

## O ENSINO RELIGIOSO PÚBLICO A PARTIR DAS MUTAÇÕES DA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA

### THE RELIGIOUS PUBLIC EDUCATION FROM CHANGES OF CONTEMPORARY SCIENCE

*Luiz Alencar Libório<sup>1</sup>*

*Cícero Lopes da Silva<sup>2</sup>*

#### RESUMO

Tendo em vista a configuração de uma sociedade globalizada e secularizada, qual o papel do Ensino Religioso diante da complexidade religiosa cultural presente no Brasil numa perspectiva de ensino não confessional? Este artigo procura contribuir com a discussão da epistemologia do Ensino Religioso na escola pública do Brasil com base nas mutações do pensamento científico atual. Para isso, utiliza as ideias fundamentais dos princípios da complexidade e do método transdisciplinar que permitem enxergar *entre e além* das tradições religiosas e areligiosas numa atitude transcultural e transreligiosa em relação à questão do sagrado. O pensamento complexo-transdisciplinar reconhece a existência dos diferentes níveis de Realidade e a lógica do Terceiro incluído, que favorece um saber dialógico e sistêmico da realidade, da vida e do homem. Nesse sentido, a educação se torna um processo

<sup>1</sup> Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma (2001). Professor Adjunto I da Universidade Católica de Pernambuco. Membro da Sociedade Brasileira de Teologia Moral - Conselheiro e Assessor Internacional de Teologia da Sexualidade das Equipes de Nossa Senhora (ENS), membro da Congregação dos Missionários da Sagrada Família (MSF). membro do Comitê de Ética do IMIP (Instituto de Medicina Integral Prof. Figueira). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2889916979419619>. E-mail: [laliborio@terra.com.br](mailto:laliborio@terra.com.br).

<sup>2</sup> Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4925206521327666>. E-mail: [cicero.cls@hotmail.com](mailto:cicero.cls@hotmail.com).

complexo e integral, onde a proposta do Ensino Religioso é o estudo do fenômeno religioso sem proselitismos e com o enfoque transdisciplinar.

**Palavras-Chave:** Metodologia Transdisciplinar na Educação; Ensino Religioso; Epistemologia do Estudo da Religião; Pensamento complexo.

## ABSTRACT

With a view to setting up a globalized and secularized society, what is the role of religious education on the religious cultural complexity present in Brazil with a view to teaching nondenominational? This article seeks to contribute to the discussion of epistemology of religious education in the public school of Brazil on the basis of current scientific thought mutations. To do this, it uses the fundamental ideas of the principles of complexity and of the transdisciplinary method that let you see *between* and *beyond* the religious and non-religious traditions in a transcultural and trans religious attitude on the question of the sacred. The complex transdisciplinary thinking recognizes the existence of different levels of Reality and the logic of the third included, which favors a Dialogic and Systemic knowledge of reality, of life and of man. In this sense, education becomes a complex and integral process, where the proposal of religious education is the study of the religious phenomenon without proselytism and with the transdisciplinary focus.

**Key-Words:** Transdisciplinary Methodology in Education; Religious Teaching; Epistemology of Religious Teaching; Complex Thinking

## 1 INTRODUÇÃO

A educação hoje se vê desafiada a uma reforma do ensino que, para um dos mais importantes intelectuais do nosso tempo, passa pela reforma do pensamento (MORIN, 2010a). A Modernidade, que se estruturou a partir da filosofia analítica de René Descartes (1596-1650) e a formulação matemática da concepção mecanicista da natureza de Issac Newton (1643-1727), nos deixou diante de um universo estável, homogêneo e pré-determinado. Neste circuito, o conhecimento opera a partir da disjunção sujeito/objeto, todo/partes, ciência/ética, razão/emoção. Além disto, houve uma imposição da razão como única forma de conhecimento verdadeiro, onde os demais tipos de conhecimento foram tratados como supersticiosos e obscuros, a exemplo da religião. Assim, a educação se desenvolveu através de epistemologias positivistas de um saber objetivo e redutor, conduzindo à proliferação de disciplinas incomunicáveis entre si e a marginalização do estudo científico-religioso no meio intelectual.



Com a chegada dos jesuítas em 1549 iniciava-se o processo de educação e catequização dos povos em terras brasileiras. A maior parte do tempo de sua história e, de alguma forma até hoje, o Ensino Religioso-ER permaneceu atrelado aos interesses da Igreja e do Estado. Por isto, foi lecionado como catequese e ensino da religião, conforme as ideologias mantenedoras do poder. Em consequência, assumiu uma metodologia linear e reprodutivista, baseando-se em quatro pilares: “escute, leia, decore, repita”, de modo que o ensino ocupava-se do produto, e não da aprendizagem nem do aluno, que permanecia numa posição subalterna diante de um professor autoritário e dono da verdade (BEHRENS, 2013).

Passados séculos, o ER constitui-se como uma disciplina garantida por Lei (Constituição Federal/art.2010 e LDB/art.33) e presente no currículo da Educação Básica, onde sua finalidade é a formação do cidadão; porém, o ER se vê ainda desafiado a completar seu processo de inserção política e científica nos sistemas de ensino nacional. O caminho que enxergamos para este fim passa pela inserção das Ciências da Religião como um novo paradigma para o Ensino Religioso e sua *atualização* a partir dos princípios do método complexo e transdisciplinar. Acreditamos que o uso dos critérios do pensamento complexo-transdisciplinar pode ajudar a redimensionar os limites e a metodologia do Ensino Religioso para que se torne uma disciplina tão laica como qualquer outra disciplina científica e escolar.

## 2 CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO

A religião é um fenômeno humano e social presente em todas as culturas, mas seu estudo científico teve origem apenas há cerca de 150 anos quando foi implantada a primeira cátedra de Ciências da Religião na Suíça (1873) e depois em outras Universidades da Europa. Conforme João Décio Passos e Frank Usarski, as Ciências da Religião<sup>3</sup> são: “uma das ciências modernas, dentro de quadros institucionais

---

<sup>3</sup> Não há consenso quanto à nomenclatura das Ciências da Religião, de modo que será possível encontrar nomenclaturas distintas para designar o estudo científico da religião. Para os especialistas Décio Passos e Frank Usarski, as diferentes explicitações epistemológicas revelam o jogo inevitável da unidade e da pluralidade, “quando afirmam a unidade da abordagem e do objeto (Ciência da Religião), a unidade da abordagem e a diversidade do objeto (ciência das religiões), a diversidade da abordagem e a unidade do objeto (ciências da religião) e ainda a diversidade de ambos (ciências das religiões)” (2013, p. 25). Para este estudo adotamos a nomenclatura “Ciências da Religião”, porque na verdade, no Brasil, é o que se faz, se referindo à pluralidade de abordagens e a unidade de objeto.



legitimadores específicos nos contextos da pesquisa, do ensino, da divulgação e da aplicação. Trata-se de um capital científico disponível aos sujeitos interessados em sua apropriação e divulgação” (2013, p.22).

Trata-se, portanto, de uma área de conhecimento que possui um espectral interdisciplinar abrangente, investigando o fato religioso - sem o pressuposto da fé - à luz da História, Antropologia, Sociologia, Teologia, Filosofia, Psicologia, entre outras, com uma visão geral de todas as religiões e suas transformações na sociedade. Trata-se, por fim, de uma área de conhecimento singular, com objeto, métodos e teorias específicas que se executa como tal e se institucionaliza “a partir de uma composição interna sempre interdisciplinar e transdisciplinar” (PASSOS; USARSKI, 2013, p.26).

Por isto, comparada às demais ciências humanas, surgidas nos séculos XIX, não cabe às Ciências da Religião nenhuma exceção epistemológica, pois, como diz Passos em outro trabalho: “[...] sua cidadania teórico-metodológica é plena e pode fornecer a base para a compreensão da religião como objeto de estudo e para cursos regulares de graduação” (2007, p. 120). Entretanto, o estudo científico-religioso no âmbito da academia brasileira e internacional sofreu, durante um longo período da Modernidade, um forte preconceito positivista que marginalizou o estudo crítico da religião no meio intelectual. Ora, se o universo não passava de uma máquina sem vida e perfeitamente regulada pelas leis objetivas, não fazia sentido se voltar para o estudo da transcendência.

Abordando as consequências do cientificismo para a transcendência humana, Nicolescu se refere que,

Todo conhecimento, além do científico, foi afastado para o inferno da subjetividade, tolerado no máximo como ornamento, ou rejeitado com desprezo como fantasma, ilusão, regressão, produto da imaginação. A própria palavra ‘espiritualidade’ tornou-se suspeita e seu uso foi praticamente abandonado (1999, p. 23).

No Brasil, o “desprezo” sofrido pela religião e teologia em Universidades nacionais é retratado por Pedro de Oliveira ao citar o professor Antônio Mendonça:

---

Porém, preservamos a terminologia empregada por cada autor ao fazermos citações diretas ou indiretas.



Já para a comunidade acadêmica, ciosa de sua laicidade, a teologia e as ciências da religião deveriam ter um status inferior. O saudoso Antônio Mendonça foi enfático ao denunciar ‘o desprezo da própria religião em si, vista pelas classes dirigentes como superstição própria das classes iletradas’ e afirma que ‘contra a pesada tradição positivista da universidade brasileira, a teologia está agora nos vestibulos do reconhecimento como saber sério e organizado’ (2014, p.62).

Assim, as Ciências da Religião, e também o Ensino Religioso, tiveram suas chances de legitimação científica reduzidas diante de um sistema de ensino positivista e fechado. E some-se a isto ainda a certa visão fabril e economicista de desenvolvimento nacional, aqui retratadas por Décio Passos e Usarski:

A pesquisa se institucionalizou tardiamente no Brasil. Não obstante a Filosofia científica positivista que regeu a instalação da República, vale lembrar que a Universidade só foi implantada trinta anos mais tarde. E o desenvolvimento posterior das Universidades tinha um foco definido no desenvolvimento da sociedade brasileira: os estudos visavam oferecer os subsídios para o desenvolvimento tecnológico, econômico e social de uma nação que patinava na busca por superação de suas condições rurais. O estudo da religião não esteve na pauta dos currículos que compuseram as instituições de ensino superior, mesmo que, na maioria delas, estivesse presente a grande área das Ciências Humanas, com seus diversos cursos (2013, p. 23).

E mesmo quando a religião começou a integrar os campos de estudos como objeto de pesquisas em Universidades, prevalecia o preconceito positivista, a ponto de colocá-la como hipótese de atraso para o desenvolvimento econômico. Diz-nos Pedro Oliveira que,

as primeiras pesquisas de campo sobre a religião no Brasil foram os ‘estudos de comunidades’ feitos por professores vindos dos EUA e seus discípulos na USP, tendo como hipótese que a religião é um dos principais obstáculos à modernização da sociedade brasileira (2014, p.48).

Não sem razão, afirma Décio Passos que, as Ciências da Religião e o Ensino Religioso, são tidos como filhos bastardos do mesmo sistema de ensino, legislação e prática científica, “que sempre entendeu as questões atinentes à religião como coisa de foro íntimo e de responsabilidade exclusiva das instituições religiosas” (2015, p. 38).



Apenas com o desenvolvimento da nova Física, como por exemplo, da descoberta por Niels Bohr (1885-1962), de que o átomo se comporta ao mesmo tempo como “onda e partícula”, e a relativização da Filosofia positivista, o estudo científico-religioso vai conquistando seu papel acadêmico entre as diferentes Ciências Humanas do século XX. Conseqüentemente, ganha força um novo pensamento de que os conhecimentos espirituais da humanidade deveriam integrar a educação geral do cidadão, como expresso por Klaus Hock, “Hoje em dia, os conhecimentos básicos sobre religião e movimentos religiosos já não deveriam pertencer ao tesouro de educação exclusivo de uma pequena elite intelectual, mas ser parte integral da educação universal de todas as pessoas” (2010, p. 228).

Em nosso país, desde os finais da década de 70, as Ciências da Religião constitui uma área de conhecimento reconhecida pelo MEC. Seu surgimento se deu, semelhante a outras nações, a partir dos Programas de Pós-graduação, que logo se difundiram pelo país em Universidades Federais e Privadas (TEIXEIRA, 2008). Hoje o campo das Ciências da Religião já conta com “26 cursos de graduação, normalmente licenciaturas, segundo o reconhecimento do Ministério de Educação e Cultura - MEC, bem como, em 12 programas de pós-graduação, reconhecidos e recomendados pela CAPES/MEC” (ARAGÃO; MAILSON, 2018, p.48).

Quanto ao Ensino Religioso, constitui uma subárea de aplicação das Ciências da Religião, assim como as Relações Internacionais, Turismo, Educação Sociopolítica, Patrimônio Cultural, Teologia, Ação Pastoral e Psicoterapia, que procuram prestar um serviço à sociedade e ao exercício da democracia brasileira. E nesta perspectiva, as Ciências da Religião já são vistas como a melhor opção teórico-metodológica para cobrir a carência epistemológica do ER para a escola pública. Trata-se de um projeto hoje defendido por um número significativo de especialistas nos estudos da religião e ER, como: Décio Passos (2007); Afonso Soares; Stigar (2010); Cícero Silva (2013); Gilbraz Aragão; Souza (2017), entre outras.

Portanto, já temos uma área de conhecimento ainda não assimilada pelos sistemas de ensino brasileiro capaz de fornecer fontes teórico-metodológicas para os conteúdos do Ensino Religioso e a habilitação de seus profissionais. Resta, portanto, um trabalho de convencimento político que reconheça o ER como uma autêntica área



de conhecimento a ser ensinada e habilitada ao ensino em um sistema funcional, desde a pesquisa (Universidade/Ciências da Religião) até o ensino (escolas públicas) (PASSOS, 2007).

### 3 DO PENSAMENTO CLÁSSICO À ABERTURA DA CIÊNCIA COMPLEXA

Talvez outro passo importante em vista da autonomia pedagógica e epistemológica do Ensino Religioso no Brasil se deva à sua *atualização* metodológica a partir dos paradigmas do pensamento científico contemporâneo. Mas para compreendermos melhor essa proposta, devemos retroceder à Modernidade e ao pensamento clássico.

Alguns pensadores hoje afirmam que estamos passando por uma mudança de paradigmas (CAPRA, 1982; MORIN, 2002). Um paradigma constitui uma estrutura de pensamento segundo a qual os indivíduos conhecem, pensam e agem numa determinada época (MORIN, 2002). Thomas Kuhn (2001) se refere ao *paradigma* como um conjunto de ideias, regras e técnicas subjacentes à prática científica e o processo de construção do conhecimento. Normalmente estas estruturas conceituais são aceitas pela comunidade científica durante certo tempo, até quando se estabelece uma crise na cultura que exigem outras estruturas de pensamento. A este movimento de mudança paradigmática Thomas Kuhn chama de “revolução científica”, quando os modelos tradicionais já não dão conta de explicar a realidade e a existência humana.

A Modernidade se estruturou a partir do paradigma newtoniano-cartesiano que nos deixou diante de uma visão de universo regido por leis matemáticas exatas. Esta concepção difere da visão de mundo “orgânico, vivo e espiritual” do período anterior, a Idade Média. Entre os séculos XVII e XVIII a Modernidade instala a ideia de “mundo-máquina”, fundamentado na filosofia analítica de Descartes e na formulação matemática da concepção mecanicista da natureza de Newton. Tal visão mecanicista do mundo se justificaria - entre outras razões como a quebra do monopólio da Igreja - pela necessidade de expansão científica e da exploração da natureza, que passava a ser objeto do homem e separado dele. Conforme Fritjof Capra:

A imagem da terra como organismo vivo e mãe nutriente serviu como restrição cultural, limitando as ações dos seres humanos. Não se mata facilmente uma mãe, perfurando suas entranhas em busca de ouro ou



mutilando seu corpo. (...) Enquanto a terra fosse considerada viva e sensível, seria uma violação do comportamento ético humano levar a efeito atos destrutivos contra ela (CAROLYN MERCHANT, *apud* CAPRA, 1982, p. 47).

Nesse sentido, a ideia que subjaz à ciência moderna é de um mundo estático e dessacralizado, suscetível de ser descrito objetivamente e sem menção alguma ao observador humano. Nesta nova visão de mundo, todo organismo vivo passa a ser considerado também máquina, compostos por objetos separados, reduzidos às suas partes mais simples e elementares.

Com o tempo, as outras ciências foram também influenciadas pela visão do paradigma newtoniano-cartesiano que replicaram seus métodos de pesquisa, acabando por se tornarem o critério de validade científica. Lembra Fritjof Capra que, “Os psicólogos, sociólogos e economistas, ao tentarem ser científicos, sempre se voltaram naturalmente para os conceitos básicos da física newtoniana” (1982, p.37).

Assim, os fenômenos complexos foram sendo reduzidos à simplicidade, e ao longo de mais de três séculos este modelo conseguiu imprimir sua marca em todo o mundo Ocidental. Conforme Capra (1982), trata-se de um modelo ainda hoje presente e atuante na base da maioria das nossas ciências, impondo suas marcas e consequências, como a hipervalorização da razão, a compartimentação do saber, a disciplinarização e a exploração da natureza sem limites.

Claro que a especialização do saber e o paradigma newtoniano-cartesiano também trouxeram benefícios e vantagens inegáveis para a humanidade, como a divisão do trabalho, as conquistas da medicina, a tecnologia e a informática; porém, o despedaçamento do saber teve como consequência uma inteligência cega (MORIN, 2002) que produziu uma crise sem precedentes na história. De acordo com os estudos de Laureano Guerreiro:

Esta crise manifesta-se na economia mundializada, com o crescente abismo entre ricos e pobres em todo o mundo, e nas relações sociais, com índices aterradores de violência urbana; na política, com uma incapacidade dos governos de gerenciar crises e problemas que estão fora do alcance dos Estados Nacionais, além de problemas com a corrupção e pressão dos agentes especuladores internacionais. Na cultura vivemos a massificação e a banalização do real, com a espetacularização da vida e da morte, e a exploração desenfreada do



sexo e do consumo. Os índices de devastação planetária são alarmantes e a natureza dá sinais da agonia em que a terra tem vivido: desertificação, mudanças climáticas abruptas, aquecimento global, inundações, ondas de calor (2003, p. 25).

De fato, “Uma ciência sem valores é um conhecimento cego, que caminha sem direção. E esse é o risco de um paradigma que se encerra no próprio método e nos resultados parciais, sem levar em conta o que ocorre fora de sua área” (LA TORRE; MORAES, 2008, p. 11).

Apenas com o início do século XX e as novas mutações do pensamento científico contemporâneo, os cientistas puderam enxergar as limitações de uma visão mecanicista e determinista do mundo. A emergência de uma *nova cosmologia aberta* se dá na contramão do desenvolvimento da própria ciência, e é respaldada por grandes cientistas da nossa época, assim como registra a Maria Moraes:

A nova cosmologia surgiu das contribuições de Einstein, do princípio da complementaridade de Bohr, do princípio da incerteza de Heisenberg e de vários outros grandes cientistas como Prigogine, Bohm, Jung e tantos outros que projetaram uma nova visão de mundo unificado, integrado, dinâmico, holístico, não hierarquizado, masculino e feminino, *yin* e *yang*, cheio de energia de vida, onde tudo está relacionado, conectado, em profunda comunhão. Essa nova cosmologia trouxe a compreensão de que a matéria é constituída de energia em última instância. E que no fundo explica que a matéria é, simultaneamente, espírito e matéria; não existe vida material separada da vida espiritual (2012, p. 176).

Desta forma, a ciência do passado vai sendo substituída por uma nova ciência da complexidade, um novo modelo capaz de admitir uma lógica não clássica, a contradição, a incerteza e o indeterminismo. Nas palavras de Gilbrax Aragão:

[...] está emergindo um novo modelo de ciência, uma nova lógica do conhecimento que aponta para a coexistência entre contraditórios mutuamente exclusivos e, com isso, podemos compreender mais amplamente a realidade, superando o princípio de identidade e contradição pelo de complexidade, percebendo que, em outros níveis da vida, verdades contrapostas podem se explicar e conviver (2015, p.180).

Nesse sentido, o novo modelo de conhecimento que a ciência assume respeita a complexidade presente aos processos da natureza, da sociedade e da vida. É uma nova lógica de racionalidade que tona possível entender o mundo complexo e



impreciso, marcado pelas inúmeras situações de contradição, ambiguidade, caos e desordem. E é a partir desde novo paradigma da ciência que surge/ressurge o pensamento complexo e o método transdisciplinar.

#### **4 COMPLEXIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E ENSINO RELIGIOSO**

A complexidade e transdisciplinaridade surgem da necessidade de estabelecer laços mais amplos entre as disciplinas e os saberes. O pensamento complexo, suficientemente explanado por Edgar Morin em “O Método”, está em sintonia com os avanços da nova ciência e da tecnologia, como a teoria da informação, teoria da auto-organização, teoria do caos, teoria dos sistemas, entre outras, e representa um novo olhar integrador sobre a relação sujeito/objeto e realidade tecida de eventos, retroações acasos e incertezas (MORIN, 2007).

Para Morin, *complexus* (do Latim: abraço), “é o que está junto, é o tecido formado por diferentes fios que se transforma numa coisa só” (MORIN, 2010b, p.188), e suas contribuições hoje são fundamentais para compreender “O mundo repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios [que] leva ao reconhecimento da necessidade de uma visão complexa” (BEBRENS; OLIARI, p. 61, 2007). No campo da Educação, a complexidade propõe uma reforma do pensamento e a religação dos saberes e disciplinas na construção do conhecimento.

Por outro lado, a complexidade se aproxima e integra a *abordagem transdisciplinar*, que passamos a explicar melhor. Conforme Nicolescu (1999), a *Transdisciplinaridade* é uma abordagem científica e cultural de conhecimento que possui três pilares fundamentais: a Complexidade, o Terceiro Incluído e os Diferentes Níveis de Realidade. Juntos estes pilares trabalham e colaboram para uma maior unidade do conhecimento.

Numa perspectiva de Educação, a transdisciplinaridade é o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, passa pela multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e, finalmente, chega a transdisciplinaridade



(NICOLESCU, 1999). É ainda uma atitude de conhecimento caracterizada por princípios fundamentais, como explica Edson Neves ao citar Akiko Santos<sup>4</sup>:

A transdisciplinaridade embasa-se em alguns princípios fundamentais, entre os quais estão os de maior relevância para a área educacional, como o princípio hologramático, o princípio da incerteza, o princípio da complementaridade, e o princípio da autopoiese. A transdisciplinaridade transcende a lógica clássica para a lógica do terceiro termo incluído. A lógica clássica é binária, parte de uma filosofia de dualidade, falso ou verdadeiro, bem ou mal; tem por base a não contradição, enclausura-se num único nível de realidade. Já a lógica do terceiro termo incluído vislumbra a possibilidade do contraditório; os opostos e os contraditórios coexistem e influenciam-se; 'os opostos se articulam e se unem sem se anularem. A unidade construída vai além da simples justaposição dos contrários. Os opostos interagem e formam uma unidade, configurando um outro nível de realidade' (SANTOS *et al*, 2008, p. 5 *apud* NEVES, 2009, p.139-140).

A *realidade* no pensamento transdisciplinar é vista de modo multidimensional e está estruturada por diferentes níveis. Conforme Nicolescu (2002), a existência de pelo menos três diferentes níveis de realidade - o nível macrofísico, o nível microfísico e o ciberespaço-tempo - é o maior evento na história do conhecimento na atualidade. Dois níveis de realidade são diferentes quando há uma ruptura em suas leis ou em sua lógica, como por exemplo, do mundo quântico e no mundo macrofísico, onde às leis estão radicalmente separadas entre si.

Esta nova proposta de pensamento pode permitir explorar o conhecimento de uma forma diferente. Se continuarmos presos a um único nível de realidade há uma eterna luta entre dois elementos contraditórios (A não é não-A), porém, se consideramos a lógica quântica dos diferentes níveis de realidade, existe um Terceiro Termo possível que une os opostos (A e não-A) e os inclui na perspectiva do conjunto, do todo. O quadro abaixo procura expressar as duas lógicas:

<b>Lógica Clássica</b>	<b>Lógica do Terceiro Termo Incluído</b>
1. O axioma da identidade: A é A; 2. O axioma da não-contradição: A não é não-A;	1. O axioma da identidade: A é A; 2. O axioma da não-contradição: A não é não-A;

<sup>4</sup> NEVES, Edson. CONCEITOS E PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, AKIKO SANTOS. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/viewFile/34/37>. Acesso em 10 de set. de 2018. Revista Iuminart do IFSP Volume 1, número 2. Sertãozinho - Agosto de 2009.



3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A.	3. O axioma do terceiro incluído: existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A
--	---

Elaborado com base em Nicolescu (1999).

Se aplicada ao Ensino Religioso, a lógica transdisciplinar do Terceiro Incluído pode projetar um espaço de respeito, acolhimento e intercâmbio entre pares opostos: quer entre as “diferentes religiões” em si, quer entre as “religiões e as filosofias de vida”. De fato, se considerarmos na proposta educativa do ER a existência de apenas um único nível de realidade como na lógica clássica, estes pares de opostos seriam possivelmente antagônicos e excludentes; porém, considerando a existência de pelo menos dois ou três níveis de realidade, surge um terceiro dinamismo, que é o *senso de unidade na diversidade*.

Vê-se que a ação do Terceiro Incluído torna possível à formação do cidadão “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”, como orienta a nova Legislação educacional (LDB/art. 33/97). Deste modo, supera uma metodologia de compartimentação e exclusão, admitindo a construção de conhecimentos religiosos através da interação entre pontos de vista contraditórios, dando origem a saberes e valores mais amplos e significativos.

Da mesma forma, a ação transdisciplinar torna possível, por exemplo, a estrutura do componente do Ensino Religioso na Educação Básica, como proposto pela nova BNCC, onde:

O Ensino Religioso, articulado às demais áreas e componentes curriculares do Ensino Fundamental, tem como objeto de estudo o conhecimento religioso produzido no âmbito das culturas e tradições religiosas (indígenas, africanas, afro-brasileiras, judaico, cristã e islâmica, espíritas, hindus, chinesas, japonesas, semitas, movimentos místicos, esotéricos, sincréticos, entre muitos outros), e os conhecimentos não-religiosos (ateísmo, agnosticismo, materialismo, ceticismo, entre outros), assumindo a pergunta, a pesquisa e o diálogo como princípios metodológicos orientadores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação dos saberes (2016, p.172)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Base Nacional Comum Curricular. MEC. Apresentada em 03 de maio de 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 18 de set. de 2018.



Nesse sentido, a transdisciplinaridade gera um *ensino do transreligioso*, que não contradiz nenhuma tradição religiosa ou areligiosa, pelo contrário, transforma a tensão dos opostos em um espaço de intercâmbio, potencialidades e cooperação. E isso só é possível porque:

*A transdisciplinaridade não é religiosa nem areligiosa, ela é transreligiosa. É a atitude transreligiosa, proveniente de uma transdisciplinaridade vivida, que nos permite conhecer e apreciar a especificidade das tradições religiosas e areligiosas que nos são estranhas, para melhor perceber as estruturas comuns que as fundamentam e chegar assim a uma visão transreligiosa do mundo (NICOLESCU, 1999, p. 140, grifo do autor).*

Desta feita, a lógica transdisciplinar, mediatizada pelo Terceiro Incluído, conduz a um terceiro dinamismo, da unidade na diversidade, da atitude de respeito, reverência e reconhecimento de outras culturas, tradições e de grupos religiosos e não religiosos no contexto escolar.

O reconhecimento do método transdisciplinar enfatiza as relações de complementaridade sujeito/objeto e o princípio da *autopoiese* (do grego, “próprio” e “criação”), que abre caminho para processos criativos, de trocas de energias e interações nos modos de conhecer (MATURANA; VARELA, 1980). Nesse sentido, projeta-se uma ação docente construtivista, onde professores e alunos colaboram na produção de conhecimento rompendo com modelos patriarcais e hierárquicos que não permitem a autonomia do aluno.

Trata-se de mudar um modelo de Ensino Religioso instituído de práticas fridas e excludentes, que foram reforçadas ao longo de muitos anos por uma visão técnica, material e objetiva da realidade. Trata-se de impor um grande desafio a todos nós educadores, posto que desde sua implantação com os jesuítas a partir de 1553 e o estabelecimento dos sistemas de educação no país, o Ensino Religioso se geriu por um método racional-dedutivo, com ênfase no saber preciso, dogmático, puro e excludente.

Tal estrutura de pensamento opunha os pares de opostos (outras religiões, visões de mundo ou filosofias de vida) e os silenciava. Por isto diversos autores que resgatam a história do ER no Brasil denunciam situações de perseguição e negação de



identidades diferentes que contrastavam com o modelo dominante de cultura e religião oficial (FIGUEIREDO, 1995; CECCHETTI; POZZER, 2014). Neste contexto, que perpassou o período colonial e até o advento da República em 1889, a finalidade do Ensino Religioso refletia os valores de um mundo unireligioso e unicultural, destinado à cristianização e adesão dos “pagãos” ao catolicismo.

Hoje, a partir da nova Constituição Federal (1988) e da LDB nº 9.394/96, modificada em seu art. 33, no ano 1997, a finalidade do Ensino Religioso deve refletir os valores e o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Assim, “Não há mais sentido o Ensino Religioso a partir de uma doutrina religiosa, como aconteceu no passado recente da história do Brasil” (BARBOSA; SOUSA, 2013, p. 245).

Para pesquisadores como Gilbraz Aragão e Mailson Souza, outras concepções de ER são possíveis na atualidade, e na verdade, já estão construindo seu espaço. Numa perspectiva de educação transdisciplinar, os autores entendem que:

O ER, como é cada vez mais compreendido, deve tratar pedagogicamente do conhecimento espiritual que existe entre e para além de todas as tradições místicas, religiosas e não religiosas, devendo tematizar seus conteúdos simbólicos nos espaços e tempos sagrados, bem como os valores humanos que as espiritualidades resguardam (2017, p. 147).

Neste sentido, o ER traduz os conhecimentos e conteúdos da grande área das Ciências da Religião como *educação da religiosidade humana*, onde as tradições místicas, religiosas e areligiosas são compreendidas como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados numa estrutura interdisciplinar de conhecimento e por razões cognitivas e pedagógicas (PASSOS, 2007). Assim, “A base teórica e metodológica deste modelo remete à ciência da religião e possui uma cosmovisão transreligiosa e seu contexto social e político é a sociedade secularizada, sua fonte é a ciência da religião, seu método é a indução” (SOARES; STIGAR, 2016, p. 146).

A partir desta proposta, a atitude transdisciplinar lança uma nova luz sobre o sentido do sagrado e das espiritualidades humanas, como entendem Aragão e Souza:



[...] o jeito transdisciplinar de pesquisar a realidade lança uma nova luz sobre o sentido do sagrado. Uma zona de absoluta resistência ao conhecimento liga o sujeito e o objeto, os níveis de realidade e os níveis de percepção. Mística deriva desse mistério, do respeito a esse ilimitado em todo conhecimento. Espiritualidade é religião com essa dimensão sagrada, profunda e sutil, de toda a realidade: em nosso interior, na natureza e na história, na face do outro. As tradições religiosas e filosóficas formalizam caminhos para a experiência espiritual, conforme as possibilidades e limites de cada cultura. E o Ensino Religioso é, deve ser agora, uma aprendizagem analítica desses conhecimentos espirituais da humanidade. (2018, p. 55)

Desta feita, acreditamos que a visão e o método complexo-transdisciplinar de conhecimento, em intercessão com as Ciências da Religião, poderá oferecer as bases teórico-metodológicas para a justificativa pedagógica do Ensino Religioso na escola pública do Brasil, pois sinaliza para objetivos de aprendizagem além de interesses doutrinários e confessionais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensadores como Nicolescu (1999) e Edgar Morin (2002), o advento de uma cultura transdisciplinar e complexa passa por um novo tipo de educação que leve em conta todas as dimensões do ser humano (biopsicossocial e espiritual). Da mesma forma, parece inadequado manter um sistema de educação com base em valores de um mundo do passado, que foi construído entre os séculos XVI e XX, e que se desenvolveu a partir de uma visão técnica, material e objetiva, muitas vezes, em detrimento de uma dimensão humana (PAUL, 2015). As contribuições da Física quântica nos mostrou a necessidade de uma nova percepção sistêmica de mundo, no sentido da teoria geral dos sistemas. Tudo que nos rodeia é parte de um sistema complexo maior, de um único todo de conexões, retroações e vibrações permanentes. Em termos da Física quântica, somos um conjunto de relações, eventos, em uma teia viva de interrelação e interdependência recíproca (CAPRA, 1982).

Assim, a nova maneira de enfrentar a educação no século XXI deve propor uma maior relação entre sujeito/objeto, professor/aluno, teoria/prática e um esforço de busca da visão global da realidade. Além disto, o desenvolvimento da ótica transdisciplinar na educação pode favorecer metodologias de resolução de problemas complexos com



base nos valores da cooperação, colaboração e diálogo, tão necessários à formação do cidadão da era planetária.

Nesta proposta de desenvolvimento de aprendizagem complexa e integradora do conhecimento, o componente curricular de Ensino Religioso é enriquecido pela ação transdisciplinar que “permite conhecer e apreciar as especificidades das tradições religiosas e areligiosas que nos são estranhas, para melhor perceber as estruturas comuns que as fundamentam e chegar assim a uma visão transreligiosa do mundo” (NICOLESCU, 1999, p. 140). Desta feita, a nova epistemologia do Ensino Religioso se orienta a um projeto de educação com base nos pressupostos científicos e educacionais, e não na fé religiosa das Igrejas.

Conclui-se, portanto, que o Ensino Religioso confessional que dominou o cenário brasileiro desde a época da colonização e seguiu o modelo mecanicista da Física clássica não responde mais as exigências do tempo presente. O Ensino Religioso público deve buscar ser coerente com as mutações da ciência contemporânea e o estatuto do Estado laico e, para isto, terá que mudar para uma proposta de ensino transconfessional, onde a produção de conhecimentos místicos e religiosos transgride a confessionalidade e favorece uma ação educativa de acolhimento e o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Gilbraz Souza. Religião, educação e ética. In. **Religião e espaço público**: cenários contemporâneos. VITÓRIO, Jaldemir; BUROCCHI, Aurea Marin. São Paulo: Paulinas, 2015, pp.178-191.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Mailson F. C. Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao ensino religioso. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo, pp. 42-56 jan./jun., 2018.

\_\_\_\_\_, SOUZA, Mailson F. C.. Modelos de ensino religioso. In:

JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí. (Org.). **Compêndio do ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2017, pp. 147-155.

BARBOSA, José Ruy Feliz; SOUSA, Wanildo Figueiredo. Ensino Religioso na escola e o desafio da transconfessionalidade. In. **Ensino Religioso e Docência e(m) formação**. BRANDENBURG, Laude Erandi et. al. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, 245-253.





BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Revista Diálogo Educacional/PUC/PR**. vol. 7. núm. 22. Set/dez.2007, pp. 53-66.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (1997). Lei nº 9.475/97 da nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 de julho de 1997, seção I.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e interculturalidade: conhecimentos e saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUERREIRO, Laureano. **A educação e o sagrado: a ação terapêutica do educador**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Loyola, 2010.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das revoluções científicas**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LA TORRE, Saturnino; MOARES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo, TRION, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Autopoiesis and cognition**. London: Reidel, 1980.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Instituto Piaget, Lisboa, 2002.

\_\_\_\_\_, **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

\_\_\_\_\_, **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

\_\_\_\_\_, **Introdução ao Pensamento Complexo**. Instituto Piaget, Lisboa, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso**. In: VVAA. Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom, 2002, p. 45-70.

\_\_\_\_\_, **O manifesto da transdisciplinaridade**. (Tradução Lúcia Pereira de Souza). São Paulo: Triom, 1999.



OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro. Ciências da Religião e Teologia: evolução e situação desde a perspectiva brasileira. In. ARAGÃO, Gilbraz; CABRAL, Newton e VALLE, Edênio. (Orgs.). **Para onde vão os estudos da religião no Brasil**. São Paulo: ANPTECRE, 2014, pp. 47-64.

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

\_\_\_\_\_, **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007. - (Coleção temas do ensino religioso)

\_\_\_\_\_, Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino. **REVER: Revista de Estudos da Religião**. São Paulo, n. 02, jul/Dez 2015, pp. 26-44. Disponível em: <file:///C:/Users/Cicero/Downloads/Dialnet-EpistemologiaDoEnsinoReligioso-5294036.pdf>. Acesso em 09 de ag. de 2018.

PAUL, Patrick. Prefácio. In. MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas – SP: Papyrus, 2015. (Coleção Práxis)

SILVA, Cícero Lopes. Ensino Religioso na Educação Básica: apontamentos iniciais sobre o princípio do terceiro incluso de Stéphane Lupasco. In. ARAGÃO, Gilbraz de Souza; VASCONCELOS, Sergio Sezino Douets; SOUZA, José Roberto. (Org). **Mosaico religioso**: interfaces entre experiências religiosas e leituras científicas. São Paulo: Fonte Editora, 2016, pp.113-126.

SOARES, Afonso M. L; STIGAR, Robson. Perspectiva para o ensino religioso: a ciência da religião como novo paradigma. In. PASSOS, João Décio; SANCHES, Wagner Lopes. Para além das imanências: homenagem a Afonso M. L Soares. **REVER: Revista de Estudos da Religião**. São Paulo: Paulinas, Ano 16, n. 01 (jan/abr) 2016, pp. 137-152.

TEIXEIRA, Faustino. (Org.). **A(s) Ciência(s) da religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2008.

