo

(FREIRE, 1979, p. 91)

Nisto consiste a postura pluralista por parte do docente em resposta às exigências da laicidade: não em ser coerente com sua fé particular que dificilmente se considerará pluralista, mas em ser coerente com a realidade plural que caracteriza uma sala de aula e o ambiente escolar, composta por indivíduos formados nas mais diversas tradições religiosas ou a-religiosas, cada qual tendo o direito constitucional de ser respeitado em condições de igualdade com os demais.

Sobre qual religião convém ao Estado proteger, a resposta talvez se situe entre 'todas' e 'nenhuma'. Isto porque o Estado laico deve primar pela neutralidade religiosa, ao mesmo tempo em que, abrigando em seu seio um leque de distintas manifestações religiosas, deve proteger essa multiplicidade (que é expressão de seu multiculturalismo), mas no limite do respeito às demais crenças. Se uma religião, para professar sua fé, necessita diminuir ou ofender a fé de outrem, faz-se necessária a intervenção do Estado para resguardar os ofendidos

(MADUREIRA; RONCATO, 2014, p. 13)

Nesse sentido, urge a construção de um Ensino Religioso não-religioso, isto é, empenhado na institucionalização de um descomprometimento confessional. Não-religioso por ser científico. Urge, pois, um ensino religioso que não apenas tolere, que não apenas respeite, mas que trate com honestidade intelectual e com rigor metodológico o tema

*Religião*, traduzindo-se numa abordagem igualitária e não confessional. Um ensino religioso que ouça criticamente seu próprio discurso e que reflita sobre si. Que submeta sua própria fala ao olhar crítico e interdisciplinar de outros que a veem de diferentes perspectivas. Que suspeite de si, submetendo-se à revisão, em atitude de atenção diante dos novos saberes construídos. Que trate a religião não de maneira religiosa, mas a partir de um esforço contínuo de distanciamento e suspensão dos próprios parâmetros culturalmente construídos. Que se mantenha atento ao caráter ideológico impresso nos discursos de negativização e demonização da alteridade.

E se os preconceitos religiosos parecem ser um ponto cego para muitos docentes religiosos, socializados dentro de discursos discriminatórios sob a proteção do argumento da liberdade religiosa, e que não raro, são legitimados por representantes de sua própria tradição, é exatamente por isso que os docentes de ensino religioso precisam ser confrontados em suas concepções e submetidos a leituras descomprometidas com suas crenças pessoais. Essas leituras não devem ser comprometidas com a negação de sua fé, mas também não devem ser comprometidas com sua afirmação ou com um olhar de superioridade em relação a outras crenças. Afinal, é exatamente esse sentimento muitas vezes trazido para a sala de aula que tem corroborado com a reprodução da violência simbólica que tem sua força na sutileza.

Ora, se a violência simbólica é um mecanismo de massificação de discursos a partir da *naturalização* dessas formas particulares de ver, uma abordagem ao fenômeno religioso mais ética, criteriosa, crítica, científica e profissional tem importante papel na superação das desigualdades daí decorrentes.

Nesse sentido, as Ciências da Religião e algumas abordagens teológicas pluralistas vêm sendo construídas em meio a diversos debates cujos resultados têm apontado para a necessidade desse distanciamento ideológico e dessa crítica que se direciona à própria sociedade, ao próprio cientista da religião, à própria Ciência da Religião, ao próprio teólogo e à própria Teologia, em um exercício de autocrítica e contínua superação de alguns limites e problemas na busca pela efetivação do ideal de laicidade. De acordo com as palavras de Peter Antes,

Um curso sobre religiões não-cristãs, dado em determinada atmosfera não-missionária e liberal, e didaticamente realizado com empatia para “o outro”, é não somente capaz de induzir o aluno a uma apreciação da

riqueza do mundo religioso, mas, também, sensibilizá-lo para o fato de que seus sentimentos e pensamentos sejam determinados por certa tradição religiosa. Dessa maneira desenvolve, no decorrer do curso, a capacidade de pôr em dúvida a plausibilidade “natural” da sua própria cosmovisão  
(ANTES apud USARSKI, 2001, p. 9)

Tal policiamento deve contrapor-se ao uso de termos pejorativos em discursos cotidianos sobre religiões, às vezes ingenuamente utilizados, mas que são agressivos e constrangedores para adeptos de outras tradições religiosas. Quanto ao próprio cientista ou docente como destinatário da crítica, Hans-Jürgen Grechat indica a possibilidade de pelo menos relativizar programações ideológicas trazidas em si, com a incorporação do que chama “observador imparcial”, enquanto pesquisador persistente e paciente que a tudo observa sem avaliar, antes desligando seu próprio *ego* ativo que quer o que não tem e teme perder o que tem (GRESCHAT, 2005), de maneira que o próprio cientista da religião exercite uma atitude de crítica e resistência aos seus próprios preconceitos.

Mesmo um campo que se proponha a criticar ideologias parece incorrer num comprometimento contraideológico e, portanto, semelhantemente ideológico. Nesse sentido, tem grande importância a atitude de abertura às críticas oriundas das demais vozes da própria comunidade acadêmica para garantir a provisoriedade científica diante do caráter dinâmico do próprio campo religioso que pode ser melhor observado e descrito a partir de uma *atitude mais empática em relação ao todo e a cada parte desse todo*, na direção de uma DES-NATURALIZAÇÃO da violência simbólica e de discursos de dominação naturalizados que ainda vem aprofundando trincheiras e hostilizando o outro.

## Referências

AZEVEDO, Fernando de [et al]. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. In: *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 33-65.

BOFF, Leonardo. *O Estado laico e pluralista e as Igrejas*, 2010. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=ce7b63c9249c6b9f>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. Lei n. 394/16, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. *Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 394/16, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional, Brasília, DF, 23 dez., 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CAMURÇA, Marcelo. *Ciências Sociais e Ciências da Religião: polêmicas e interlocuções*. São Paulo: Paulinas, 2008.

CUNHA, Clera de Faria Barbosa; BARBOSA, Claudia de Faria. *Religião e laicidade: Conflitos no marco das realidades práticas e teóricas? S/d*.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. *Revista de Estudos da Religião*, set. 2009, p. 45-70.

DUPUIS, Jacques. *O cristianismo e as religiões: do desencontro ao encontro*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FILORAMO; PRANDI. *As ciências das religiões*. São Paulo: Paulus, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Terceiro Mundo e Teologia: carta a um jovem teólogo. In: TORRES, C. (Org.). *Consciência e História: A Práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é ciência da religião?* São Paulo: Paulinas, 2005.

HABERMAS, Jürgen; RATZINGER, Joseph. *Dialética da secularização: sobre razão e religião*. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *Fé e saber*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

KÜNG, Hans. *Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. São Paulo: Paulinas, 1993.

\_\_\_\_\_. *Teologia a caminho: fundamentação para o diálogo ecumênico*. São Paulo: Paulinas, 1999.

MADUREIRA, Amanda Silva; RONCATO Bruna Silveira. O princípio da laicidade ao revés: qual religião convém proteger? In: *Sociologia, antropologia e cultura jurídicas II* [Recurso eletrônico on-line]. Org. CONPEDI/UFPB. Florianópolis: CONPEDI, 2014.

NEIBURG, Federico. A sociologia das relações de poder de Norbert Elias. In: ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 7-11.

PELE, Antonio. La laicidad y sus enemigos. *Derechos y libertades*, número 29, Época II, jun., 2013, p. 155-182.

RODRIGUES, Jeyson. Intolerância religiosa: alteridade e violência simbólica. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, Ano XI, n. 16/17, 2012, p. 111-121.

SOARES, Afonso. A Teologia em diálogo com a Ciência da Religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 281-306.

TEIXEIRA, Faustino. O lugar da Teologia na(s) Ciência(s) da Religião. In: TEIXEIRA, F. (Org.). *As Ciências da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica*. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 297-322.

\_\_\_\_\_. *Pluralismo religioso*. Horizonte, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 27-32, 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4740580.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

USARSKI, Frank. O potencial da Ciência da Religião de criticar ideologias: um esboço sistemático. *Revista de Estudos da Religião*, n. 2, 2001, p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Interações entre Ciência e Religião: entrevista com o Dr. Frank Usarski. *Revista Espaço Acadêmico*, ano II, n. 17, outubro, 2002, p. 1-4. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/017/17cusarski.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2017.