

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC**  
**COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**CÍCERO LOPES DA SILVA**

**ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA DO BRASIL: contribuições do**  
método complexo e transdisciplinar

**RECIFE - PE**

**FEVEREIRO/ 2019**

**CÍCERO LOPES DA SILVA**

**ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA DO BRASIL: contribuições do  
método complexo e transdisciplinar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação como requisito parcial para a aquisição do título de Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

Linha de Pesquisa: Campo religioso brasileiro, cultura e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alencar Libório

Coorientador: Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão

**RECIFE - PE**

**FEVEREIRO/ 2019**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **TÍTULO**

**ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA DO BRASIL:** contribuições do método complexo e transdisciplinar

**CÍCERO LOPES DA SILVA**

Tese apresentada em 22 de fevereiro de 2019 como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo-assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou a Tese aprovada.

---

Prof. Dr. Luiz Alencar Libório - UNICAP  
Orientador

---

Prof. Dr. Drance Elias da Silva - UNICAP  
Titular Interno

---

Prof. Dr. Afonso Chaves - UNICAP  
Titular Interno

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Ribeiro Voss – UFPE  
Titular Externa

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rubenilda Maria Rosinha Barbosa – UFPE  
Titular Externa

**RECIFE-PE**

**FEVEREIRO DE 2019**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida!

A meus irmãos Maria das Dores, Humberto Lopes, João Batista e Maria Goretti  
Oliveira;

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Luiz Alencar Libório e Prof. Dr. Gilbraz de S. Aragão;

Aos demais membros da banca, Prof. Dr. Drance Elias da Silva, Prof. Dr. Afonso  
Chaves, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia Ribeiro Voss e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rubenilda Maria Rosinha  
Barbosa;

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Prof. Dr.  
Newton Cabral e a atual Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Zuleica Dantas Pereira Campos;

À CAPES, pela Bolsa de estudo!

“Não é o ângulo reto que me atrai. Nem a linha reta, dura, inflexível, criada pelo homem. O que me atrai é a curva livre e sensual. A curva que encontro nas montanhas do meu País, no curso sinuoso dos seus rios, nas ondas do mar, nas nuvens do céu, no corpo da mulher preferida. De curvas é feito todo o Universo - o Universo curvo de Einstein”...

(Osmar Niemeyey - Armino Trevisan. Como Apreciar a Arte/AGE Editora, 2002)

“O Homem que venceu na vida é aquele que viveu bem, riu muitas vezes e que mesmo humilhado amou muito; que conquistou o respeito de homens inteligentes e o amor das crianças; que preencheu um lugar e cumpriu uma missão; que deixou o mundo melhor do que o encontrou, seja com uma flor; um poema perfeito ou o salvamento de uma alma; que procurou o melhor nos outros e deu aos outros o melhor de si”...

(Robert Louis Stevenson, poeta e escritor escocês)

## RESUMO

A Tese aborda questões e práticas do Ensino Religioso no Brasil com o objetivo de contribuir para a epistemologia da disciplina a partir dos princípios do método da complexidade e da transdisciplinaridade. Em adequação epistemológica e metodológica a fenômenos sociais, a pesquisa apresenta-se como um estudo Qualitativo e Bibliográfico. O Ensino Religioso no país ainda é tratado de modo ambíguo pelos sistemas de ensino, atuando tanto para a formação geral do cidadão quanto para a filiação religiosa de Igrejas. Tal situação torna a disciplina frágil e vulnerável à crítica por parte daqueles que defendem o estatuto do Estado laico e a religião como questão de foro íntimo. Entretanto, a religião integra o substrato cultural da humanidade, e desde 1873 é tratada nas Universidades como matéria acadêmica e objeto singular de estudo, podendo ser compreendido como componente curricular de ensino. Por outro lado, a história mostra que no Brasil o Ensino Religioso foi institucionalizado por questões políticas e sem uma base científica, o que lhe deixou alheio à comunidade científico-acadêmica. Assim, não se trata de excluir o ensino sobre a religião de dentro da escola, mas de contornar os seus limites e os seus métodos através de outros princípios e paradigmas. Portanto, a partir da evolução histórica dos paradigmas da ciência que influenciam o conhecimento e a educação, o estudo coloca o Ensino Religioso inserido nas Ciências da Religião e enriquecido pelo método da complexidade e da transdisciplinaridade que engendra uma atitude dialógica, transreligiosa e transcultural de conhecimento. Nesse sentido, o Ensino Religioso se torna educação do cidadão, baseado no estudo da diversidade religiosa brasileira e mundial, sem o viés confessional ou proselitista. Portanto, a complexidade e a transdisciplinaridade é chave para pensar o Ensino Religioso na escola laica.

**Palavras-Chave:** Ensino Religioso. Método complexo. Transdisciplinaridade. Educação laica.

## ABSTRACT

The thesis addresses issues and practices of religious education in Brazil with the objective of contributing to the epistemology of the discipline from the principles of the method and complexity of transdisciplinarity. On epistemological and methodological adequacy to social phenomena, research is a qualitative and bibliographical study. Religious education in the country is still treated as ambiguous teaching systems, acting both for general training of citizens as to the religious affiliation of churches. Such a situation makes the discipline fragile and vulnerable to criticism on the part of those who hold the status of secular State and religion as matter of intimate Forum. However, religion is part of the cultural substrate of mankind, and since 1873 is treated at the universities as academic matters and natural object of study, and can be understood as a curriculum component. On the other hand, history shows that in Brazil the religious education was institutionalized for political issues and without a scientific basis, which left it oblivious to the scientific-academic community. So, this isn't to delete the teaching about religion in school, but to go round their limits and their methods through other principles and paradigms. Therefore, from the historical evolution of the paradigms of science that influence the knowledge and education, the study puts the religious teaching of religion inserted in the Sciences of Religion enriched by method of complexity and transdisciplinarity that begets an attitude of knowledge at level of dialogue, transdisciplinarity and transculture. In this sense, Religious education becomes citizen education, based on the study of the Brazilian and world religious diversity, without the confessional or proselytizing bias. Therefore, the complexity and transdisciplinarity are keys to think about Religious education in the secular school.

**Key Words:** Religious Teaching. Complex Method. Transdisciplinarity. Secular Education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL.....	10
-----------------------	----

### **CAPÍTULO I CRISE DOS PARADIGMAS E A EDUCAÇÃO**

INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO I.....	21
1.1. PARADIGMAS: CONCEITOS, CRISES E O PROCESSO DA EDUCAÇÃO.....	21
1.2 EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS: DOS MITOS AO RACIONALISMO CIENTÍFICO.....	25
1.2.1 O PERÍODO DA PRÉ-HISTÓRIA.....	26
1.2.2 O PERÍODO DA IDADE ANTIGA.....	27
1.2.3 O PERÍODO DA IDADE MÉDIA.....	31
1.2.4 O PERÍODO DA IDADE MODERNA.....	34
1.3 O TRIUNFO DO RACIONALISMO E A DESUMANIZAÇÃO DA RAZÃO.....	43
1.4 FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO, HIPERESPECIALIZAÇÃO E ISOLAMENTO DISCIPLINAR.....	46
1.5 O ESGOTAMENTO DO PARADIGMA CLÁSSICO E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PARA A COMPLEXIDADE.....	51
1.6 IMPLICAÇÕES DO PARADIGMA TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE.....	56
1.6.1 A ESCOLA.....	57
1.6.2 O PROFESSOR .....	59
1.6.3 O ALUNO.....	60
1.6.4 A METODOLOGIA.....	62
1.6.5 A AVALIAÇÃO.....	63
1.7 A EMERGÊNCIA DO PARADIGMA COMPLEXO-TRANSDISCIPLINAR.....	64
CONCLUSÃO DO CAPÍTULO I.....	67

### **CAPÍTULO II DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO AO ENSINO RELIGIOSO LAICO**

INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO II.....	69
2.1. O ESTUDO CIENTÍFICO DO FATO RELIGIOSO.....	70

2.1.1 O ALCANCE DO ESTUDO CIENTÍFICO DA RELIGIÃO.....	74
2.1.2 RELIGIÃO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO .....	77
2.2 CIÊNCIAS DA REGIÃO: HISTÓRIA, ESTATUTO E PERSPECTIVAS.....	82
2.2.1 CIÊNCIA(S) DA RELIGIÃO NO BRASIL.....	87
2.2.2 A QUESTÃO DA FENOMENOLOGIA DA RELIGIÃO.....	89
2.3 AS RELIGIÕES NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	92
2.3.1 O STATUS ATUAL DA RELIGIÃO NO BRASIL .....	96
2.3.2 O FUTURO DAS RELIGIÕES NO BRASIL.....	99
2.4. HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL.....	104
2.4.1 AS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO COMO NOVO PARADIGMA PARA O ENSINO RELIGIOSO LAICO.....	113
CONCLUSÃO DO CAPÍTULO II.....	118

**CAPÍTULO III**  
**EPISTEMOLOGIA DO ENSINO RELIGIOSO:**  
**CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR**

INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO III.....	120
3.1 O ESTUDO DA RELIGIÃO NO ESPAÇO PÚBLICO.....	122
3.2 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....	127
3.2.1 UM PENSADOR DO FUTURO .....	131
3.2.2 EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE.....	135
3.2.3 PRINCÍPIOS DE RELIGAÇÃO DO MÉTODO COMPLEXO.....	137
3.3 O MOVIMENTO TRANSDISCIPLINAR.....	142
3.3.1 A PULVERIZAÇÃO DO SABER .....	143
3.3.2 BUSCA PELA INTEGRAÇÃO DO SABER.....	145
3.4 O SENTIDO DA TRANSDISCIPLINARIDADE.....	148
3.4.1 A METODOLOGIA TRANSDISCIPLINAR.....	154
3.5 UMA NOVA VISÃO SOBRE O OBJETO COMPLEXO DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO.....	160
3.5.1 TENDÊNCIA INTERDISCIPLINAR E COMPLEXA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NO BRASIL.....	163
3.5.2 ENSINO RELIGIOSO E PENSAMENTO TRANSDISCIPLINAR.....	166
3.5.3 ENSINO RELIGIOSO E MÉTODO DA COMPLEXIDADE.....	175
CONCLUSÃO DO CAPÍTULO III.....	185

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	199
ANEXOS.....	210
<b>ANEXO – A: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O</b> CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO.....	2011
<b>ANEXO – B: DOCUMENTO SÍNTESE DO CONGRESSO</b> INTERNACIONAL DE LOCARNO.....	220
<b>ANEXO – C: CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE.....</b>	242

## INTRODUÇÃO

### A Tese

A Tese tem como objetivo contribuir para a epistemologia do Ensino Religioso (ER) na escola pública do Brasil a partir dos princípios do método da complexidade e da transdisciplinaridade que engendra uma atitude dialógica, transreligiosa e transcultural de conhecimento.

Numa Modalidade Transdisciplinar<sup>1</sup> de pensamento, o Ensino Religioso aborda a religião por razões pedagógicas e cognitivas ‘através’ e ‘além’ das disciplinas. Reflete sobre o significado e as experiências antropológicas de sagrado a partir de uma cosmovisão transreligiosa e transcultural do mundo (NICOLESCU, 1999), assumindo uma perspectiva aberta e de respeito e humildade em relação às religiões, filosofias de vida e sistemas de explicações e conhecimento (D’AMBROSIO, 1997).

A Complexidade<sup>2</sup> não tem uma metodologia, mas tem um método dialógico (MORIN, 2016) que nos libera de pensar a realidade em termos de estatismos, mas sim, em um circuito retroativo/recursivo que permite a ‘relação’ e a ‘religação’ nos procedimentos de construção do conhecimento. Os princípios dialógico, recursivo e hologramático do pensamento complexo colaboram para uma nova ótica sobre o fato religioso e uma racionalidade mais ampla e que considera a associação entre os conceitos básicos de ordem/desordem, sujeito/objeto, sujeito/saber, parte/todo, teoria/prática. Pode assim, talvez, fundamentar uma epistemologia de complexidade para o Ensino Religioso de caráter laico e abrangente e o respeito à diversidade cultural religiosa do país.

Portanto, pensa-se como ‘Tese’ neste ensaio que: A Complexidade e a Transdisciplinaridade são a chave para pensar o Ensino Religioso na escola laica.

---

<sup>1</sup> O termo “Transdisciplinaridade” surgiu com Jean Piaget durante a realização do “I Seminário Internacional de Pluri e Interdisciplinaridade”, realizado na França em 1970. Num primeiro momento o conceito representou “um estágio posterior que superaria a fase de interdisciplinaridade”, porém, depois se compreendeu que “disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” representam quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento (NICOLESCU, 1999); de modo que não se excluem, mas se complementam.

<sup>2</sup> Conforme Edgar 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 são importantes 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 a Reforma do Pensamento para a reforma do ensino.

## **Delimitação do Problema**

O Ensino Religioso no Brasil foi reconhecido em 2014 como “Ciências da Religião Aplicada” (JUNQUEIRA, 2017) e encontra-se assegurado pela Legislação Nacional através da Constituição Federal de 1988 (Art. 210), da LDB (Art. 33) e da BNCC. Ao mesmo tempo, é objeto de críticas e contestações devido a um percurso marcado por conflitos e disputas entre Igreja e o Estado e as ambiguidades de modelos que violam o princípio de laicidade da República (FIGUEIREDO, 1995; JUNQUEIRA, 2002).

Minha preocupação sobre o tema remonta ao ano de 2008, quando tive a oportunidade de fazer uma experiência como docente em uma escola de Educação Pública no interior de Pernambuco. Por essa ocasião, tive a oportunidade de entrar em contato com os professores que trabalhavam com o Ensino Religioso. Eram professores de diversas áreas como História, Geografia ou mesmo de Ciências Exatas. Na prática funcionava como complementação de carga horária e se ensinava a doutrina católica ou outro princípio da confissão religiosa do aluno. Não havia material didático específico, critérios de avaliação, nem formação inicial ou permanente. Como justificar a presença de uma disciplina confessional no Estado laico? Passei a me questionar.

O problema, na verdade, é antigo e remonta a questões de natureza política, pedagógica e epistemológica. Conforme o pesquisador Décio Passos (2015), o caminho de institucionalização do Ensino Religioso no Brasil se deu de forma enviesada. A atividade de ensino se dá naturalmente a partir de um acúmulo epistemológico de uma ciência (pesquisa) para construir uma aplicação (ensino escolar) e, ao final, a legitimação política que lhe permite um lugar na escola e mercado de trabalho. Mas no caso do Ensino Religioso no Brasil, a disciplina foi instituída diretamente a partir de decisões políticas, ignorando uma base epistemológica própria e o fluxo regular das ciências.

Assim, o Ensino Religioso chegou aos currículos escolares sem uma fundamentação em termos teóricos e metodológicos, “sem as bases constitutivas de uma área de conhecimento que, por si mesma, pudesse reivindicar seu lugar no ensino oficial ou nesse status fosse inserida pela força das relevâncias científicas e socioculturais” (PASSOS, 2015, p. 27). Esta nítida inversão relegou a disciplina ao âmbito das denominações religiosas (e não da comunidade científica), sendo tratada como uma exceção dentro da escola, uma anomalia, um instrumento de sustentação ideológica da religião e da política do Estado.

Conforme alguns estudiosos do tema, a maior parte do tempo de sua história o Ensino Religioso no Brasil funcionou como ensino da doutrina católica (JUNQUEIRA, 2002; FIGUEIREDO, 1995), ou como uma espécie de “licitação para as Igrejas” (COSTELLA, 2007).

Apenas com as mudanças de ordem social, política e cultural do século XX é que se pôde estabelecer uma nova concepção de Ensino Religioso que alterou o seu caráter interconfessional (LDB, nº 5692/71) por uma nova proposta ‘desconfessionalizada’ e em vista da formação do cidadão, como se vê na nova LDB, nº 9394 de 1996, modificada em seu art. 33/97; e nas Resoluções da CNE, nº 2/1998, 4/2010 e nº 7/2010.

Porém, apesar dos reconhecidos avanços desta época atual, as instâncias superiores do MEC ainda não têm uma política clara para a disciplina, fazendo com que o ER se perpetue como prática ‘estranha’ na escola. Para Diniz, Lionço e Carrião:

O fato de o Estado brasileiro não haver estabelecido parâmetros fundamentais ao ensino religioso, tais como critérios de seleção de professores e de avaliação dos livros didáticos a serem adotados na sala de aula, faz com que o ensino religioso seja uma prática alheia à permanente monitoração das estratégias de educação em cursos no país (2010, p. 97).

Ultimamente, o Ensino Religioso se manteve na Base Nacional Comum Curricular<sup>3</sup> para os ensinos infantil e fundamental que foi aprovada em 20 de dezembro de 2017. Já em dezembro de 2018, ocorreu a homologação das atuais ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião’ como, “habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (art. 2). Entretanto, legalmente a disciplina é ofertada em caráter “facultativa”, e a LDB sugere que para a escolha de conteúdos e a habilitação dos professores, sejam ouvidas as “denominações religiosas”. Ao lado disto, o próprio Estado laico, representado pelo STF, decidiu em 2017 que o Ensino Religioso pode assumir o caráter confessional na escola pública.

Tal nível de ambiguidade faz com que o Ensino Religioso se mantenha “como um apêndice” (FIGUEIREDO, 1995, p. 7) dentro do sistema de ensino nacional. E ao

---

<sup>3</sup> A BNCC é um documento oficial que procura garantir o direito de aprendizagem a cada etapa do ensino nas escolas públicas e particulares do Brasil inteiro. “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 5).

mesmo tempo, parece revelar há uma incapacidade de compreender, de um modo laico, o estudo científico da religião no espaço público, ou que ainda não cessou o jogo de interesses entre Igreja e Estado.

Mas dentro deste quadro geral há um caminho, e que se reforçou com a homologação das Diretrizes Curriculares para as licenciaturas em Ciências da Religião, que coloca as Ciências da Religião<sup>4</sup> como paradigma do Ensino Religioso no Brasil. O Ensino Religioso garantido por lei pode gozar de uma área de pesquisa da religião que conta com uma enorme riqueza de saber até agora acumulado e disponível à sociedade e a escola. Hoje as Ciências da Religião já são adotadas por alguns Estados (Santa Catarina, Minas Gerais e Pará, por exemplo), com cursos de Bacharelado e Licenciatura, para a profissionalização em docência do Ensino Religioso. Os cursos são ofertados por Universidades privadas e Públicas.

A área de conhecimento das Ciências da Religião constitui uma área singular de estudo do sagrado com mais de 150 anos de história e presente em diversos países do mundo, tendo se instituído no Brasil desde o final da década de 70 com os Programas de Pós-graduação, mas contando hoje com diversos cursos de graduação em diferentes Estados reconhecidos e recomendados pela CAPES/MEC.

Trata-se de uma área acadêmica que estuda o objeto religião enquanto fenômeno presente na história da humanidade e nas culturas, mas sem abordá-lo com o pressuposto da fé. Em seu espectral interdisciplinar, as Ciências da Religião investigam o fato religioso à luz da História, Antropologia, Sociologia, Teologia, Filosofia, Psicologia etc., com uma visão geral de todas as religiões. Fundamentalmente, as Ciências da Religião constituem 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”, como dizem os profissionais da área João Décio Passos e Frank Usarski (2013, p.26).

No Brasil, as Ciências da Religião surge no final da década de 1970 e segue a tendência de construir-se como um campo interdisciplinar ou transdisciplinar. Assim,

---

<sup>4</sup> Não há consenso quanto à nomenclatura, na verdade, é possível encontrar um conjunto de terminologias diferentes nesta área. A UNICAP, por exemplo, adota a nomenclatura Ciências da Religião, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Ciências das Religiões, etc. Décio Passos e Frank Usarski (2013, p. 25) consideram que as diferentes explicitações epistemológicas só 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)”. No presente estudo adotamos a designação “Ciências da Religião”, como na UNICAP, se referindo à pluralidade de abordagens e a unidade de objeto, porque acreditamos, junto a outros pesquisadores, que é “isso que realmente fazemos” no Brasil (DREHER, 2008, p. 171). Entretanto, é preservada a nomenclatura utilizada por cada autor em se tratando de referências diretas e indiretas.

constitui-se como uma ciência em construção. Grosso modo, as Ciências da Religião no Brasil e em outros países, ainda suscita muitas inquietações, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico (PASSOS; USARSKI, 2013, p.23).

Buscam-se então novos aportes e intuições que possam contribuir para uma epistemologia mais abrangente e dialógica do estudo de religião e seu ensino. O Ensino Religioso aqui tem a importante tarefa de traduzir pedagogicamente os conteúdos das Ciências da Religião para a escola, sob um espírito científico e laico. Disto surgem como possibilidade as abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e complexas, em vista de uma aproximação mais profunda e dialógica do fenômeno religioso.

Até agora a academia e o ensino consideram a natureza por parcelas, de modo fragmentado e redutor; o método da complexidade e da transdisciplinaridade é o reconhecimento da complexidade, da interdependência e da complementariedade de todos os aspectos da realidade, o que pode permitir uma visão estratégica e global dos fenômenos estudados (NICOLESCU, 1999; MORIN, 2016; CIURANA, 2003).

Essa visão ultrapassa o formalismo clássico, o estatismo, o determinismo e o objetivismo. Nessa visão, surge a possibilidade de estudar fenômenos e situações complexas onde ocorre a incerteza, como no ‘evento’ religião, onde não há apenas ordem, mas também desordem; não há apenas determinismos, mas também acasos; não há apenas o racional, mas também o irracionalizável.

Precisamos partir de um princípio de conhecimento que não apenas respeita, mas também, reconhece o não racionalizável (MORIN, 2016). Não racionalizável no sentido do desconhecido, do mistério da realidade, do místico, do nunca quantificável, das experiências universais e absolutas do existir humano que não se submete a nenhuma racionalização (NICOLESCU, 1999).

A razão humana e o racionalismo são incapazes de apreender toda a realidade. É preciso aprender a conviver com o mistério das coisas e com a incerteza, fugir da tentação de querer enclausurar a realidade na ordem e na coerência de um sistema fechado, tentando justificar a existência do mundo em um certificado de racionalidade (MORIN, 2016). E é preciso ainda, conseqüentemente, compreender e reconhecer o inacabamento do mundo, do sujeito e da realidade. Por isto, quando Morin se refere à educação, diz que as ciências e o ensino deveriam comportar um princípio de incertezas: “É necessário aprender a navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas” (2002, p. 19).

E é exatamente por isto que precisamos de outra concepção de método, como um caminho que se mostra ao caminhar e que se apresenta no final, uma “atitude estratégica do sujeito ante a ignorância, a desarmonia, a perplexidade e a lucidez” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 18).

Nesse sentido, acredita-se que o método da Complexidade e da Transdisciplinaridade pode contribuir para uma epistemologia mais rica, ampla e integradora do Ensino Religioso na escola pública, pois engendra uma atitude dialógica, transreligiosa e transcultural de conhecimento; que é a proposta deste ensaio.

### **Justificativa da Tese**

A pesquisa abrange sua ‘relevância científica’ em contribuir com a discussão e a afirmação de uma área de conhecimento (Ciências da Religião) e o avanço de uma compreensão complexa da epistemologia do Ensino Religioso em vista da escola pública.

No Brasil, o Ensino Religioso surge como uma disciplina defasada epistemologicamente e refém de interesses e de sujeitos alheios ao âmbito da comunidade científico-acadêmica. Trata-se de refazer o caminho de uma ciência. E para isto, se coloca como proposição às Ciências da Religião como base epistemológica do Ensino Religioso, que passa a contar com a fundamentação de uma área e métodos científicos e laicos, além de poder promover a profissionalização de pedagogos capazes de domínio da área para a docência em Ensino Religioso.

Ao lado disto, a pesquisa vem ‘contribuir socialmente’ para um novo tipo de educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano e a construção de uma sociedade pacífica e republicana, pois “A transdisciplinaridade é uma transgressão generalizada que abre um espaço ilimitado de liberdade, de conhecimento, de tolerância e de amor” (NICOLESCU, 1999, p. 84). Em meio a um mundo polarizado entre o ódio e a guerra (ARMSTRONG, 2012), o surgimento de uma cultura de paz entre todos pede uma evolução transdisciplinar na educação; pois, “O pensamento fragmentado é incompatível com a busca da paz nesta Terra” (NICOLESCU, 1999, p. 152).

Por certo, a método complexo e transdisciplinar conduz a uma visão transcultural e transreligiosa do mundo, o que favorece a cada cidadão planetário o desenvolvimento de uma atitude de dignidade inviolável para com todo ser humano e o reconhecimento da terra como pátria matriarcal.

Um modo de pensar complexo e aberto, que seja capaz de ligar e solidarizar conhecimentos separados, “é capaz de prolongar-se numa ética da dependência e solidariedade entre os seres humanos” (MORIN, 2000, p. 19). A complexidade e a reforma do pensamento, nesse sentido, têm consequências existenciais, éticas e cívicas. Por outro lado, “A transdisciplinaridade como uma nova visão de mundo defende a compreensão entre os povos, a tolerância religiosa, a defesa intransigente do meio ambiente e a convivência pacífica não só entre as pessoas próximas, mas entre os vários seres humanos espalhados pelo mundo” (CORTEZ; ACCIOLY, 2012, p. 168). Surge, assim, uma consciência coletiva e ética, baseada em valores humanos de liberdade, compaixão, respeito e solidariedade, onde o desafio da complexidade e da transdisciplinaridade é uma esperança para um mundo melhor e pacífico.

### **O objetivo da Tese**

O objetivo Geral da Tese é contribuir para a epistemologia do Ensino Religioso na escola pública do Brasil a partir dos princípios do método complexo e da transdisciplinaridade que engendra uma atitude dialógica, transreligiosa e transcultural de conhecimento.

Para isto, tem como objetivos específicos:

- a) Analisar a evolução dos paradigmas da ciência e suas influências no conhecimento, na prática docente e profissional; apontando para a possível passagem do paradigma simplificador para um paradigma da complexidade na educação do século XXI;
- b) Discutir a epistemologia das Ciências da Religião como base para o Ensino Religioso público, apontando para a possibilidade da construção de um campo epistemológico mais amplo e abrangente, interdisciplinar, transdisciplinar e complexo;
- c) Investigar as possíveis contribuições do método complexo e transdisciplinar para o estudo do fenômeno religioso na diversidade cultural local e global e para a prática pedagógica do Ensino Religioso laico, através das Ciências da Religião, e aberto à epistemologia das controvérsias.

O pensamento complexo e transdisciplinar podem se referir também à escola privada, pois se apresenta como uma opção privilegiada para a organização do

conhecimento em qualquer modalidade e ambiente de ensino. Porém, a Legislação brasileira admite a possibilidade do ‘ensino confessional’ para a escola privada, e neste estudo partimos da proposição do Ensino Religioso como sendo ‘não confessional e não proselitista’, em vista de respeitar e promover o dispositivo da laicidade do Estado no espaço da escola pública.

Portanto, trata-se de uma proposta que visa promover a laicidade e os direitos republicanos através do Ensino Religioso no espaço público, isto é, na escola pública, assim como entende também, por exemplo, Diniz (2010, p. 99): “Para a manutenção do ensino religioso em um país laico, faz-se necessário que sua prática promova a garantia de direitos que se desdobram ou reforçam a partir da condição laica assumida por nossa republica democrática, como a liberdade de consciência, a igualdade de direitos, as liberdades individuais e a não discriminação”.

Claro que isto não significa que a complexidade e a transdisciplinaridade não possa contribuir com o conhecimento confessional e teológico, apenas não é nosso foco. Existem muitos estudos nesse sentido que buscam uma compreensão confessional e teológica rica em complexidade, como é o caso de Botelho (2007), citado neste trabalho.

Assim, o **Capítulo I** parte do contexto de que a própria educação é tributária de um modelo de epistemologia que fragmenta os saberes e torna invisíveis as interações entre o todo e as partes, o local e o global, o uno e o múltiplo etc., apontando a necessidade da reforma do ensino que, na compreensão de Edgar Morin (2010b), supõe a Reforma do Pensamento, que se refere à aptidão natural da mente de organizar o conhecimento.

A Reforma do Pensamento implica a superação do paradigma newtoniano-cartesiano, recusando a cisão entre as ciências e as humanidades e, mais que isso, entre as ciências da natureza e a cultura. Para tanto, trabalhou-se neste capítulo a evolução dos paradigmas da ciência até suas implicações no conhecimento e, por consequência, na prática docente e profissional. A fundamentação teórica se valeu das contribuições de Thomas Kuhn (2001), Bebrems e Olari (2007), Marilda Behrens (2013), Botelho (2007), Lück (2013), Morin (2007; 2010b), Nicolescu (1999), entre outros.

O capítulo termina com o desafio da passagem do paradigma simplificador para um “paradigma da complexidade” (MORIN, 2007; 2010b), capaz de lidar com a

contradição, a desordem e a incerteza presentes na nova compreensão do universo. E no contexto da educação, examina-se a redescoberta da atitude transdisciplinar, novo paradigma científico e cultural que prima pelo diálogo e unidade entre as disciplinas e áreas de conhecimento (NICOLESCU, 1999; 2002).

O **Capítulo II** parte da pertinência e desafios para a afirmação de uma área acadêmica de estudos científicos da religião presente no país e internacionalmente, denominada Ciência(s) da(s) Religião(ões). A análise envolve o resgate de sua história, a discussão sobre seu estatuto epistemológico e as perspectivas atuais. O objeto de estudo, no caso, a religiosidade e a religião, passa a ser compreendido aqui como conhecimento humano que contribui para explicar o mundo, e que, por isto mesmo, precisa ser sistematizado e ofertado pela escola.

Um destaque que é dado neste capítulo deve-se à História das Religiões no Brasil, seu status atual e sua mudança de paradigma frente o novo contexto de pluralismo religioso e cultural. No campo da educação nacional, a história do Ensino Religioso é recuperada a partir de decisões políticas e dos paradigmas que dominaram determinada época, colocando como desafio para o contexto contemporâneo a inserção da disciplina no paradigma das Ciências da Religião.

O capítulo encerra destacando que o próprio surgimento das Ciências da Religião no Brasil, com uma composição interna sempre interdisciplinar ou transdisciplinar, aponta para a possibilidade de um campo epistemológico mais amplo e abrangente, quem sabe, indo pela via da complexidade. Serviram de base para o capítulo os estudos de: Pondé (2008); Usarski (2006); Soares (2010), Passos, (2007); Hock (2010) Morin (2016; 2010a); Aragão (2015); Teixeira (2008); Aragão; Cabral; Valle (2014) e Junqueira (2017), e outros.

O **Capítulo III**, por sua vez, começa por abordar a problemática que envolve o estudo da religião no espaço público e escolar. As Ciências da Religião e o Ensino Religioso se viram ao longo do tempo prejudicados no mesmo sistema de ensino devido uma visão positivista que julgou a religião como não-ciência e, portanto, compreendida como questão de foro íntimo. Por outro lado, o próprio processo de institucionalização do Ensino Religioso de modo enviesado e sem uma base epistemológica constituída, tornou a disciplina frágil e alheia ao monitoramento da comunidade acadêmica, sendo abastecida pelas denominações religiosas do país.

Diante da constituição de uma nova sociedade planetária, secularizada e pluralista do século XX e XXI, o Ensino Religioso encontra-se com a possibilidade de ser inserido no paradigma das Ciências da Religião, que pode ser uma base teórica e metodológica para a disciplina sem o viés confessional. Ao mesmo tempo, a própria área das Ciências da Religião também é hoje desafiada a constituir-se como campo interdisciplinar, transdisciplinar e complexo de estudos.

Portanto, surgem como possibilidade para o Ensino Religioso uma abordagem com base nos princípios do método complexo e transdisciplinar, através das Ciências da Religião, que engendra uma atitude dialógica, transreligiosa e transcultural de conhecimento. Assim, passa-se a estudar neste capítulo o desenvolvimento do pensamento complexo de Edgar Morin e a atitude transdisciplinar com base na metodologia formalizada por Nicolescu. Termina-se por apresentar os resultados obtidos com esta nova organização cognitiva. Foram importantes para esta parte as contribuições de Edgar Morin (2016; 2009; 2002; 2000, etc.); Basarab Nicolescu (2010; 2001; 1999, etc.); Silva (2016; 2013); Ciurana, (2003); Aragão; Souza (2017; 2018), somados a outros nomes igualmente importantes.

### **A originalidade da Tese**

A originalidade da Tese está em conceber uma abertura epistemológica maior para o campo de conhecimento das Ciências da Religião e do Ensino Religioso laico, por meio do paradigma da complexidade e da atitude transdisciplinar. Nessa perspectiva, optamos por um método rico em complexidade, entendido como “caminho”, “ensaio”, “travessia”, e oposto ao conceito de programa (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009). Parte-se, assim, de uma concepção de método como atividade pensante do sujeito vivente, que se relaciona com o objeto, produtor e produto do meio e dos processos de conhecimento.

A ideia é também original por alargar o processo de construção de conhecimento da religião a partir de um ‘princípio de associação’ e um ‘jogo retroativo/recursivo’ permanente (todo/parte; sujeito/objeto, ordem/desordem).

### **Metodologia da Tese**

Em adequação epistemológica e metodológica à complexidade do fenômeno religioso, a pesquisa apresenta-se como um estudo Qualitativo e Bibliográfico, transpassada por um método complexo e transdisciplinar “capaz de dialogar com as

emergências e as incertezas, de compreender a causalidade circular que move os sistemas complexos, de reconhecer a complementaridade presente nos antagonismos e nos paradoxos que, em realidade, tanto enriquecem o pensamento e as construções sociais e culturais” (MORAES; NAVAS, 2015, p. 61).

Entende-se, neste esforço, o método no sentido empregado por Edgar Morin, como um caminho e estratégia de um sujeito pensante em uma realidade constituída de processos incertos, complexos e multidimensionais e de natureza recursiva/retroativa.

Para isto, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa e leitura crítica de obras em livros que versam sobre o tema, compreendendo ainda o registro documental, eletrônico de periódicos, revistas especializadas e artigos que sugerem um aprofundam sobre o estudo da religião e o Ensino Religioso no Brasil.

Os conceitos fundamentais do método complexo e da abordagem transdisciplinaridade são discutidos a partir da obra de Edgar Morin (2016, 2009; 2007; 2000, etc.) e Basarab Nicolescu (2010; 2002; 1999, etc.).

Assim, o estudo versa sobre a problemática e a epistemologia do Ensino Religioso no Brasil que se encontra desprovido de uma base teórico e metodológico forte. Isto colaborou para que a disciplina fosse tratada como objeto estranho no contexto das outras disciplinas escolares e, num conjunto maior de educação e político, se apresentasse como uma ciência sem autonomia, tanto epistemológica quanto pedagógica (PASSOS, 2007).

Desprovido de uma base científica, o Ensino Religioso funcionou/funciona como instrumento de doutrinação na rede pública (JUNQUEIRA, 2002; FIGUEIREDO, 1995), mas sendo fortemente pressionado, se vê hoje desafiado a mudar para uma proposta mais coerente com o estatuto do Estado laico e a consolidação de uma sociedade secularizada, pluralista e complexa.

Deste modo, este estudo passou a afrontar pedagogicamente o Ensino Religioso com os princípios do método complexo (dialógica, recursividade e hologramático) e a atitude transdisciplinar, que possibilita uma nova abertura epistemológica de disciplina laica, dialógica e transreligiosa. Como resultado, o estudo destaca a complexidade e a transdisciplinaridade como chave para pensar o Ensino Religioso na escola laica.

# CAPÍTULO I

## CRISE DOS PARADIGMAS E A EDUCAÇÃO

### INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO I

O Capítulo aborda inicialmente o conceito e a evolução histórica dos paradigmas da ciência e suas influências no campo do conhecimento e, conseqüentemente, na prática docente e profissional (BEBRENS; OLIARI, 2007; MORAES, 2012).

A concepção de mundo e de ser humano que temos hoje é reflexo da visão através de um Paradigma. Mas um Paradigma não é uma entidade fechada e pronta, “é uma entidade dinâmica que se desenvolve com o decorrer do tempo” (USARSKI, 2006, p. 62). Nesse sentido, assumimos para esta pesquisa o conceito de “paradigma” cunhado por Thomas Kuhn (2001), que o utilizou como um “modelo” ou “conjunto de ideias” aceitas por uma comunidade científica que fornece problemas e soluções para as questões da ciência. Entretanto, diante de uma insuficiência de respostas aos novos problemas, ocorre a revolução científica, impondo-se a necessidade outro paradigma, embora, a “força de inércia” e do “senso comum acadêmico” (USARSKI, 2006) procure perpetuar o antigo paradigma.

Na seqüência, o Capítulo apresenta o triunfo do racionalismo e a desumanização da razão através da imposição do paradigma newtoniano-cartesiano. Trata-se de um processo de simplificação e dissociação do conhecimento que culminou com a separação sujeito/objeto, parte/todo, ciência/consciência, e que resultou, por um lado, em extraordinárias aquisições humanas, mas por outro, conduziu a humanidade a uma crise humana, ética e ecológica sem precedentes.

Por fim, diante da crise da razão instrumental e do paradigma clássico, aponta-se para a possível passagem de um paradigma simplificador para um “paradigma de complexidade” (MORIN, 2010a; 2007; 2002), que pode fecundar uma nova prática de ciência e educação do século XXI.

#### 1.1. PARADIGMAS: CONCEITOS, CRISES E O PROCESSO DA EDUCAÇÃO

A sociedade em que vivemos hoje é espelho de uma visão de mundo, de ser humano e de ciência estabelecida a partir de um Paradigma. O termo vem do grego

*parádeima*, e significa modelo, padrão, exemplo a ser seguido. Pode-se dizer, como Dalton Roque, que é uma forma de compreender e se situar no mundo:

Então, paradigma significa a forma básica e dominante do modo de se compreender o mundo de uma sociedade ou mesmo de uma civilização – do modo de se perceber, pensar, acreditar, avaliar, comentar e agir de acordo com uma visão particular de mundo, numa descrição mais aceita do que seja a nossa realidade, numa maneira de ver, se ver, nos vemos o/no mundo, e que é culturalmente transmitida às novas gerações (2017, p.1).

Assim, estes modelos teóricos chegam a designar as categorias fundamentais de inteligibilidade que assumimos ante o real, “[...] os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles”, como afirma Morin (2002, p. 30).

Em sua concepção mais tradicional, Thomas Kuhn (2001) define “paradigma” como um conjunto de ideias, regras e técnicas subjacentes à prática científica e o processo de construção do conhecimento. “Considero paradigmas as experiências científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes [comunidade científica] de uma ciência” (KUHN, 2001, p 18).

Portanto, paradigmas são modelos teóricos que fornecem uma leitura da realidade. Normalmente gozam, por um tempo, da aceitação da comunidade científica, até quando se estabelece uma crise que exige outras estruturas de ideias. É a este movimento de mudança paradigmática que Kuhn chama de “revolução científica”, quando os modelos tradicionais já não dão conta de explicar a realidade.

A crise de um paradigma hegemônico normalmente gera um movimento de incertezas, dúvidas e angústias. O novo assusta, incomoda, desinstala, mas pode ser uma libertação de modelos estabelecidos que não fornecem mais soluções para os problemas atuais. Na visão de Marcondes, “Uma *crise de paradigmas* caracteriza-se como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação” (1999, p. 15, grifo do autor).

Assim, após longos séculos da grande revolução científica (XVI-XVII) e do paradigma newtoniano-cartesiano que dominou a ciência no Ocidente, a “agonia do mundo presente” (BOTELHO, 2007) evoca outro modelo de pensamento. Para Morin (2007), não há dúvidas de que o paradigma clássico permitiu os maiores progressos ao

conhecimento científico e à reflexão filosófica, porém, nesses últimos tempos têm se revelado suas consequências nocivas (crise planetária, armas termonucleares, manipulações de todo tipo, desregramento ecológico, etc.).

De fato, não restam dúvidas de que o paradigma clássico que trouxe a fragmentação (sujeito/objeto, todo/partes, sentimento/razão, ciência/tradição), trouxe também importantes conquistas no campo da tecnologia, medicina e da informática, respondendo ao contexto do seu tempo. Entretanto, o próprio desenvolvimento da ciência contemporânea, como a Física quântica que está redescobrando a complexidade do real, nos obriga a assumir um modelo de racionalidade mais amplo. Haja vista que até pouco tempo o que era visto como “não científico”, ou seja, a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, a subjetividade, a aleatoriedade, a filosofia, a ética etc., hoje faz parte de uma problemática geral do conhecimento (MORIN, 2010a). Assim, cabe à ciência contemporânea ser “[...] capaz de apreender os objetos nos seus contextos, nas suas complexidades, nos seus conjuntos” (MORIN, 2002).

Por outro lado, alguns autores costumam afirmar que os paradigmas que controlam a ciência influenciam também o conhecimento, a prática docente e a formação dos professores. Recentes estudos como os de Brandão, 1999; Bebens e Oliari, 2007; Bebens, 2013; Moraes, 2012; Santos e Oliveira, 2015, dentre outros, discutem esta influência e alertam para a necessidade de se pensar novos paradigmas para a educação. “O presente momento é de transição paradigmática, em que se deixa de analisar o mundo em partes independentes e fragmentadas sem conexões umas com as outras, para um novo paradigma que analise e compreenda o mundo como um todo em constantes transformações” nos diz Santos e Oliveira (2015, p.251).

E é a partir deste novo paradigma da complexidade que a educação é convidada a fazer uma reforma do ensino e de sua prática profissional. Sobre isso afirmam Santos e Oliveira (2015, p. 251) que: “Há uma preocupação em torno de uma prática pedagógica inovadora que torne os alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas respectivas áreas do conhecimento”. A depender do paradigma que uma instituição de ensino, ou o professor adote, teremos um modelo de ensino/aprendizagem aberto e crítico, ou uma mera transmissão de conteúdos a serem memorizados e repetidos pelo aluno.

Desta forma, tem se destacado nas últimas décadas o debate sobre a prática docente e a própria finalidade do ensino na educação do século XXI. Sobre o trabalho docente, “Sugere-se um novo modelo de professor que se baseie em paradigmas

inovadores, que desenvolva a capacidade crítica e reflexiva do aluno em seu processo de ensino aprendizagem” (SANTOS; OLIVEIRA, 2015, p.251); e sobre o ensino, Edgar Morin descreve a respeito que, “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (2010b, p.11).

Com as novas descobertas da Física contemporânea já é possível conceber um universo mais relacional e mais aberto, que opera a partir do estado de inter-relações e interdependência essencial entre os fenômenos. E é tomando estas leis como referência que podemos pensar a nova escola, relacional, viva, em movimento, onde o professor é a ponte entre os conhecimentos, o contexto e seus produtores/receptores (MORAES, 2012).

Para Nicolescu (1999), ainda somos herdeiros de um tipo de educação fundada nos valores de outro século, por isto, seu processo precisa ser pensado de uma forma mais adaptada às exigências e as mutações de nosso tempo. Precisamos de uma educação transdisciplinar<sup>5</sup> que promova um novo olhar sem fronteiras entre as disciplinas e os saberes e considere a inteligência analítica, os sentimentos e o corpo em num novo processo de educação integral do homem. Conforme Nicolescu,

A educação atual privilegia a inteligência do homem, em detrimento de sua sensibilidade e de seu corpo, o que certamente foi necessário em determinada época, para permitir a explosão do saber. Todavia, esta preferência, se continuar, vai nos arrastar para a lógica da eficácia pela eficácia, que só pode desembocar em nossa autodestruição (1999, p, 149).

E para isto, Nicolescu sugere que o pensamento transdisciplinar seja incorporado à educação desde as Universidades através de Pesquisas e Núcleos de Estudos Transdisciplinares, e chegue à educação básica. Para ele, “A penetração do pensamento complexo e transdisciplinar nas estruturas, nos programas e na irradiação da Universidade permitirá sua evolução em direção à sua missão um tanto quanto esquecida hoje em dia: *o estudo do universal*” (NICOLESCU, 1999, p. 152, *grifo do autor*).

Crítica semelhante se encontra também em Edgar Morin (2010; 2009), para quem o modelo atual de educação está fundado sobre a lógica da disjunção incapaz de

---

<sup>5</sup> Por Transdisciplinaridade deve se entender àquilo que está ‘entre’, ‘através’ e ‘além’ das disciplinas, e seu objetivo é a unidade do conhecimento. Grosso modo, a atitude transdisciplinar defende uma forma de racionalidade aberta e capaz de congrega e fazer dialogar as ciências humanas, a arte, a literatura e a poesia etc. (NICOLESCU, 1999).

perceber as relações, as interações, retroações e inter-retroações entre os conhecimentos e as disciplinas. E por isto, propõe um novo método que incorpora os três princípios da reaprendizagem pela religação: “o Princípio da Dialógica, da Recursividade e o princípio Hologramático” (MORIN, 2016; 2000) que, nesta pesquisa, tenta-se aplicar aos estudos de religião no Ensino Religioso, como veremos nos capítulos posteriores.

O problema observado por Morin é que o processo de educação tradicional seguiu ao paradigma simplificado e reducionista da ciência moderna, o que levou a separação dos conhecimentos em disciplinas incomunicáveis entre si e impediu de ver o global (totalidade) e o essencial (relações). Para ele, “Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos” (MORIN, 2010b, p. 14), e por isto, sugere uma Reforma do Pensamento que torne possível aprender “o que é tecido junto”, o que é *complexus* (do Latim: abraço). Assim, precisamos de uma nova compreensão de realidade (paradigma) e uma nova conduta de raciocínio (método) por meio dos laços entre os saberes para tratar nossos problemas globais e fundamentais.

## 1.2 EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS: DOS MITOS AO RACIONALISMO CIENTÍFICO

Como já foi dito acima, os paradigmas da ciência caracterizam o conhecimento e a prática docente em determinada época, e por isto, precisamos compreendê-los para melhor analisar a emergência dos novos paradigmas na atualidade e suas implicações na educação. Passemos agora a analisar como estas influências aconteceram ao longo da história. Conforme os estudos de Marilda Bebens e Anadir Oliari (2007), a primeira construção de um paradigma da ciência<sup>6</sup> se deu ainda na Pré-História. Entretanto, parece-nos oportuno esclarecer mais um pouco sobre o conceito de Pré-História. A designação se tornou comum entre os escritores para distinguir o período Pré-Histórico (antes da invenção da escrita) da idade Histórica propriamente dita (com registros escritos). Entretanto, não há consenso quanto a esta classificação entre os historiadores na atualidade. Comentando sobre o assunto, Edward Burns considera que,

---

<sup>6</sup> O termo “ciência” aqui é empregado no sentido de uma das formas possíveis de explicação do mundo e da realidade, neste caso, os mitos e a religião. Apenas no século V a.C, no auge da cultura grega, surgiria a Filosofia, e depois, já no contexto cultural da Modernidade, a ciência propriamente dita.

[...] tal distinção não é de todo satisfatória. Deixa a impressão de que os feitos do homem, antes de serem registrados em caracteres ou símbolos que representassem palavras ou conceitos, não tiveram importância. Nada mais inverídico. Pelo menos os fundamentos das façanhas da moderna tecnologia, e até mesmo dos sistemas políticos e sociais, foram lançados antes que os seres humanos fossem capazes de grafar uma única palavra. É preferível, por conseguinte, que todo o período da vida humana na terra seja considerado como histórico, e que a era que preceder a invenção da escrita seja designada por um termo como ‘ágrafo’ (2003, p.4-5).

De fato, todos os feitos do homem foram de grande importância para a construção da civilização humana. Assim, passa a ser necessário perceber que os artefatos destes povos, tais como armas, pinturas, utensílios, fragmentos de joalheria e ornamentação etc., foram tão valiosos quanto à palavra escrita. Desde modo, passaremos a empregar o termo aqui apenas com uma finalidade didática.

Da mesma forma, precisamos chamar a atenção ainda sobre o risco de fazer uma leitura linearizante da história, como se as chamadas sociedades “primitivas” fossem inferiores a atual sociedade [europeia] fosse superior. O termo “primitivo” remonta à Alta Renascença (séc.XVI) e, embora hoje seja considerado obsoleto, seu espírito pejorativo ainda se faz presente na história e em muitas mentes humanas. Neste sentido, Edgar Morin chega a lamentar tal compreensão eurocêntrica defendida por alguns antropólogos no início do século XIX, sobretudo, Lévy-Bruhl, que,

[...] pensava que aqueles que eram chamados ‘primitivos’ eram adultos infantis, que só tinham um pensamento mítico e mágico. Mas, então – a pergunta feita por Wittgenstein, entre outros -, como eles conseguem fabricar – com que astúcia técnica e com que inteligência? – flechas reais, e como são capazes de atirá-las a matar o animal só com a prática de feitiçaria e de ritos mágicos? (MORIN, 2010a, p.185).

Sendo assim, trataremos cada sociedade humana, em sua cultura e em seu tempo histórico, como única e preciosa em si mesma.

#### 1.4.1 O PERÍODO DA PRÉ-HISTÓRIA

Conforme as pesquisadoras Bebens e Oliari (2007) os homens desenvolveram seu primeiro modelo de explicação da realidade ainda na Pré-História, e tinham como referência principal os mitos (*mythos*, do grego). Mas o que são os mitos? Para o mitólogo e cientista da religião Mircea Eliade (2007), o mito conta uma história

sagrada, narra como, graças às façanhas dos Entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir.

Assim, o mito se refere a um tipo de saber expresso por meio de narrativas e tradições utilizado por diferentes povos e culturas para explicar os fatos e os fenômenos da natureza que eles não entendem. Trata-se de uma mentira? Não! Para outro renomado mitologista, Joseph Campbell (1990), a mitologia é algo metafórico, é a “penúltima verdade”, isso porque a última não pode ser transposta em palavras. Assim, o mito pode ser entendido como uma forma literária por excelência com a função de “dizer o indizível”, como justificam Souza e Rocha (2009).

Hoje, com a contribuição dos estudos da antropologia cultural, percebe-se melhor a validade do mito como intérprete legítimo de épocas e povos. Como argumenta Vanildo Paiva,

O mito deixa transparecer a vida de uma comunidade. Ele reflete, sem a mediação do pensamento elaborado, o imediato da realidade. Talvez aqui resida a grande barreira para a sua decodificação. Ele carrega consigo uma mensagem enviesada, não dita explicitamente, mas através de códigos e cifras (2002, p.29).

De alguma maneira então não podemos escapar dos mitos. Aliás, esta abertura ao transcendente pôde mesmo favorecer a saúde mental e o bem-estar de muitos povos, como verificado por Botelho ao citar Edgar Morin:

Por este fato as sociedades tradicionais gozavam da saúde mental indispensável ao seu equilíbrio e bem-estar. Acerca disso afirmou E. Morin: *“Nós não podemos escapar dos mitos. O problema, para nós, é reconhecer nos mitos sua realidade, não a realidade. [...] Nós não devemos crer que possamos nos situar num ponto superior ao dos mitos”*(MORIN apud BOTELHO, 2007, p. 69, grifo do autor).

Enfim, este modelo de saber foi o responsável por fundamentar o conhecimento e a organização de diversas sociedades na Pré-História. Em sua concepção, estas sociedades entendiam que este tipo de conhecimento era inspirado diretamente pelos deuses, e como tal, expressavam toda a verdade que precisavam. Por isto, não havia sequer necessidade de verificação. Tratava-se de algo revelado, seguro, sagrado. Para estes povos, foi este modelo de “ciência” [saber] que lhes trouxe um sentido para as suas vidas e seus grandes feitos.

Lembra Campbell (1990, p.4) ainda que os mitos do passado “têm a ver com os profundos problemas interiores, com os profundos mistérios, com os profundos limiares da travessia” humana, e lamenta por vivermos hoje em um mundo desmitologizado, porque os mitos sempre foram transmissores de uma grande mensagem. Deste modo, não faz sentido procurar explicar os mitos, depreciar o seu significado ou considerá-los coisa de criança. Na verdade, “Compreender os mitos equivale a captar neles as manifestações do espírito humano, da cultura, do impulso de transcendência e não tomá-los como patologia ou coisa de criança” (PAIVA, 2002, p.29).

#### 1.4.2 O PERÍODO DA IDADE ANTIGA

A Idade Antiga (IV a.C - V d.C) será marcada por grandes transformações na história do homem. Neste período desenvolve-se a escrita cuneiforme e surgem as grandes civilizações, não apenas as costumeiras citadas nos estudos tradicionais, mas certamente, muitas outras na extensão do mundo, como na África e Oceania. Também aqui cabe esclarecer que faremos uso da divisão clássica da História em períodos com a finalidade didática, para organizar o pensamento. Por certo, a história não segue um processo linear, como se o passado fosse prólogo do presente, nem tão pouco nossa civilização “moderna” é superior à antiga. Conforme E. Burns:

É possível que a mais importante lição que os historiadores aprenderam é a de que não devem mais condescender ao passado, nem supor que a civilização em que vivem seja mais importante que as antecedentes. Fundamentalmente a história é o estudo das modificações operadas no decorrer do tempo, mas isso não significa que ela seja uma narrativa de progresso ininterrupto, do passado para o presente, ou que toda mudança tenha sido determinada de modo a engendrar nosso próprio mundo moderno (BURNS, 2003, p.4).

De modo que neste trabalho seguimos esta perspectiva. No decorrer da Idade Antiga, então, já no auge da cultura grega (V a. C.), acontece algo extraordinário: os povos gregos descobrem o *lógos*, a “alma racional”, a arte de fazer Filosofia. E isso foi tão importante que até hoje os pensadores atuais chegam a descrevê-lo com espanto. Assim, diz Botelho (2007, p.49) que, “Esse novo gênero mudaria o mundo radicalmente, transformá-lo-ia pelo poder de suas ideias que influenciariam as elites e as massas”; e já Vanildo de Paiva (2002), comentando sobre este processo histórico, assevera que a descoberta da Filosofia ressoou como se o homem fora “assaltado pela

transcendência”, como se decidisse romper com as prosaicas referências do cotidiano para perseguir a sabedoria e atingir a verdade maior. Sêneca encorajava a busca pela sabedoria ao dizer que, “A sabedoria, *sapientia*, é o bem perfeito do espírito humano, a *philosophia* é o amor e a inspiração à sabedoria” (FONTANIER, 2007, p. 104).

Para os estudiosos Giovanni Reale e Antiseri (1990a), Pitágoras foi o criador do termo Filo-sofia (amor ao saber) e, substancialmente, os gregos entendiam que este tipo de conhecimento se caracterizava por três aspectos importantes: a) um conteúdo que pretende explicar a totalidade da realidade, diferentemente das ciências particulares; b) pelo seu método que se restringe a explicações puramente racionais daquela totalidade e, c) pelo seu fim, que está no puro desejo de conhecer e contemplar a verdade. Botelho (2007) chega a considerar que esse novo gênero do conhecimento mudaria radicalmente a visão do mundo que os homens tinham.

Movidos pelo “amor ao saber”, os primeiros filósofos e cientistas refletiam sobre as grandes questões humanas. Qual o princípio (*arché*, em grego) de todas as coisas? De onde viemos? Para onde vamos? Tales de Mileto (624-545 a.C), Anaximandro (610-547 a. C) e Anaxímenes (596-525 a. C) foram os pioneiros do pensamento racional, pois enfrentaram o problema do princípio primordial (a água, o infinito e o ar, respectivamente), sem recorrer a uma explicação mítica ou fantástica. Sócrates (470-399 a. C), Platão (428-347 a. C) e Aristóteles (384-324 a. C) marcam o período clássico da tradição filosófica ocidental e o desenvolvimento do pensamento em ética, política e metafísica (NICOLA, 2005). A Filosofia (*philosophía*) grega, portanto, partiu como um saber revolucionário frente à mitologia, e inaugurou uma nova fase da história humana, uma nova forma de conhecer e organizar o mundo.

Nesta nova compreensão da vida e da realidade, a natureza seria regida por uma ordem intrínseca às coisas, numa relação de “causa e efeito”, apreensível pela razão humana. O conhecimento verdadeiro passa então a caracteriza-se “[...] pela abordagem racional, discursiva e demonstrativa” (BEBRENS; OLIARI; p.56, 2007), e não mais pelo mito e opinião (*dóxa*, em grego).

A verdade, então, passa pelo crivo da Razão Especulativa, e somente é considerado válido aquilo que pode ser comprovado pela razão, de modo que a subjetividade humana e as percepções são postas à prova, relegadas a um segundo plano. Consequentemente, “As consequências da adoção desta racionalidade focalizam-se no sacrifício do sujeito, na exclusão do subjetivo, na submissão à razão, no expurgo do sensível e na negação do mundo sensível e das percepções” (BEBRENS; OLIARI,

2007, p. 56). Surgia assim uma primeira forma de racionalidade fechada, que se tornaria, bem mais adiante, um parâmetro categórico para o conhecimento científico na modernidade. A mudança estrutural para a sociedade grega da época, o *Lógos* passou a ser “[...] o instrumento-chave de articulação da des-construção do modelo cultural vigente até então” (BOTELHO, 2007, p. 50).

Porém, há que se considerar ainda algo importante neste contexto. Embora os gregos tenham defendido a razão como o instrumento privilegiado para o conhecimento científico e filosófico, sempre salvaguardaram a unidade do conhecimento. Na educação, por exemplo, o entendimento era de uma formação integral do ser. Se recuarmos até Aristóteles, temos em sua “Ética a Nicómaco”, que “Educar a mente sem educar o coração, não é educação”. E já Platão, quando escreve sobre a finalidade da educação, insiste que é necessário “Proporcionar ao corpo e à alma toda a perfeição e beleza de que são suscetíveis” (LEIS – LIVRO VI).

Nesta perspectiva, especialmente, a partir do séc. V a. C, este ideal educativo que se consolidou na *Paideia*<sup>7</sup>, estabeleceu um modelo de ensino circular, que buscava formar não apenas o homem, mas também o cidadão. A finalidade maior da educação grega não era de um desenvolvimento conteudista, mas sim, de um desenvolvimento humano, virtuoso e entendido como um todo (ZABALA, 2002). Sobre isto, Matos (2001, p. 62) nos esclarece que, “A *paideia* procura enobrecer todos os homens, educando-lhes o comportamento e o espírito pelo aprendizado da convivência e das ‘boas maneiras’, pela aquisição de um *savoir-vivre* que supõe mestria da linguagem, da glória e do reconhecimento, isto é, continência, domínio de si”.

E mesmo a divisão em grupos de disciplinas, como o *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) procuravam salvaguardar a unidade do conhecimento, pois eram pensadas de modo que se “retroalimentassem”, “dialogassem” e “circulassem os saberes entre si” (SOMMERMAN, 2006). Claro que este modelo terá um maior alcance séculos depois, quando adotado pelos currículos das Universidades Medievais com o ensino das Sete Artes Liberais. Podemos dizer que esse modelo de promoção do intercâmbio entre as

---

<sup>7</sup> Conforme Renato Gross, o termo é encontrado primeiro com o significado de “criação de crianças”, e já no período clássico da cultura grega, com a ênfase para os aspectos práticos da instrução e da especialização. Para um maior aprofundamento desta questão remetemos a: GROSS, Renato. PAIDÉIA: EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E POLÍTICA NA GRÉCIA ANTIGA. Disponível em < [http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n1/PAIDEIA\\_-EDUCACAO,-SOCIEDADE-E-POLITICA-NA-GRECIA-ANTIGA.pdf](http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n1/PAIDEIA_-EDUCACAO,-SOCIEDADE-E-POLITICA-NA-GRECIA-ANTIGA.pdf)>. Acesso em 02. março. 2018.

disciplinas é o que chamamos hoje de multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade, assunto que abordaremos mais à frente.

Fato é que na Antiguidade a academia procurava dotar o cidadão de uma formação abrangente, holística e sólida. Os próprios pensadores de prestígio se destacavam por uma formação global. Aristóteles, por exemplo, versava praticamente sobre todos os assuntos de interesse para a filosofia e para a ciência da época, tais como política, arte, biologia, ética, moral, física, lógica, metafísica e arte (FARIAS, 2006). E mesmo até o início da era Moderna, os grandes pensadores possuíam ainda uma formação global, como afirma Sommerman (2006, p. 22) “[...] até o século XIII todos os grandes pensadores tinham uma formação universal, como é o caso de Newton, Pascal, Descartes e Leibniz que escreviam tanto sobre a matemática e a geometria como sobre a teologia e a graça”. A realidade mudaria apenas com a adoção de um processo de divisão do objeto em partes e a conseqüente fragmentação do conhecimento.

Enfim, os gregos foram originais em sua criação e estruturam um modelo de sabedoria que ligava o homem à totalidade. Aristóteles acreditava exatamente nisto, em uma ciência superior - a sabedoria (*sophia*) - “que tinha por objeto a totalidade” (FARIAS, p.44, 2006). Portanto, “Em conclusão, a grande descoberta da filo-sofia grega foi a de *ter tentado essa aproximação ao todo, fazendo uso somente da razão (do lógos) e do método racional*. Uma descoberta que condicionou estruturalmente, de modo irreversível, todo o Ocidente” (REALE; ANTISERI, 1990a, p. 23, grifo do autor).

#### 1.4.3 O PERÍODO DA IDADE MÉDIA

A Idade Média (V-XV d. C) será o mais longo período da história com transformações importantes no campo social, político, religioso e econômico. Será uma época profundamente marcada pela ortodoxia religiosa, o que levará a ferrenhas críticas na Modernidade.

O período medievo foi marcado por uma enorme expansão do cristianismo que, pode-se dizer, alcançou seu auge no triunfo da monarquia papal entre os séc. XI a XIII. A organização cristã foi tão importante que sobrepujou outras civilizações existentes da época, como a bizantina e a islâmica, “que também influenciaram a evolução da Europa ocidental, direta e indiretamente” (BURNS, 2003, p.204).

E ao contrário do que afirmam alguns historiadores - que teriam sido séculos de “atraso” - hoje sabemos durante o período medieval, sobretudo, a partir de 1050, foi marcado por uma extraordinária vitalidade intelectual e artística. “Na educação, no pensamento e nas artes, tal como na economia e na política, o Ocidente estivera, antes de 1050, mergulhado no marasmo. Depois disso deixou rapidamente o atraso para se tornar o centro intelectual e artístico do mundo” (BURNS, 2003, p.271).

Quanto ao campo do conhecimento, desde os primeiros séculos medievais, um novo paradigma se impôs: a fé religiosa. Conforme Bebens e Oliari (2007), a razão continuava a ser importante, porém, submissa à fé. A doutrina religiosa ensinava que o homem só teria acesso ao conhecimento pleno quando iluminado por Deus, uma vez que a razão sozinha seria incapaz de alcançar toda a verdade. “Toda verdade, dita por quem quer que seja, é do Espírito Santo”, afirmava Santo Ambrósio (340-397), bispo e doutor da Igreja (COTRIM; FERNANDES, 2010, p.204).

O novo currículo medieval se inspirava na educação clássica dos gregos que tinha como fundamento as Sete Artes Liberais, englobando o *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Normalmente funcionavam como grupos de disciplinas que visavam uma articulação entre si e, talvez, ir além das disciplinas e dos conteúdos, alcançando outros valores do espírito (CARNEIRO, 2015).

No contexto da Idade Média, o *Trivium* e o *Quadrivium* se tornaram o nível preparatório ou a porta de entrada para os cursos superiores, como a Teologia, o Direito ou a Medicina. “O nível teórico preparatório para das sete artes liberais podia conduzir o aluno a outro nível teórico de formação, a teologia - uma vez que, desde o advento do cristianismo, a teologia substituíra a filosofia ou a dialética no topo da hierarquia das ciências -, ou a duas opções de formação prática, direito e medicina” (SOMMERMAN, 2006, p. 22-23).

E sobre isto ainda, Carneiro considera que,

As artes do Trivium e do Quadrivium, que eram chamadas de liberais - no sentido de não serem trabalhos braçais, tampouco meramente contemplativos - eram consideradas como as únicas dignas do homem livre, constituíam a base do preâmbulo da cultura medieval. A origem de tais trilogias ou tetralogias remonta à Antiguidade Clássica, fazendo parte da Paideia - a formação do homem grego, dotado de nobreza de caráter, valores e virtudes. Aliás, a união de disciplinas remonta a Pitágoras, remontando à busca do ‘centro divino’ pelo ser humano (2015, p. 21).

Por outro lado, a ciência medieval devia se submeter aos princípios do novo paradigma da fé, assim, “o conhecimento pleno e verdadeiro passava a ser visto como graça e iluminação” (BEBRENS; OLIARI, 2007). Destarte, como afirmam Cotrim e Fernandes: “Nesse processo, não se podia, de modo algum, contrariar as verdades reveladas por Deus aos humanos ou as interpretações das escrituras sagradas que foram sendo estabelecidas pela Igreja” (2010, p.204). Diante desta doutrina, os centros de saber - as Universidades criadas a partir do séc. XI - passaram a substituir a Filosofia pela Teologia na hierarquia das disciplinas. No contexto medievo Ocidental, o homem, a sociedade e o conhecimento se organizavam a partir da fé cristã.

Referindo-se ao mesmo período, André Botelho destaca que,

Durante a Idade Média, o conhecimento acontece por via de uma filosofia religiosa, a *Doutrina Cristã*. A fronteira entre razão de tipo lógica e revelacional se torna bastante tênue. A racionalidade precisa se adequar à verdade religiosa e somente avança quando não se choca com esta. O conhecimento verdadeiro é Graça, Revelação de Deus na História (2007, p. 56, grifo do autor).

Por isso, as faculdades cognitivas mais pretendidas para o acesso ao conhecimento verdadeiro eram a *contemplação*, o *êxtase* e a *revelação* (SOMMERMAN, 2006). Apesar das muitas críticas de historiadores com relação aos primeiros séculos da era medieval, estigmatizado como um período de atraso e obscuridades, a Alta Idade Média (1050-1300) foi marcada por quatro importantes realizações intelectuais que inauguraram a era de predomínio intelectual do Ocidente. Conforme Burns:

As quatro principais realizações intelectuais da Alta Idade Média, inter-relacionadas entre si, mas diferentes, foram: a disseminação da educação primária e da alfabetização; o nascimento e a propagação das universidades; a aquisição do conhecimento clássico e do islâmico; o avanço real realizado na esfera da filosofia. Qualquer uma dessas quatro realizações teria dado à alta Idade Média um lugar de destaque na história do saber ocidental; consideradas em conjunto, inauguraram a era de predomínio intelectual do Ocidente, que se tornou um dos aspectos marcantes dos tempos modernos (2003, p.290).

Tem termos de filósofos neste período, dois pensadores se destacam por representarem/sistematizarem o pensamento cristão na Idade Média. O primeiro viveu ainda os últimos anos da Idade Antiga, Agostinho de Hipona (354-430), bispo, escritor,

filósofo e teólogo da Igreja. É reconhecido como o pensador que criou uma nova filosofia que deu suporte racional a fé religioso do Cristianismo na Idade Média, influenciando toda a Patrística. Incorporando Platão aos seus trabalhos, Agostinho sistematizou a filosofia cristã, tratando sobre filosofia, dogmática, direito público, moral etc. “Nascia o filosofar-na-fé: nascia a filosofia cristã, amplamente preparada pelos Padres gregos, mas que só iria chegar ao perfeito amadurecimento com Agostinho” (REALE; ANTISERI, 1990a, p.434).

Já o segundo nome, Tomás de Aquino (1227-1274), é tido como um dos mais brilhantes pensadores de todos os tempos. Razão e fé são incompatíveis? Não, pelo menos para este pensador. Tomás de Aquino se notabilizará exatamente por propor a conciliação entre fé e razão, pois “a fé melhora a razão assim como a teologia melhora a filosofia. *A graça não suplanta, mas aperfeiçoa a natureza*” (REALE; ANTISERI, 1990a, p. 555, grifo do autor). Por isto, diferente de Agostinho, Tomás de Aquino entende o conhecimento pode ajudar o cristão a conhecer a Deus, e não necessariamente nega-Lo. Sua contribuição foi tão significativa que até hoje o seu pensamento é capaz de influenciar a Igreja e muitos pontos da fé cristã.

Por fim, apesar dos esforços de Tomás de Aquino para conciliar fé e razão, o período medieval nos deixou diante de uma fratura entre fé e razão. E progressivamente, esta ruptura no conhecimento, nos conduziria a esfacelamentos ainda maiores, sobretudo, a partir do séc. XII. Conforme Sommerman (2006, p. 23):

A partir do século XII, além da fratura entre razão e fé, começa a ser gestada outra fratura, agora entre ciência e filosofia, o que suscitou, no século XVIII, a separação de algumas universidades europeias em Faculdades de Ciências e Faculdades de Letras, gerando a partir de então uma separação praticamente intransponível entre ciências exatas (*quadrivium*) e ciências humanas (*trivium*), que até então tinham sido quase sempre complementares para a preparação de uma percepção de totalidade ou de felicidade.

No entanto, a fragmentação crescente do saber e a pesquisa disciplinar somente se instalam nas Universidades entre os séculos XIX e XX, em decorrências destas fraturas e da especialização crescente do trabalho na civilização industrial. E é como resultado final de todo este processo de rupturas que surgirá na metade do século XX a hiperespecialização disciplinar, assunto do qual trataremos a seguir.

#### 1.4.4 O PERÍODO DA IDADE MODERNA

A Idade Moderna será marcada mudanças paradigmáticas que influenciariam todo o mundo Ocidental e as epistemologias do conhecimento. Desde o campo econômico com o início do modo de produção capitalista (e a ascensão burguesa) até a revolução científica dos séculos XVII e XVIII, a Europa será marcada por transformações emblemáticas. A estrutura de pensamento teocêntrico da Idade Média será substituída na Modernidade por uma nova estrutura de saber, norteado pelas correntes do racionalismo e do empirismo, e embasado por intelectuais como René Descartes, Francis Bacon, John Locke e Thomas Hobbes.

O advento da Modernidade se dá com o Renascimento (XIV-XVI). Trata-se de um movimento filosófico e cultural que teve seu desabrochar na Itália para, em seguida, se expandir por toda a Europa. Ressuscitando os valores da Antiguidade, o Renascimento trazia como espírito novo o opor-se a época medieval. Conforme Reale e Antiseri:

Assim, partindo do *renascimento da Antiguidade*, passou-se a chamar de Renascimento toda essa época, que, porém, é algo mais complexo do que isso: com efeito, é *a síntese do novo espírito* que se criou na Itália com *a própria Antiguidade* – é o espírito que, rompendo definitivamente com o espírito da época medieval, inaugurou a época moderna (1990b, p. 25, grifo do autor).

O Renascimento então inaugura a Idade Moderna, embora alguns historiadores contestem esta tese, visto que o último período da Idade Média (a partir de XI) é repleto de renascimentos, não havendo uma ruptura radical entre a época medieval e o Renascimento na Itália. Entretanto, seria ingênuo defender uma simples continuidade. O fato é que o Renascimento está no início da Modernidade “como um dos fatores marcantes que reposicionou o homem como centro do processo histórico” (MORAES, 2012, p. 33).

Em sua visão de homem e de mundo, os renascentistas acreditavam que o único caminho para se chegar ao conhecimento seria a razão. O homem, agora no centro do mundo, detinha a liberdade para explorar a natureza de forma racional e empírica, não mais sacramentalizada. E mesmo supondo resgatar ao homem sua “dignidade perdida”, o movimento renascentista terminou por agir pela desagregação da unidade do mundo que se via até então. Conforme Botelho (2007, p. 70):

Apesar de supor dar ao homem a verdadeira dignidade, reflexo da dignidade de Deus, o Renascimento desagrega a unidade do mundo, onde homem, mundo e Deus estavam unidos em uma aliança íntima que estruturava um sistema de mitos e de ritos, de representações e de valores, que assegurava o equilíbrio do espaço mental e do destino do curso da história individual e coletiva.

Destacam-se neste período grandes nomes na arte, política, filosofia e na ciência, tais como Maquiavel (1469-1527), Thomas Morus (1480-1535), Erasmo de Roterdã (1469-1536), Giordano Bruno (1548-1600), Montaigne (1533-1592) etc. Suas ideias deram uma contribuição significativa no desenvolvimento da ciência.

A Modernidade tem na Revolução Científica o grande feito desta época que impactou múltiplos aspectos da vida e da realidade social do homem clássico:

Trata-se de um poderoso movimento de ideias que adquire no século XVII as suas *características determinantes* na obra de Galileu, que encontra os seus *filósofos* – em aspectos diferentes – mas ideias de Bacon e Descartes e que depois iria encontrar a sua expressão agora clássica na *imagem newtoniana* do universo concebido como uma máquina, ou seja, como um relógio (REALE; ANTISERI, 186, 1990b, grifo do autor).

Entre os historiadores se diz que coube a Revolução Astronômica detonar todo este processo de novas descobertas e ideias. E nesse sentido, destacam-se, entre outros, os nomes de Nicolau Copérnico (1473-1543), Tycho Brahe (1541-1601), Johannes Kepler (1571-1630) e Galileu Galilei (1564-1642), eternizados pela virada do sistema geocêntrico de cosmo ptolomaico para o modelo heliocêntrico de sistema solar. Cabe a Galileu ainda a ideia de um sistema racional de mecanismos físicos, pois conforme ele, o livro do mundo está escrito em linguagem matemática.

Nicolau Copérnico, astrônomo polonês, foi o primeiro cientista a demonstrar que a terra girava em torno do sol, e não o seu contrário, como era sustentado pela doutrina bíblica da Igreja. Mas sua teoria não foi aceita, e recebeu duras críticas; porém, mais à frente, foi defendida por Galileu em obra intitulada “*Diálogo sobre os dois grandes sistemas do mundo*”, do ano de 1632.

Galileu Galilei é considerado por muitos historiadores o “pai da Física moderna”, exatamente pelo emprego do método experimental que expurga qualidades secundárias da matéria. Tal procedimento, fruto da nova ciência experimental, é o que perdura até esses dias. Sobre Galileu, Bebens e Oliari (2007, p.57) afirmam que,

A contribuição de Galileu confirma a teoria de Copérnico e apresenta dois aspectos que insistem em perdurar até este século, ou seja, a abordagem empírica da ciência e o uso de uma descrição matemática da natureza. Para tanto, a ciência deveria se restringir aos estudos de propriedades que poderiam ser medidas e quantificadas. Os aspectos como som, a cor, o sabor, o cheiro deveriam ser considerados como mera projeção mental ou qualidade secundárias e estariam, portanto, fora da esfera científica.

Note-se que assim, o modelo de “ciência” [saber] contemplativa medieval vai sendo substituído pelo de tipo experimental e racionalista, e sua visão teocêntrica - que considerava Deus o fundamento de toda a ordem no mundo - passa a ser substituído pelo antropocentrismo moderno, também considerado o novo humanismo.

Para Botelho (2007, p.70), que aqui comenta Jacques Maritain, “O novo humanismo antropocêntrico nascente é também o caminho para a perda da visão integral, da exacerbação da dicotomia entre homem e mundo, ciência e fé. É o começo da supremacia do racionalismo simplificador”.

Além disto, deste ponto da história em diante, a ciência passa a ser feita por homens que pretendem está “no centro do mundo”, com o direito de transformar, explorar, escravizar e destruir a natureza (CAPRA, 2006). A ciência vai, pouco a pouco, sendo absolutizada, e ela mesma produzirá, séculos depois, a ameaça de aniquilamento da própria humanidade (MORIN, 2010a).

As ideias disseminadas por Copérnico e Galileu Galilei foram, posteriormente, convalidadas por seus sucessores. Estava aberto o caminho para a ciência clássica, racionalista. Francis Bacon (1561-1626) marcará o período pelo desenvolvimento do método indutivo, defendendo que a fonte do conhecimento se encontra apenas nos fatos, somente nos fatos, por isso, caberia ao homem conhecer e controlar a natureza.

Mas o grande expoente da ciência clássica foi mesmo o francês René Descartes (1596-1650). Descartes, que era filósofo e matemático, e é o autor da famosa obra “*O Discurso do Método*”, de 1637, onde propõe um método revolucionário para a ciência: *dividir o objeto a ser conhecido em quantas partes for possível, seguido por sua ordenação posterior* (DESCARTES, 1999). Ainda para Descartes, o mundo sensível é governado por leis e fórmulas matemáticas, e deve o sujeito pensante - que ele acreditava estar “separado da natureza” - submetê-la ao seu domínio. Quanto a isto, Moraes (2012, p.33) que cita Capra, considera que,

De acordo com este modelo de ciência, o homem, como senhor do mundo, podia transformar a natureza, explorá-la, e ela deveria servi-lo, ser escravizada e obedecer. O Objetivo do cientista, segundo essa abordagem, era 'extrair da natureza, sob tortura, todos os seus segredos' (CAPRA, 1888, p.51) e não mais o conceito da terra como mãe nutridora.

Tais ideias essas que serão com o tempo fortalecidas pela concepção de universo-máquina de Newton. Para a crítica atual, o modelo de ciência cartesiana provocou a perda da visão integral da vida e a fragmentação do conhecimento. “A análise científica destrói a unidade da vida, pois a considera ilusória. Ela necessita da compartimentação para existir”, afirma Botelho (2007, p.71). A filosofia de René Descartes, de fato, impôs uma concepção fragmentada do conhecimento. Sua visão do universo é profundamente dicotômica, separando filosofia e ciência, objeto e sujeito, mente corpo, mundo material e espiritual. Assim, o método de Descartes parte da certeza da razão como única fonte do conhecimento verdadeiro, dando origem ao Racionalismo moderno.

Na mesma perspectiva de Descartes, o filósofo e matemático inglês Isaac Newton (1642-1727) iria consolidar a nova física e o *mecanicismo*. Conforme Sommerman, “O mecanicismo consiste na filosofia que se explicitou no século XVII, segundo a qual todos os fenômenos naturais devem ser explicados por referência à matéria em movimento” (2006, p.17). Para Newton, o universo funciona como um relógio, uma máquina regida por leis imutáveis, e que podem ser demonstradas pela física e pela matemática.

O mundo da ciência, mecanicista e experimental, reduzirá o universo a um vasto conjunto de pequenos corpos materiais controlados pela ciência. O mistério do mundo e seu sentido são reduzidos, a partir de então, a leis precisas que podem ser decifradas pela lógica matemática (BOTELHO, 2007, p. 71).

Destarte, ganha força um modelo de racionalidade fechada, que reduz o universo material e os seres vivos à visão de uma máquina, que funciona em um sistema estático, regido por leis matemáticas exatas, sendo possível até mesmo prever seus fenômenos (CAPRA, 2006). E conseqüentemente,

Começou a tornar-se hegemônico então o pensamento reducionista, ou o monismo materialista, que descartou do sujeito o espírito e ficou apenas com o corpo. O ser humano passou a ser visto como um corpo

máquina, análogo ao universo máquina postulado pelo cientificismo e pelo mecanicismo então triunfantes. O universo passou a ser visto como fruto do mero acaso da interação das partículas e o ser humano como fruto da simples ‘evolução natural’ (SOMMERMAN, 2006, p. 14).

Mas, outro movimento que também reclamaria a razão como a única fonte da verdade agitaria a Europa durante o século XVIII. Trata-se do Iluminismo, movimento intelectual e filosófico que também ficou conhecido como Ilustração ou Século das Luzes. Para os iluministas a razão seria a principal fonte de autoridade e legitimidade do conhecimento. Seu pensador mais representativo foi o francês François-Marie Arouet (1694-1778), mais conhecido pelo pseudônimo Voltarie. Mas o Iluminismo teria uma característica principal? Sim, conforme Reale e Antiseri:

Uma confiança decidida, mas não ingênua na razão humana, um despreconceituoso uso crítico da razão voltada para a libertação em relação aos dogmas metafísicos, aos preconceitos morais, às superstições religiosas, às relações desumanas entre os homens, às tiranias políticas: eis a característica fundamental do iluminismo (1990b, p.669).

Assim, o objetivo era acabar com o medo dos homens, torná-los livres e senhores de si mesmos. Já Emanuel Kant (1724-1804) em resposta à pergunta: o que é o iluminismo?, teria sugerido seu tema fundamental: “Tem a coragem de servi-te de tua própria inteligência” (REALE; ANTISERI, 1990b, p. 669), descrevendo bem o ideal do movimento: a crença na razão como a fonte última da autoridade - herdada especialmente de Descartes, Spinoza e Leibniz -, e a autonomia do sujeito.

E ainda conforme os autores supracitados, a filosofia iluminista era uma filosofia otimista, eles estavam convencidos de que a razão humana possibilitaria o progresso da humanidade, por isso, defendiam categoricamente o conhecimento científico e a técnica como instrumentos de transformação e melhoria do mundo. A originalidade do movimento então consiste exatamente nisto: no crivo da crítica conceitual e no uso da razão em vista do melhoramento do mundo e do homem.

Por outro lado, o Iluminismo veio reforçar a separação dos saberes, embora ainda salvaguardando a necessidade de algum diálogo entre eles. Sobre isto, Sommerman (2006, p. 23) nos diz que,

O Iluminismo, na metade do século XVIII, apoiando-se no racionalismo, reforçou a separação dos saberes conforme os objetivos do conhecimento, mas ainda afirmava a necessidade da existência de um diálogo entre eles, como indica o próprio nome da obra paradigmática desse movimento, a Enciclopédia (*kyklos*, círculo e *paidéia*, cultura), que significa encadeamento circular de conhecimentos.

Grosso modo, esta crença exacerbada da Modernidade no poder da razão instrumental e da técnica levou ao desprezo da subjetividade, da sensibilidade e do sentido do sagrado no mundo. Conhecer passou a significar seguir as leis da lógica, da linearidade, da experimentação empírica. “Na Ciência Moderna, a concepção linear e mecanicista do universo, proposta por René Descartes e Isaac Newton, passa a se edificar na lógica racionalista que nega o sagrado e a subjetividade” (BEBRENS; OLIARI, 2007 *apud* VASCONCELLOS, 2002). Nesse sentido, passa a valer a crítica feita pelo filósofo e teólogo Rubem Alves, “Se os barcos se fazem com a ciência, a navegação se faz com os sonhos. Infelizmente, a ciência, utilíssima, especialista em saber ‘como as coisas funcionam’, tudo ignora sobre o coração humano” (2004, p.74).

E, aos poucos então, este modelo de ciência foi se voltando cada vez mais sobre si mesma, até se absolutizar, tornar-se um mito, ou seja, um tipo de crença ilimitada no poder da ciência como a única forma válida de conhecer o mundo (COTRIM; FERNANDES, 2010). Era como se a nova ciência clássica substituísse e tomasse o lugar da religião.

Todos os demais tipos de conhecimentos foram menosprezados, considerados supersticiosos, obscuros. E assim a ciência se tornou um risco, uma espécie de nova convicção religiosa. E diz-nos Rubem Alves, que “[...] todo mito é perigoso, porque ele induz o comportamento e inibe o pensamento” (1981, p.7), uma vez que, a classe encarregada de pensar de maneira correta - o grupo de cientistas - silenciava os outros indivíduos, dispensa-os do exercício de pensar.

E por fim, este poder mitificado da nova ciência que baseava na causalidade e no determinismo, passaria a ser contestado no “[...] início do século XX, quando então a teoria da relatividade e a física quântica provocariam mudanças radicais” (MORAES, 2012, p. 37). Alguns pensadores como Bohn e Heisenberg, entre outros, demonstrariam que o universo não é uma máquina, mas uma totalidade indivisa, uma teia de conexões, inter-conexões e relações, e que a ciência não é um saber absoluto nem incontestado (BEHRENS, 2013).

Mas a ciência moderna foi ainda o fundamento para o positivismo científico de Augusto Comte (1798-1857), filósofo francês que enxergou no progresso da ciência e da razão o único instrumento de salvação para humanidade. Para Comte, o pensamento humano passa por três formas de concepção da realidade que ele chama de “estados”, são: teológico, metafísico e positivo. O auge dessa evolução é a ciência positiva, que assume como critério de verdade a verificação, a comprovação científica. As próprias ciências passam a ser hierarquizadas em seu rigor de comprovação, ficando em segundo plano aquelas que têm menor *status* experimental, outras como a Filosofia e a Metafísica são menosprezadas.

A partir de Comte as disciplinas se desprenderam da filosofia, deixando definitivamente a metafísica para se tornarem ciências positivas – pois para ele somente a observação era verdadeira fonte de comprovação e confiabilidade. Assim, matemática, física, química, biologia e astronomia foram nomeadas ciências por excelência – logo em seguida, introduziu também nesta lista uma ciência que deveria se comportar como uma matemática da sociedade, uma sociologia objetiva (BOTELHO 2007, p. 66).

Nesta concepção, a verdade do conhecimento depende unicamente de sua experimentação, da verificação dos dados empíricos, de modo que apenas o conhecimento científico pode ser considerado verdadeiro, as demais abordagens ou tipos de conhecimento são somente quimeras.

Assim, Descartes e Newton foram decisivos para a formulação da nova ciência e o triunfo do racionalismo mecanicista e científicista. Suas concepções se tornaram parâmetros para toda a ciência do Ocidente. O paradigma cartesiano-newtoniano foi tão importante que somente foi questionado no início do século XX, mas ainda persiste. Para André Botelho, “O pensamento cartesiano exercerá grandiosa influência no mundo de sua época e fará escola. Suas teorias serão a base para novos pensamentos, inclusive a própria Modernidade com suas ciências e conseqüentes tecnologias” (2007, p.60).

Desta feita, o novo paradigma simplificador e reducionista levou à fragmentação do conhecimento e à supervalorização da visão racional, o que caracterizou a Educação, a formação e a prática docente até nossos dias. A própria estrutura educacional moderna espelha a visão fragmentadora da realidade, assim como alude Bebrems e Oliari (2007, pp.59-60):

A fragmentação atingiu as Ciências e, por consequência, a Educação, dividindo o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas. As instituições, em especial as educacionais, passaram a ser organizadas em departamentos estanques, no qual emergem os especialistas, considerados pela sociedade com o os detentores do saber. Neste processo reducionista, criam-se as especialidades em uma única área do conhecimento.

De modo que a escola que temos hoje reproduz a visão dicotômica e compartimentada da realidade no modelo cartesiano, separada em partes e caracterizada pela regra da exclusão. Analisando essa estrutura de educação do presente, Heloísa Lück considera que:

A disciplinaridade e o ensino por disciplinas dissociadas se constrói mediante a aplicação dos princípios da delimitação interna, da fixidez no objeto próprio de análise, pela decomposição de problemas em partes separadas e sua ordenação posterior, pelo raciocínio lógico formal (Descartes), caracterizado pela regra da exclusão do que é, e do que não é (princípio da certeza). Por conseguinte, constitui uma visão limitada para orientar a compreensão da realidade complexa dos tempos modernos e da atuação em seu contexto (2013, p.35).

A própria formação do professor que é pensada sob a ótica da fragmentação e da atomização, o limita; pois o coloca na posição de dono da verdade, com o único ofício de repassar informações prontas, num modelo pedagógico simplista de repetição do conhecimento em sala de aula, onde os alunos são avaliados pela sua memorização, e não pela capacidade crítica e reflexiva de elaboração de novos conhecimentos.

Além disto, ao tornar secundária a subjetividade humana, a Modernidade passou a formar um homem de “mente técnica e coração vazio”, sem sensibilidade, valores, abertura ao transcendente. Nesse sentido, falando sobre as transformações científicas que marcam esta época, Moraes chega a afirmar que, “[...] o divino desapareceu completamente da visão científica do mundo, deixando um vácuo espiritual que se tornou característico da nossa cultura” (2012, p.30).

Ver-se, portanto, como os grandes modelos do pensamento presente na história, que aqui chamamos de paradigmas, influenciaram a ciência, o conhecimento e a educação ao longo do tempo. Na verdade, todos estes e muitos outros estiveram muito presentes no século XX. Falando sobre isto, Sommerman (2006, p. 16), considera que,

Depois da hegemonia do racionalismo, que se instalou a partir do século XVII, e do empirismo e do positivismo, que se estabeleceram

no século XIX, outras posições estiveram muito presentes nesse último século, embora quase todas já tivessem aparecido em outros momentos da história do Ocidente: o reducionismo, o mecanicismo, o ceticismo, o subjetivismo, o relativismo e o criticismo.

De modo que diversas posições ou modelos teóricos poderiam ainda ser estudados, porém, para o propósito desta pesquisa, passaremos a tratar de modo mais específico agora sobre o racionalismo da ciência moderna e a possibilidade de uma nova perspectiva complexa e transdisciplinar que procurará restabelecer o grau máximo das relações entre as disciplinas e os saberes.

### 1.3 O TRIUNFO DO RACIONALISMO E A DESUMANIZAÇÃO DA RAZÃO

Qual é a origem do conhecimento? O que é o conhecimento verdadeiro? São perguntas eternas. Mas algumas correntes de pensamento propuseram-se a respondê-las. Além do Racionalismo de Descartes (1596-1650) e Leibniz (1646-1716) que será nosso foco neste ponto, outras duas correntes de pensamento se destacaram na história. É o caso do Empirismo, representado por David Hume (1711-1776) e John Locke (1632-1704), para quem a mente humana é como uma tábua rasa ao nascer, adquirindo o conhecimento pelo uso dos sentidos, de modo que o conhecimento nesta corrente tem sua origem na experiência; e do Apriorismo de Immanuel Kant (1724-1804), que se refere ao processo de raciocínio antes da experiência (*a priori*). Kant defendeu a posição intermediária entre o racionalismo e o empirismo, e acreditava que havia três fontes do conhecimento: a experiência, o entendimento e a própria razão (REALE; ANTISERI (1990b).

O Racionalismo é a posição epistemológica que vê na razão a fonte principal do conhecimento humano, e se instalou no Ocidente a partir do século XVII (SOMMERMAN, 2006). Conforme Silva (2014, p. 4):

Todavia, foi durante o período da filosofia denominado como Filosofia Moderna do século XVII a meados do século XVIII, que surgiu o período conhecido como Grande Racionalismo Clássico. Nesse período, ocorreram grandes mudanças intelectuais, tais como o surgimento do sujeito do conhecimento, o pensamento autoconsciente e a valorização do saber científico. Além desses fatores, nesse período iniciou-se a crença no fato de que a natureza, a sociedade e a realidade são racionais em si mesmas e são representadas pelas ideias do sujeito do conhecimento.

Nessa perspectiva, Edgar Morin (2010a) considera que a ciência moderna progrediu na dupla tensão entre Empirismo e Racionalismo, porém, já pelo final do século XVIII, os sucessos da Física permitiram conceber um universo determinista e totalmente inteligível ao cálculo e a razão, e de onde foram eliminadas toda desordem e toda subjetividade.

Assim,

A razão torna-se o grande mito unificador do saber, da ética e da política. Há que se viver segundo a razão, isto é, repudiar os apelos da paixão, da fé; e, como no princípio de razão há o princípio de economia, a vida segundo a razão é conforme aos princípios utilitários da economia burguesa (MORIN, 2010a, p. 159).

Desta forma, o Racionalismo se impôs com uma visão do mundo racional, compartimentado e calculável, sobrepujando outras formas de saber. Nisto, “O modo reducionista e atomístico triunfou e passou a ser uma nova teoria, a própria visão da realidade” (BEHRENS, 2013, p.20). Na concepção de Botelho, “O mundo passa, então, a ser *governado* por um tipo de razão que herdamos do racionalismo e que é o modelo epistemológico de hoje. Uma razão oposta ao saber de tipo sistêmico e unitário, visão que não fragmentava e que não tinha a experimentação como verdade única” (2007, p. 71, grifo do autor).

Mas buscando aprofundar um pouco mais a discussão, Morin chega a fazer uma diferenciação entre Racionalidade, Racionalismo e Racionalização<sup>8</sup>, e considera que o problema não está na Racionalidade, e sim, quando esta se perverte em Racionalização, isto é, em um modelo de razão absoluta, fechada, simplificada e desumanizante. Assim, a desumanização da razão se dá quando esta se torna totalitária e ditatorial, e dissolve qualquer ideia humanista que tinha de amor à humanidade, à paixão pela justiça, pela igualdade e pela própria liberdade do homem, que ainda se via, por exemplo, na razão iluminista (2010a).

Na verdade, sempre houve contestações a um tipo de saber único e totalitário, ou as loucuras da razão. E sobre isto, Botelho (2007, p.67), nos faz recordar que:

---

<sup>8</sup> “A *racionalidade* é o estabelecimento de adequação entre uma lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica. O *racionalismo* é: 1) uma visão do mundo afirmando a concordância perfeita entre o racional (coerência) e a realidade do universo; exclui, portanto, do real o irracional e o arracional; 2) uma ética afirmando que as ações e as sociedades humanas podem e devem ser racionais em seus princípios, sua conduta, sua finalidade. A *racionalização* é a construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único (MORIN, 2010a, p.157, grifo do autor).

Antes mesmo de eclodirem no planeta as consequências nefastas de uma mente simplificada – proposta racionalista – uma voz soou firme contra as loucuras da razão moderna. Temos na figura de Nietzsche o primeiro grande expoente de uma crítica feroz contra o racionalismo e sua ideologia de progresso.

E de fato, o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1990) teceu duras críticas ao racionalismo metafísico e colocava a experiência de viver como uma realidade para além do argumento da razão, do mundo científico, “A vida não é argumento; entre as condições para a vida poderia estar o erro”, como escrito em *Gaia Ciência*, um dos seus livros mais lidos (2001, p. 145)<sup>9</sup>.

Como única forma de saber confiável, o modelo racionalista relegou os demais tipos de conhecimento à categoria do senso comum, desprezando os apelos da vida, da paixão, dos mistérios, da subjetividade. Em seu livro que trata sobre os “Sete Saberes para a Educação do Futuro”, Morin adverte que:

Um racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade, a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte do afeto, do amor, do arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo, do mecanicismo; sabe que o espírito humano não saberia ser onisciente, e que a realidade contém mistério; negocia com o irracionalizado, o obscuro, o irracionalizável; não é só crítica como autocrítica (2002, p.28).

Mas não se trata aqui de negar a grande contribuição que o modelo de ciência moderna trouxe para o desenvolvimento da tecnologia, da informática e do saber especializado na medicina, por exemplo; porém, trata-se de mostrar também seus efeitos catastróficos, assim como afirma Sommerman:

Se as posições reducionistas contribuíram muito para o grande desenvolvimento tecnológico, cooperaram também para a fragmentação crescente da realidade e das disciplinas e para a redução do sentido da vida humana (2006, p.19).

Todos estes sinais apontam para a necessidade de um novo paradigma, de um novo modelo de razão, de uma “posição de pluralismo epistemológico, como é o caso da perspectiva transdisciplinar” (SOMMERMAN, 2006, p.20) ou de uma “razão aberta e complexa”, capaz de “enfrentar a complexidade da relação sujeito-objeto, ordem-

---

<sup>9</sup> Conferir Friedrich Nietzsche. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

desordem” (MORIN, 2010a, p. 168); assuntos dos quais trataremos melhor nos próximos capítulos.

#### 1.4 FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO, HIPERESPECIALIZAÇÃO E ISOLAMENTO DISCIPLINAR

Uma das marcas mais graves do paradigma da disjunção é a hiperespecialização disciplinar. Trata-se de um problema presente no século XXI e que precisa ser enfrentado, em especial pelo sistema de ensino, uma vez que ele próprio é uma expressão do modo como o conhecimento é produzido, e hoje se encontra “fragmentado, eivado de polarizações competitivas, marcado pela territorialização de disciplinas, pela dissociação das mesmas em relação à realidade concreta, pela desumanização dos conteúdos fechados em racionalidades autossustentadas, pelo divórcio, enfim, entre vida plena e ensino” (LÜCK, 2013, pp.9-10).

A situação nos coloca diante de um paradoxo fundamental, pois enquanto lidamos com o retalhamento das disciplinas em sala de aula, o mundo se apresenta com realidades ou problemas cada vez mais globais. “Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2010b, p.13). E na verdade, esta é uma preocupação constante no pensamento de muitos críticos da fragmentação, como Japiassu (1976), Morin (2010b; 2002), Nicolescu (2002), Sommerman (2006), Moraes (2012), Guerreiro (2003), Lück (2013), dentre outros.

E disto resulta a urgência de uma reforma do ensino e de uma nova formação docente que privilegie as relações e a interação entre as disciplinas e o conhecimento, uma vez que o nosso atual modelo de educação tem privilegiado a disjunção e a análise em detrimento das relações e da síntese. Diz Morin que:

Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiam a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. E isso, porque a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos (2010b, p. 24).

E para superação deste problema, Morin sugere uma Reforma do Pensamento que se fundamenta, conforme as descobertas da ciência contemporânea, na própria aptidão geral para a organização do conhecimento:

De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global. A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação (MORIN, 2010b, p. 24).

Mas para uma compreensão mais clara sobre a fragmentação dos saberes na educação moderna, cabe retomar aqui o conceito e o significado de Disciplina no campo do conhecimento. O termo Disciplina surgiu ainda no século XIV quando as ciências, que até então chamadas de “artes”, passaram a ser chamadas disciplinas. Até hoje não há unanimidade quanto a sua definição. Discutindo sobre o assunto a partir dos trabalhos elaborados por Gaston Pineau, Sommerman considera que o termo:

[...] remete a dois campos semânticos: um ligado às noções de regra, de ordem, e de método, portanto, ao rigor e à submissão a regras; outro ligado à ordem latina da palavra, que vem do latim *discere*, que significa ‘aprender’, correspondendo, portanto, ao aprendizado de um conjunto de conhecimentos, ao aprendizado de um recorte do saber (2006, p. 25, grifo do autor).

De alguma forma então, estes dois campos semânticos estão ligados, imbricados um no outro. De modo parecido, Lück (2013, p.27) fala em dois enfoques que se pode dar ao sentido do termo Disciplina: “o epistemológico, relativo ao modo como o conhecimento é produzido, e o pedagógico, referente à maneira como ele é organizado no ensino para promover a aprendizagem pelos alunos”. Por fim, ambos os autores concordam que se trata de uma visão dicotomizada da realidade, uma redução do saber que não permite levar em consideração o todo, e apontam para a necessidade de um maior diálogo entre disciplinas e os saberes.

Assim, o problema chave da disciplinarização torna-se a fragmentação e à hiperespecialização do conhecimento, como atestado por Botelho (2007, p.74):

O desenvolvimento das disciplinas do conhecimento seguiu um caminho de hiperespecialização do conhecimento pela lógica da fragmentação do todo em detrimento das partes. Isso significa a

diversificação das disciplinas isoladas do todo e da necessidade de pensar o todo.

O conceito de Hiperespecialização, na verdade, surge apenas a partir da metade do século XX e é o resultado de um longo processo de rupturas que distanciou mente e matéria, razão e fé, cultura científica e humana etc. Por Hiperespecialização, Morin (2002, p.45) entende que: “Quer dizer, a especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir a sua integração numa problemática global ou uma concepção de conjunto do objeto do qual apenas considera um aspecto ou uma parte”.

Trata-se, portanto, de um grave problema que atinge as ciências e a Universidade ainda hoje, fruto de princípios do pensamento de Descartes e do racionalismo científico. Conforme Wil, D’Ambrósio e Crema:

O enfoque disciplinar, na atualmente, pode ser considerado um dos frutos mais típicos e substanciais do racionalismo científico, que modelou, nos últimos séculos, a mente e a atitude básica do ocidental. A universidade moderna caracteriza-se por três fragmentações principais: o físico, o biológico e o humano. Cada um destes ramos, por sua vez, estilhaçou-se em dezenas de sub-ramos, dedicados a objetos gradativamente mais específicos e de mínimo alcance (1993, p. 131).

E sequer sabemos ao certo o alcance desta ramificação sucessiva do saber, fala-se, por exemplo, na existência de 8.530 disciplinas devidamente repertoriadas e catalogadas na década dos anos de 1990 (DOMINGUES, 2001), quantas seriam hoje?

Claro que o desenvolvimento disciplinar da ciência também trouxe grandes conquistas, como as vantagens da divisão do trabalho, o avanço tecnológico e da informática etc.; porém, conforme Morin (2010b), este despedaçamento do saber produziu uma “inteligência cega”, “uma doença na visão do real”, “um olhar sempre mutilante”.

Conforme Guerreiro, trata-se de uma crise generalizada que se revela de muitas formas:

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, etc. (2003, p. 25).

Além disto, o enfoque disciplinar gerou a especialização, o homem *expert*. Para Wil, D’Ambrósio e Crema:

A sua necessidade deve-se à vastidão do conhecimento humano, especialmente a partir da Revolução Científica, e à divisão de trabalho, a partir da Revolução Industrial. Diante do acúmulo crescente do saber-e-fazer humano, foi sepultado o ideal do gênio enciclopédico e pluriapto, do ‘homem total’. O especialista, *expert* na parte, passou a ser o novo herói (1993, p. 131).

Desta forma, o *expert* (especialista) se contrapõe ao não especialista. São aqueles que, fechados em seus feudos do conhecimento, conseguem cooperar nos setores não complexos, porém, pouco contribui para resolver as grandes questões do nosso tempo, pois obedecem à lógica inumana da máquina artificial:

O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperam eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo aquilo que é subjetivo, afetivo, livre, *criador* (MORIN, 2010b, p.15, grifo do autor).

De fato, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos, e não conseguem “considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época” (*Ibidem*, 2010b, p. 17). Daí a necessidade de uma abordagem científica que ao invés de segregar e fragmentar, una e reaproxime os saberes e as culturas das humanidades e científica<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Conforme Morin (2010b), a cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência.

Sobre esta questão ainda, Hilton Japiassu classifica o surto de especialidades científicas como uma patologia do saber, que não atinge apenas o campo do conhecimento, mas também o homem e o mundo:

A patologia contemporânea do saber traduz, na ordem do pensamento, a deficiência ontológica, doença talvez mortal de nossa civilização. Não se trata apenas de uma patologia do saber, mas de uma patologia da existência individual e coletiva. A doença do saber também é a doença do homem e doença do mundo (pp. 23-24, 1976, *apud* BOTELHO, 2007).

Desta feita, tornar-se urgente uma Reforma do Pensamento que conduza a um novo espírito científico que permita ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e um novo modelo de educação capaz de articular as disciplinas e os conteúdos de modo mais fecundo (MORIN, 2010b). Mas isto não significa a abolição das disciplinas e das especializações, apenas que elas devem se abrir e romper com o isolamento disciplinar.

Por certo, na história da educação recente já há uma busca por um conhecer mais global e livre através da interação entre as disciplinas e os domínios do saber. É o caso do movimento da Pluridisciplinaridade e da Interdisciplinaridade que ganhou força nos anos de 1960 através dos estudos do filósofo francês Georges Gusdorf. No Brasil, o movimento veio a se destacar a partir dos trabalhos de Hilton Japiassú (1976) e Ivani Fazenda (2002). Conseqüentemente, surgiu nas últimas décadas do século XX a possibilidade de emergência do movimento transdisciplinar, que não apenas sugeria maior cooperação e ligação entre os conhecimentos disciplinares, mas também que se ultrapassem estas fronteiras. Na verdade, todas estas abordagens são complementares a atuação disciplinar de onde partem, não a exclui e não se excluem uma a outra, mas no seu conjunto, cooperam juntas, de forma distinta<sup>11</sup>, para o desenvolvimento do conhecimento científico. Sobre isto, Nicolescu (1999, p. 55), nos diz que, “A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: do conhecimento”. Mas estaremos retomando estes conceitos no prosseguimento deste estudo.

---

<sup>11</sup> Para Nicolescu (1999), as abordagens diferem, sobretudo por sua finalidade, uma vez que a pesquisa pluri e interdisciplinar permanece no nível disciplinar, enquanto a pesquisa transdisciplinar tem como objetivo “a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar” (p. 55).

## 1.5 O ESGOTAMENTO DO PARADIGMA CLÁSSICO E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PARA A COMPLEXIDADE

Para muitos pensadores contemporâneos, estamos num momento de transição de paradigma (CAPRA, 2006; MORAES, 2012; BEHRENS, 2013; LÜCK 2013; MORIN, 2010b, etc.). A mudança se deve a necessidade de uma nova visão da realidade como complexidade. E de fato, é cada vez mais difícil em nosso tempo compreender os problemas isoladamente, como, por exemplo, a degradação do meio ambiente, o terrorismo internacional, a fome, a violência étnica e tribal etc., e por isto precisamos de outros referenciais.

Talvez o maior erro foi absolutizar um sistema de pensamento e um modelo científico em nome de um progresso sem limites, e que pretendeu revolucionar todos os problemas da humanidade. Mas um progresso cego e sem ética, desconectado de uma visão global da realidade e da vida, não tem sentido. Fundamentalmente, a crise dos paradigmas na atualidade assinala o declínio de um tipo de lógica determinista e redutora com base nos esquemas racionalistas e positivistas de Descartes e Newton. Trata-se de rever um projeto científicista que procurou impor a sua lógica e o seu método a todos os domínios do saber, o que não deu certo, pois o mundo não funciona assim. E exatamente sobre isto, André Botelho relembra que,

O desenvolvimento científico a partir do século XVIII marcou uma libertação do homem. Colocou-o na condição de transformador do seu meio, antes apenas se adaptava ao meio. O progresso material fora grandioso, todavia, o erro, como se tornou evidente, foi o de acreditar que a lógica dos sistemas científicos - por essência determinista em valor absoluto - podia ser utilizada noutros domínios, no econômico, por exemplo. Nenhuma das grandes crises econômicas destes últimos trinta anos tinha sido prevista, desmascarando o insucesso que resultou de um certo cientismo mascarado, onde o abuso de fórmulas matemáticas esconde a ignorância dos modos de funcionamento do mundo tal como foi construído pelo homem e não tal como o reproduz (2007, p. 87).

E por isto, Fritjof Capra entende que as soluções requerem uma mudança radical em nossa percepção de mundo, o que ainda começa a despontar: “E, de fato, estamos agora no princípio dessa mudança fundamental de visão do mundo na ciência e na sociedade, uma mudança de paradigma tão radical como foi a revolução copernicana.

Porém, essa compreensão ainda não despontou entre a maioria dos nossos líderes políticos” (2006, p.23-24).

Mas claro que o modelo newtoniano-cartesiano também permitiu avanços importantes no campo da ciência, da tecnologia e da informática, e que continuam evoluindo até os dias atuais. Conforme Behrens (2013, p.27):

Os últimos cinquenta anos têm-se caracterizado por um progresso científico-tecnológico sem precedentes na história da humanidade. Este progresso leva ao desenvolvimento e à revolução que se acentua dia a dia. Influenciados pelos efeitos da tecnologia que são absorvidos pela comunidade com muita rapidez. Os avanços advindos da microeletrônica são inegáveis, pois impulsionam a computação, as telecomunicações, a cibernética, a robótica e as redes eletrônicas.

O problema é que este modelo de ciência seguiu o caminho da especialização, que produziu ganhos fabulosos, entretanto, ao mesmo tempo causou “sérios prejuízos, por falta de visão global e interativa da realidade e de interligação dessa visão com a ação” (LÜCK, 2013, p.21).

Consequentemente, esse paradigma de simplificação assumiu ideias e valores redutores, e que precisam hoje rever, assim como afirma Fritjof Capra:

Esse paradigma consiste em ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico, e – por fim, mas não menos importante – a crença em que uma sociedade na qual a mulher é, por toda a parte, classificada em posição inferior à do homem e uma sociedade que segue uma lei básica da natureza (CAPRA, 2006, p.25).

Por outro lado, o avanço científico e tecnológico também levou à massificação da tecnologia, ao consumismo e à crise ambiental. Nesse sentido, o homem tornou-se um ser “para o consumo”, escravo da lógica do mercado, em uma sociedade onde as pessoas são reconhecidas pelo valor monetário que possuem. Sobre isso afirma Botelho que:

A massificação da tecnologia resultante do conhecimento científico objetivo apresenta seus resultados negativos que não são poucos. Como vimos anteriormente, o mundo atual é atacado a todo instante

por contínuos tormentos reais e virtuais que não permitem a reconstrução do equilíbrio necessário à vida. Seja a fome, o risco iminente de uma guerra nuclear, de um desastre ambiental provocado por tecnologias, do efeito estufa já demonstrado, seja pelo comportamento vaidoso do mercado econômico provocado por especuladores financeiros e muitos outros fatores, a realidade é que o homem de hoje vive na constante agonia provocada pela ruptura do equilíbrio de até então. Um exemplo claro disso é a própria humanidade presa na *lógica consumo-produção* e o homem transformado em *homoeconomicus*. Quem não possui renda é excluído do sistema que prima pelo consumo na era do *moneycentrismo* (2007, p. 72, grifo do autor).

De modo que o avanço predatório da ciência instrumental colocou em risco o próprio homem: “O avanço da ciência criou a possibilidade de produzir clonagens, que podem levar à destruição da humanidade ou à manipulação, causando sério risco de destruição do próprio homem” (BEHRENS, 2013, p.28).

De fato, permitindo a separação, a divisão e a fragmentação do conhecimento, este modelo de ciência se tornou incapaz de tratar problemas globais e complexos, especialmente, relacionados à política e à ética. Na mesma perspectiva é que Edgar Morin tem denunciado há décadas este tipo de mentalidade reducionista que produziu profundos paradoxos ao longo do século XX:

Daí o paradoxo: o século XX produziu progressos gigantescos em todos os campos do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica; ao mesmo tempo, produziu uma nova cegueira perante os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, começando pelos dos científicos, técnicos e especialistas (2002, p. 50).

A própria fragmentação do conhecimento da qual tratamos se revela um erro capital, “e deve dar lugar a um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos nos seus contextos, nas suas complexidades, nos seus conjuntos” (*Ibidem*, 2002, p. 17). A cisão entre ciência e ética, corpo e mente, razão e emoção, constituem outros erros fundamentais, uma vez que o próprio desenvolvimento da inteligência é inseparável da afetividade.

E ainda relacionado a seus erros e ilusões, está a sustentação de uma ideologia que tentou fazer da ciência um saber superior a todos os outros, como na postura do Cientificismo. Conforme André Botelho (2007, p.76, grifo do autor):

O *paradigma clássico* sustentou por logo tempo a ideologia de ciência instrumental como um campo neutro e um saber superior em relação aos demais modelos de conhecimento. No status de única e verdadeira ciência, o cientificismo clássico dominou a natureza, quantificou os fenômenos observados, neutralizou o observador e controlou o rigorosamente o mundo.

Na verdade, o modelo cientificista jamais resolveu problemas globais e não passou de uma ilusão. “Além disto, o conhecimento científico só por si não consegue tratar os problemas epistemológicos, filosóficos e éticos” (MORIN, 2002, p.25) da humanidade. Mesmo Friedrich Nietzsche já há seu tempo, denunciava o modelo de ciência que tomou o lugar das Igrejas e propôs uma falácia: “Em *Gaia Ciência* mostrou como a ciência tomou o estatuto da religião e as instituições científicas o lugar das Igrejas. O louvor à ciência é uma piedade insana – acreditava ele. O progresso apresentado da forma como foi pregado pelo racionalismo é uma perfeita falácia” (BOTELHO, 2007, p. 68).

Com o agravamento da crise da ciência moderna, um grande número de cientistas e intelectuais de diversas áreas do conhecimento passaram a buscar novos referenciais que pudessem romper com a visão racionalista-mecanicista do universo que dominou a cultura ocidental nos últimos trezentos anos (BEHRENS, 2013). Dessa forma, a partir da evolução da ciência no início do século XX, sobretudo, através da Física quântica e das Ciências da Natureza, tornou-se possível a emergência de uma nova ciência que rompeu com os limites do determinismo e da simplificação, destacando-se nesse sentido, as descobertas realizadas por Niels Bohr (1885-1962), de que o átomo se comporta ao mesmo tempo como “onda e partícula”, os estudos de Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1829), que propõem um sistema de universo em evolução, a Teoria da Relatividade de Albert Einstein (1879-1955), a Teoria Quântica de Max Plank (1858-1947), a Teoria das Estruturas Dissipativas de Ilya Prigogine (1917-2003), a Teoria dos Sistemas de Gregory Bateson (1904-1980) e Humberto Maturana (1928)<sup>12</sup>, etc.

O universo então passou a ser percebido como uma rede de relações, uma teia dinâmica, marcado por contradições insuperáveis, pela desordem, pela incerteza e pelo irracional, detectados pela própria ciência, em especial, pela nova Física e os pensadores acima citados. O paradigma tradicional marcado pela certeza, pelo determinismo, pelo

---

<sup>12</sup> E para uma visão mais detalhada sobre as descobertas da ciência que marcaram o início do século XX e suas transformações culturais indicamos, por exemplo, os estudos de: Behrens (2013) e Capra (2006).

pensamento linear e pela fragmentação do conhecimento, “esgotou sua possibilidade de continuar a contribuir para o desenvolvimento da humanidade” (LÜCK, 2013, p. 38). A própria necessidade do mundo atual exige que se busque um novo modelo de pensamento que compense essa dispersão do saber (ZABALA, 2002)<sup>13</sup>.

Dáí emerge a possibilidade de um Paradigma da Complexidade<sup>14</sup> que visa à unidade do conhecimento e à reintegração do todo (MORIN, 2016; 2010a; 2007, etc.). Para Edgar Morin (2010a), a complexidade é, sobretudo, um desafio. E apesar dos muitos mal-entendidos - de se tentar reduzir a o complexo a “algo complicado” ou a “uma receita pronta” para todos os problemas - o século XXI poderá ser o século da complexidade.

Conforme o filósofo francês,

*complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa, Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2010a, p. 188).

Em outras palavras, Morin, Ciurana e Motta (2009, p. 44), ainda nos esclarecem que:

A primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é e se encontra do emaranhado, inextrincável.

De modo que o surgimento deste novo paradigma convida a uma nova dinâmica do conhecimento com a necessidade de articular, relacionar e contextualizar. Torna-se urgente religar as disciplinas e investir numa educação complexa. Nesse sentido, a Universidade tem um desafio e uma missão vital em promover uma nova maneira de pensar que conceba a relação recíproca entre os saberes, o todo e as partes e a emergência de uma sociedade mundo melhor (MORIN, 2002; 2000).

<sup>13</sup> Sobre isto, conferir os trabalhos de: ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

<sup>14</sup> Conforme Morin (2009, p. 43), “Do ponto de vista etimológico, a palavra ‘complexidade’ é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. Remente ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos”.

Sobre a educação, suas ideias estão desenvolvidas, em especial, na obra “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”, que foi solicitado pela UNESCO com o propósito de pensar a educação para o século XXI; em “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”; “Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana” e “Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental”, onde defende a educação para a complexidade a partir de uma reforma de pensamento capaz de reatar, articular e organizar os conhecimentos adquiridos pela escola.

Assim, como foi dito anteriormente, a educação para a complexidade implica “desenvolver a aptidão natural da inteligência humana para situar todas as suas informações num contexto e num conjunto. É necessário ensinar os métodos que permitem aprender as relações mútuas e influências recíprocas entre partes e todo num mundo complexo” (2002, p.17).

## 1.6 IMPLICAÇÕES DO PARADIGMA TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE

Como visto anteriormente, o paradigma newtoniano-cartesiano “dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante as quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o resto do mundo” (CAPRA, 2006, p.25). E em considerando que, “A aceitação ou resistência a um paradigma reflete diretamente na abordagem teórica e prática da atuação dos profissionais em todas as áreas de conhecimento” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 55), compete-nos agora refletir sobre a extensão da influência deste paradigma nas abordagens pedagógicas e na própria formação dos profissionais docentes.

Conforme Marilda Behrens (2013, p.13), “Neste momento histórico, de maneira geral, os professores têm mantido uma ação docente assentada em pressupostos do paradigma conservador, que sofre forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano” e, por isto mesmo, nossa educação se caracteriza pelo ensino fragmentado e conservador, com foco na memorização e repetição do conhecimento. Para Paulo Freire (1996), este modelo de ensino pode ser caracterizado como “educação bancária”, onde o professor está apto a depositar conhecimentos prontos e acabados na cabeça de um estudante inerte e vazio (FREIRE, 1996).

De fato, a fragmentação do conhecimento que foi imposta pelo paradigma tradicional exerceu uma grande influência sobre a ciência, a pesquisa e a própria estrutura da educação nos últimos séculos. Sobre isto, Bebrems e Oliari (2007, p.59), consideram que:

A fragmentação atingiu as Ciências e, por consequência, a Educação, dividindo o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas. As instituições, em especial as educacionais, passaram a ser organizadas em departamentos estanques, no qual emergem os especialistas, considerados pela sociedade como os detentores do saber. Neste processo reducionista, criam-se especialidades em uma única área do conhecimento.

De modo que nos encontramos hoje diante de um modelo de Educação marcado pelo supervalorização da racionalidade e objetividade do conhecimento que incide diretamente na prática pedagógica e na formação do educador.

E como meio para analisarmos melhor o grau de influência que o paradigma conservador possui no campo educacional, pontuaremos aqui 05 (cinco) categorias destacadas por Marilda Behrens (2013) sobre a educação, a saber: escola, professor, aluno, metodologia e avaliação.

### 1.6.1 A ESCOLA

Enquanto centro do saber, a escola do século XXI mantém seu modelo tradicionalista, com raras exceções. Por isto, ainda é comum ouvir que temos “*os alunos de hoje na escola de sempre*”. A característica mais forte é o velho ensino, conteúdos descontextualizados, aulas monótonas e predominantemente expositivas em “[...] um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas”. Mesmo no século XXI, “a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido” (MORAES, 2012, p. 50-51).

Em consequência, a fragmentação dos saberes gera a hiperespecialização, o retalhamento das disciplinas, a dissociação dos problemas, a separar em vez de religar:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que

está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo que causa desordem ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2010b, p.15).

Por isto, torna-se cada vez mais clara e urgente a necessidade de um novo sentido para o ensino,

Isso porque, sendo ele próprio uma expressão do modo como o conhecimento é produzido, também se encontra fragmentado, eivado de polarizações competitivas, marcado pela territorialização de disciplinas, pela dissociação das mesmas em relação à realidade concreta, pela desumanização dos conteúdos fechados em racionalidades autossustentadas, pelo divórcio, enfim, entre vida plena e ensino (LÜCK, 2013, pp. 9-10).

Porém, vivenciamos hoje a possibilidade de uma nova percepção sistêmica de mundo marcado pela crescente complexificação da realidade. Assim, a velha ótica mecanicista do universo está sendo substituída, ainda que aos poucos, por uma ideia de “universo em construção, que se organiza, conjugando determinações e probabilidades, com complexidade crescente. Um universo com diferentes níveis de realidade, alguns deterministas e outros probabilistas, como tessitura de interdependências” (ANTÔNIO, 2009, p. 20-21).

E nestas últimas décadas do século passado as conquistas da Física quântica e das Ciências da Natureza puderam solidificar ainda mais esta nova percepção da realidade. Em consequência, cabe a escola do século XXI o desafio de comportar a contradição e a incerteza nos processos de ensino, de trabalhar com métodos abertos e circulares de produção de conhecimento que despertem a autonomia e a criatividade do estudante em lidar com o inesperado e o novo, sob o risco de estar formando um aluno fora da realidade do seu tempo. Diz Edgar Morin que hoje, “É necessário aprender a navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas” (2002, p. 19).

Mas infelizmente, não apenas as escolas do Brasil, mas de diversos países do mundo, se mantêm um modelo convencional, hierárquico, estatizante, “que não estimula o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, não gera ambientes para descobertas científicas, para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, além de uma série de outros valores que necessitam ser resgatados nos novos ambientes de aprendizagem” (MORAES, 2012, p. 20).

O próprio currículo que temos hoje na maioria dos cursos superiores segue uma lógica linear e reducionista, estrutura-se em “grades”, com um grande número de

disciplinas estanques e incomunicáveis entre si. Quando muito, alguns conseguem realizar pesquisas e projetos de caráter mais interdisciplinar. Mas a própria Interdisciplinaridade, que sugere uma atitude de diálogo entre as diversas disciplinas frente o problema da fragmentação do saber, ainda é um desafio, e muitas vezes tem funcionado apenas como uma moda nas escolas, de forma que é necessário ainda avançar muito no que concerne a conceituação, valor, aplicabilidade e os obstáculos à efetivação da Interdisciplinaridade no ensino brasileiro (FAZENDA, 2012; 2002). E sendo a perspectiva transdisciplinar ainda mais abrangente, supõe-se um caminho maior e de redobrada humildade rumo à unidade do conhecimento.

E é neste segmento que Morin enxerga a necessidade de uma Reforma do Pensamento, pois,

A transdisciplinaridade [como também a interdisciplinaridade] só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento. Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que esteja ligado. Esse reconhecimento exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multireferencial, que a rigidez lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes (2002, p. 13).

### 1.6.2 O PROFESSOR

Assim como a organização do sistema escolar, o trabalho do professor também segue o modelo da fragmentação e da atomização do conhecimento. Disto resulta uma concepção de professor como “depositário do conhecimento”, dono da verdade, autoritário e paternalista, e de um aluno passivo, subserviente, incapaz de interagir e contribuir com o seu mestre (FREIRE, 1996).

Muitas vezes, o encastelamento dos indivíduos em especialidades distintas, gera indivíduos inflexíveis no modo de pensar, autossuficiência e conservadorismo (DOMINGUES, 2001), quando se devia criar um ambiente acadêmico propício a trocas de experiências, cooperação e comunicação fecunda entre as disciplinas e os campos científicos.

Por outro lado, os conteúdos passam a ser trabalhados de forma isolada, sem relação com a vida e o contexto de onde surgem, distanciando teoria da prática, assim como esclarece Lück (2013, p.14):

Os professores, no esforço de levarem seus alunos a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática: ‘o que se aprende na escola não tem nada a ver com a realidade’, é o entendimento comum de pessoas que, saindo dos bancos escolares, assumem uma responsabilidade profissional.

Oferece-se assim um conteúdo desprovido de significado, sem estímulos para o aluno, de modo que o desafio consiste em que se produzam conhecimentos úteis, interligando teoria e prática, conteúdo e realidade, professor e aluno, o que será possível mediante um novo enfoque e uma nova atitude globalizante do saber que aponta a necessidade de transformação do sujeito. Por isto, Edgar Morin fala sobre a necessidade de educar os educadores, onde o próprio sujeito da transformação deverá ser o próprio professor transformado (2010b, p. 101): “Quem educará os educadores? Será uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino. São os educadores que já têm, no íntimo, o sentido de sua missão”.

E de fato, a mudança do ensino passa pela incorporação de uma atitude inovadora frente ao problema do conhecimento a ser assumida por um profissional que recebeu uma formação adequada e mais forte<sup>15</sup> para trabalhar com base em uma racionalidade mais ampla que transcende os campos disciplinares em busca uma visão global dos fenômenos.

### 1.6.3 O ALUNO

Situado neste contexto de educação paternalista, hierárquica e autoritária, a prática pedagógica converte o aluno em um:

[...] mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No paradigma conservador, a experiência dos alunos não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam criação. A prática pedagógica tradicional leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta (BEBRENS; OLIARI, 2009, p.60).

---

<sup>15</sup> Com a possibilidade de incluir uma presença maior da interdisciplinaridade, quiçá, de transdisciplinaridade, na formação acadêmica em nível superior.

Além disto, a disjunção sujeito e objeto e a conseqüente negação da subjetividade operada pelo paradigma clássico, fez com que a própria pessoa defronte-se com o fato de que se transformou, ela mesma, em uma máquina (LÜCK, 2013). Lembra Wil, D’Ambrósio e Crema que na Idade Moderna Descartes “afirmava que os filósofos de sua época não compreendiam o homem por não compreenderem suficientemente a máquina. A vitoriosa metáfora cartesiana do homem-máquina foi ampliada e projetada ao Cosmo pelo gênio de Newton, na sua Física Mecânica, que foi identificada, durante séculos, com a própria ciência” (1993, p. 133), e o homem, assim, se fez máquina.

Por isso, alguns autores têm denunciado uma perda do processo de humanização frente uma visão “mecanicista, quantitativa, formalista; e que ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador” (MORIN, 2010a, p.15). Para Bebens e Oliari, não apenas os alunos, mas também os professores, subjugam-se hoje em “peças de uma engrenagem fria e sem vida”:

[...] constata-se um período de perda do processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem. Nesta caminhada histórica, reducionista e linear, perdeu-se em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, especialmente, em função da supervalorização dada pela mensuração, quantificação e comprovação dos fenômenos. Gerou-se uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no isolamento, no individualismo e no materialismo desenfreado (2007, p.60).

E como consequência, resultante de um processo de educação que fragmenta o saber e também o ser, temos um homem de “mente técnica” e um “coração vazio”, fechado em sua autossuficiência e sem amor pelo semelhante ou o mundo, assim como diz Moraes:

Como nunca antes ocorrera, o homem alienou-se da natureza, do trabalho, de si mesmo e dos outros. Dividido no conhecimento, dissociado em suas emoções e em seus afetos, com a mente técnica e o coração vazio, sem um trabalho digno e satisfatório, compartimentalizado no viver e profundamente infeliz. Tendo à sua disposição um arsenal tecnológico sem precedentes na história da humanidade, o homem foi criando um mundo desditoso, talhado por guerras, em permanente estado de conflito. Um mundo onde já não mais se conjugam os verbos compartilhar e cooperar, onde não mais há compaixão e solidariedade no cotidiano das pessoas (2012, p. 43).

Já a transdisciplinaridade entende os ser humano a partir de uma visão global, e considera todas as suas dimensões biopsicossocial e espiritual em um pensamento entrelaçado e múltiplo (MORAES, 2012). Na visão de Edgar Morin, que o relaciona ao desafio da educação e do ensino, o homem é um ser complexo, *sapiens* e *demens*, um:

[...] simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. É esta unidade complexa da natureza humana que está completamente desintegrada no ensino, através das disciplinas, e tornou-se impossível aprender o que significa ser humano. É necessário restaurá-la, de forma que cada um, onde quer que esteja, tome conhecimento e consciência em simultâneo da sua identidade complexa e da sua identidade comum com todos os outros humanos (2002, p. 17).

De modo que se faz necessário uma nova modalidade de educação integral que privilegie todas as dimensões do ser humano, e não apenas seu aspecto racional. Já lamentava Antônio Esclarín, ao fazer menção ao escritor Frei Beto, que “Educa-se hoje a razão sem educar o coração, originando pessoas intelectualmente adultas e sentimentalmente infantis, falsas e até agressivas”<sup>16</sup>.

E sendo possível colocar de forma mais concreta, Behrens e Oliari consideram que:

Na Educação, o resgate pleno do ser humano, numa visão paradigmática da complexidade, implica na expressão de novas formas de solidariedade e cooperação nas relações humanas. Para tanto, precisa contemplar uma proposta pedagógica que reconheça a diversidade de fenômenos da natureza e o ser humano como um indivíduo com multidimensionalidades, ou seja, dotado de múltiplas inteligências e com diferentes estilos de aprendizagens. Nesse sentido, a formação docente precisa reconhecer o processo de aprendizagem complexa, envolvendo no ensino os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais sociais e espirituais, entre outros (2007, p. 64).

#### 1.6.4 A METODOLOGIA

A metodologia, que aqui se relaciona aos processos de ensino e aprendizagem, caracteriza-se, na perspectiva do paradigma clássico, pelas aulas expositivas e com a finalidade da reprodução do conhecimento. Pouco se valoriza a capacidade do aluno em trabalhar através da criatividade, intuição e da pesquisa, mas o que sobressai é a fixidez da prática pedagógica e metodológica. Conforme Behrens (2013, p. 43), “Referendada

---

<sup>16</sup> Cf. ESCLARÍN, Antônio Pérez. **Educar em valores e o valor de educar**. São Paulo: Paulus, 2012, p. 5.

por uma visão cartesiana, a metodologia fundamenta-se em quatro pilares: escute, leia, decore, repita”, de modo que o ensino é centrado no produto, e não na aprendizagem ou no aluno, que permanece numa posição subalterna e passiva.

O ensino então se torna mecânico e repetitivo, “e a retenção do conteúdo é garantido pela repetição de exercícios” (BEHRENS, 2013, p. 50). Cabe ao professor desenvolver estratégias que garantam a assimilação e a memorização dos conteúdos, ainda que distantes da prática e da vida. Para isso, os alunos são premiados quando conseguem repetir respostas prontas.

Na visão de Behrens:

A metodologia tecnicista reprodutivista enfatiza a resposta, e, especialmente, a resposta certa. O erro é sancionado com rigorosidade. A pergunta só pode ser formulada dentro do conteúdo exposto pelo professor. Nesse contexto, o aluno torna-se passivo, acrítico, obediente e ingênuo (2013, p. 50).

Coloca-se assim, como desafio para a escola do século XXI, pensar novas metodologias fora de uma lógica linear, mecanicista e categorial. Hoje, por exemplo, fala-se em “metodologias complexas e circulares”, que possam incluir as operações do observador no processo de conhecimento e os princípios do pensamento complexo (dialógico, recursivo e hologramático), tendo como algumas referências as metodologias autopoieticas como: diários de bordo, autonarrativas, conversações, entre outras práticas inusitadas que contemplem os princípios apontados por Morin (PELLANDA e GUSTSAK, 2014).

### 1.6.5 A AVALIAÇÃO

A avaliação que se aplica no modelo do paradigma simplificador privilegia a capacidade de memorização e repetição do conteúdo, e ignora a experiência do aluno e seu contexto. O melhor aluno é o que mais acumula conhecimentos, que se adapta ao método, que obedece as regras instituídas, que se enfileira na entrada da escola, na hora do recreio e durante as aulas.

Assentadas sobre o paradigma mecanicista, “As avaliações reprodutivas levam à exigência de uma forte dose de memória e retenção e, por consequência, ocasiona um alto índice de reprovação. A tônica é na informação, na palavra, e não na formação e no espírito crítico” (BEHRENS, 2013, p. 51).

Embora não caibam aqui conclusões antecipadas, quem sabe fosse possível pensar avaliações mais criativas, com a participação do aluno nas questões, com estudo de casos, pesquisas práticas etc. Hoje há um consenso cada vez maior entre os educadores que se deve se passar de um modelo de exames punitivos e classificatórios para uma avaliação diagnóstica e continuada, onde o objetivo dos exames é reorientar a prática docente e discente no sentido de garantir maior aprendizagem. Por certo, a boa escola é a que ensina o aluno, não a que reprova, é a que incentiva a cooperação, e não a competição, como no paradigma disjuntor.

Por isto, há que se fazer uma profunda revisão na maneira de ensinar e aprender que temos hoje, e para Moraes (2012, p. 19), o maior problema está “na escolha do paradigma” subjacente a prática educacional, na forma como se acredita que ocorre o processo de construção do conhecimento. Trata-se, portanto, de adotar um novo paradigma capaz de superar uma visão cartesiana de ciência, por uma visão quântica da realidade que incorpora as relações, a interdependência e a religação das partes e do todo. Trata-se, por fim, de conceber um novo referencial epistemológico capaz de desenvolver “Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão” (*Idem*, 2012, p. 27).

### 1.7 A EMERGÊNCIA DO PARADIGMA COMPLEXO-TRANSDISCIPLINAR<sup>17</sup>

A própria ciência é complexa. E o surgimento do Paradigma da Complexidade se relaciona a necessidade dela mesma em reconhecer sua complexidade. Diz Morin que, “A ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento para considerar sua própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para a humanidade” (MORIN, 2010a, p. 9).

Hoje a própria Física, considerada uma das ciências mais duras, já admite em sua nova visão de universo a necessidade de lidar com as contradições, a desordem, o caos, a incerteza etc., que não cabiam no pensamento clássico. Por certo, diversas

---

<sup>17</sup> Fala-se hoje em paradigma complexo-transdisciplinar, como Botelho (2007), por exemplo, pois ambas as teorias estão associadas. “A teoria da complexidade está associada à teoria da transdisciplinaridade. Se vistas separadamente, uma torna-se princípio da outra” (SANTOS; SOMMERMAN, 2009, p. 15), e juntas cooperam para a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999).

ciências da atualidade têm contribuído para a evolução do pensamento científico. Conforme Bebreus e Oliari (p. 62, 2007):

Este processo de evolução paradigmática inclui as contribuições de várias ciências que podem colaborar para a reconstrução do conhecimento e para a superação da visão fragmentada e reducionista do universo. Segunda Capra (1996), destaca-se a Biologia, mas, especialmente, e com grande efeito, a Física Quântica. A psicologia Gestalt contribuiu com o reconhecimento da totalidade, ou seja, na premissa que o todo é mais que a soma das partes. Portanto, um sistema não pode ser visto e compreendido apenas ao se analisar uma de suas partes.

A crise do paradigma clássico, que não mais responde a dinâmica e a complexidade dos problemas atuais, leva a possibilidade da emergência de novos paradigmas que, ainda que não substituam o paradigma tradicional, busque outros modos de pensar e perceber a realidade de uma forma mais globalizadora e sistêmica.

Nesse sentido, Akiko Santos considera que,

A teoria da complexidade e da transdisciplinaridade surgem em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI. Seus conceitos se contrapõem aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades e propõe outra forma de pensar os problemas contemporâneos (2009, p. 15).

Assim sendo, o novo paradigma complexo-transdisciplinar pode ajudar a perceber a realidade e tratar o conhecimento de uma forma mais significativa e profunda, que o paradigma clássico não consegue mais. É preciso se desprender do arcabouço de pensamento criado pela ciência moderna que coloca em risco a sobrevivência do planeta e o homem (CAPRA, 2006). Sobre isto, Heloísa Lück considera que,

o modo de produzir e tratar conhecimento pela fragmentação sucessiva e princípio da fixidez esgotou sua possibilidade de continuar a contribuir para o avanço da cultura humana e melhoria da qualidade de vida, correndo-se até o risco de, pela sua continuidade, promover a destruição das condições que possibilitaram o desenvolvimento cultural do homem e da civilização (2013, p. 36).

Trata-se assim de uma crise de percepção, de uma crise generalizada do paradigma clássico e da razão positivista que supõe uma nova compressão científica dos sistemas vivos e do próprio ser. Para autores como Wil, D'Ambrósio e Crema,

Estamos vivendo a maior crise de fragmentação conhecida na história da humanidade que está conduzindo à destruição de inúmeras formas de vida no planeta. Essa crise atinge escolas, universidades, empresas e instituições, e, sobretudo, o ser de cada um, dissociado em vida instintiva, emocional, mental e espiritual, em constante conflito (1993, p. 7).

Ao mesmo tempo, os autores colocam que, “Um movimento em favor de uma nova visão do mundo está em marcha; ele procura substituir paradigmas ultrapassados pela ciência e propõe soluções efetivas para sair da fragmentação que está levando a um suicídio da espécie humanas” (*Idem, Ibidem*, p. 13). Porém, como já se viu, não se trata de substituir paradigmas, mas de relativizar seu domínio por uma nova percepção quântica e sistêmica da realidade.

Além disto, a passagem de um paradigma para outro não acontece ostensivamente. Na verdade, “A passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, construindo-se e se legitimando. Na realidade o novo paradigma incorpora alguns referenciais significativos do velho paradigma e que ainda atende aos anseios históricos da época” (BEHRENS, 2013, p. 26).

Trata-se, assim, de reconhecer os limites do conhecimento fragmentado e ensaiar novas possibilidades de resolução de problemas da ciência e da educação para além do paradigma simplificador. Ao mesmo tempo, trata-se antes de tudo, conforme Morin (2000), de reformar mentes, e, portanto, de repensar o pensamento referente à nossa aptidão natural da mente, que é de organizar e contextualizar o conhecimento.

Grosso modo, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade<sup>18</sup>, que reconhece a interdependência de todos os fenômenos, já se encontram presentes em algumas áreas do saber, como a Ecologia, as ciências da Terra e a Cosmologia, por exemplo; porém, a questão da fragmentação e hiperespecialização do conhecimento é um grande desafio para o século XXI e, quem sabe, para os séculos seguintes.

---

<sup>18</sup> A Transdisciplinaridade aqui constitui uma etapa superior a Interdisciplinaridade, um passo além na busca pela unidade do conhecimento. Conforme Wil, D'Ambrósio e Crema, “A transdisciplinaridade é um significativo passo além, um avanço qualitativo. Representa a convocação para a mesa de reflexão e sinergia, ao lado dos cientistas e técnicos, dos ‘exilados’ do exaltado império da razão: os artistas, os poetas, os filósofos e os místicos” (1993, p. 132).

## CONCLUSÃO DO CAPÍTULO I

Como visto, Paradigmas são modelos teóricos historicamente mutáveis (ASSMANN, 2001)<sup>19</sup> que são aceitos por uma comunidade científica em determinado tempo, até quando já não dão conta de explicar a realidade. Ao longo da história, diversos paradigmas da ciência caracterizaram o processo de construção do conhecimento e, por consequência, a prática docente e profissional (BEHRENS; OLIARI, 2007).

A análise deste processo demonstra que a ciência e seus paradigmas continuam a evoluir (MORIN, 2016), em especial, neste momento, a partir das transformações culturais e científicas do início do século XX (NICOLESCU, 1999), onde as novas descobertas da Física quântica e das Ciências da Natureza (Princípio de complementariedade de Niels Bohr, Princípio da incerteza de Werner Heisenberg, Princípio de *Autopoiesis* de Humberto Maturana e Francisco Varela) apontam para uma nova percepção de universo mais relacional e orgânico (CAPRA, 2006).

Viu-se ainda que, ao longo da história, a crise da razão instrumental e do conhecimento especializado levou ao declínio do modelo científico mutilador. E a partir das transformações revolucionárias da cultura e da ciência contemporânea, surge a possibilidade da emergência de um novo paradigma de complexidade e uma nova “ciência com consciência”, capaz de refletir sobre si mesma e de se auto-estudar (MORIN, 2010a). Conforme Morin, a construção de uma nova ciência, por consequência, de uma nova fase da educação, necessita da reforma do modo de pensar, quer dizer, da passagem de um modelo de pensar redutor para um pensamento da complexidade.

No campo da educação, vimos como a necessidade de maiores laços entre as disciplinas e os saberes traduzindo-se no século XX pelo movimento da pluri, multi, inter e da transdisciplinaridade. Tais movimentos são hoje caracterizados como atitudes do conhecimento que visam, com enfoques distintos e complementares, superar a fragmentação do conhecimento e a hiperdisciplinarização. Um dos objetivos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999).

Desta forma, a emergência de um novo paradigma complexo e transdisciplinar na educação supõe uma lógica complexa e inclusiva capaz de organizar e contextualizar

---

<sup>19</sup> Cf. ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencontrar a educação** - Epistemologia e didática. Piracicaba-São Paulo: Editora Unimep, 2001.

o conhecimento. Trata-se de buscar superar o excessivo encastelamento de disciplinas e alargar a estreita concepção de fazer ciência pelo método de decomposição/exclusão por um inusitado método dialógico, recursivo e hologramático relacionado com fenômenos complexos, o que tentaremos, mais adiante, aplicar ao Ensino Religioso.

## **CAPÍTULO II**

### **DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO AO ENSINO RELIGIOSO LAICO**

#### **Introdução ao Capítulo II**

O capítulo procura desenvolver uma reflexão sobre o desenvolvimento histórico das Ciências da Religião, seu estatuto, fundamentos epistemológicos e questões, até a possibilidade de sua inserção como novo paradigma para o Ensino Religioso público numa perspectiva científica e laica, isto é, sem confessionalidade e sem proselitismo.

Para isto, parte da problemática do estudo científico do fato religioso até a constituição de uma área singular das Ciências da Religião que se estrutura com objeto, métodos e teorias específicas no esforço de estudar o fenômeno religioso com uma visão geral de todas as religiões, e sem abordá-lo com o pressuposto da fé.

Sobre seu estatuto e fundamentos epistemológicos, a análise mostra que a área de conhecimento das Ciências da Religião permanece em aberto, não somente no Brasil, mas também em muitos países do mundo. No entanto, a experiência da matéria como campo de estudo brasileiro tende para uma abordagem sempre “interdisciplinar ou transdisciplinar” (PASSOS; USARSKI, 2013) e aberta a uma “cultura da controvérsia” (PONDÉ, 2008), o que parece fazer com que as Ciências da Religião no Brasil caminhem para uma competência epistemológica capaz de pensar a “complexidade”, na perspectiva defendida por Morin (2016; 2002; 2000, etc.).

Ao lado disto, as Ciências da Religião tem se firmado como campo de pesquisa autônomo e aconfessional, cada vez mais independente e emancipado da Teologia, embora em diálogo com os vários discursos teológicos (USARSKI, 2006).

Apresenta-se, por fim, a necessidade de uma abordagem mais aberta e plural para a investigação do complexo mundo religioso, o que vem se desenvolvendo, ainda que paulatinamente, nas Universidades brasileiras que tenta fazer avançar o conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar sobre o objeto religião a fim de produzir novos conhecimentos mais abrangentes e significativos do fenômeno religioso. Trata-se, portanto, de um esforço permanente e coletivo que busca superar a fragmentação do conhecimento especializado por uma aproximação mais globalizante e complexa do objeto de pesquisa.

Nesta perspectiva, surge a possibilidade de inserir as Ciências da Religião como novo paradigma epistemológico para o Ensino Religioso público, tanto para a definição de seus conteúdos e métodos, quanto para a habilitação docente. Nisto, a opção por um Ensino Religioso não confessional, na perspectiva do que prescrevem a LDB/1997, a BNCC/2017 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Ciências da Religião, é condição para que nos sirvamos da área de Conhecimento das Ciências da Religião (SOARES, 2010), como será abordado no último ponto do capítulo.

## 2.1. O ESTUDO CIENTÍFICO DO FATO RELIGIOSO

A religião é um fenômeno social e histórico estudado por especialistas do mundo inteiro e pelas diferentes Ciências Humanas. Mas seu estudo enquanto disciplina singular e autônoma só surgiu em Universidades europeias há cerca de 150 anos.

Dentro desse contexto acadêmico, destacam-se o alemão Friedrich Max Müller (1823-1900), considerado o fundador do estudo científico da religião, Rudolf Otto (1869-1937), Van Der Leeuw (1890-1950) e Mircea Eliade (1907-1986) etc., que tiveram um papel preponderante nos estudos da religião e de sua inserção acadêmica como Ciência da Religião. Ciência da Religião, portanto, é “uma das ciências modernas, dentro de quadros institucionais 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” (PASSOS; USARSKI, 2013, p.22).

Seu spectral interdisciplinar é abrangente, investigando o fenômeno religioso à luz da História, Antropologia, Sociologia, Teologia, Filosofia, Psicologia etc. com uma visão geral de todas as religiões e suas transformações na sociedade. Ou seja, as Ciências da Religião constituem 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, grifo nosso), aspectos que desenvolveremos ao longo do estudo.

Mas o que é *religião*? É possível identificar sua essência? Não são questões simples. Embora a palavra *religião* seja bastante comum e compartilhada por diversas Ciências Humanas, trata-se de um vocábulo vago e polissêmico, e de improvável definição. O historiador da religião, o alemão Klaus Hock, diz que o psicólogo da

religião James Leuba chegou a reunir ainda no início do século XX “quase cinquenta definições diferentes de religião”, mas considerou todas insuficientes e, não satisfeito, “ofereceu a sua própria” (2010, p. 17). Hoje, certamente, é quase impossível registrar todas as definições.

Outro profissional de História da Religião, Greschat (2005), faz lembrar que devido à forte influência europeia em nossa história o termo “religião” seja rapidamente associado à “religião cristã”, reduzindo assim o seu significado. Aliás, mesmo o conceito de “religião cristã” é impreciso e vago. Existem dezenas, centenas de definições quanto ao termo *religião*, porém, até hoje insuficientes, quando não antagônicas, tornando impraticável alguma definição universal.

O fato de o termo ter nascido num contexto cultural e histórico muito específico e ligado à história intelectual do Ocidente, torna ainda mais difícil sua conceituação, pois sempre que se procura uma generalização, choca-se com fenômenos pertencentes a outros contextos históricos e culturais (HOCK, 2010). Religião é algo muito específico, e talvez, por isto mesmo, a maioria delas não aplica nem a si mesmo o conceito de “religião”, de modo que não existe nenhuma definição universalmente aceita ou inequívoca, mas apenas provisórias. Estima-se que exista, talvez, mais de dez mil religiões no mundo, o que reflete a riqueza de diversidade e a dificuldade comum de qualquer conceituação total.

A tarefa de encontrar uma “essência comum” é, igualmente, impraticável, pois há peculiaridades que são próprias desta ou daquela religião. Conforme Klaus Hock (2010), já se tentou colocar “Deus” ou a “divindade” como elemento comum, porém, nem todas as religiões conhecem algo como deus ou seres sobrenaturais; como por exemplo, o budismo primitivo, o que torna definições substancialistas impraticáveis.

O mesmo se diga das definições mais funcionalistas, igualmente diversificadas e insuficientes. Assim, podemos deixar a questão do conceito “religião” conscientemente em aberto. Mas não seria problemática a ausência de uma conceituação inequívoca de um objeto específico da área de Ciências da Religião? Conforme Greschat (2005, p. 21), “O fato de não possuímos uma definição universal de religião é um defeito, mas não uma catástrofe, uma vez que o objeto permanece e a qualidade de palavras inventadas ou a serem inventadas atinge o objeto apenas marginalmente”.

Por outro lado, não se nega que as Ciências da Religião deverão continuar a se preocupar com a questão de definir seu objeto, a religião. Assim, alguns cientistas da religião “se esforçam para descrever seu objeto de uma maneira que torne o trabalho

científico-religioso possível também sem uma definição ‘à prova da’ água’ de religião: de tal maneira que se possam ser realizadas definições ‘provisórias’, mas substanciais” (HOCK, 2010, p. 240). Nesse sentido,

Aqui deveríamos mencionar, entre outras, as tentativas desenvolvidas por Charles Glock e Rodney Stark de descrever várias ‘dimensões’ de religiosidade: a dimensão ideológica, a dimensão ritualista, a dimensão da experiência, a dimensão intelectual e também dimensão pragmática. O próprio Glock reduziu posteriormente as cinco dimensões por ele propostas a quatro, mas outros, por sua vez, encontraram mais: por exemplo, o cientista da religião britânico Ninian Smart (falecido em 2001) distingue em sua obra clássica sobre a experiência religiosa da humanidade as dimensões ritual, mitológica, magisterial, ética, social e experimental; Ursula Boos-Nünning, por sua vez, acrescenta às cinco dimensões estabelecidas por Glock e Stark uma sexta – o vínculo com a comunidade –, mas sintetiza várias outras numa categoria mais genérica de ‘religiosidade geral’ (HOCK, 2010, p. 28)

Por fim, e talvez seja possível tê-la como referência ao conceito de religião, o próprio Hock oferece, provisoriamente, uma definição sobre religião para as Ciências da Religião como “construto científico”. Diz sobre a questão “o que é religião”?, que:

Primeiramente um construto científico que abrange todo um feixe de definições de caráter funcional de conteúdo, através do qual podem ser captados, como ‘religião’, num esquema, elementos relacionados entre si e formas de expressão, como objeto e área de pesquisa científico-religiosa (e outra). Pertencem a esses elementos e formas, entre outros, dimensões da ética e da atuação social (normas e valores, padrões de comportamento, formas de vida), dimensões rituais (atos cúltricos e outros atos simbólicos), dimensões cognitivas e intelectuais (sistemas de doutrina e de fé, mitologias, cosmologias etc., ou seja, todo ‘saber religioso’), dimensões sociopolíticas e institucionais (formas de organização, direito, perícia religiosa etc.), dimensões simbólico-sensuais (sinais e símbolos, arte religiosa, música etc.) e dimensões da experiência (experiências de vocação e de revelação, sentimentos de união mística, experiências de cura e de salvação, experiências de comunidade e de unificação...) (*Idem, Ibidem*, p. 29).

No que se refere ainda a constituição da área de estudo das Ciências da Religião, muito se discute hoje sobre seu fundamento epistemológico e sua diversidade de nomenclaturas (Ciência da Religião, Ciências da Religião, Ciências das Religiões, Ciência das Religiões) ou de sua pluralidade teórica e metodológica. Entretanto, a pluralidade teórico-metodológica compõe a Ciência da Religião como compõe outras

ciências (Ciências Sociais, Ciências Políticas, Ciências da Educação, Ciências Médicas, por exemplo), não havendo alguma excepcionalidade nisto.

Por outro lado, alguns estudiosos da área como Passos e Usarski (2013, p.25), consideram que a heterogeneidade das Ciências da Religião só “revelam 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 unidade do objeto (Ciências da Religião) e a diversidade de ambos (Ciências das Religiões)”, significando que estão distantes de qualquer monismo epistemológico.

Destarte, o que é típico nas Ciências da Religião é a “singularidade do dado religioso”, e é isto que está presente e unifica as mais distintas designações. Além disto, como insistem os autores acima, não se pode negar as diferenças culturais em que uma determinada comunidade acadêmica se articula em nome das Ciências da Religião, o que leva a uma diversidade de designações de modo muito natural.

No Brasil, as Universidades e instituições adotaram diversas nomenclaturas, porém, “o que realmente fazemos” (DREHER, 2008, p. 171), e que foi adotado no encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Teologia e Ciências da Religião (ANPTER)<sup>20</sup>, realizado em novembro de 1999, Porto Alegre, foi a terminologia “Ciências da Religião”. Portanto, usamos neste estudo a nomenclatura de Ciências da Religião, se referindo à pluralidade de abordagens e a unidade de objeto, e as demais designações utilizaremos ao citar seus respectivos autores.

Por fim, ao que parece, desde o surgimento dos programas de Pós-Graduação na década de 1970/80, a realidade da área das Ciências da Religião no Brasil tende a constituir-se de um campo de estudos (não uma disciplina como na Alemanha) em torno de uma abordagem Interdisciplinar e, quiçá, Transdisciplinar, capaz de aprofundar ângulos e camadas de um objeto maior. Dreher (2008), por exemplo, nos diz que o estudo interdisciplinar do objeto “religião” pode contribuir de forma significativa e privilegiada para a sua compreensão e “aclaramento científico”. Décio Passos, por sua vez, ao se referir à possibilidade de uma abordagem plural e aberta para os estudos das

---

<sup>20</sup> A ANPTER foi fundada no ano de 1995, mas foi substituída pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE), criada em 20 de junho de 2007 (PUC-Goiás) para apoiar, com uma estrutura mais aperfeiçoada que a ANPTER, as pesquisas e os estudos no âmbito da pós-graduação em Teologia e Ciências da Religião. O I Congresso Nacional da ANPTECRE ocorreu na PUC-SP, entre os dias 27 e 29 de agosto de 2008. De lá para cá se realizaram seis Congressos, sendo este último em Goiânia - GO, em 2017.

Ciências da Religião no país, considera a proposta de Interdisciplinaridade e da Transdisciplinaridade bastante instigantes:

A proposta de abordagem interdisciplinar, cada vez mais instigante, no âmbito dos estudos epistemológicos e pedagógico pode lançar novas luzes sobre essa temática, de forma que a discussão metodológica sobre o singular e o plural assuma, nesse âmbito, uma dinâmica mais dialética na busca de interações, superações e sínteses. A própria categoria da transdisciplinaridade sugere a construção de patamares compreensivos mais amplos e singulares sobre a multiplicidade de objetos abordados isoladamente pelas disciplinas clássicas (2007, p. 117).

Desta feita, a prática interdisciplinar e transdisciplinar pode permitir, quem sabe, pensar a produção de conhecimentos científico-religiosos de modo plural e globalizante, superando uma tendência fragmentada do conhecimento e ampliando a visão de ângulos variados do objeto religião. Diz sobre isto, Meneghetti e Passos<sup>21</sup> (2007, p. 116-117) que, “Enfocar a questão do fenômeno religioso na perspectiva da pluralidade é um exercício não apenas fértil e interessante, mas absolutamente necessário, pois não é mais possível refletir sobre o conhecimento numa perspectiva fragmentaria, individual, separada”. Mas este debate perspectivo sobre as Ciências da Religião no Brasil ainda permanece como uma questão aberta, e assim deve ser. “Não obstante, a própria complexidade do fato religioso parece exigir estudos interdisciplinares”, como afirmam Ferreira e Senra, (2012, p. 259).

### 2.1.1 O ALCANCE DO ESTUDO CIENTÍFICO DA RELIGIÃO

A quem interessa ou se destina o estudo da religião e sua aplicação? Já vimos que se trata de um capital científico disponível a todos os sujeitos interessados em sua apropriação e divulgação.

Neste mesmo sentido, Klaus Hock considera que, “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); devendo ser

---

<sup>21</sup> Nesta ocasião os autores defendiam a criação de cursos licenciaturas em Ensino Religioso e comentavam sobre a organização do conteúdo da disciplina. Para tanto, foi elaborado um Documento chamado “O Ensino Religioso como área de conhecimento: contribuições à discussão no Conselho Nacional de Educação 2001”, e enviado ao CNE, em maio de 2001. O trecho citado faz parte deste documento e encontra-se na íntegra como Anexo em Sena (2007).

úteis à área universitária, às escolas, às academias eclesiais e à educação em geral; além de que, as Ciências da Religião ainda podem cumprir uma função mediadora para o diálogo das religiões, para a cooperação internacional, para o trabalho em situação de emergência, e mesmo, para a transmissão de conhecimentos esclarecedores sobre outras tradições religiosas, que, muitas vezes, sofrem interpretações errôneas e preconceitos, como a vigente associação do Islã a movimentos terroristas.

Da mesma forma, os resultados dos estudos científico-religiosos nos proporcionam certa sabedoria e certa clareza para a reflexão crítica sobre nossa própria cultura e a religião na qual vivemos, como explica Klaus Hock.

O estudo de outras religiões e de outras culturas nos permite ainda aprofundar melhor a nossa, respeitar outros pontos de vista e entender, mais profundamente, nossas próprias convicções. E ao se falar aqui sobre “outros pontos de vista”, não se refere, no caso da religião, ao campo restrito das tradições religiosas; mas, num mesmo nível, a perspectivas religiosas e não religiosas, como por exemplo, o ateísmo, agnosticismo, materialismo, ceticismo, entre outros.

Há ainda um tema pouco explorado em Ciências da Religião no Brasil que se refere a “Ciência da Religião Aplicada”, como está no Compêndio de “Ciência” da Religião brasileiro divulgado em 2013. Trata-se de uma subárea que vem tratando sobre a “relação entre ciência e religião/es” e que procura ser “um trabalho e um serviço à sociedade” (PASSOS; USARSKI, 2013).

Sobre isto, Udo Tworuschka (2013), que situa o desafio de aplicação das Ciências da Religião no contexto de sua evolução disciplinar, reporta que houve uma mudança perspicaz no paradigma que dominou as Ciências da Religião até os anos 1970, que era reduzido à pura Fenomenologia da Religião. Com isso, continua o autor, a “Ciência da Religião hoje é definida por muitos de seus seguidores como uma disciplina científico-cultural, que não está mais interessada na questão de saber se há uma verdade transcendente (e.g., no sentido do *‘heil’* [‘sagrado’] de Rodolf Otto) ou não” (TWORUSCHKA, 2013, p. 578), mas se volta fundamentalmente para interesses “entre outras coisas pacificadores, humanizadores e conciliadores” (p. 579), como a contribuição em vista de uma sociedade igualitária e democrática.

O Compêndio da Ciência da Religião no Brasil assumiu o desafio de pensar a Ciência da Religião a partir de seus frutos sociais na possível contribuição de temas diversos e já abordados neste documento, como: Relações Internacionais, “Ensino Religioso”, Turismo, Educação Sociopolítica, Patrimônio Cultural, Teologia, Ação

Pastoral e Psicoterapia. No entanto, devido à própria novidade do assunto em torno da Ciência da Religião Aplicada, Afonso Soares observa que ainda está em elaboração à aplicação desta disciplina a diversas outras áreas:

Ainda está, por exemplo, à espera de formatação a contribuição da ciência da Religião à gestão de empresas, à administração pública (que é mais do que preservar o patrimônio cultural), ao jornalismo político-cultural, ao papel de mediador de conflitos nos tribunais (para cuja função a lei prevê advogados, psicólogos e assistentes sociais), à crítica literária, às políticas públicas de inclusão social e assim por diante (2013, p.576).

De modo que, certamente, ainda existem áreas de aplicação que sequer foram pensadas, o que só demonstra o alcance e a importância do capital científico disponibilizado pelas Ciências da Religião a todos os sujeitos interessados.

Há, então, um caminho a percorrer, onde um dos desafios é pensar as Ciências da Religião a partir dos frutos ou das interferências sociais que delas se esperam, seja de teor pedagógico, terapêutico ou tecnológico. E sobre esta variedade de situações, Passos e Usarski, esclarecem que:

Evidentemente o teor de uma aplicação pode ser variado, a depender dos sujeitos e situações que a demandam: o pedagógico, pretende informar e educar grupos e sujeitos; comunicacional, que utilizadas mídias para informar a sociedade sobre assuntos específicos; o terapêutico, que pretende direcionar posturas e comportamentos para metas humanas pré-estabelecidas; e, por fim, o tecnológico, que visa precisamente configurar novas condições históricas e institucionais (2013, p.26).

Assim, busca-se superar uma visão clássica, fechada e catedrática de transferência de conteúdos distantes da realidade ou que não procuram transformar-lhes. Pensa-se, fundamentalmente, que a subárea da Ciência da Religião aplicada:

se interessa pelas reais possibilidades de contribuir socialmente em vista da paz, da humanização e da mediação de conflitos culturais-religiosos, o que implica desistir de uma disposição catedrática, de transferência 'neutra' de conhecimento de cima para baixo, para investir fundo na vida cotidiana e seus problemas. As subdisciplinas da Ciência da Religião são então convidadas a se apresentarem para o exercício de uma combinação inter e - quiçá - transdisciplinar (Sociologia, psicologia, Estudos Culturais, Ética, Teologia Pastoral etc.) em vista do desenvolvimento de modelos e programas que organizem a ação e o exercício da cidadania (SOARES, 2013, p. 573).

Aspectos estes que voltaremos a detalhar melhor no Capítulo III deste estudo ao discorrermos sobre um novo modelo de Ensino Religioso inter e transdisciplinar.

### 2.1.2 RELIGIÃO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Qual o conceito de ciência que temos hoje? E “Qual a ‘ciência’ que deve estudar a religião?” (SOARES, 2010). Vimos no Capítulo I que nos encontramos hoje diante de um momento de transição paradigmática e atravessando uma mudança fundamental de visão de mundo, ciência e de sociedade (CAPRA, 2006; MORIN, 2010a). Deste modo, o conceito atual de ciência pode está em evolução, quiçá, pela via da complexidade.

Para Cotrin (2006), o que chamamos de ciência hoje tem uma história recente e remete ao século XVII, quando a filosofia e ciência foram separadas. É a partir da Revolução Científica desencadeada por nomes como de Galileu Galilei que temos o início da história da ciência moderna, que passaria a ser independente da filosofia.

Conforme Japiassú e Marcondes, a ciência é:

Em seu sentido amplo e clássico, um saber metódico e rigoroso, isto é, um conjunto de conhecimentos metodologicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Mais modernamente, é a modalidade de saber constituída por um conjunto de aquisições intelectuais que tem por finalidade propor uma explicação racional e objetiva da realidade. Mais precisamente ainda: é a forma de conhecimento que não somente pretende apropriar-se do real para explicá-lo de modo racional e objetivo, mas procura estabelecer entre os fenômenos observados relações universais e necessárias, o que autoriza a previsão de resultados (efeitos) cujas causas podem ser detectadas mediante procedimentos de controle experimental (1996, p. 43).

O fato é que, com as descobertas da Física quântica e das Ciências da Natureza ao longo do século XX, passamos a uma nova percepção do universo em movimento e a questionar antigos dogmas do paradigma simplificador (causalidade, determinismo, previsibilidade, objetividade). Assim, a ciência contemporânea tem ampliado cada vez mais sua visão e os seus princípios para poder considerar “a complexidade da partícula subatômica, da realidade cósmica e dos progressos da microbiologia”, como diz Morin (2010a). Portanto, continuando com este autor, vemos atualmente que existe uma crise da explicação simples nas ciências, pois o que antes pareciam ser resíduos não científicos das ciências, como a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade e a

complicação etc., fazem parte hoje de uma problemática geral do conhecimento científico; e por isso, a constatação óbvia que: “A ciência não se limita a crescer, transforma-se” (MORIN, 2010a, p. 137).

Nesta perspectiva, autores como Nize Pellanda e Felipe Gustsak, consideram que o momento atual é marcado pela “aceleração das ciências, ditas complexas, cujas pesquisas não suportam uma abordagem linear e determinista”, e implicam uma passagem de um paradigma simplificador para um paradigma complexo, capaz de “lidar com o caos criador, com o tempo, com os fluxos e com as redes” (2014, p. 19). Ou seja, a nossa maneira de conhecer e a própria ciência estão mudando com a possibilidade de surgimento de um novo paradigma da complexidade, das emergências, das redes. “Nesse sentido, os pressupostos epistemológicos que sustentavam o antigo paradigma começam a ruir, e a ciência passa ser objeto de um processo de complexificação crescente que é isomórfico com os processos evolutivos” (*Idem, Ibidem*, p. 24). Por isto, hoje se começa a vislumbrar a gênese de uma “epistemologia da complexidade”, que transforma metodologias simplificadoras em metodologias vivas e circulares, o que tentares aprofundando no capítulo posterior.

Em nossa época, as Ciências da Religião gozam, cada vez mais, de novos espaços acadêmicos, mas ainda há obstáculos e certa suspeita quanto à sua aceitação como área de conhecimento. Conforme Passos e Usarski,

Essa conjuntura de suspeita epistemológica possui, evidentemente, raízes na história do ensino superior brasileiro, marcado por opções políticas e epistemológicas que definiram os rumos do ensino e da pesquisa, seguindo certas regras científicas de matriz positivista, muito concretamente do modelo de ensino francês (2013, p.23).

Por isto, embora tenha assegurado um lugar permanente entre as diferentes Ciências Humanas, o estudo da religião ao longo dos últimos séculos não esteve em pauta no meio acadêmico, isto é, compreendida como área singular que estuda os eventos religiosos. Conforme Passos e Usarski:

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. O estudo da religião permaneceu como questão interna das confissões religiosas destinada exclusivamente à formação de seus quadros, sabendo da regra fundamental da separação

entre Igreja e Estado. Tratava-se, portanto, de coisa eclesial e não de coisa pública que devesse ser objeto de ciência legítima (2013, p. 23).

Por outro lado, não é nenhuma novidade o fato de como os sociólogos do século XIX apontavam para o fim da religião, uma vez que, diziam, se tratava de um pensamento ingênuo do homem “primitivo”, e que seria logo superado pela ciência positivista<sup>22</sup>. Escrevendo sobre isto, Rubem Alves (1988) considera que,

Durante algum tempo tornou-se moda falar no fim iminente da religião. Foi proposta, durante o século passado [XIX], a teoria de que a religião nada mais era que uma reminiscência que o homem guardava de um período primitivo do seu desenvolvimento. Ignorando as causas reais que movimentam o universo, assombrado pelo espectro da morte, aterrorizado pelos fenômenos naturais que não podia compreender, transportado para mundos estranhos nas suas experiências de êxtase e de sonhos - numa época anterior à ciência - o homem teria sido levado a imaginar a existência de uma dimensão invisível da realidade, um mundo misterioso habitado por deuses, demônios e espíritos e movidos por forças mágicas (p. 33-34).

Por isto, se esperava que, como a evolução da ciência e o avanço do método científico, o homem deixasse para trás o obscurantismo da religião e outras estruturas de pensamento. Porém, volta Rubem Alves a dizer que:

A história, entretanto, parece que se deleita em zombar de nossas previsões científicas. Quando tudo parecia anunciar os funerais de Deus e o fim da religião, o mundo foi invadido por uma infinidade de novos deuses e demônios, e um novo fervor religioso, que totalmente desconhecíamos, tanto pela sua intensidade quanto pela variedade de suas formas, encheu os espaços profanos do mundo que se proclamava secularizado. ‘A chuva dos deuses cai dos céus sobre o túmulo do Deus que sobreviveu à sua própria morte. Ateus têm os seus santos e blasfemos constroem templos’ (1988, p. 36).

De fato, a pretensão moderna, como também afirma Afonso Soares, “era que o discurso da ciência fosse o único em condições de aproximar-se da realidade em si, humano-cósmica, ou, ainda, de julgar a sensatez dos discursos (utopias, poesias,

---

<sup>22</sup>O Positivismo corresponde a um “Sistema filosófico formulado por Augusto Comte, tendo como núcleo sua teoria dos três estados, segundo a qual o espírito humano, ou seja, a sociedade, a cultura, passa por três etapas: a teológica, a metafísica e a positiva. As chamadas ciências positivas surgem apenas quando a humanidade atinge a terceira etapa, sua maioridade, rompendo com as anteriores. Para Comte, as ciências se ordenam hierarquicamente da seguinte forma: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia; cada uma tomando por base a anterior e atingindo um nível mais elevado de complexidade. A finalidade última do sistema é política: organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 217).

crenças...)", e por isto, "a ciência desprezou sistematicamente a significatividade da metafísica e da religião" (2010, p. 43).

Não sem razão, as Ciências da Religião, e também o Ensino Religioso, tiveram suas chances de legitimação científica diminuída diante do sistema de ensino fechado. Passos (2015, p. 38) chega a dizer que, a Ciência da Religião e o ER são filhos bastardos de um 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".

A crítica que se faz então é sobre um modelo cientificista e a pretensão da ciência como única saber válido e verdadeiro. Mas então, qual a 'ciência' que deve estudar a religião? Não uma ciência<sup>23</sup> dominada pela tradição positivista, mas uma ciência complexa e aberta (MORIN, 2016), o que sugere uma mudança de paradigma. Conforme Morin (2007), apenas um novo Paradigma de Complexidade é capaz de responder ao desafio da crescente complexificação da realidade e da multidimensionalidade do conhecimento, e o sugere como possibilidade de um novo paradigma para a ciência contemporâneo.

Mas não se trata de eliminar os princípios do pensamento clássico, mas sim, de reconhecer sua insuficiência para lidar com fenômenos complexos do universo. Na verdade, o paradigma da complexidade trabalha e considera o paradigma clássico<sup>24</sup>. Sobre isto, Morin procura esclarecer que,

A complexidade não nega as fantásticas aquisições, por exemplo, da unidade das leis newtonianas, da unificação da massa e da energia, da unidade do código biológico. Porém, essas unificações não são suficientes para conceber a extraordinária diversidade dos fenômenos e o devir aleatório do mundo. O conhecimento complexo permite avançar no mundo concreto e real dos fenômenos (2016, p. 191).

Assim, ensaia-se, ainda que lentamente, uma nova percepção de mundo e de realidade complexa que segue ganhando forma. Autores, como, por exemplo, Moraes (2012), já chega a falar da emergência de uma nova cosmologia que é fruto do avanço e das transformações do pensamento científico contemporâneo:

---

<sup>23</sup> Na perspectiva de uma ciência mais aberta, Agazzi dizia também que "A ciência é intrinsecamente ametafísica, mas não antimetafísica" (p. 72). Conferir AGAZZI, E. A ciência e os valores. São Paulo: Editora Loyola, 1977.

<sup>24</sup> A abordagem da complexidade comporta a simplificação, e sabe que ela é necessária, mas sabe também que deve ser relativizada. Nesse sentido, no pensamento de Morin (2007, p. 102), não há a simplicidade absoluta nem a complexidade perfeita, "Porque para mim, primeiramente, a ideia de complexidade comporta a imperfeição já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irredutível", diz ele.

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 (p. 176).

Neste novo modelo de organização do conhecimento, a ciência assume e respeita a complexidade presente aos processos da natureza, da sociedade e da vida. É uma lógica inusitada de racionalidade que lhe permite entender o mundo presente marcado pelas inúmeras situações de contradição, ambiguidade, caos e desordem. É, talvez, um processo paradigmático que produza, com o tempo, uma nova forma de fazer ciência, assim como considera o especialista na área de estudos da religião e transdisciplinaridade, Gilbraz Aragão (2015),

[...] 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 (p.180).

Portanto, talvez, estejamos presenciando transformações revolucionárias na evolução científica. E sobre isto, faz-se importa saber que,

A evolução do conhecimento científico não é unicamente de crescimento e de extensão do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para outra. As teorias científicas são mortais e *são mortais por serem científicas*. A visão que Popper registra com relação à evolução da ciência vem a ser a de uma seleção natural em que as teorias resistem durante algum tempo não por serem verdadeiras, mas por serem as mais adaptadas ao estado contemporâneo do conhecimento (MORIN, 2010a, p. 22, grifo do autor).

Por fim, cabe dizer que a complexidade não é uma nova ciência, a complexidade designa um paradigma para novos métodos capazes de identificar e lidar com fenômenos complexos, que o paradigma da simplicidade de Descartes não suportava.

Entretanto,

A missão desse método não é fornecer as fórmulas programáticas de um pensamento ‘são’. É convidar a pensar-se na complexidade. Não é dar a receita que fecharia o real numa caixa, é fortalecer-nos na luta contra a doença do intelecto – o idealismo – que crê que o real se pode deixar fechar na ideia e que acaba por considerar o mapa como o território, e contra a doença degenerativa da racionalidade, que é a racionalização, a que crê que o real se pode esgotar num sistema coerente de ideias (MORIN, 2010a, p. 140).

Por isto, quando Morin (2010b) fala sobre a necessidade de uma reforma do ensino na educação, defende primeiramente a Reforma do Pensamento, que ele identifica com a aptidão natural da mente humana de unir, reunir, religar, englobar, distinguir, mas sem separar. E longe de ser um luxo, como nos diz Japiassú, a Reforma do Pensamento, no sentido proposto por Morin, é vital para salvarmos a humanidade:

[...] a reforma do pensamento, longe de constituir um luxo intelectual, responde a uma necessidade vital: é um dos componentes fundamentais para ‘salvarmos’ a humanidade das forças terríveis e irracionais que desencadeou sem possuir as condições de controlá-las (JAPIASSÚ, *apud* BOTELHO, 2007, p. 253).

## 2.2 CIÊNCIAS DA REGIÃO: HISTÓRIA, ESTATUTO E PERSPECTIVAS

O estudo sobre as religiões remonta à antiguidade, ainda que de modo fragmentado e rudimentar. Décio Passos lembra que,

O estudo da religião tem a idade do pensamento ocidental, estando presente já nas obras dos filósofos gregos, sem falar das sistematizações feitas pelas tradições religiosas sobre suas origens e sobre seus textos sagrados. A Bíblia, por exemplo, como um conjunto de sistematizações sobre a tradição judaico-cristã, nas quais estiveram presentes, sob os mais diversos estilos literários, releituras e reflexões acerca dos grandes temas que embasaram a fé judaica e cristã (2007, pp. 114-115).

Além destes estudos filosóficos e bíblicos, há registros de estudos de cunho mais histórico da religião, na Grécia antiga com Heródoto (484-425 a. C), por exemplo, que registou os costumes religiosos de populações do Egito, da Babilônia e da Pérsia. E são muitos os nomes de historiadores da religião ao longo dos séculos até o surgimento das cátedras em História Geral da Religião nas Universidades europeias a partir do ano de 1873.

Apenas como exemplo, citamos Megástenes (350-290 a. C), o peregrino budista Fa-Hien (século IV d.C?), Hieun-Tsiang (603-664 d. C), Tabari (838-923), Ibn Hazm (994-1064), Sharastani (1086-1153) etc., conforme apresentado por Passos e Usarski (2013).

A origem das Ciências da Religião enquanto disciplina acadêmica na perspectiva empírica (para alguns, filha emancipada da Teologia/Udo Tworuschka,) nos remete ao final séc. XVIII, porém, sua institucionalização se dá somente no século XIX, quando é criada a primeira cátedra da área na Suíça, em 1873. Posteriormente viria a se institucionalizar também na Holanda, França, Bélgica e Alemanha (USARSKI, 2006; TEIXEIRA, 2008; FILORAMO; PRANDI, 1999; HOCK, 2010). Grosso modo, é compreendida como uma área de conhecimento internacionalmente muito complexa, “cujo estatuto epistemológico permanece ainda em processo de definição” (TEIXEIRA, 2007, p. 64). E sobre isto, é interessante notar um capítulo escrito por Pondé (2008) no Brasil aonde destaca o desafio da construção de uma cultura epistemológica própria para Ciências da Religião no país. Para o autor, que resgata o pensamento de Marcelo Dascal e a epistemologia das controvérsias, seria consistente apostar no tema das controvérsias para os estudos do fenômeno religioso no campo brasileiro, que, ao seu ver, “é um caso ‘clínico’ típico de controvérsia” (2008, p. 17).

A cultura das controvérsias trabalhada por autores como Pascal, Berlin, Kuhn, Eliade e, mais recentemente, o filósofo brasileiro Dascal etc., se refere a uma vertente epistemológica que busca iluminar a atividade do conhecimento pela via da controvérsia, isto é, de como uma prática do conflito conceitual acerca dos objetos e métodos pode ajudar a dissolver as contendas sem eliminar os opostos, de modo que, seria possível fazer avançar o conhecimento da ciência a partir do conflito e do equilíbrio da razão (PONDÉ, 2008). Mas este assunto será retomado no capítulo seguinte.

O foco das Ciências da Religião é a religião enquanto fenômeno presente na história da humanidade e nas culturas, mas sem abordá-lo com o pressuposto da fé. Em seu espectral interdisciplinar, as Ciências da Religião investigam o fato religioso à luz da História, Antropologia, Sociologia, Teologia, Filosofia, Psicologia etc., com uma visão geral de todas as religiões. As Ciências da Religião, portanto, são 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).

Mas um comentário à parte se deve fazer sobre a relação/tensão entre Ciências da Religião e Teologia. No que se referem ao seu espectro interdisciplinar, as Ciências da Religião constitui uma disciplina autônoma quanto à abordagem da religião sem o pressuposto da fé, o que o difere da Teologia<sup>25</sup> que trabalha com a confessionalidade. Para Greschart (2005, p. 155), “Os teólogos são especialistas religiosos. Os cientistas da religião são especialistas em religião”. Normalmente o teólogo encontra-se filiado a uma comunidade e comprometido com ela, e o cientista da religião, ao contrário, vincula-se com uma comunidade acadêmica, sem referencia de alguma religião tomada como mais importante ou mais verdadeira. Mas a discussão ainda precisará ser continuada.

Por outro lado, Teologia e Ciências da Religião são convidadas ao diálogo e a descobrir como colaborar reciprocamente na academia visando ampliar a luz sobre a interpretação do fenômeno religioso. Trata-se, assim, de uma discussão em aberto, e que envolve, na composição do espectro multidisciplinar das Ciências da Religião, outras disciplinas, como, por exemplo, a Filosofia.

O que é preciso ficar claro é que a área das Ciências da Religião é aconfessional, o que difere da Teologia que se baseia na fé. Haja vista uma preocupação em evitar a criptoteologia, como se refere Soares: “Por seu lado, a Ciência da Religião também não pode em hipótese alguma, cumprir o papel de uma criptoteologia; ela tem autonomia garantida para investigar de vários ângulos o fato religioso, chegando aos resultados e às novas hipóteses que sua competência científica lhe possibilitar” (2010, p. 72).

A criptoteologia, ou prototeologia, no campo das Ciências da Religião se refere a uma estrutura de pensamento teológico disfarçado, que tende a pressupor uma essência universal da religião ou uma tendência religiosa natural no ser humano, de modo que o estudo da religião levaria a um tipo de reconhecimento velado de fé, o que não deve acontecer nas Ciências da Religião. As Ciências da Religião constituem-se por uma independência institucional da Teologia, com vasta extensão da sua área de pesquisa e com o ideal de neutralidade diante do seu objeto de estudo (USARSKI,

---

<sup>25</sup> Embora a Teologia estivesse incluída na fundação das primeiras universidades europeias da Idade Média, o reconhecimento oficial de sua cidadania como ciência no Brasil se deu somente no ano de 1999. Uma das razões citadas por Wachholz (2011, p. 206) para essa “demora” (110 anos) se refere à separação Igreja e Estado que aconteceu em 1889, “Ao se separar Estado e Igreja, ‘privatizou-se’ e ‘enclausurou-se’ a Teologia na esfera das Igrejas. Teologia é ‘coisa’ de seminários e mosteiros! Portanto, a Teologia não é pública; seu lócus é o seminário e sua função é formar ministros para as respectivas Igrejas”. Em muitas situações, por outro lado, Teologia e Religião foram compreendidas como sinônimo, o que dificultou ainda mais o processo.

2006), e, portanto, se orientam pelas mesmas prerrogativas científicas das demais ciências acadêmicas e laicas.

Nesse sentido, alguns autores procuram oferecer um conceito, ainda que aberto, sobre as Ciências da Religião. Conforme Usarski:

Ciência da Religião é a disciplina empírica que investiga sistematicamente religião em todas as suas manifestações. Um elemento-chave é o compromisso de seus representantes com o ideal da neutralidade entre os objetos de estudo. Não se questiona a ‘verdade’ ou a ‘qualidade’ de uma religião. Do ponto de vista metodológico, religiões são ‘sistemas de sentido formalmente idênticos’. É precisamente esse princípio meteórico que distingue a Ciência da Religião da Teologia (2006, p. 126).

E conforme Junqueira, Menegheti e Waschowiz (2002, p. 51), as Ciências da Religião constituem:

[...] uma área de conhecimento com *episteme* própria, fundamentada na concepção de que o eixo da religiosidade é uma forma, entre tantas outras, de explicar a existência humana. Seu objeto de estudo é a análise dos elementos comuns e específicos às diversas religiões, isto é, o fenômeno religioso em si e nas suas múltiplas expressões. Assim, seu objeto é maior do que a confessionalidade presente em cada denominação religiosa. Trata-se de uma ciência construída, em seus princípios e métodos, dentro da tradição das ciências modernas.

É a partir desta compreensão que se pode ver o modelo das Ciências da Religião como o mais adequado para fundamentar o Ensino Religioso na escola pública do Brasil. Hoje, a própria Legislação Nacional que regulamenta a educação no país, como a LDB n. 9394/1996, modificada em seu artigo 33/97 e a BNCC/2017, assinala exatamente o caráter não confessional e não proselitista para o Ensino Religioso, o que parece mais coerente com o modelo das Ciências da Religião. Na verdade, esta posição já vem sendo discutida e defendida por diversos profissionais da área de estudos da religião há algum tempo, como Junqueira, 2016; Soares, 2010; Passos, 2007, entre outros. Para estes autores, o modelo das Ciências da Religião é visto como o mais eficiente para sustentar a autonomia epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso na escola pública do país. Conforme Soares, a abordagem das Ciências da Religião qualifica e enriquece a perspectiva do Ensino Religioso escolar, uma vez que:

Essa abordagem possibilita a análise diacrônica e sincrônica do fenômeno religioso, a saber, o aprofundamento das questões de fundo

da experiência e das expressões religiosas, a exposição panorâmica das tradições religiosas e suas correlações socioculturais. Trata-se, portanto, de um enfoque multifacetado que busca luz na História, na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia da Religião, contemplando, ao mesmo tempo, o olhar da Educação. Além de fornecer a perspectiva, a área de conhecimento da Ciência da Religião favorece as práticas de respeito, do diálogo e do ecumenismo entre as religiões. Contribui, desse modo, com uma educação para a cidadania, que, mesmo sem ser anticonfessional, transcende esses compartimentos para poder incidir na formação integral do ser humano (2010, p.11).

Por fim, e já colocando a questão numa perspectiva de futuro para Licenciaturas ou Graduações para o Ensino Religioso, Décio Passos (2007) considera que não cabe às Ciências da Religião nenhuma exceção epistemológica diante das outras disciplinas da Universidade, pois 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. E para isto, o autor descreve cinco argumentos positivos relacionados à legitimidade científica das Ciências da Religião que procuramos destacar em seus pontos principais:

- a) A cientificidade dos estudos de religião legitima-se nas mesmas fontes e metodologias e nos mesmos processos histórico das demais ciências humanas, constituídas a partir do século XIX e que se instituíram como áreas/cursos/profissões oferecidos nas universidades desde essa época;
- b) A distinção entre Ciências da Religião e Teologia é um dado epistemológico e político fundamental, os estudos e ensino da religião, e qualquer mistura implícita ou explícita deve ser evitada nas filosofias fundantes dos cursos e em suas organizações curriculares, ainda que se saiba do pressuposto da fé na construção do discurso teológico, ainda que se possam distinguir teologias mais acadêmicas e mais eclesiais nos cursos hoje oferecidos. As Ciências da Religião se distinguem da Teologia não só pelo seu objeto, mas pela abordagem regrada necessariamente pelos parâmetros metodológicos das chamadas ciências humanas, estando restritas, portanto, aos limites empíricos do objeto e aos cânones da investigação científica;
- c) As Ciências da Religião têm trabalhado com uma pluralidade de objetos e abordagens, mesmo que assumida como uma metodologia singular. A interdisciplinaridade pode proporcionar uma dinâmica rica nos estudos e no

- ensino da área e um caminho para se chegar a um enfoque distinto mais acurado, se pensarmos no desenvolvimento da área na direção da transdisciplinaridade;
- d) Os currículos de Ciências da Religião contam com uma rica herança de abordagens que possibilitam a organização dos estudos da religião em composições variadas, de forma a dar conta dos múltiplos ângulos do fenômeno em seu desenvolvimento histórico, em sua essência mais fundamental e em suas variadas faces enquanto linguagem, organização e ação. [...]. Essa liberdade de composição curricular concretiza a concepção atual de formação superior estabelecida pelas atuais Diretrizes Curriculares;
- e) A formação de docentes para o ER requer uma articulação, no interior dos currículos, de questões referentes ao ato pedagógico e à religião, no sentido de responder à pergunta básica: ensinar religião para quê? Como nas demais áreas/disciplinas, o estudo da religião é meio para um fim maior, que é a educação dos cidadãos para responder aos desafios da sociedade atual e, quiçá, do futuro (PASSOS, 2007, p.120-123).

### 2.2.1 CIÊNCIA(S) DA RELIGIÃO NO BRASIL

No Brasil, as Ciências da Religião (CR) são uma área acadêmica bastante recente e em afirmação (TEIXEIRA, 2008). Diferente do que se poderia pensar, a área de Ciências da Religião não surgiu de interesse puramente científico ou acadêmico, mas “Ela surgiu espontaneamente a partir de iniciativas eclesiais católicas (PUC-SP, e mesmo a UFJF-MG, arguivelmente com uma abertura mais ecumênica desde o começo) e de iniciativas eclesiais protestantes (notadamente a UMESP, em São Bernardo-SP)”, conforme Dreher (2008, pp.168-169).

Isso se dá pelos finais da década de 70, e desde essa época temos os Programas de Pós-graduação em Ciências da Religião instituídos no país. Não há uma ideia clara das razões que teriam levado à implantação destes cursos no Brasil, em entrevista a alunos do programa de Mestrado em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/2006, Edênio Valle<sup>26</sup> – que esteve presente na fase inicial da implantação destes cursos – relata que ao menos três intenções foram mais relevantes:

---

<sup>26</sup> A entrevista completa encontra-se disponível pela Revista REVER em: MARQUES, Ângela Cristina Borges e ROCHA, Marcelo. **Memórias da fase inicial da Ciência da Religião no Brasil** - Entrevistas com Edênio Valle, José J. Queiroz e Antonio Gouvêa Mendonça. Revista de Estudos da Religião – REVER. março / 2007 / pp. 192-214. Também disponível em <[http://www.pucsp.br/rever/rv1\\_2007/p\\_entrevista.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv1_2007/p_entrevista.pdf)>. Acesso em 08 de jun de 2018.

- Primeiro que havia um estudo da religião muito fragmentado no país; a sociologia, a psicanálise, a história etc., cada um tinha seu ponto de vista, e era necessário unificar um pouco estes estudos;
- Segundo, era necessário acontecer uma aglutinação de especialistas, porque nenhuma disciplina sozinha podia abranger tudo. A Sociologia, a Teologia etc., não podia falar em nome de todo mundo; era preciso reunir professores e pesquisadores de várias ciências em um esforço coletivo e numa espécie de diálogo;
- Terceiro fator, contou-se com a própria evolução do fenômeno religioso brasileiro, que abrangia a presença de católicos, protestantes, evangélicos, espíritas, religiões da África, os japoneses e as culturas do Oriente etc., e tudo corroborou para este fim. Passou a ser necessária a institucionalização de estudos científicos e sistemáticos sobre o fato religioso.

Até bem pouco tempo, Teologia e as Ciências da Religião eram tratadas como uma subárea da Filosofia, porém, com os trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião – ANPTECRE, junto aos organismos brasileiros de educação, se conseguiu, em 2016, o reconhecimento da autonomia desta área pela CAPES, dentro do Colégio de Humanidades e das Ciências Humanas; bem como, a atualização da Árvore do Conhecimento da área no CNPQ. E mais que isto, em março de 2017, a ANPTECRE conseguiu, através da CAPES, aprovar o nome da área 44 - Ciências da Religião e Teologia, completando o processo de nomenclatura e o ciclo da autonomia da área no Brasil, que já conta com 26 cursos de graduação e 12 programas de pós-graduação, reconhecidos e recomendados pela CAPES/MEC (ARAGÃO; SOUZA, 2018) em 2018.

Os cursos já são oferecidos em Universidade Públicas, como na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/Mestrado e Doutorado), Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Mestrado) e Universidade do Estado do Pará (UEPA/Mestrado). Das universidades privadas destacamos a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP/Mestrado e Doutorado), que desde 2015 passou a ofertar o Programa de Doutorado em Ciências da Religião.

Há ainda no contexto das Ciências da Religião uma discussão acerca do procedimento metodológico mais adequado frente o objeto, como por exemplo, se é necessário que o pesquisador de religião tenha uma postura de neutralidade. Mas não se

trata de uma questão simples, e as posições são divergentes. Usarski (2008), que procura trazer a discussão para o Brasil a partir da experiência da Alemanha, põe à mesa a posição de alguns especialistas na área, como W. Holsen, para quem o cientista da religião deve “abster-se de pressupostos e preconceitos teológicos, para ser capaz de pesquisar e descrever cientificamente com neutralidade”, da mesma forma, Udo Tworuschka, que “exige que um bom cientista da religião deve excluir da pesquisa a questão sobre a verdade religiosa”. Deste modo, o cientista da religião deveria assumir em sua prática um tipo de ateísmo metodológico. Porém, outros autores, como por exemplo, Pondé, considera o ateísmo metodológico problemático pelo risco de se incorrer em seu extremo, em certa “militância antirreligiosa” (PONDÉ, 2008, p.58).

Portanto, trata-se de um debate em aberto. Entretanto, tendemos a concordar com o pensamento de Pondé (2008), para quem a exclusão da “substância religiosa” no estudo científico-religioso revela uma postura anti-religiosa, como se a experiência religiosa fosse “danosa para a vivência racional”; de modo que para este autor é preferível o risco do contágio à “carência epistemológica”.

## 2.2.2 A QUESTÃO DA FENOMENOLOGIA DA RELIGIÃO

A fenomenologia é um método científico que surgiu no campo da filosofia e exerceu forte influência em todas as ciências humanas. Sobre isto, Filoramo e Prandi (1999) comentam que:

O fenômeno (do grego *tò phainomenon*) é, literalmente, ‘aquilo que aparece’, ‘que se mostra’. Essa primeira constatação comporta uma tríplice consequência: 1) existe alguma coisa; 2) ela se mostra; 3) ela é um ‘fenômeno’ justamente pelo fato de se mostrar. Em outros termos, o fenômeno, contrariamente, às coisas (o objeto fetichista do positivismo), não é, para van der Leeuw, nem simplesmente um objeto (ou, pior ainda, o objeto e, portanto, ‘a realidade’) nem algo puramente subjetivo, mas o produto do encontro entre sujeito e objeto; ou, usando as palavras do próprio van der Leeuw, ‘o fenômeno é ao mesmo tempo um objeto que se refere a um sujeito e um sujeito em relação com o objeto’. Segue-se que ‘toda a sua essência consiste em mostrar-se, em mostrar-se a *alguém*’. Por isto, ‘tão logo alguém começa a falar de algo que se mostra, já se dá a fenomenologia’ (p.530). A fenomenologia é, pois, a discussão sistemática do que aparece (p. 35, grifo do autor).

Logo, fenomenologia refere-se “ao vivido”, “ao experienciado”, “àquilo que se mostra”. Historicamente, seu vocábulo remonte a 1764 e ao suíço Johann Heinrich Lambert (1728-1777), mas só ganhou notoriedade com o filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) e sua obra *Investigações Lógicas* (1901), até se tornar um método dominante no séc. XX.

Em Husserl (2001, p. 166), “Fenomenologia - designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico”. De forma que, além de um método de conhecimento, o pensar fenomenológico é também uma filosofia, uma atitude, um aprofundamento do olhar que prima pelo ponto de vista do sujeito, e não do mundo de fora.

Já o termo Fenomenologia da Religião foi criado pelo holandês Pierre Daniel Chantepie de La Saussaye (1848-1920), no ano 1887, embora não significasse ainda um novo método, mas apenas uma terminologia para as religiões comparadas. Mas o primeiro trabalho que se destacou por uma abordagem propriamente fenomenológica foi do holandês e historiador Gerardus van der Leeuw (1890-1950), quando escreveu a Fenomenologia da Religião, em 1933 (GOTO, 2004).

O campo de estudos da Fenomenologia da Religião é praticamente ilimitado, pois emprega em seu processo de análise métodos de diversas ciências, tais como a Antropologia, História, Filosofia, Psicológica, Sociologia, Etnologia etc. No entanto, difere-se essencialmente destas escolas por procurar compreender o que a experiência religiosa significa para o sujeito religioso.

Nomes históricos na área do estudo das religiões estão ligados à fenomenologia, como por exemplo, Rudolf Otto (1869-1937), que escreveu *O Sagrado* que, apesar de não tratar-se de uma obra especificamente fenomenológica, assume tais pressupostos; e Mircea Eliade (1907-1986), autor de *O Sagrado e o Profano*, onde explica “o sagrado” através de uma relação binária com o profano<sup>27</sup>. Porém, hoje é comum afirmar que Eliade foi muito mais um Historiador das Religiões do que propriamente um fenomenólogo.

---

<sup>27</sup> Onde o sagrado é o ‘totalmente outro’, e existe em oposição ao profano, da realidade sensível do mundo. E sobre a Fenomenologia da Religião Clássica, estão associados diversos autores, tais como Nathan Söderblom (1866-1931), Gerardus van der Leeuw (1890-1950), Joachim Wach (1898-1955), Friedrich Heiler (1892-1967), Gustav Mensching (1901-1978) e Rudolf Otto (1869-1937), conforme nos coloca Usarski.

E sobre a aplicação do método fenomenológico ao estudo da religião, Croatto esclarece que:

Aplicada à(s) religião(ões), a fenomenologia não estuda os fatos religiosos em si mesmos (o que é tarefa da história das religiões), mas sua *intencionalidade* (seu eidos) ou essência. A pergunta do historiador é sobre quais são os testemunhos do ser humano religioso, a pergunta do fenomenólogo é sobre o que significam. Não o que significam para o estudioso, mas para o *homo religiosus*, que vive a experiência do sagrado e a manifesta nesses testemunhos ou ‘fenômenos’ (2010, p. 25, grifo do autor).

Deste modo, a Fenomenologia da Religião parte dos fenômenos religiosos (fatos, testemunhos, documentos), contudo, “explora especificamente *seu sentido*, sua significação para o ser humano específico que expressou ou expressa esses mesmos fenômenos religiosos” (CROATTO, 2010, p. 25).

Por outro lado, embora a abordagem fenomenológica tenha sido dominante na fase inicial dos estudos da religião, sofreu fortes críticas devido ao uso do conceito “sagrado” e suas possíveis implicações confessionais e criptoteológicas. Reclamou-se, entre muitos pontos, sobre a universalidade do significado do termo do “sagrado”, sobre as implicações ontológicas e “criptoteológicas” da noção do “sagrado”, quando, por exemplo, se faz uso negligente do termo “sagrado” ignorando a distinção entre os autores quando fazem “afirmações científicas” e as “afirmações das religiões” que remetem ao *numinoso*<sup>28</sup>, a uma essência divina, a atuação dos deuses, a uma “hierofania” etc.

Desta feita, a Fenomenologia da Religião foi, e continua fortemente criticada por representar, nesse sentido, uma “abordagem incompatível com o ideal de um estudo da religião que ‘não deve comprometer-se com motivos religiosos, mas deve agir com ‘instrumentos científicos’, renunciando a qualquer discurso religionista [...] que possa servir de sustentação para a validade da experiência religiosa” (USARSKI, 2004, p. 83).

Assim, a perspectiva das Ciências da Religião como disciplina científica é o estudo sistemático do fenômeno religioso enquanto dado social empírico regido por uma comunidade acadêmica sem o discurso religioso ou qualquer postura confessional.

---

<sup>28</sup> O neologismo foi criado por Rudof Otto em sua principal obra (O Sagrado), e deriva da palavra latina *numen*, designando uma forma abstrata do ‘sagrado’. Pode significar a essência divina, a vontade dos deuses ou sua atuação divina (USARSK, 2006).

Nesse sentido, deve se estruturar como uma ciência tão laica e regida pelos pressupostos científicos como qualquer outra ciência de universidades (PASSOS, 2015).

Por fim, a influência da fenomenologia diminuiu consideravelmente nos estudos da religião nas últimas décadas, porém, em alguns países ainda é um método bem aceito. Destarte, espera-se, como recomenda Usarski (2004), um uso sempre mais criterioso e consciente do conceito do “sagrado” pelos pesquisadores e profissionais da área das Ciências da Religião.

No Brasil, particularmente, o que parece ganhar cada vez mais força é uma tendência pela abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar no estudo da religião. Mas há que se deixar toda esta discursão ainda em aberto.

### 2.3 AS RELIGIÕES NA HISTÓRIA DO BRASIL

A religião integra a história do Brasil. Não há como negar que, ao lado de outras importantes dimensões, a religião interferiu fundamentalmente “na formação da sociedade brasileira” (JUNQUEIRA, 2013). A religião católica, por exemplo, teve um papel fundamental na formação e organização do país. E quando fala sobre este processo histórico de formação do país, Pierre Sanchis, citado por, Menezes (2013, p.333), chega a afirmar que havia quase uma “correspondência”, ainda que ideologicamente construída, entre a religião católica e a sociedade brasileira:

Sabe-se como o catolicismo foi identificado juridicamente com a entidade Brasil, desde o início da colonização pelas autoridades políticas, que necessitavam de um cimento social para o empreendimento colonial. Sabe-se também como, no decorrer dos séculos, elaborou-se do lado da Igreja uma ideologia do Brasil essencialmente e socialmente ‘católico’, ideologia que assegurava à estrutura eclesiástica um lugar central no mundo da ‘pátria’, permitindo-lhe reivindicar legitimamente um papel correspondente nos meios políticos da ‘nação’.

Mas o que se deve acrescentar é que nosso país “desde sua descoberta” tinha uma identidade pluralista e complexa, mas que naquele momento foi invisibilizada pela ideologia dominante (POZZER, 2014).

Para os especialistas da área de estudos da religião:

O fenômeno religioso tem grande importância em nossa sociedade, desde os primeiros momentos da história brasileira, quando as crenças

ameríndias, o catolicismo lusitano e as religiões africanas aqui se encontraram para formar um lastro de crenças e vivências espirituais [...] (ARAGÃO; CABRAL; VALLE, 2014, p. 9).

De modo que, desde sua “origem” se pode falar no Brasil de uma tendência ao “pluralismo cultural religioso”, que foi combatido e, muitas vezes, negado por aqueles que comandavam o poder na metrópole. Como afirma Anísia Figueiredo,

O projeto colonizador inclui a conquista dos gentios à fé católica, além da atenção especial aos escravos. Eles terão na religião dos brancos as formas propícias para se manterem no estado de submissão e docilidade favoráveis aos objetivos da metrópole” (1995, p.19).

Mas com o tempo, este quadro de pluralismo e diversidade religiosa veio a se estabelecer de modo mais definitivo com o advento da Modernidade, pois “A modernidade rompe com a visão monolítica presente na época medieval e instaura a pluralização de visões de mundo” (SANCHEZ, 2005, p.14).

Mas, para compreendermos melhor o alcance das afirmações acima, devemos rever a forma como nos foi contada a história do Brasil e das Américas. Se antes tomávamos como ponto de “origem” para a nossa história a data de 22 de abril de 1500, quando Pedro Álvares Cabral aportou em Porto Seguro - Bahia, hoje sabemos que tanto as Américas quanto o Brasil, têm uma história que remonta a épocas muito anteriores. Achados arqueológicos destes últimos séculos revolucionaram as teorias a respeito do povoamento da América.

Conforme a historiadora das Religiões, Maria Domezi,

O continente americano começou a ser povoado no final do período pleistoceno, ou seja, entre 1 milhão e 800 mil e 11.500 anos atrás, segundo o cálculo de tempo geológico. A parte que chamamos Brasil já contava com grupos humanos há mais de trinta mil anos, como mostra a datação de vestígios encontrados em sítios arqueológicos como os de Santa Elina, no Mato Grosso, e Lapa Vermelha, em Minas Gerais (2015, p.18-19).

E foi também, em Minas Gerais, no sítio arqueológico de Lagoa Santa, entre os anos 1834-1880, que o naturalista dinamarquês Peter Wilhelm Lund, encontrou ossos humanos nos quais mostraram que os mais antigos habitantes das Américas “tinham traços negroides, parecendo-se muito mais com os australianos e africanos” (DOMEZI,

2015, pp.19-20), teoria que depois foi comprovada quando se encontrou em 1975 um fóssil humano considerado “a primeira brasileira que não era uma índia”<sup>29</sup>.

Os cientistas, dentre eles, o bioantropólogo brasileiro Walter Neves, chamaram-na de Luzia, nome dado em analogia a *Lucy*. Conforme Neto, citado por Domezi (2015, p.20), “Luzia foi uma mulher de pouco mais de 20 anos de idade, deixada morta nos fundos de uma caverna há cerca de 11.500 anos”. De modo que a tendência dos estudos na atualidade é de considerar que o povoamento das Américas passou por um processo histórico bem mais diversificado e criativo do que o que se contou nos livros de História, incluindo os povos indígenas que formaram as civilizações Astecas, Maias e Incas.

Mas, retomando a história do Brasil, quando os portugueses aportaram em 1500 depararam-se com uma diversidade de etnias nativas surpreendentes que, conforme Domezi (2015), julgaram como povos “sem fé, nem rei, nem lei”, assim como está no documento que foi lido na corte de Portugal, em 04 de agosto de 1502, “Os habitantes desse mundo não têm fé, nem religião, nem idolatria, nem conhecimento algum do seu Criador, nem estão sujeitos a leis ou qualquer domínio, mas apenas ao conselho dos velhos” (p.27).

O projeto colonizador não acolheu as diferenças culturais-religiosas de povos que viviam nestas terras, pelo contrário, foram submetidos à conversão por força. Em 1549, chegam os missionários jesuítas junto com o superior da Ordem Pe. Manuel de Nóbrega e o primeiro governador geral, Tomé de Souza. Passados os sete anos iniciais, “Nóbrega escreve o seu *Diálogo da conversão do gentio*, convencido de que o único método viável de cristianização dos nativos é o da sujeição e coerção” (DOMEZI, 2015, p. 8, grifo do autor). Neste contexto também se celebrou o Regime de Padroado entre o rei de Portugal e o Sumo Pontífice de Roma.

Pouco tempo depois, ainda na primeira metade do século XVI, começaram a chegar os negros africanos trazidos como escravos das colônias da África, propiciando a mistura das raças e o aparecimento de elementos culturais e religiosos que, somados aos mitos indígenas e à fé cristã dos portugueses, vão estar presentes na vida religiosa de um povo em formação (FIGUEIREDO, 1995). A vinda de povos africanos para o Brasil foi fruto de uma política mercantilista sob o regime de monopólio, impulsionado pelo início da produção da cana de açúcar. Mas, contrariando as expectativas e mesmo como

---

<sup>29</sup>A discussão foi matéria jornalística amplamente divulgada no país e debatida entre os historiadores! Ver, por exemplo: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe05049801.htm>>. Acesso em 02 de jun. 2018.

escravos em terra estrangeira, o povo africano soube, sabiamente, manter suas tradições e cultos religiosos.

Sua reverência aos nkices, eguns, voduns e orixás é guardada no universo santoral do catolicismo. Na brecha das irmandades e confrarias católicas, todas por divisão de cor, ocorre o quase milagre da criação de novos laços. Na Bahia fervilham os calundus e no Pernambuco os xangôs, enquanto os batuques soam por toda parte. Aos olhos dos brancos são só danças supersticiosas e gentílicas, mas logo serão percebidos como religião e, obviamente, combatidos (DOMEZI, 2015, p.9).

Com o intervencionismo do Estado português, na fase pombalina (1750-1777), os padres jesuítas são expulsos do país. A educação até então administrada por eles entra em profundo colapso. Para não se submeter à pressão de Portugal, a Igreja Católica se alinha a Roma. O Brasil se torna Reino Unido, depois Império, “quando se estabelece a tolerância religiosa, mas mantendo o catolicismo como religião de estado” (DOMEZI, 2015, p.11).

O resultado é que, com o tempo, as crescentes ondas de imigração para terras brasileiras fizeram crescer ainda mais “a pluralidade social, ideológica e religiosa” no país, dando origem a diversos conflitos entre Igreja e a maçonaria, luteranos camponeses que viviam a religião como espaço de identidade social, evangélicos de missão vindos dos EUA, etc., (*Ibidem*, 2015).

Finalmente, chegaríamos à República sob a inspiração das correntes Iluministas e Positivistas que projetavam um futuro para o país independente da Coroa Portuguesa e do domínio da Igreja Católica. A proclamação da República brasileira, em 1889, foi impulsionada por importantes movimentos internacionais como a Revolução Industrial da Inglaterra (Séc. XVIII), a Independência dos EUA (1776) e a Revolução Francesa (1789), que alimentavam o ideal de um Estado laico e separado da Igreja de Roma. A partir de então o Estado brasileiro tornou-se defensor da “inviolável liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”, como está também hoje no Art. 5, inc. VI da Constituição da República Federal de 1988.

Ou seja, se percebe que a religião desenvolveu um papel importante na formação da sociedade brasileira, e mesmo quando seu pluralismo foi invisibilizado, não deixou de existir. Com o advento da modernidade e a crescente complexidade de uma cultura globalizante, “outras denominações cristãs, religiões orientais, islamismo e judaísmo

implantaram-se entre nós, diversificando o nosso panorama religioso e conferindo-lhe grande vitalidade e diversidade” (ARAGÃO; CABRAL; VALLE, 2014, p. 9). Por isto, hoje é bastante comum ouvir da boca dos especialistas no estudo da religião que a pluralidade e a vitalidade religiosa foram e são traços característicos da cultura brasileira; e que, por isto mesmo, “Muitos pesquisadores estrangeiros, fascinados, vêm investigá-los aqui” (CRUZ, 2004, p. 9).

### 2.3.1 O STATUS ATUAL DA RELIGIÃO NO BRASIL

Pode-se dizer que o panorama da religião no Brasil hoje é bastante aberto, em movimento e complexo. A cada dez anos um novo Censo nos surpreende com uma nova fotografia do universo religioso brasileiro. “É como se a dinâmica de transformações do universo religioso estivesse continuamente redefinindo a cara da nação, ao redesenhar os contornos do pertencimento religioso de seu povo” (MENEZES, 2013, p.335). O Censo 2010, que foi divulgado no final de junho de 2012, indica uma imagem bem significativa do atual campo religioso brasileiro, mas supõe ir além uma leitura niveladora e estática dos números para atingir o sentido das direções que o perfil das sucessivas estatísticas sugere (TEIXEIRA; MENEZES, 2013).

Brevemente queremos destacar alguns dados que são importantes na perspectiva deste estudo, seguido pela a análise mais geral de especialistas na área. Mas, antes de frisarmos o panorama brasileiro, devemos lançar um olhar mais abrangente sobre o perfil das religiões mundiais com os dados de 2010, assim como apresenta Teixeira.:

O cristianismo continua hegemônico, abarcando 31,5% da população mundial, com cerca de 2,2 bilhões de adeptos. O islamismo vem em seguida, envolvendo 23,2% da população geral, com cerca de 1,6 bilhões de adeptos. Os *não afiliados* vêm em terceiro lugar, abrangendo 16,3% da população global, em torno de 1,1 bilhão de adeptos. O hinduísmo ocupa a quarta posição, cobrindo 15% da população mundial, com aproximadamente 1 bilhão de fiéis. Na sequência, aparece o budismo (7,1% - 488 milhões), as religiões étnicas ou regionais (5,9% - 405 milhões), outras religiões (0,8% - 58 milhões) e judaísmo (0,2% - 14 milhões) (2013, p.18-19, grifo do autor).

Dentre os cristãos, os católicos são a maioria, cerca de 50%, seguido pelas igrejas de tradição protestantes, evangélicas etc. Por “não afiliados”, a pesquisa publicada pela *Pew Research Center*, conforme Teixeira, considerou os ateus,

agnósticos e pessoas que não se enquadram em nenhuma das religiões indicadas na pesquisa<sup>30</sup>. Quanto à distribuição geográfica e outras especificidades do estudo remetemos o leitor a obra supracitada.

Sobre o campo religioso brasileiro, o Censo 2010 sinaliza tendências importantes, como uma crescente pulverização e diversificação da pertença religiosa no país, e pela primeira vez a queda percentual dos declarantes católicos em números absolutos, “com o ritmo de crescimento menor dos católicos com respeito ao crescimento da população brasileira” (TEIXEIRA, 2013, p.23).

O Brasil, retratado pelo Censo 2010, se apresenta da seguinte forma: o catolicismo mantém a hegemonia cristão-católica com 64,63% da população, com cerca de 123.280.172 milhões de adeptos, já os evangélicos em conjunto chegam a 22,2% da população, cerca de 42.275.440 milhões, seguido dos “sem religião” que chegam a 8% da população geral, cerca de 15,3 milhões.

Quanto aos Espíritas e afro-brasileiros, Tradições indígenas e outras religiões, o Censo 2010 revela um panorama difuso, com a ascensão do espiritismo (hoje sendo 3,8 milhões de adeptos – 2,02% da população), por exemplo, e declínio do conjunto das religiões afro, enquanto que o candomblé teve um acréscimo de 28 mil fiéis se comparado ao ano 2000 (TEIXEIRA, 2013).

As muitas das críticas ao Censo 2010 estão relacionadas à sua metodologia. Para os especialistas, o Censo tem dificuldade para “captar a dinâmica religiosa do país”, “o fenômeno das múltiplas pertenças”, “o trânsito religioso ou os sincretismos do campo religioso brasileiro” etc. (TEIXEIRA, 2013). Sem dúvida os números censitários nos deixam intrigados, mas devemos fugir de uma leitura niveladora e estática dos mesmos.

O antropólogo Pierre Sanchis<sup>31</sup> sugere algumas dimensões importantes para a interpretação dos novos dados, como a “emergência do indivíduo e as exigências da modernidade, como a aceitação de uma verdade construída”, “a crescente desinstitucionalização da religião”, “a dimensão da múltipla pertença”, “da pluralidade

---

<sup>30</sup> Nesta perspectiva, Engler considera em outro estudo, que o número de pessoas que se dizem “sem religião” está aumentando no mundo inteiro. Já são mais de um bilhão de pessoas sem afiliação religiosa no geral, e que o Brasil já entrou na lista dos 10 países com maior proporção de pessoas “sem religião”, estando na 10ª posição, numa tabela onde China (1ª), Japão (2ª) e EUA (3ª) ocupam os três primeiros lugares. Mas trata-se de uma situação bastante complexa, uma vez que se dizer “sem religião”, não significa que as pessoas são ateístas ou agnósticas. “Muitos se dizem espirituais, mas não religiosas”. Conferir: ENGLER, Steven. Panorama internacional das religiões. In: ARAGÃO, Gilbraz; CABRAL, Newton; VALLE, Edênio. (Orgs.). **Para onde vão os estudos da religião no Brasil**. São Paulo: ANPTECRE, 2014, pp. 259-285.

<sup>31</sup>Para uma compreensão mais abrangente das considerações, consultar o Prefácio de: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Orgs.). **Religiões em movimento**: o Censo de 2010. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

religiosa no contexto moderno”, “da profundidade e da extensão da experiência religiosa para o cidadão brasileiro, bem mais importante do que em outros espaços, como por exemplo, a Europa” e “da vivência do sagrado religioso com a vida cidadã e um eventual sagrado público”.

Já Steven Engler (2014), Doutor em Ética Religiosa Comparativa, cita igualmente, alguns fenômenos que dificultam, por exemplo, “dar números exatos para a filiação religiosa”, seja em nível das grandes religiões mundiais ou no contexto dos países em específico, como faz o Censo 2010 aqui no Brasil, e destaca entre esses fenômenos: “a aderência múltipla, o trânsito religioso, a procura de serviços religiosos, o sincretismo e o hibridismo” (p.262).

E toda esta rica criatividade que se apresenta no Censo da religião 2010 veio a deixar os especialistas intrigados, sobretudo, “com o crescimento dos ‘sem religião’ e, ao mesmo tempo, do espiritismo; com o vigor e as combinações dos pentecostalismos cristãos, além das crises do catolicismo; com o ressurgimento das vivências de transe e com o aparecimento de uma espiritualidade trânsfuga em redes sociais e caminhadas turísticas” (ARAGÃO; CABRAL; VALLE, 2014, p.9).

O fato é que o Censo religioso 2010 nos deixou diante de um Brasil incrivelmente dinâmico e rico em sua diversidade cultural e religiosa, possivelmente afetado pelas transformações da Modernidade<sup>32</sup> e pelo princípio de laicidade<sup>33</sup> do Estado; que estimula a neutralidade e a igualdade tanto entre crentes quanto não crentes. No Estado laico, “Não há religião oficial no país, e as liberdades de consciência e de crença são garantias constitucionais, o que protege o direito de expressão tanto dos crentes religiosos quanto dos agnósticos” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p 12).

Para historiadores da religião, como Frédéric Leoir, Jean Paul Willaime, Raphaël Lioger, citados por Teixeira, “as religiões continuarão se transformando e sofrendo os efeitos da Modernidade, notavelmente a individualização e a globalização”, de modo que, “A tendência em curso indica a afirmação ‘de uma visão cada vez mais pessoal da religião’, dispondo os sujeitos de ‘dispositivos de sentido’ singulares, seja pontuados

---

<sup>32</sup> “De modo simplificado, dizemos que a modernidade teve as seguintes características: o triunfo da razão científica, a consciência racionalizadora, a ruptura com o monopólio de interpretação (pela Igreja Católica), o antropocentrismo, a emergência da subjetividade, o sujeito como fonte de sentido, a autonomia dos diversos setores e esferas, o declínio da visão religiosa como explicação, a indústria e a produção condicionando a razão pedagógica e social, e a crença no progresso” (ORO, 20103, p. 59).

<sup>33</sup> Conforme Diniz e Lionço, poucos países chegaram a explicitar a condição de laicidade em suas Constituições Federais, como é o caso da França ou da Turquia, “A laicidade deve ser entendida como um dispositivo político que organiza as instituições básicas do Estado, tais como as cortes, os hospitais e as escolas públicas, e regula seus funcionamentos quanto à separação entre ordem secular e valores religiosos” (MILOT, *apud* DINIZ; LIONÇO 2010, p. 12).

pelo sincretismo ou pela bricolagem. As buscas identitárias e espirituais continuaram vigentes, salienta Lenoir, mas não mais ‘vivas como no passado, dentro de uma tradição imutável ou de um dispositivo institucional normativo’” (2013, p.21).

Como se vê, o mundo das religiões sofreu profundas mudanças nestas últimas décadas e há uma grande proliferação de religiosidades ao lado de um processo de secularização. Por certo, o fenômeno religioso é muito amplo e complexo e não se reduz a nenhuma perspectiva. E é mesmo surpreendente como em pleno século XXI as religiões se reinventam e continuam vivas, criativas, readaptando-se à mudança de época e, tantas vezes, competindo na disputa por fiéis e no crescimento econômico e midiático (ORO, 2013).

### 2.3.2 O FUTURO DAS RELIGIÕES NO BRASIL

Qual é o futuro das religiões no Brasil? O tema foi tomado como pauta de discussão para o 4º Congresso Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião – ANPTECRE, realizado no Recife, em setembro de 2013<sup>34</sup>. Marcelo Camurça (2014), um dos debatedores do Congresso, discutiu a problemática a partir de duas noções no léxico dos estudos das religiões: o “Campo religioso brasileiro” e, em segundo, “Religião e espaço público”.

No que se refere ao Campo religioso brasileiro, Camurça (2014) esclarece que diversos especialistas, dentre os quais, Sanchis, 1997, Carvalho, 1992, Steil, 2001, Camurça, 2009, Marcelo e Mariz, 1998, têm procurado estabelecer um padrão de equiparação entre as religiões brasileiras que as possam conformá-las em um “campo”. E nisto, “Um traço comum a todas estas análises é o quadro de pluralismo e diversidade religiosa que surge dentro de uma situação de Modernidade que articula dimensões ‘pré’ e ‘pós’ - Modernidade” (CAMURÇA, 2014, p.289).

De fato, o pluralismo religioso hoje é uma das características mais marcantes do país e que passa a ser cultivada como um valor, o que “quer dizer pluralidade reconhecida, aceita como legítima, eventualmente benéfica, e devendo doravante condicionar e orientar o comportamento relacional dos fiéis. Crentes de uma ou outra ‘religião’, da ausência religiosa da ‘religião’, do afastamento da dimensão religiosa” (SANCHIS, 2013, p. 14).

---

<sup>34</sup>Sobre este assunto consultar ARAGÃO, Gilbraz; CABRAL, Newton; VALLE, Edênio. (Orgs.). **Para onde vão os estudos da religião no Brasil**. São Paulo: ANPTECRE, 2014.

Nesta perspectiva, o pluralismo religioso é apresentado como uma das mudanças trazidas pela Modernidade. Para o professor de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP, Wagner Sanchez (2005):

A modernidade rompe com a visão monolítica presente na época medieval e instaura a pluralização de visões de mundo. O diferente, com a Modernidade, pode reivindicar legitimidade e o direito de existir livremente. A religião vai ser diretamente afetada pela pluralização de visões de mundo e, mais ainda, será desafiada a reconhecer o pluralismo religioso como um princípio básico para a dinâmica do campo religioso (p.13-14).

Mas se trata de um “rompimento” ainda em processo, porém, suficientemente presente. De fato, a Modernidade e a teoria da secularização já foram vistas, até poucas décadas, como contextos culturais que acarretariam o fim da religião, o que não se verificou; e em contrário, experimentamos hoje uma reemergência de religiosidades muito grande. Peter Berger (2017), que, aliás, chegou a relacionar a teoria da secularização ao declínio, talvez o fim, da religião na Modernidade, admite hoje que cometeu um engano, pois agora dados empíricos da religião contradizem sua teoria. Para ele, com poucas exceções, como na Europa, “o nosso mundo não é nada secular; ele é tão religioso como outrora, e em alguns lugares mais ainda” (p.11).

Ou seja, o quadro de pluralismo e vitalidade religiosa que reconhecemos hoje no Brasil segue uma tendência de Modernidade, marcado pelo o primado do indivíduo, de sua livre escolha, seu emocionalismo e subjetividade; articulado com elementos de pré-Modernidade, “como a prevalência da totalidade, do holismo do ‘encantamento do mundo’, dos mitos de práticas mágicas e rituais, do místico sobrepondo-se ao racional” (CAMURÇA, 2014, p.290).

Mas no desenho deste novo Campo religioso brasileiro, tem chamado bastante à atenção dos especialistas a forte crise do catolicismo e o aumento dos “sem religião”, o que para Camurça significa “uma mudança de paradigma cultural, com implicações importantes para o nosso pacto de convivência das religiões no Brasil” (2014, p.290-291).

Na verdade, este movimento segue a crise das religiões majoritárias em qualquer parte do globo como temos hoje, por exemplo, de protestantes nos EUA, do Hinduísmo na Índia etc. Mas há alguns pormenores que devem ser observados, por exemplo, o mulçumaníssimo continua a crescer mais do que outras religiões no mundo; e no Brasil,

apesar da crise do catolicismo majoritário, a hegemonia cristã permanecesse. Assim como observa Teixeira:

Mudanças são, de fato, visíveis no cenário religioso brasileiro, com sinais visíveis de pulverização, mas o traço da hegemonia cristã permanece aceso: 'O Brasil não está deixando de ser um país cristão, embora seja menos católico, protestante tradicional ou evangélico de missão em 2010' (2013, p. 24).

Disto, percebe-se então que, o qualitativo desta mudança de paradigma cultural e suas implicações, reforçam a necessidade de formação do cidadão para o tema da diversidade religiosa e a secularização das sociedades, entre outros. Nisto, o estudo científico-religioso na educação deverá ser capaz de construir as condições de convivência democrática entre aqueles que professam alguma fé e aqueles não assumem nenhum credo.

E sobre isto, Passos tem afirmado que,

A religião não é assunto tão-somente do indivíduo que crê e milita em alguma igreja, ou apenas das instituições confessionais; ela é um fato antropológico e social que perpassa de maneira ativa todos os âmbitos da vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico. Eis a razão fundamental de seu estudo nas escolas. O conhecimento da religiosidade e da religião faz parte do processo educacional, assim como o conhecimento matemático, da história, da política etc. (2007, p.76).

Quanto à segunda noção estabelecida por Camurça - Religião e espaço público -, sabe-se que desde o período Colonial e o Império, o catolicismo foi a religião oficial da nação. Porém, com a instalação da República em 1889, houve a separação Igreja-Estado e a respectiva laicização estatal, que operou, por exemplo, em matéria de ensino, registros de nascimento, casamento etc. Citando Casanova, Camurça (2014, p.296) problematiza a noção de Religião no espaço público da seguinte forma:

A noção do espaço público como *locus* de publicização da religião [...] desenvolveu-se no país tendo de um lado aqueles para quem o papel da religião no espaço público significa uma contradição e embaraço para as instituições laicas e democráticas e de outro aqueles para quem esta presença se deve à interação que as religiões estabelecem com as instituições públicas como parte do jogo da modernidade.

Mas, mesmo com a separação Igreja e Estado na República, a religião continuou a ter forte influência durante o regime. E particularmente, como não eram reconhecidas outras formas de religião na época, a Igreja Católica se sobressaiu, e terminou por “estabelecer a agenda e os pressupostos dos mecanismos de regulamentação do religioso pelos legisladores republicanos e demais homens do poder” no país (CAMURÇA, 2014, p.298). Esta situação viria a mudar somente com a entrada em cena de um novo ator social conhecido como “Evangélico e/ou pentecostal”, que passa a contestar a direção de uma cultura católica pública.

Hoje existe uma diversidade muito grande de religiões inseridas em vários espaços públicos, como na política, e que querem, cada vez mais, ter voz e vez nos rumos da nação. Sobre isto, Camurça observa que estas religiões,

Querem ter voz ativa nas questões políticas, jurídicas, científicas e de saúde pública no Brasil. As polêmicas que envolveram posições sobre as pesquisas científicas com célula tronco no julgamento do STF, direitos jurídicos de casais homossexuais, permissão legal para a realização do aborto, vem estabelecendo clivagens na sociedade acerca do lugar da religião no espaço público (2014, p.300).

Mas até onde pode ir o discurso religioso? Qual o papel da religião na esfera pública? Bem, trata-se de um debate em aberto e que envolve um grande círculo de cientistas sociais, políticos, cientistas da religião etc., onde não há respostas prontas nem prazo para terminar.

Quanto ao tema problematizado pelo Congresso supracitado, “Qual é o futuro das religiões no Brasil”?, Camurça (2014) conclui que as religiões no país souberam se adaptar às transformações que a sociedade brasileira passou, tais como modernização, mercado, individualização, mudança de valores, mudanças tecnológicas etc. Para ele, as religiões no Brasil estão em equivalência com os demais campos da sociedade, como o econômico, político, científico. Apesar das “guerras religiosas”, que terminam por revelar aspectos peculiares das religiões, como imaginários, ideologias e interesses dos grupos, a religião é muito importante para os brasileiros.

Por certo, a religião faz parte do *ethos* e identidade deste povo, e,

Desta maneira, não há dúvida quanto à atualidade e pregnância social das religiões no Brasil, tanto no estabelecimento de consensos quanto de controvérsias, o que prova sua marcante relevância no tecido social e cultural do país. Penso que não há como entender outros domínios

da realidade do país: política, economia, artes, etc. sem cruzá-los com o aspecto religioso (CAMURÇA, 2014, p.301).

De modo que o futuro das religiões no Brasil encontra-se em aberto, com possibilidade de ser cada vez mais pluralista, em um movimento de tensão com o *status* da tradição. O que é certo, é que a teoria da secularização que via a Modernidade como conducente ao fim da religião, precisa ser substituída por uma ideia sutilmente diferenciada de pluralismo, como sugere Peter Berger. E precipuamente, este “novo paradigma” deve dar conta, conforme ele, de “dois pluralismos”: “a coexistência de diferentes religiões e a coexistência de discursos religiosos e seculares”, tão presentes hoje na visão do indivíduo e nos espaços públicos da sociedade (BERGER, 2017, p. 9).

E apenas para situar a religião cristã dentro de uma perspectiva de futuro junto a outras religiões no mundo, recorremos a uma passagem de Teixeira que sintetiza a visão de alguns especialistas da seguinte forma:

Em seu editorial sobre as ‘metamorfoses da fé’, o historiador das religiões Frédéric Lenoir indica como um panorama possível das religiões nas próximas décadas a manutenção do crescimento cristão, e em particular do evangelismo pentecostal e da irradiação islâmica, assim como a estabilidade de outras tradições religiosas como o hinduísmo, budismo e judaísmo. Lenoir sublinha que ao lado dessas tendências, e em concordância com outros analistas franceses como Jean-Paul Willaime e Raphaël Lioger, ‘as religiões continuaram se transformando e sofrendo os efeitos da Modernidade, notavelmente a individualização e a globalização’. A tendência em curso indica a afirmação ‘a afirmação de uma visão cada vez mais pessoal da religião’, dispendo os sujeitos de ‘dispositivos de sentido’ singulares, seja pontuados pelo sincretismo ou pela bricolagem. As buscas identitárias e espirituais continuaram vigentes, salienta Lenoir, mas não mais ‘vivididas como no passado, dentro de uma tradição imutável ou de um dispositivo institucional normativo (2013, p. 21).

Por fim, há de lembrar ainda que o Brasil vem se tornando ultimamente um dos lugares mais importantes na nova cartografia religiosa mundial<sup>35</sup>, fazendo com que os

---

<sup>35</sup>“As razões para a importância do Brasil na nova cartografia religiosa global são diversas e complexas. Elas são uma mistura de processos sociopolíticos e culturais que na década passada reinseriram o Brasil em uma posição favorável no sistema global, operando em conjunto com um campo religioso nacional historicamente dinâmico” (ROCHA; VÁSQUEZ, 2016, p. 7). O fato é que hoje as religiões brasileiras se disseminam por todos os continentes do mundo, impulsionados pelos processos de imigração desde décadas de 1980 e 1990 e interagindo com a marcha da globalização e os meios de comunicação e de internet, por exemplo; mas sem deixar de enfrentar a pressão da secularização, com muitos jovens e mulheres se declarando não praticantes de nenhuma religião. Mas para estes autores, é seguro assumir que o Brasil vai continuar a ocupar um lugar de destaque no mapa emergente das religiões, juntamente a outras potências, tais como, a Nigéria, Gana, Índia, China e Coreia do Sul. E para uma visão mais detalhada e atual sobre este assunto, que não é um dos focos do nosso estudo, indicamos a obra supracitada.

cientistas sociais se voltem para o estudo das manifestações da “diáspora<sup>36</sup> religiosa brasileira” em diferentes partes do mundo, como dizem os autores Rocha e Vásquez, (2016). Se apesar da hegemonia do catolicismo desde os tempos da Colônia houve sempre uma tendência ao pluralismo religioso no Brasil, hoje, mediante o processo de secularização e o enfraquecimento da religião tradicional, abriu-se um campo maior à variedade religiosa, sobretudo, nesses últimos cinquenta anos:

Apesar da hegemonia cultural do Catolicismo desde a chegada dos portugueses ao país, apoiada institucionalmente pelo *Padroado Real*, o campo religioso brasileiro sempre foi não só diverso e complexo, mas também caracterizado por uma grande inovação e vitalidade. Isso é evidente na fertilização cruzada entre religiões indígenas e africanas e o catolicismo português, parte integral da experiência colonial. O pluralismo religioso no Brasil contemporâneo não é inteiramente novo. Pelo contrário, ele deve ser visto dentro de uma longa história de dinamismo e criatividade religiosa enquadrados num marco de relações assimétricas de poder. No entanto, nos últimos cinquenta anos, a sociedade brasileira tem vivenciado grandes mudanças que aumentaram radicalmente a variedade de opções religiosas e criaram condições para a circulação global das religiões originárias do Brasil, em consequência de o país ter se tornado um nó-chave nos circuitos transnacionais financeiros e de mídia (2016, p.21, grifo do autor).

E é nesse sentido que o professor do PPGAS/UFRGS Pedro Oro, afirma que, de fato, somos detentores de uma cultura e religiosidade autêntica, primitiva, exótica e festiva, que tem favorecido a diáspora das religiões brasileiras pelo mundo num movimento que está sendo chamado de “missão invertida”. A fascinante originalidade e criatividade religiosa brasileira e seu pluralismo chamam a atenção do mundo, e desperta uma visão do Brasil “utopicamente como a nação do futuro e simultaneamente como o repositório da conexão da humanidade com suas origens e a natureza” (ROCHA; VÁSQUEZ, 2016, p.30). Desta feita, o futuro das religiões no Brasil tende a transpor os limites de territorialidade nacional e se alinhar, criativamente, aos processos de globalização modernos.

## 2.4 HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

---

<sup>36</sup>O conceito de “diáspora” em Rocha e Vásquez (2016) possui um significado para além do seu referente inicial, que se relaciona ao deslocamento forçado de uma população de sua terra natal. Para estes autores, o termo é empregado no sentido de *diaspeirein*, do grego, literalmente: “espalhar sementes”. Assim, os autores se referem às religiões brasileiras que estão hoje se espalhando pelo mundo por meio de uma ação “empreendedora” e ao mesmo tempo “migrante”.

No Brasil, tivemos a experiência de vários modelos de Ensino Religioso na escola (PASSOS, 2007), frutos de um contexto político e social e suas concepções pedagógicas. Em sua história, o ER no Brasil chegou aos currículos dos sistemas de ensino pelo caminho das negociações políticas e, por isso mesmo, fragilizado em seus aspectos pedagógico e epistemológico (PASSOS, 2015).

Sabe-se que, “Ao longo dos primeiros séculos, o Brasil foi caracterizado como possuidor de uma sociedade unirreligiosa, tendo o catolicismo como religião oficial” (JUNQUEIRA, 2002, p. 10)<sup>37</sup>. Por isto, o modelo de ER que vigou na escola brasileira funcionou nos primeiros séculos como “catequese católica” (FIGUEIREDO, 1995) e como meio de garantir a unidade do império e a cristianização dos seus habitantes: “A religião foi um dos elementos para ajudar na unidade dos impérios e da nova proposta educativa. A catequese passa a estar de fato relacionada com a alfabetização do povo, por meio dos catecismos e da história bíblica” (JUNQUEIRA, 2011, p. 32). Na verdade, antes de ser um elemento pedagógico, o ER foi um instrumento de evangelização aliado do sistema de Padroado. “Oficialmente o estabelecimento da ‘Instrução Religiosa’ como ‘disciplina’ se deu com a publicação do Decreto n. 7.247/1879, que reformou o ensino primário e secundário na Corte e o superior em todo o Império” (BRASIL, 2018, p. 1).

Do ponto de vista da ciência, a educação nesse período, e de alguma forma o ER, sofreram a influência do paradigma aristotélico-tomista, que vigorou no Ocidente até o final da Idade Média (CORDEIRO, 2004). Um paradigma é um modelo teórico sob o qual percebemos a realidade e a vida<sup>38</sup>. Conforme Soares e Stigar,

Definimos Paradigma como uma matriz disciplinar que sustenta uma concepção de mundo numa determinada época. Um paradigma possui um modelo de racionalidade no qual se incluem todas as esferas, quer científicas, filosóficas, teológicas, ou até mesmo de senso comum. O Ensino Religioso em todos os seus modelos é carregado de paradigmas que representam uma mentalidade de uma determinada época (2016, p. 145-146).

E como já se viu no capítulo inicial deste estudo, o contexto da Idade Média, que abrange a chegada dos portugueses ao Brasil e a instalação do sistema de ensino pelos jesuítas, caracterizava-se pela filosofia de Tomás de Aquino.

<sup>37</sup>Claro que a “sociedade unirreligiosa” significava aqui a negação e a intolerância diante de quaisquer outras manifestações religiosas desta época, como dos povos indígenas ou os recém-chegados africanos, por exemplo.

<sup>38</sup> O conceito, como já visto no capítulo anterior, foi criado pelo físico Thomas Khun e utilizado em seu livro “A estrutura das Revoluções científicas”. De uma forma mais técnica, o termo é definido como: “Considero paradigmas as experiências científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes [comunidade científica] de uma ciência” (KUHN, 2001, p 18).

Para Tomás de Aquino, que cristianizou o pensamento de Aristóteles, a razão humana não é descartável, porém, a verdade absoluta somente é alcançável pela fé. Por isto, a Filosofia devia se submeter à Teologia. A vida, a organização da sociedade e o conhecimento convergiam para Deus. Todo o Ocidente cristão vivia sob o signo do teocentrismo. Assim,

O Brasil foi descoberto e colonizado sob a hegemonia desse paradigma. Para os cristãos, de modo especial para os missionários vindos da Europa, um dos grandes objetivos era converter, inicialmente, os índios da terra e, depois, os negros escravos trazidos da África. A conversão consistia em levar o ‘pagão’ a crer em Deus e em seu Filho, Jesus Cristo, apresentado pelo paradigma ou cosmovisão aristotélico-tomista (CORDEIRO, 2004, p. 12).

Consequentemente, o ER foi identificado com a catequese de matriz cristão-católica, atrelado ao sistema de protecionismo da metrópole. Conforme Anísia Figueiredo, neste período,

A ‘doutrina cristã é uma das partes principais que entra na obrigação dos professores de primeiras letras’. Nas escolas são usados os manuais de catecismo da doutrina católica cristã, difundidos em diferentes pontos do país, nos padrões do Concílio de Trento, já incluído nas Constituições primeiras do Arcebispado da Bahia, em 1707. A mentalidade de tolerância religiosa é espontânea. No final do período - que corresponde ao reinado de D. Pedro II - a Bíblia é introduzida por propagandistas protestantes em algumas escolas. No Colégio Pedro II, no Rio, o estudo das Sagradas escrituras faz parte do currículo (1995, p.9-10).

Mas este modelo de racionalidade, assim como acontece com os paradigmas quando já não traduzem a realidade, também entrou em crise. “De 1500 a 1700, houve uma mudança drástica na maneira de pensar e de ver o mundo. O Renascimento sacode tudo, quebra-se a unidade política, religiosa e espiritual da Europa” (CORDEIRO, 2004, p.12-13), dando surgimento ao novo Paradigma Clássico com base nas ideias de René Descartes e Issac Newton.

A partir desde novo enfoque do Paradigma Newtoniano-Cartesiano é que surge a ciência moderna que temos até hoje, fundamentada na objetividade do conhecimento, no princípio da certeza e na fragmentação do conhecimento pelo raciocínio lógico formal. Claro que o modelo de ciência clássica permitiu avanços significativos para a humanidade, mas também gerou uma profusão de conhecimentos compartimentados (SANTOS; SOMMERMAN, 2009). Nesse processo, o teocentrismo deu lugar ao atual

antropocentrismo, e o positivismo de Augusto Comte, ancorado pelo Iluminismo, criou o mito do cientificismo. Assim, o método científico do paradigma positivista passou a ser visto como a única fonte de validade do conhecimento.

E nesta perspectiva, Cotrim coloca que o problema da oposição extremada entre senso comum e ciência se acentua, exatamente, a partir do positivismo que:

[...] valoriza exageradamente o saber científico em detrimento de outras formas de conhecimento, como o mito, a religião, a arte e até a filosofia. O positivismo criou o mito do cientificismo, a ideia de que o conhecimento científico é perfeito, a ciência caminha sempre em direção ao progresso e a tecnologia desenvolvida pela ciência pode responder a todas as necessidades humanas (2006, p. 233).

E certamente, este contexto, viria a afetar as Universidades e os sistemas de ensino do Brasil. Passos e Usarski (2013) já se referiram anteriormente sobre a influência da filosofia científica positivista que marcou a instalação da República e o desenvolvimento das Universidades brasileiras que, dentre outros, tratou o estudo da religião como questão interna das confissões religiosas e não como coisa pública. Não sem razão, os cursos de Teologia somente foram reconhecidos oficialmente no Brasil em 1999, por exemplo.

Com a instalação da República em 1889 e a conseqüente separação Igreja-Estado, o modelo de ER confessional e catequético passou a ser fortemente contestado por ferir o princípio de laicidade. Por isto, a Constituição de 1891, inspirada no modelo francês e americano, estabeleceu o dispositivo do “ensino leigo” nas instituições públicas, e colocou a disciplina fora da escola. Sobre isto, Figueiredo esclarece ainda que,

Tal dispositivo dá origem aos maiores debates da história do Ensino Religioso no Brasil. Fruto da Carta Magna, inspirada na Constituição dos Estados Unidos, que garante a liberdade religiosa, o conteúdo da matéria pretende garantir tal liberdade, mas é interpretado à moda francesa, que proíbe qualquer tipo de ensino ou manifestação religiosa em estabelecimentos públicos, inclusive na escola (1995, p. 10).

Neste mesmo contexto, havia uma grande expectativa com relação à educação no país e no mundo, fruto do desenvolvimento do capitalismo industrial, “pois a complexidade maior do trabalho exige melhor qualificação da mão de obra” (JUNQUEIRA, 2011, p. 32). Por isto, era de total interesse por parte do Estado assumir

os rumos da educação, e garantir a condição de uma escola elementar universal, gratuita, obrigatória e leiga, embora o grande impulso da industrialização no Brasil só viria na era Vargas (1930-1945).

Com o presidente Getúlio Vargas, o ER volta aos sistemas de ensino em caráter facultativo, porém, reconhecidamente como disciplina confessional amparado pela Constituição Federal/1934<sup>39</sup>, mas epistemologicamente e pedagogicamente desamparada.

Fato é que com a Constituição de 1934, exclui-se a expressão ‘ensino leigo’ e reintroduziu-se o ‘Ensino Religioso’ como disciplina confessional, embora de matrícula facultativa. Essa formulação manteve-se em todas as demais Constituições brasileiras e foi incorporada nas duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1971) (BRASIL, 2018, p. 2).

Cabe salientar ainda que, neste contexto histórico, chegava ao fim na década de 1940 a segunda grande Guerra Mundial (1939-1945) que, paradoxalmente, fez emergir uma nova consciência da humanidade em termos de direitos do homem, formalizado no texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pela ONU. Para Sérgio Junqueira, este acontecimento e alguns dos aspectos registrados pela nova Lei mundial agiriam diretamente na compreensão do ER,

Quando em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas homologou a declaração Universal dos Direitos Humanos, um novo marco no desenvolvimento das ideias contemporâneas foi assinado. Entre os itens desta declaração afirma-se o direito à liberdade religiosa (XVIII) e a obrigatoriedade da instrução (XXVI), aspectos que favoreceram a discussão sobre o Ensino Religioso como um componente no currículo em vista da formação de uma geração aberta ao diálogo e as novas relações socioculturais (2011, p. 36).

Mas foi, sobretudo, a partir da década de 70 que o Ensino Religioso ganhou uma nova identidade, justificado na escola em vista do reconhecimento da diversidade religiosa brasileira e do direito à liberdade religiosa. A legislação de 1971, LDB nº. 5.692, conferiu ao ER um modelo teológico pluri-religioso e antropológico, fazendo com que, pela primeira vez na história, o componente perdesse sua exclusividade católica. A

---

<sup>39</sup> O ER foi então estabelecido em caráter facultativo para o aluno, sendo ministrado de acordo com a sua fé, de acordo com o art. 153 da nova Constituição: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

alternativa pareceu trazer, a princípio, um ganho fundamental para o ER, pois tratava a religião como dimensão essencial do ser humano sem fechar-se a outras experiências de fé. No entanto, como “não há teologia aconfessional ou supraconfessional” (SENA, 2007), o modelo terminou induzindo à catequese dissimulada, evidenciando sua fragilidade pedagógica.

Outras conquistas só viriam com a Constituição Cidadã de 1988 (art. 210) e a nova LDB de 1996. Na verdade, a LDB de 1996 apresentou inicialmente o Ensino Religioso como disciplina de caráter confessional e interconfessional, porém, devido a grande repercussão negativa, foi redigido um novo artigo em 1997 que reconhecia o ER voltado para a formação do cidadão e sem proselitismo. Pela primeira vez se legitimava na educação nacional um modelo não confessional para a disciplina. Conforme a LDB nº 9.394/96, modificada em seu 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.

Ulteriormente, a Resolução CEB/CNE nº 02/1998 incluiu o Ensino Religioso como área de conhecimento da Base Nacional, ratificada pelas Resoluções do CEB/CNE nº 2/1998, 04/2010 e nº 7/2010, que mantiveram a disciplina como uma das cinco Áreas de Conhecimento do novo Ensino Fundamental de nove anos:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
  - b) Geografia;
- V – Ensino Religioso.**

Mas a mudança de concepção do Ensino Religioso e sua inserção numa área de conhecimento não resolviam todos os seus problemas, como por exemplo, de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e de profissionalização docente. Na verdade, a LDB/1997 deixou para os sistemas de ensino a regulamentação e os procedimentos para a definição dos conteúdos e normas para a habilitação dos professores, sem muita clareza de como se daria o processo. Surgiram então diversas propostas de licenciaturas nos estados brasileiros que tentaram responder a demanda:

A ausência de DCN para formação de professores no Ensino Religioso não impediu que muitas licenciaturas fossem criadas por Instituições de Educação Superior (IES) em várias regiões do país: FURB (Blumenau/SC), UNIVILLE (Joinville/SC), UNISUL (Tubarão/SC), Unochapecó (Chapecó/SC), UNOESC (São Miguel do Oeste/SC), UnC (Canoinhas/SC), USJ (São José/SC), UEPA (Belém/PA), UEMA (São Luís/MA), UFPB (João Pessoa/PB), UFJF (Juiz de Fora/MG), UNIMONTES (Montes Claros/MG), PUC-MG (Belo Horizonte/MG), UERN (Natal/RN), UFS (São Cristóvão/Sergipe), UEA (Manaus/AM), UFSM (Santa Maria/RS) e UNICAP (Recife/PE), tomando por base inicialmente a caminhada interconfessional realizada na área, posteriormente os PCNER elaborados pelo FONAPER e o artigo 33 da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 2018, p. 3).

Já em 2017, a resolução do CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu em seu art. 14 que “o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, sendo o Ensino Religioso uma delas” (BRASIL, 2018, p. 6). E de acordo com a BNCC, o ER não confessional passa a ter como objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 434).

Deste modo, a legislação orienta um modelo de Ensino Religioso como disciplina não proselitista e não confessional para as escolas públicas do país tendo em vista a educação do cidadão e o reconhecimento da diversidade cultural religiosa brasileira. E mais recentemente, em 27 de dezembro de 2018, o Ministério da Educação homologou, através da Portaria nº 1.403/2018, o Parecer CNE/PC nº 12/2018 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Ciências da Religião, respondendo a demanda para uma formação e estudo qualificado dos conhecimentos religiosos para os profissionais de Ensino Religioso de todo o país.

Conforme o Art. 2 do documento:

Art. 2º O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.

§ 1º Compreende-se a docência em Ensino Religioso como a ação educativa sistemática e intencional baseada no reconhecimento da diversidade religiosa brasileira e mundial, sem viés confessional ou proselitista.

§ 2º A docência em Ensino Religioso metodologicamente adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, análise, apropriação e ressignificação dos conhecimentos religiosos, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

§ 3º Na docência do Ensino Religioso são abordados conhecimentos produzidos pelas diversas culturas, tradições religiosas e filosofias de vida a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção.

§ 4º Para além da docência, o licenciado em Ciências da Religião poderá atuar como pesquisador, consultor e assessor em espaços não formais de ensino, em instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais (BRASIL, 2018, p. 15).

Não obstante, no ano de 2008 foi assinado o Acordo Brasil-Santa Sé relativo ao estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil que, em seu artigo 11, parágrafo 1º, prevê o “ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas”. O Acordo foi, em seguida, contestado pela Procuradoria Geral da República por ferir o princípio de constitucionalidade da União, uma vez que o Ensino Religioso deveria acontecer no espaço público sem confessionalidade. Por sua vez, em 2017, o Supremo Tribunal Federal julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 sobre o que se prevê no artigo 11 do Acordo. Desta forma, para o STF, o Ensino Religioso poderá ser de natureza confessional ou não confessional na rede pública. Mas como compreender a constitucionalidade de um modelo de ER confessional, embora

facultativo, num Estado laico?<sup>40</sup> Deste modo, apesar dos significativos avanços e conquistas, mantém-se certa ambiguidade na história do Ensino Religioso no Brasil, o que só fortalece o engajamento daqueles que lutam por um projeto de natureza científica e não confessional para a disciplina no espaço público.

Nesse interim, são identificados na escola, em todos os níveis de ensino, as marcas tradicionais da lógica do paradigma clássico. Moraes (2012) chega a dizer que mesmo hoje se perpetua no país o “velho ensino” que enfatiza a fragmentação do conhecimento e o instrucionismo puro, afastando o aluno do processo de construção do conhecimento e conservando um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar e realizar descobertas científicas. E nisto, a autora é incisiva: o problema está na escolha do paradigma, na visão de mundo cartesiano e no sistema de valores que lhe está subjacente. “Uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida” (2012, p. 18).

Deste modo, o paradigma educacional precisa ser revisto. Busca-se, assim, novos referenciais para a educação com base nas mutações do pensamento científico contemporâneo (teoria da relatividade, da física quântica, da complexidade etc.), capazes de reorganizar o processo do conhecimento e as relações entre os sujeitos implicados no espaço pedagógico. E para isto, Morin (2000) sugere a Reforma do Pensamento, a introdução de um novo modo de pensar que permita religar e solidarizar os conhecimentos separados por uma lógica complexa: “O complexo requer um pensamento que capte as relações, interrelações e implicações mútuas, os fenômenos

---

<sup>40</sup> Sobre impasses como este na história da disciplina e suas decisões equivocadas, Soares (2010, p. 118) considera que: “Infelizmente, ainda não temos clareza nos setores envolvidos com o tema do Ensino Religioso – MEC, profissionais da educação, lideranças religiosas, autoridade políticas e porta-vozes da opinião pública – sobre qual deve ser a justa relação entre o tipo de conhecimento adquirido sobre a experiência religiosa da humanidade e os procedimentos pedagógicos para apresentá-la a nossos jovens cidadãos”. E nesta mesma perspectiva de crítica, no dia 29 de outubro de 2017, o Fórum Nacional do Ensino Religioso (FONAPER), manifestou-se em Nota Pública CONTRA O ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA, uma vez que o Supremo Tribunal Federal – STF havia se posicionado a favor naquele mesmo mês. Alguns trechos do documento são contundentes e chegam a duras afirmações. Diz o FONAPER que: “Diante disso, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), juntamente com a Rede Nacional das Licenciaturas de Ensino Religioso (RELER), considerando o princípio da laicidade estatal e a normatização educacional em vigor - que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil vedadas quaisquer formas de proselitismo - manifesta sua indignação diante da decisão do STF, que atestou sua incapacidade de compreender tanto o complexo contexto sociocultural do país, marcado por uma significativa e conflitante diversidade religiosa, quanto às finalidades formativas da escola pública e sua organização no cotidiano escolar. [...] Ao invés de congregar, educar para a convivência com e entre os diferentes, tal decisão permite a segregação, a diferenciação e a distinção por motivos religiosos, além de fomentar a discriminação daqueles que se declaram sem religião, com múltiplas pertenças religiosas, ateus, agnósticos, entre outros. O critério da facultatividade do Ensino Religioso confessional não preserva a liberdade de consciência e de religião, pois ao garantir o direito de alguns cursarem matéria de seu próprio credo, negligencia o direito da maioria em terem acesso aos conhecimentos da diversidade e complexidade dos fenômenos religiosos, tão necessários para leitura e interpretação dos contextos históricos e sociais contemporâneos. Portanto, a oferta do Ensino Religioso na modalidade confessional afronta os princípios da isonomia e da neutralidade estatal ao permitir o proselitismo religioso na escola pública com subvenção do Estado - um verdadeiro desserviço à tarefa educativa de promover sociabilidades que aprendam, acolham e respeitem os diferentes e as diferenças”.

multidimensionais, as realidade que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes (2000, p. p 14).

Por fim, ao considerar a inconclusa história do Ensino Religioso no Brasil que procura adotar uma perspectiva não confessional e não proselitista para a escola pública<sup>41</sup>, percebe-se que um modo de pensar pela complexidade e, quiçá, pela transdisciplinaridade, sobre os fenômenos religiosos, pode ajudar a redimensionar os seus limites por uma prática educativa laica e cidadã, tratando, metodologicamente, os conhecimentos produzidos pelas diversas culturas, tradições religiosas e filosofias de vida sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, mas aberto ao diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, e a diversidade de saberes.

E se isso fosse possível este empreendimento, assim como nos diz Morin (2000), a reforma do pensamento teria “consequências existenciais, éticas e cívicas”, pois um modo de pensar que religa e une sem permanecer fechado “prolonga-se numa ética da dependência e solidariedade entre os seres humanos”.

Trata-se, portanto, de atualizar o Ensino Religioso por uma proposta que prepare o aluno para a realidade do seu tempo e em sintonia com as transformações do pensamento científico contemporâneo.

#### 2.4.1 AS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO COMO NOVO PARADIGMA PARA O ENSINO RELIGIOSO LAICO

Como visto, apesar de importantes conquistas, a disciplina de Ensino Religioso permanece sem uma fundamentação epistemológica clara que lhe assegure uma identidade e o reconhecimento como uma ciência entre as ciências. João Décio Passos que escreveu recentemente um artigo para a “Revista de Estudos da Religião” - REVER, intitulado “Epistemologia do Ensino Religioso: do ensino à ciência, da ciência ao ensino”, entende que essa situação não é nem um pouco nova, na verdade, remonta ao próprio surgimento da disciplina, pois o Ensino Religioso foi instituído no Brasil por

---

<sup>41</sup> Como está previsto na LDB de 1997, em seu art. 33, na BNCC que inclui a disciplina do Ensino Religioso numa das cinco áreas do conhecimento e nas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciaturas em Ciências da Religião para a docência em Ensino Religioso, homologada em dezembro de 2018.

meio de negociação política feita entre sujeitos posicionados no topo das hierarquias políticas e religiosas que ignoraram sua fundamentação científica (PASSOS, 2015).

Da mesma forma, em uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião/PUC-SP, defendida no ano de 2012, que trata sobre o Ensino Religioso, Sidney C. Eleutério parte do pressuposto (constatado na pesquisa) de que, em seu percurso, o ER no Brasil “encontra-se relacionado ao espaço das tensões políticas, que envolvem negociações entre Estado e religiões. Assim, para além das questões pedagógicas, e embaralhando o processo de institucionalização do ER, estão em jogo elementos de ordem legal, religiosa e epistêmica” (JUNQUEIRA, 2016, p.102).

Deste modo, o que se percebe com maior clareza é que na institucionalização do ER na escola pública prevaleceu o caminho político, “sem as bases constituídas de uma área de conhecimento que, por si mesma, pudesse reivindicar seu lugar no ensino oficial ou nesse *status* fosse inserida pela força das relevâncias científicas e sociocultural” (PASSOS, 2015, p. 27). Tal situação possibilitou, desde o início, uma concepção confessional e proselitista para a disciplina que foi tratada como “Instrução Religiosa”, normalmente vinculada a uma religião majoritária, o que se manteve até a década de 1990. Diante deste vácuo epistemológico, a disciplina se tornou extremamente frágil e vulnerável à críticas de intelectuais da educação e outras áreas.

Deste modo, nosso primeiro desafio é pensar um paradigma científico para o Ensino Religioso que possa definir seus conteúdos e métodos a partir deste próprio paradigma, e não das autoridades externas, quer políticas ou religiosas, como ainda orienta, erroneamente, a LDB de 1996. Isto significa, na prática, uma mudança de concepção de Ensino Religioso e da profissionalização que supere a prática do proselitismo e reoriente a habilitação e admissão docente por meio de uma sólida formação tanto epistêmica quanto pedagógica feita por cursos superiores no campo das Ciências da Religião. Por isto, em consenso com vários profissionais da área de estudos da religião e Soares e Stigar (2016, p.113), defendemos a “inserção da ciência da religião como um novo paradigma” para o ER na escola pública, tanto para a definição dos seus conteúdos e métodos, quanto para a formação docente em cursos que habilitem para o Ensino Religioso<sup>42</sup>.

E ao longo das últimas décadas, diversas ações foram sendo desenvolvidas através de Universidades, pesquisadores, Grupos de estudos, professores, ONGs,

---

<sup>42</sup>Os autores ainda defendem a substituição da nomenclatura “Ensino Religioso” por “ciência da religião”, parte que consideramos menos decisiva para a questão, e por isto, manemos a designação de ER.

Associações Civis, como o FONAPER<sup>43</sup>, etc., no sentido de promover uma nova perspectiva para o Ensino Religioso que tivesse as Ciências da Religião como novo paradigma científico para a disciplina, deixando de ser um tema eclesial para tornar-se objeto público. Comentando sobre este processo, Junqueira (2017, p. 23), nos esclarece que:

Para tal, progressivamente, ao longo das décadas do século XX, a compreensão a respeito desse componente curricular deixou de ser um tema eclesial para ser pesquisado nas universidades, especialmente a partir de 2014, quando passou a ser compreendido como Ciência da Religião Aplicada, reconhecido pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Uma proposta estabelecida pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE) e referendada pela Associação de Teologia e Ciências da Religião (SOTER) e pela Associação de História das religiões (ABHR).

E isto relativiza as críticas de Luiz Cunha (2016)<sup>44</sup>, de que o FONAPER e a ANPTECRE procuram manter os interesses das instituições religiosas com relação à disciplina, quando se vê neste caso uma postura voltada para a comunidade acadêmica e científica, sem o pressuposto da fé.

Conseqüentemente, outro passo decisivo veio em dezembro de 2018, quando o então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, homologou o Parecer CNE/CP nº 12/2018 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Ciências da Religião, como habilitação para o exercício da docência em Ensino Religioso na Educação Básica, sem proselitismo.

Nesse segmento, o art. 3 deste documento descreve que o Curso de licenciatura em Ciências da Religião deverá propiciar ao estudante:

- I - Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica;
- II - Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas;

<sup>43</sup>O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Disponível em <<http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php>>. Acessado em 05 nov. de 2018.

<sup>44</sup>Cf. CUNHA, Luiz Antônio. A ENTRONIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan/mar., 2016.

III - O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa;

IV - O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Assim, este caminho adotado das Ciências da Religião como área de conhecimento do Ensino Religioso público vem trazer, além da questão epistemológica, uma possível solução para o problema da laicidade do Estado e o impasse confessional, pois, “A opção por um Ensino Religioso desvinculado da confessionalidade é pré-condição para que nos sirvamos da área de conhecimento da Ciência da Religião” (SOARES, 2010, p. 119). Trata-se, assim, e adotar um modelo de ER, ainda em construção, capaz de oferecer referências teóricas e metodológicas para o estudo científico e laico do fenômeno religioso na escola pública, isto é, sem confessionalidade e sem proselitismo. Nesta linha de pensamento, Soares, (2010, p.11), esclarece que este novo modelo pode lançar novas luzes sobre o estudo do fenômeno religioso e o sentido de sagrado:

O olhar que lançamos sobre o fenômeno religioso não é confessional, nem pertence a esta ou àquela ‘teologia’, sua base epistemológica é a Ciência da Religião. Essa abordagem possibilita a análise diacrônica e sincrônica do fenômeno religioso, a saber, o aprofundamento das questões de fundo da experiência e das expressões religiosas, a exposição panorâmica das tradições religiosas e as suas correlações socioculturais. Trata-se, portanto, de um enfoque multifacetado que busca luz na História, na Sociologia, na Antropologia e na psicologia da Religião, contemplando, ao mesmo tempo, o olhar da Educação. Além de fornecer a perspectiva, a área de conhecimento da Ciência da Religião favorece práticas do respeito, do diálogo e do ecumenismo entre as religiões. Contribui desse modo, com uma educação para a cidadania, que, mesmo sem ser anticonfessional, transcende esses comportamentos para poder incidir na formação integral do ser humano.

Nesse segmento, não se trata mais de “Instrução religiosa” na escola, mas de apresentar ao aluno, por meio da fenomenologia religiosa, “o conhecimento do fenômeno religioso, tendo como ponto de partida a realidade sociocultural do mesmo, com enfoque centrado no conhecimento religioso, historicamente produzido e acumulado pela humanidade, sem perder de vista as questões que se relacionam ao aprendizado da convivência baseada em valores éticos” (SOARES; STIGAR, 2016, p. 141).

O objetivo assim é a educação geral do cidadão, sem proselitismo e sem o pressuposto da fé. E, “Nesse sentido, trata-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual, que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano” (PASSOS, 2007, p.66, grifo do autor).

A “visão transreligiosa”, conforme explicitada por Nicolescu (1999) e que assumimos neste estudo, se refere à atitude metodológica que transgride e permite conhecer e apreciar a especificidade das diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida que nos são estranhas, para melhor perceber as estruturas comuns que as fundamentam em vista a convivência republicana entre pessoas/grupos religiosos e não religiosos. Diz Nicolescu que, se fosse generalizada, a atitude transreligiosa tornaria impossível qualquer guerra entre as civilizações ou religiões.

Nesta perspectiva, é preciso que haja uma ruptura com os modelos anteriores por meio da adoção do ER não confessional para a escola pública, o que não exclui a possibilidade de ser adotado também para a escola privada. Neste momento, a disciplina do Ensino Religioso confessional ou não confessional é obrigatória para a escola pública, embora facultativa; e opcional para as escolas privadas (Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI, 4439/2017). Assim, a escola privada poderá ter o Ensino Religioso confessional, não confessional ou mesmo não ofertar a disciplina. Por isto, interessa-nos focar a escola pública, inclusive com a possibilidade de um estudo sobre o fenômeno religioso não optativo, mas tão regular e tão obrigatória quanto a qualquer outra disciplina na escolar pública. A BNCC/2017 e as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião homologadas em 2018 se aproximam desta perspectiva.

A consolidação de uma sociedade cada vez mais democrática, sobretudo, a partir da Constituição de 88, aponta para a necessidade de uma escola plural, laica, inclusiva e humanizante, sem discriminação étnica, religiosa, cultural e de gênero. Assim, apenas um modelo de ER na forma de disciplina crítica e científica, será capaz de assegurar a laicidade do Estado e a pluralidade da sala de aula, bem como, de tratar o fenômeno religioso e as filosofias não religiosas numa perspectiva pedagógica e inclusiva.

Não sem razão, um grande número de especialistas no estudo da religião têm defendido nos últimos anos a proposta das Ciências da Religião como base epistemológica consistente para o ER. Para eles, as Ciências da Religião constitui o

modelo mais coerente para fundamentar teórica e metodologicamente a prática do ER na escola pública do Brasil (ARAGÃO; SOUZA, 2017; JUNQUEIRA, 2013; SOARES, 2010; PASSOS, 2007, etc.).

Portanto, não há necessidade de se inventar a roda, temos “uma área de conhecimento ainda não assimilada pelos sistemas de ensino, enquanto tradição de conhecimento fundamentada e legítima, capaz de fornecer fontes teóricas e metodológicas para os conteúdos do ER” (PASSOS, 2007, p.15), que não pode ser ignorada após cinco décadas presente no país (inclusive hoje com as modalidades de Licenciaturas) e mais de 150 anos no contexto internacional. O desafio agora passa a ser a transposição didática da pesquisa das Ciências da Religião para os cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, para a disciplina de Ensino Religioso escolar.

Finalmente, resta um trabalho 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 (Universidades) até o ensino (escolas) (PASSOS, 2015), inclusive com a possibilidade de torná-la obrigatória sem o caráter optativo. Desde modo, “O convencimento principal, ao que nos parece, terá de ser feito para um setor expressivo da sociedade civil: os dirigentes das Igrejas e dos órgãos de gestão do Ministério da Educação” (*Ibidem*, 2010, p. 19).

## **Conclusão do Capítulo II**

Assim como vimos, as Ciências da Religião é uma ciência em construção e que ainda luta para superar o seu ineditismo no meio acadêmico e construir seu estatuto epistemológico e metodológico próprio. Como reconhecimento, devem-se as Ciências da Religião, a partir de sua institucionalização nas Universidades europeias e depois pelo mundo, a sistematização do estudo das religiões na comunidade academia, uma vez que anteriormente havia apenas estudos difusos do fenômeno religioso ou que se alocavam de modo fragmentário na área de outras Ciências Humanas.

Por sua vez, o Ensino Religioso, compreendido hoje como Ciências da Religião Aplicada, amarga uma história marcada por conflitos e disputas entre Igreja e Estado que ignoraram, ao longo de séculos, sua fundamentação científica e pedagógica. Não sem razão, a disciplina se converteu em “instrução religiosa” e se tornou alvo de muitas críticas ao longo da história sendo até mesmo excluída, por certo período, dos sistemas de ensino brasileiro.

Conforme o estudo ainda pôde-se perceber que apenas com a consolidação de uma sociedade cada vez mais democrática e pluralista entre as décadas de 80 e 90, o país caminhou para uma nova concepção de Ensino Religioso escolar sem confessionalidade e sem proselitismo, com a finalidade de reconhecer e respeitar a diversidade cultural religiosa e contribuir para uma formação crítica e integral do cidadão, assim como se pode verificar neste estudo.

Nesta perspectiva, surge como possibilidade para o Ensino Religioso inserir-se na área das Ciências da Religião, de onde pode contar com uma seleção de conteúdos e métodos significativos para o estudo científico do fato religioso, como ainda, a habilitação de um corpo docente preparado e capacitado para gerir um modelo de Ensino Religioso laico.

Por fim, viu-se que, a LDB/1997, a BNCC/2017 e as Diretrizes Curriculares em Ciências da Religião/2018, representam um marco para a história do Ensino religioso público, apesar de forças políticas e decisões equivocadas ameaçarem um retrocesso. Mas isto tão somente faz com que aqueles que acreditam na causa de um modelo de Ensino Religioso laico e com qualidade se mantenham engajados na luta por uma disciplina autônoma.

O capítulo conclui, ainda que de forma aberta, que a dinâmica da área das Ciências da Religião no Brasil aponta para a possibilidade de um campo epistemológico mais amplo e abrangente, quem sabe, indo pela via da complexidade. Por certo, a religião constitui-se um fenômeno altamente complexo e plural, cujas pesquisas não suportam uma abordagem linear e determinista com base no paradigma de simplificação da ciência moderna. Assim, um novo projeto complexo e transdisciplinar pode representar uma inovação das Ciências da Religião Aplicada, isto é, o Ensino Religioso, que pode ser enriquecido em seu prepara didático e pedagógico por um método dialógico capaz de ajudar a superar a fragmentação do conhecimento, o velho ensino (práxis de treinamento) e a perspectiva confessional, assim como se verá no Capítulo III.

### CAPÍTULO III

#### EPISTEMOLOGIA DO ENSINO RELIGIOSO: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR

#### **Introdução ao Capítulo III**

O capítulo discute a fundamentação do Ensino Religioso na perspectiva das Ciências da Religião em chave epistemológica<sup>45</sup> com o método complexo e transdisciplinar.

Complexidade e Transdisciplinaridade são teorias associadas (SANTOS, SOMMERMAN, 2009). Trata-se de novas abordagens do conhecimento que vêm a enriquecer e aprofundar o processo de investigação da religião por meio de uma inusitada dinâmica que enfatiza as relações, concebendo a realidade em movimento e fluida, diferente da visão de mundo-máquina da ciência clássica.

A ciência clássica do século XVII promoveu um método de fragmentação e análise que foca a descrição matemática e objetiva das coisas sem relacionar o observador humano. Trata-se de um método que se baseia num paradigma fragmentador e redutor da realidade, que só permite pensar a realidade e os objetos como se fossem estáticos.

Mas o método cartesiano mostrou-se insuficiente para lidar com fenômenos complexos, precisando abrir-se a novas abordagens capazes de lidar com as relações, o caos, o indeterminismo, a desordem originária e originadora. Surge então como possibilidade, fruto de um avanço da própria ciência, um Paradigma complexo, no sentido sugerido por Edgar Morin. “Um pensamento complexo não resolve por si os problemas, mas se constitui uma ajuda à estratégia que pode resolvê-los” (MORIN, 2007, p. 83).

Um pensamento complexo ajuda a detectar as ligações, articulações, imbricações, implicações e interdependência do fenômeno. Para Morin, “A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico” (2009, p. 44).

O surgimento da complexidade permite assim pensar o Ensino Religioso por meio de uma lógica dialógica, recursiva e hologramático de conhecimento, em sintonia

---

<sup>45</sup> Conforme Carneiro, “Epistemologia, grosso modo, é o estudo da ciência ou a sua filosofia” (2015, p. 17).

com a epistemologia do mundo atual. Trata-se de uma posição epistemológica que permite à disciplina explicar e compreender o fenômeno religioso a partir de uma inovada leitura retroativa/recursiva, crítica, humanizante e que inclui o sentido da multidimensionalidade<sup>46</sup> e multireferencialidade.

Neste contexto ainda, o grave problema da hiperdisciplinarização e da fragmentação dos saberes faz surgir movimentos que primam pela unidade do conhecimento, como a multi, inter e transdisciplinaridade. Destaca-se neste conjunto a ação transdisciplinar, que vai mais longe do que as demais, uma vez que a multi e a interdisciplinaridade ainda permanecem inscritos “a um único e mesmo nível de Realidade; além disso, na maioria dos casos, apenas a fragmentos de um nível de Realidade” (NICOLESCU, 2010, p. 13).

A transdisciplinaridade transgride as fronteiras das disciplinas e opera através dos pilares da Complexidade, Níveis de Realidade e Terceiro Incluído. E este recurso metodológico é o que pode favorecer e enriquecer o processo pedagógico de construção de conhecimento no Ensino Religioso por uma perspectiva mais abrangente e integrativa, indo ‘através’ e ‘além’ das ciências e engendrando uma atitude transreligiosa e transcultural do mundo (NICOLESCU, 1999). Numa modalidade transdisciplinar de pensamento, o Ensino Religioso caracteriza-se por uma concepção não confessional e não proselitista, pois a transdisciplinaridade evoca uma compreensão laica de sagrado e rejeita qualquer sistema de pensamento fechado, “seja de natureza ideológica, política ou religiosa” (*Idem, Ibidem*, p. 154). Isto significa que, nesta perspectiva, a transdisciplinaridade tanto pode ajudar a dialogar com uma realidade complexa (a religião) como ajudar na “passagem dos magistérios eclesiásticos para os magistérios acadêmicos como interpretes dos fenômenos religiosos no espaço público” (ARAGÃO, 2017, p. 17).

Assim, o Capítulo III começa por discutir o estudo da religião na escola pública e a ambiguidade política sobre a possibilidade de muitos modelos de Ensino Religioso no Brasil. Como se sabe, o modelo ainda em voga e de maior alcance assumiu/assume um perfil catequético ou teológico. A proposta de um novo modelo de ER com base nas

---

<sup>46</sup> O multidimensional se refere à unidade complexa do ser humano, ou seja, todo ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, racional, afetivo. Sobre isto, Morin diz que: “O conhecimento pertinente deve reconhecer esta multidimensionalidade e aí inserir os seus dados: Não se saberia isolar uma parte do todo como as partes umas e outras; a dimensão econômica, por exemplo, é em inter-retracções permanentes com todas as outras dimensões humanas; tanto mais, a economia traz em si de forma hologramática necessidades, desejos, paixões humanas que ultrapassam os seus interesses econômicos” (2002, p. 42).

Ciências da Religião, que segue uma tendência interdisciplinar no Brasil, é representada e corroborada por diversos estudiosos da área de Teologia e das Ciências da Religião.

Nesse segmento, é apresentado o pensamento e a obra de Edgar Morin que sugere uma reorganização da própria estrutura do saber através de um novo Paradigma Complexo. Em continuação, a proposta da abordagem transdisciplinar é destacada e propõe uma atitude transreligiosa e transcultural para o desdobramento do conhecimento religioso na escola pública.

Por fim, enfatiza-se o método complexo apresentado como “ensaio”, “caminho”, uma estratégia do sujeito que se rege pelos princípios de recursividade, dialógica e hologramático e que fecunda a organização interna do Ensino Religioso numa perspectiva aconfessional. Respectivamente se apresenta na discussão os resultados obtidos com esta nova organização cognitiva.

### 3.1 O ESTUDO DA RELIGIÃO NO ESPAÇO PÚBLICO

Tendo em vista a configuração de uma sociedade cada vez mais complexa, globalizada e diversificada da modernidade, qual deve ser a identidade do Ensino Religioso na escola pública? Desde 1889, com a instalação da República no Brasil e a separação Igreja e Estado, não há religião oficial no país, que adota o princípio da laicidade. Isto significa que, “Não é permitido ao Estado estabelecer vínculos com grupos religiosos, uma exigência que estimula a neutralidade, a igualdade e a não discriminação no funcionamento das instituições básicas” (DINIZ; LIONCO, 2010, p. 12).

Por instituições básicas, entendam-se aqui as cortes, os hospitais, os equipamentos públicos sociais, as escolas etc. Assim, conforme expressam os autores citados, “A escola pública é um dos espaços privilegiados para a plena vivência da laicidade do Estado, dada a centralidade da educação para a cidadania” (*Idem, Ibidem*, p. 11). Desta forma, torna-se inadequado introduzir na escola laica o ensino confessional e proselitista, já que não se podem exceder os dispositivos legais que preveem o ensino neutro, “sem proselitismo”, nas repartições públicas.

Em toda sua história, desde a Colônia até a República moderna, o ER no Brasil assumiu diversas modalidades<sup>47</sup>, desde o confessional e interconfessional, até o modelo

---

<sup>47</sup> Mapeando as práticas de ER existentes na escola em seu contexto político e sociocultural, Décio Passos identifica três modelos básicos, sendo eles: o catequético, que é o mais antigo e se relaciona com o contexto de uma sociedade

das Ciências da Religião, que se caracteriza por uma visão sem confessionalidade e transreligiosa da religião.

Conforme Passos (2007), o modelo das Ciências da Religião rompe com os modelos confessionais, pois sua autonomia se localiza no âmbito da comunidade científica e da escola, e não das confissões religiosas. Assim, trata-se do modelo mais ideal, embora pouco explicitado. Neste caso, não se quer uma educação religiosa com o apoio do Estado (como no modelo catequético e teológico, por exemplo), mas sim, o estudo sistemático da religiosidade e das religiões,

[...] como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O reconhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim, estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido as mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares. As Ciências da Religião podem oferecer base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação. A educação geral fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume o preceito religioso como um elemento comum às demais áreas que fazem parte dos currículos e como um dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional (2007, p. 65)

Nesse sentido, nos inserimos hoje num contexto marcante da “passagem dos magistérios eclesiásticos para os magistérios acadêmicos como interpretes dos fenômenos religiosos no espaço público”, e que vislumbra “a compreensão do Ensino Religioso como pedagogia para a liberdade frente às experiências humanas de transcendência” (ARAGÃO, 2017, p. 17). Mas há ainda obstáculos a serem superados, essencialmente de ordem epistemológica e política.

Em nosso país, desde os finais da década de 1970, as Ciências da Religião constituem uma área de conhecimento reconhecida pelo MEC, inclusive com oferta de cursos de licenciatura em diversos Estados. Em termos legais, o Ensino Religioso hoje é garantido pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, modificada em seu art. 33/97, e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação: CEB/CNE nº 2/1998, nº 4/2010 e nº 7/2010, que deram ao Ensino Religioso um status de área de conhecimento no Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

---

unirreligiosa no período colonial e do Império, o modelo teológico, vinculado a uma sociedade plural e secularizada a partir da década de 1970 e, o último, o modelo das Ciências da Religião, ainda em construção, que procura fornecer “referências teóricas de metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares” (2007, p. 54), portanto, de natureza aconfessional.

Ou seja, temos neste momento as condições prévias para o estudo e o ensino da religião no espaço público com bases teóricas e metodológicas de uma área científica que se consolida, cada vez mais, no país, restando apenas o convencimento e o posicionamento político dos setores envolvidos com o tema para o reconhecimento de uma disciplina laica e em horário regular, sendo não optativa. Consequentemente, esperam-se decisões, igualmente políticas, para a realização de concursos públicos de docentes habilitados para este objetivo em todos os entes da federação. O obstáculo maior neste momento parece ser fundamentalmente político.

E nesse sentido, mais um passo foi dado recentemente com a inclusão da disciplina na BNCC e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de licenciaturas em Ciências da Religião como habilitação para o exercício da docência em Ensino Religioso, o que vislumbra uma concepção de disciplina não proselitista para todas as escolas públicas do país.

Mas como outros países se posicionam sobre a presença do estudo da religião nas escolas públicas? Conforme Clera Cunha e Cláudia Barbosa<sup>48</sup> (2011, pp.74-75), que faz uma exposição sintética sobre o assunto, temos o seguinte quadro:

- Na França, desde 1882, a lei proíbe o ensino religioso nas escolas públicas, assim como símbolos religiosos nos estabelecimentos escolares. Mas a implantação dessa lei foi lenta e gradual prevalecendo durante décadas o ensino direcionado a religiões. Em 2004, foi sancionada uma lei que interditou porte de símbolos e roupas religiosas utilizadas em exagero.
- Na Alemanha, a Constituição de 1949 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas, prevendo a dispensa para alunos. Os debates são intensos, mas prevalece e seus programas são elaborados pelas sociedades religiosas - protestante, católica e judaica.
- Na Itália, a Constituição de 1948 assegurou a liberdade de crença religiosa, mantendo a separação entre Estado e Igreja Católica. Devido à forte influência desta no ensino religioso prevalece a prática de dispensa de alunos das aulas.
- Na Grã-Bretanha, o ensino religioso é obrigatório nas escolas públicas e a lei da reforma educacional de 1988 assegura que a disciplina deve manter a tradição

---

<sup>48</sup> Cf. CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2011/02/8-12.pdf>>. Revista Sacrilegens, Juiz de Fora, v.8,n.1, p.164-181, dez/2011. Acesso em 03 de mai de 2018.

religiosa naquele país que é essencialmente cristã, exige levar em conta outras religiões praticadas.

- Nos Estados Unidos a religião é um fenômeno importante na sociedade, mas a Constituição determina fortemente que as escolas públicas sejam neutras religiosamente. Os alunos podem manifestar livremente suas crenças, inclusive com uso de símbolos e vestimentas religiosas. Já aos professores é vedada qualquer manifestação nesse sentido. A religião integra os currículos escolares sob a forma de história da religião, estudo literário da bíblia ou de estudo sociológico da religião como fenômeno cultural.

Ou seja, com exceção do que acontece na França, o contexto internacional se aproxima do Brasil através de propostas confessionais ou interconfessionais, com a dispensa dos alunos da aula. Há ainda uma busca por novos modelos que se equiparem as demais ciências através de uma abordagem científica e neutra do estudo da religião.

No Brasil hoje o Ensino Religioso-ER é um direito amparado por Lei, mesmo ainda sem uma identidade pedagógica clara e plenamente construída. Para o pesquisador Décio Passos (2015), a busca de uma definição quanto a seus referenciais teóricos específicos no campo de estudo da religião, deve-se, em especial, ao déficit histórico na regulamentação legal que institui a disciplina sem uma base epistemológica e científica. Por isto, até o presente, a disciplina vive na condição de “pré-ciência”.

Claro que a afirmação de uma área acadêmica, como neste caso, do Ensino Religioso, ou de qualquer outra disciplina, sofre influências de questões sociais, científicas, éticas, culturais e políticas. Por certo,

Toda disciplina, no sentido científico e curricular, se institui como tal na medida em que se impõe por força de sua base epistemologicamente segura e por processos externos de legitimação, para os quais concorrem forças e consensos políticos. Nesse sentido, a discussão epistemológica de uma área de conhecimento será sempre, e de algum modo, relacionada à discussão política (LENOIR, *apud* PASSOS, 2011, p. 109).

A própria área das Ciências da Religião no Brasil enfrenta obstáculos epistemológicos e políticos desde seu surgimento na década de 1970, o que não deixa de ser natural para qualquer ciência nova. Hoje, diante do crescimento e do grande interesse pelo estudo mais sistemático do fato religioso no país, a área das Ciências da

Religião está exigindo uma melhor definição da questão epistemológica e dos rumos do ensino e da pesquisa em seu campo de trabalho. Trata-se, conforme, Pondé (2008), da busca por uma “cultura epistemológica” das Ciências da Religião no Brasil. Por outro lado, há uma luta no âmbito político pelo seu reconhecimento legítimo no meio acadêmico, e que enfrenta a oposição de pessoas e setores alinhados com a filosofia da tradição positivista que dominou as Universidades brasileiras desde a instalação da República. Sobre isto, Passos e Usarski (2013, p.23) comentam que,

O obstáculo político é igualmente visível. A Ciência da Religião, não obstante sua longa trajetória histórica, ainda cava seu espaço institucional nas instâncias legitimadoras brasileiras: na comunidade científica que em muitos espaços acadêmicos de boa reputação ainda a desconhece como área e conhecimento, nas instâncias reguladoras governamentais que sustentam posturas ambíguas ao legislar sob a autonomia da área e, sobretudo, sob sua aplicação no âmbito do ensino e nas próprias Universidades que não definem sua especificidade como ciência.

Assim, o estudo específico da religião no Brasil é desafiado a avançar mais como ciência e disciplina autônoma, legítima e comprometida com os princípios acadêmicos e da laicidade do ensino. É nesse sentido que Décio Passos (2011, p. 118) nos diz que o Ensino Religioso na escola pública,

[...] adotará uma postura metodológica fundamental: o estudo da religião a partir de fora. Assumindo o dado religioso presente no ser humano de ontem e de hoje como objeto de estudo, o ER busca discernir as práticas religiosas em nome da razão e da vida cidadã. A religião assumida como objeto de estudo se inscreve no âmbito das exigências científicas, seja na busca do dado comum das práticas religiosas (o religioso e a religião em si mesmos), seja na busca das particularidades religiosas (as diversas tradições e expressões). A decodificação científica do fato religioso é tão laica e tão crente quanto às demais ciências.

Neste segmento, e em disposição com a área das Ciências da Religião, começa a se esboçar no país uma metodologia plural e transreligiosa dentro do Ensino Religioso, tendo como referência teórica a complexidade e a transdisciplinaridade como métodos de conhecimento em vista do adequado tratamento das espiritualidades filosóficas e religiosas da humanidade. É, por exemplo, o que parece sugerir as novas Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião e alguns pesquisadores da área de religião, como Aragão e Souza (2017, p. 147), para quem:

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. Trata-se, então, de comparar criticamente e interpretar os fatos - também religiosos - em seus contextos históricos, em busca de significados mais profundos para esse patrimônio cultural da humanidade que são as espiritualidades filosóficas e religiosas.

É a partir deste entendimento sobre o ER, que ensaiamos aperfeiçoar mais um pouco, em termos de métodos, a investigação do fenômeno religioso associado aos princípios do pensamento complexo (MORIN, 2016, etc.) e da abordagem transdisciplinar (NICOLESCU, 1999), que tem como objetivo a formação do cidadão numa sociedade cada vez mais pluralista e diversificada.

### 3.2 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Aqui parte-se da perspectiva de que a complexidade está em tudo, mas “A problemática da complexidade ainda é marginal no pensamento científico, no pensamento epistemológico e no pensamento filosófico” (MORIN, 2010a, p. 175). Em Morin, há uma clara categorização (não definitiva) que opõe paradigma de complexidade e de simplificação, o que se deve entender:

Chamo *paradigma de simplificação* ao conjunto ao conjunto de princípios de inteligibilidade próprios da cientificidade clássica, e que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo (físico, biológico, antropossocial). Chamo *paradigma da complexidade* ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial) (MORIN, 2010a, p. 330, grifo do autor).

Para o físico quântico Nicolescu (1999), é ao longo do século XX que a complexidade começa a se instalar no campo dos conhecimentos e das ciências, mostrando que a realidade não é apenas simples, mas infinitamente complexa. Mas esta complexidade teria sido criada por nossa cabeça ou estaria mesmo na natureza das coisas? Conforme Nicolescu:

O estudo dos sistemas naturais nos dá uma resposta parcial a esta pergunta: tanto uma como outra. A complexidade das ciências é antes de mais nada a complexidade das equações e dos modelos. Ela é, portanto, produto de nossa cabeça que é complexa por natureza. Porém, esta complexidade é a imagem refletida da complexidade dos dados experimentais, que se acumulam sem parar. Ela também está, portanto, na natureza das coisas (1999, p. 48).

Para as autoras Bebens e Oliari (2007, 62), este processo de evolução paradigmática do pensamento no século XX incluiu as contribuições de várias ciências que vieram a colaborar com a superação da visão fragmentadora e reducionista do universo newtoniano-cartesiano, tais como a Biologia, da Psicologia Gestalt, da Ciência da Ecologia e da teoria da relatividade da Física:

A psicologia Gestalt contribuiu com o reconhecimento da totalidade, ou seja, na premissa que o todo é mais que a soma das partes. Portanto, um sistema não pode ser visto e compreendido apenas ao se analisar uma de suas partes. Com a Ecologia, surge uma nova concepção, que propõe a total integração entre os componentes animais e vegetais da terra. Com este desafio, o movimento pela ecologia prega que “Na natureza, não há ‘acima’ ou ‘abaixo’, e não há hierarquias. Há redes aninhadas dentro de outras redes” (CAPRA, 1996, p. 45). O mundo é visto como uma rede de relações, envolvendo conexões, interconexões, movimento, fluxo de energia, inter-relações em constante processo de mudança e transformação. Portanto, o pensamento complexo, dinâmico e processual acompanha a noção de rede que tem sido a chave para os recentes avanços científicos. Na área da Biologia, de acordo com Capra (1982), a grande investida contra o paradigma tradicional foi a proposta de Einstein, em 1905, com a Teoria da Relatividade. Nessa teoria, o universo passou a ser visto com um todo indiviso e ininterrupto e o mundo concebido em termos de movimento, fluxo de energias e processos de mudança (MORAES 1997). Essa teoria ajuda a derrubar a visão fragmentada do universo e defende a totalidade. Em vista disso, as partes já não podem mais ser entendidas como entidades isoladas, mas como elemento de interação e interconexão com outros elementos determinados pela dinâmica do todo (CAPRA, 1996). A teoria da relatividade favorece o pensamento complexo que é uma nova forma de ver a realidade. Segundo Capra (1996), este pensamento passa a ser organizado enquanto uma teoria verdadeiramente científica.

O pensamento da complexidade então se forja e se desenvolve no próprio movimento da reorganização do saber e do avanço da ciência, em espiral, como em um circuito retroativo. Claro que não existe um paradigma de complexidade pronto, mas o que aparece é uma problemática da complexidade na própria ciência. E sobre isto, Nicolescu diz que: “Aliás, a complexidade se mostra por toda parte, em todas as ciências exatas ou humanas, rígidas ou flexíveis. A biologia e a neurociência, por

exemplo, que vivem hoje um rápido desenvolvimento, revelam-nos novas complexidades a cada dia que passa e assim caminhamos de surpresa em surpresa” (1999, p. 47).

Assim, a evolução do pensamento complexo se dá à medida que se confronta com a ciência clássica e seus pilares fundamentais. Falando sobre isto e em disposição com Morin, Botelho (2007, p. 109-110, grifo do autor) se refere que:

O primeiro pilar é a *Ordem*, que postula um universo regido por leis deterministas. O segundo pilar é o *princípio da separabilidade*. Este princípio aconselha a decompor qualquer fenômeno em elementos simples como condição de analisá-lo – Descartes, como no *Discurso sobre o Método*. O princípio da separabilidade foi o maior responsável pela especialização não comunicante. Separou os grandes ramos da ciência e, no interior de cada um deles, as disciplinas. Separou as ciências das técnicas, a filosofia da ciência, e assim por diante, até configurar uma divisão e separação generalizada do saber. Conforme Morin os objetos foram isolados de seus meios, e o sujeito do objeto. Terceiro pilar é o *princípio de redução*. Este diz respeito ao que fortalece o princípio da separabilidade. Por um lado, supõe que os elementos de base do conhecimento se circunscrevem aos domínios físicos e biológicos, deixando em plano secundário a compreensão do conjunto, da mudança e da diversidade. Tende a reduzir o cognoscível àquilo que é mensurável, quantificável, formalizável, segundo o axioma de Galileu à Comte: os fenômenos só devem ser descritos com a ajuda de quantidades mensuráveis. A redução ao quantificável condena à morte qualquer conceito que não se traduza por medida. Ora, nem o ser, nem a existência, nem o sujeito conhecedor não podem ser matematizados nem formalizados. O *princípio da redução* opera a partir de conceitos-mestres e domínios privilegiados e determinantes: explica o humano pelo biológico, o biológico pelo químico. Assim, a depender do domínio da especialidade do cientista, esse princípio limita o humano ao domínio do meio ambiente, ou das estruturas psíquicas, ou da história, ou da genética, e assim por diante. Quarto pilar é a *Lógica Indutiva-dedutiva-identitária*. O quarto pilar, no qual se assentada a ciência clássica, é a razão na forma do racionalismo objetivo. Por essa lógica, tudo o que não passa pelo crivo da racionalidade de tipo instrumental deve ser expurgado da ciência. O princípio aristotélico da identidade excluirá o que é variante e contraditório. Esse princípio privilegia a ordem e o que é deduzido pelo raciocínio a partir de um sistema de premissas. ‘Uma tal lógica’, diz Morin, ‘é estritamente aditiva e não pode conceber as transformações qualitativas ou as emergências que sobrevêm a partir das interações organizacionais. Ela fortalece o pensamento linear que vai da causa ao efeito’.

Em Edgar Morin a palavra “complexidade” demora a surgir, e apenas vem à mente no final dos anos de 1960 através da teoria da informação, da cibernética, da

teoria dos sistemas e do conceito de auto-organização. O termo provém do latim *complexus*, e significa abraço, ligação. Conforme o próprio Morin,

À primeira vista, a complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que se encontra do emaranhado, inextricável (2009, p. 44).

Para Morin (2016) ainda, a complexidade é a base de tudo. Não há nada simples na natureza (como disse Gaston Bachelard), em nenhum lugar, nem na microfísica nem na macrofísica, tudo é complexo. Nesse sentido, entende-se que a complexidade emerge como obscuridade, desordem, incerteza, antinomia. “Foi isso mesmo que provocou a ruína da física clássica e construiu a complexidade da nova *physis*. A desordem, a obscuridade, a incerteza e a antinomia fecundaram um novo tipo de compreensão e de explicação, o do pensamento complexo” (p. 452).

Desta feita, o paradigma da complexidade se opõe e relativiza o poder absoluto do paradigma da ciência clássica e da simplificação. “A ciência ‘clássica’ baseava-se na ideia de que a complexidade do mundo dos fenômenos podia e devia resolver-se a partir de princípios simples e de leis gerais. Assim, a complexidade era a aparência do real; a simplificada, a sua natureza” (MORIN, 2010a, p. 329). Em contrário, o paradigma da complexidade reconhece uma visão complexa do universo e do real, formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa, onde tudo se entrecruza, tudo se entrelaça e forma uma unidade complexa, mas sem destruir a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (*Idem, Ibidem*).

Por essa razão, os saberes do paradigma da complexidade podem colaborar para um novo tipo de conhecimento que não dissocia nem separa, mas que relaciona os processos do conhecimento à vida humana, ao mundo, à natureza e aos desafios de uma época. Nesta perspectiva, o pensamento complexo conduz a outra maneira de pensar e produzir conhecimento regido por relações dialógicas, recursivas e hologramáticos.

Por isto, o novo método em Morin, que recusa a simplificação e se nutre do paradigma da complexidade, terá a função de provocar a reforma da mente e resgatar o sujeito, de explicitar a religação, as relações, interrelações e retroações, e de criar novas estratégias para um conhecimento multidimensional. “Nossa necessidade história implica encontrar um método que detecte, e não que oculte as ligações, articulações,

solidariedades, implicações, imbricações, interdependências, complexidades” (MORIN, 2016, p. 29). Assim, O Método em Morin é e será de fato o método da complexidade.

### 3.2.1 UM PENSADOR DO FUTURO

Edgar Morin é herdeiro de uma vasta e reconhecida obra que caracteriza o seu pensamento. Judeu de origem, nasceu em 8 e julho de 1921, em Paris, França. Tendo se formado em História, Geografia e Direito, migrou em seguida para a Filosofia, a Sociologia e a Epistemologia. Sua busca por respostas às suas dúvidas, aos conflitos da vida, as dimensões do conhecimento e ao mistério que sempre permanece, o fez um dos maiores pensadores do século XX. Conforme Izabel Petraglia:

Edgar Morin figura no cenário francês e internacional contemporâneo e suas ideias estão sendo estudadas e discutidas nas diversas áreas da ciência. Sua incansável labuta aponta para a necessidade de mudança de perspectiva diante dos fragmentos do mundo no novo milênio, com a preocupação da conciliação da humanidade com o cosmos, não a partir da síntese e da redução, mas da amplitude do pensamento e das ações, para se viver a complexidade, de maneira mais consciente (2011, p. 14).

É autor de dezenas de livros em sua carreira, muitos dos quais, traduzidos para vários países do mundo. Mas suas ideias centrais encontram-se apresentadas em O Método, uma coleção de 6 volumes. O primeiro foi lançado em 1977 e, embora trate sobre a necessidade de um método inovador que enfrente a disjunção e a simplificação do paradigma tradicional, jamais pretendeu desenvolver o discurso do método como Descartes, mas a investigação de método, “Eu não forneço o método, parto em busca dele” (MORIN, 2016, p. 35).

Assim, temos o seguinte quadro<sup>49</sup>:

**O Método 1** - a natureza da natureza - restabelece a dialogia entre ordem e desordem que marca a passagem das leis da natureza à natureza das leis (1977).

**O Método 2** - a vida da vida - adentra no *Oikos*, mundo da ecologia generalizada (1980).

**O Método 3** - o conhecimento do conhecimento - abrange os circuitos e formatos dos saberes (1986).

---

<sup>49</sup> Para uma visão mais completa sobre este quadro das obras de Morin em O Método, cf. CARVALHO, Adgard Assis. Do inter ao transdisciplinar: um trajeto antropológico. In **O interdisciplinar**: olhares contemporâneos. BASSIT, Ana Zahira (org.). São Paulo: Factash Editora, 2010, p. 25-34.

**O Método 4** - as ideias - incursiona pelo mundo das noosferas e noologias, esses circuitos de ideias que dão sentido ao mundo (1991).

**O Método 5** - a identidade humana - desvenda a identidade e os sentidos múltiplos da humanidade (2001).

**O Método 6** - Ética - resgata a questão crucial dos dias atuais (2004).

Em toda esta vasta obra o autor procura trazer o problema da complexidade. Fundamentalmente, o paradigma de complexidade se entende em oposição ao paradigma de simplificada, o que não significa que ele deixou de existir, mas que pode ser relativizado. Diz Morin (2007, p. 59) que:

Para compreender o problema da complexidade é preciso primeiro saber que há um paradigma simplificador. A palavra paradigma é constituída por certo tipo de relação lógica extremamente forte em noções mestras, noções-chaves, princípios-chaves. Estas relações e estes princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente a seu império. Assim, o paradigma simplificador que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplificada vê o uno, ou o múltiplo, mas não pode vê que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplificada separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução).

Consequentemente, o método do conhecimento científico trabalha pela decomposição de problemas em partes separadas reduzidas a sua simplicidade e sua posterior ordenação, como em Descartes. Tomemos o homem como exemplo:

O homem é um ser evidentemente biológico. É ao mesmo tempo um ser evidentemente cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma de disjunção nos obriga a disjuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo. Vamos, pois, estudar o homem no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico, etc. e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico e vamos estudar a mente, *the mind*, como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes (MORIN, 2007, p. 59).

Em vez disto, Morin propõe como princípio para corrigir o método de simplificação o paradigma de complexidade. Mas o paradigma de complexidade não é antisimplificação, mas a integra e relativiza. Explica o pensador que:

O caráter original do paradigma de complexidade é que, graças a sua natureza intrínseca, difere do paradigma de simplificação/disjunção, e esta extrema diferença lhe permite compreender e integrar a simplificação. Na verdade, ele se opõe integralmente ao princípio absoluto de simplificação, mas integra a simplificação/disjunção, transforma-se em princípio relativo. Ele não requer o afastamento da distinção, da análise, do isolamento, mas os inclui não apenas metassistema, mas num processo ativo e gerador. Com efeito, reunir e isolar devem se inscrever em um circuito recursivo de conhecimento que não se limite nem se reduz jamais a um desses dois termos: isolar e reunir. O paradigma de complexidade não é antianalítico, não é antidisjuntivo: a análise é um momento que sempre retorna, ou seja, que não se expressa na totalidade/síntese, mas que também não dissolve. Em um processo produtor de conhecimento, a análise sempre requer a síntese, que sempre requer a análise (2016, p. 457-458).

Paralelamente, Morin produziu outras obras coletivas, ensaios, artigos, programas de rádio e TV etc., e investiu em inúmeras jornadas temáticas para apresentar as suas ideias de maneira mais didática. Muitos são os temas que povoam o seu pensamento, dentre os quais, a antropologia, política, cultura de massa, ética e educação. Mas é a partir de 1998 que o filósofo passa a se dedicar à educação numa perspectiva de responsabilidade cidadã e planetária (PETRAGLIA, 2011).

Refletindo sobre a reforma dos saberes, Morin passa a escrever obras que se tornaram importantes referenciais para pensar a complexidade na educação: “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”; “Os sete saberes necessários à Educação do futuro”; “A religação dos saberes: o desafio do século XXI”; “Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental”; “Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza”, entre outros títulos em coautoria.

Para o autor, os problemas centrais e fundamentais da educação e que são necessários enfrentar para ensinar neste século, em qualquer sociedade, e em qualquer cultura, estão no paradigma de simplificação e na fragmentação disciplinar do conhecimento que produzem um saber cego, que não enxerga as relações que liga os conhecimentos. Diz que:

Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino, privilegiam a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. E isso, porque a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos. Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une (MORIN, 2010b, p. 24).

Por isto, propõe um modo de pensar que incorpora os novos princípios organizadores do conhecimento (dialógico, recursivos e hologramático), capazes de, ao invés de acumular, ligar e articular o conhecimento. Nesse perspectiva, a reforma da educação e do ensino passa, necessariamente, pela Reforma do Pensamento, isto é, por um modo pensamento que une e enfrentar a incerteza:

O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidimensional por uma causalidade em círculo e multireferencial; corrigirá a rigidez da lógica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes (MORIN, 2010b, p. 92-93).

Assim, a educação do futuro passa pela necessidade de educar para a complexidade do nosso tempo e para a incerteza, no esforço de produzir saberes multidimensionais, que consideram os aspectos físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social do conhecimento. Trata-se, para Morin, de um dever capital da educação (MORIN, 2002), onde os professores terão a missão de educar uns aos outros animados pela necessidade de regenerar o ensino (*Ibidem*, 2010b).

Reformar o Pensamento é o gigantesco desafio proposto por Morin, tornando visíveis as interações entre o todo e suas partes. E a partir deste entendimento, Botelho (2007, p. 139) enuncia uma agenda de 7 princípios múltiplos em Moran que podem ajudar a compreensão da educação do futuro:

**Primeiro** – pensar a educação como uma atividade humana cercada de incertezas e indeterminações, mas também comprometida com os destinos dos homens, mulheres e crianças que habitam nossa "terra-pátria"; **segundo** – praticar uma ética da competência que comporte ao mesmo tempo um pacto com o presente sem esquecer nosso compromisso com o futuro; **terceiro** – buscar as conexões existentes entre o fenômeno que queremos compreender e o seu ambiente maior; **quarto** – abdicar da ortodoxia, das fáceis respostas finalistas e completas; **quinto** – exercitar o diálogo entre os vários domínios das

especialidades; *sexto* – deixar emergir a complementaridade entre arte, ciência e literatura; *sétimo* – transformar nossos ensinamentos em linguagens que ampliem o número de interlocutores da ciência.

Finalmente, apesar de ter ganhado a admiração e o apoio de inúmeros intelectuais pelo mundo inteiro, como Umberto Eco, por exemplo, seu pensamento também é contestado. Sobre isto, Petraglia se refere que: “há aqueles como o físico Lévy-Leblond, que condena e desaprovam suas ideias. Michel Serres o critica menos nos desacordos do que nas semelhanças de seus próprios pensamentos e René Thom o acusa de glorificar o acaso no conhecimento científico” (2011, p. 50).

Em todo caso, a complexidade é um convite, um desafio, e parece conquistar cada vez mais, contrariamente a ideia simples demais que o homem fazia de si mesmo e do universo, uma diversidade sempre maior de interlocutores.

### 3.2.2 EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Morin propõe um paradigma epistemológico aberto e não simplificador, tendo como proposta a inseparabilidade, os fluxos e a tessitura dos fenômenos. A epistemologia, enquanto conhecimento do conhecimento, busca a objetividade em seu exame do conhecimento, e pode ser caracterizada também como “uma teoria do conhecimento, gnoseologia ou filosofia das ciências” (CARNEIRO, 2015, p. 18). Na verdade, o conceito de epistemologia não é unânime, e alcança até mesmo hoje uma possível conceituação de epistemologia-processo.

Morin, não oferece uma epistemologia complexa pronta, mas como problema. Portanto, trata-se de pensar a reforma do pensamento. Além disto, a epistemologia complexa não elimina o fundamento da epistemologia clássica, mas dispõe deles para o seu exercício. E diz ainda que:

Estará aberta para certo número de problemas cognitivos essenciais levantados pelas epistemologias bachelardiana (complexidade) e piagetiana (a biologia do conhecimento, a articulação entre lógica e psicologia, o sujeito epistêmico). Propor-se-á a analisar não somente os instrumentos do conhecimento, mas também as condições de produção (neurocerebrais, socioculturais) dos instrumentos de conhecimento (MORIN, 2008, p. 31).

Entretanto, a epistemologia complexa ultrapassa os limites da epistemologia clássica (causalidade, determinismo, objetivismo, racionalismo), questiona outros

conhecimentos para além do científico e ocidental, e considera os conhecimentos não-rationais, o erro, a ilusão, a emoção, o desconhecido etc. e mantém aberta a problemática da verdade. Trata-se, assim, de pensar em um conhecimento não linear ou determinista, que une o conhecer e o viver. A epistemologia da complexidade está, pois, ligada a incerteza, relação sujeito/objeto, ordem/desordem, auto-organização, indeterminação, caos criador, liberdade. Diz Morin que:

A epistemologia, é preciso sublinhar, nestes tempos de epistemologia policialesca, não é um ponto estratégico a ocupar para controlar soberanamente qualquer conhecimento, rejeitar qualquer teoria adversa, e dar a si o monopólio da verificação, portanto da verdade. A epistemologia não é policial nem judiciária; ela é o lugar ao mesmo tempo da incerteza e da dialógica. W fato, todas as incertezas que consideramos relevantes devem, ser confrontadas, corrigir umas às outras, entredialogar sem que, no entanto, se imagine possível tapar com esparadrapo ideológico a última brecha (2007, p. 46-47).

Para autores como Botelho (2007, p. 94), a epistemologia complexa se caracteriza por oferecer uma nova abordagem do real:

A complexidade fornece uma nova imagem da natureza e da sociedade. O mundo é visto como algo vivo, rejeitando a idéia de um universo concebido como um relógio. Uma *nova* visão, ao mesmo tempo mais instável e imprevisível, é resgatada pelo pensamento complexo. Por este fato, muitos autores têm se preocupado em construir metodologias e currículos que possibilitem a transição de um pensamento simples para um complexo, buscando, dessa forma, uma perspectiva sistêmica do mundo que permita superar visões baseadas em causalidade estrita e linear, muitas vezes presentes na *práxis* científica.

De modo que, a epistemologia da complexidade percebe a realidade em movimento, se auto-organizando, em evolução permanente. Mas há consequência também para o sujeito, que é pensado de modo complexo e multidimensional, “com todas as suas estruturas perceptivas e lógicas, como também sociais e culturais a disposição de seu processo de construção do conhecimento, já que a realidade não existe separada dos er humano, de sua lógica, de sua cultura e da sociedade em que vive” (MORAES; NAVAS, 2015, p. 63).

A epistemologia complexa, ainda, se opõe à noção de separabilidade, que opera pela decomposição do conhecimento em tantas partes possíveis até a mais simples, seguido de sua ordenação, como em Descartes. É a separabilidade que torna cego o

conhecimento do todo sistêmico, e que gerou, com o tempo, o problema da hiperdisciplinarização, mas também problemas de ordem política e econômica (incapacidade de resolver o problema da fome, consumismo, crise ambiental etc.). Em contrário, Morin propõe um princípio de complexidade, que consiste em ligar, unir, distinguir sem disjuntar, associar sem identificar ou reduzir (2007).

Por fim, faz-se oportuno referenciar os trabalhos de Pellanda e Gustsak (2014, p. 36-37), ao apontar que na epistemologia complexa se destaca um padrão que perpassa a maioria das reflexões sobre a complexidade: “um *padrão da não exclusão*”:

Assim, vale lembrar que, tradicionalmente, o mundo científico tem trabalhado muito com a palavra ‘ou’, cujo sentido é sempre excludente; ao passo que a emergência das concepções complexas temos nos levado a trabalhar um pouco mais com a partícula ‘e’, cujo sentido é inclusivo. Como exemplo desta tradição, cabe mencionar que frene a possibilidade do conhecimento, as ações e atitudes das pessoas eram orientadas ora por uma, ora por outra corrente de pensamento. Isso implica, por exemplo, em optarem, ao longo da história, por atitudes que se opunham umas as outras: dogmáticas ou cépticas; relativista ou perspectivista. A diferença é que na complexidade percebemos e podemos trabalhar com cada uma das perspectivas sem termos que anular nenhuma, pois é com todas elas que podemos e como somos: seres sistêmicos, complexos.

Claro que há casos em que a lógica da exclusão do pensamento clássico é verdadeira e inevitável, mas em situações ou em campos complexos, como por exemplo, o político, social ou econômico, há muitas ocasiões em que é preciso conviver com a ambiguidade e a contradição, sem excluir os opostos. A epistemologia complexa mostra, portanto, que além do argumento da lógica clássica, da não-contradição, outra lógica é possível<sup>50</sup>. Conforme Nicolescu (1999, p. 38), A maioria das lógicas quânticas modificaram o segundo axioma da lógica clássica: o axioma da não-contradição, introduzindo a não-contradição com vários valores de verdade no lugar daquela do par binário (A, não-A). Assim, em lógicas multivalentes e não-contraditórias surge a possibilidade de pares de opostos que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares (onda e corpúsculo, separabilidade e não separabilidade, causalidade local e causalidade global etc.). A epistemologia da complexidade, portanto, referenda uma postura de conhecimento aberto, dialógico e capaz de incluir sem excluir.

<sup>50</sup> A lógica clássica é construída em três axiomas: 1. O axioma da identidade: A é A; 2. O axioma da não-contradição: A não é não-A e, 3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo que é ao mesmo tempo A e não-A. Mas a física quântica e a mecânica quântica modificaram esta estrutura e incluíram uma lógica multivalente e não-contraditória com três valores: A, não-A e T (de terceiro incluído), representando que existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A (NICOLESCU, 1999).

### 3.2.3 PRINCÍPIOS DE RELIGAÇÃO DO MÉTODO COMPLEXO

A Reforma do Pensamento traz consigo implicações para o nosso modelo de aprendizagem e de pesquisa. Para Pellanda e Gustsak, por exemplo, um a vez que se tem como horizonte a epistemologia complexa, torna-se impraticáveis “metodologias que se põem em marcha dentro de uma lógica linear, representacional e categorial” (2014, p. 37). Assim, como religar os objetos do conhecimento? Qual método e com que princípios é possível entrelaçar o que está aparentemente separado e fazer dialogizar ciência e humanismo?

Morin não fornece um método, mas parte em busca dele. Para ele, o conceito de método que temos é equivocado e precisa ser revisto, compreendido de uma nova maneira, não como uma metodologia, um receituário técnico ou um programa, mas como estratégia, como caminhada, que inclusive tira proveito dos erros. “Nada mais distante de nossa concepção do método que aquela visão composta por um conjunto de receitas eficazes para chegar a um resultado previsto” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 17).

Não há como definir metodologias e resultados em humanidades. Na perspectiva complexa não há estratégias de antemão, não se pressupõe o resultado desde o início, as coisas não são tão simples assim. E a certeza que temos é que a realidade muda e se transforma. Dizem Morin, Ciurana e Motta (2009, p. 18):

Podemos afirmar o seguinte: em situações complexas, nas quais, num mesmo espaço e tempo, não há apenas ordem, mas também desordem; não há apenas determinismos, mas também acasos; em situações nas quais emerge a incerteza, é preciso a atitude estratégica do sujeito ante a ignorância, a desarmonia, a perplexidade e a lucidez.

Então, é necessário outra concepção do método como caminho, ensaio, como atividade pensante do sujeito vivente, capaz de aprender e criar durante o seu caminho. E sobre isto, os autores supracitados fazem referência a María Zambrano, que “postula um método-caminho”, que não está pronto, que não precede a experiência, mas emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem.

E como o método cartesiano, o novo método complexo deve inspirar-se em um novo paradigma. Assim, a diferença fundamental reside, justamente, no paradigma:

Não se trata mais de obedecer a um princípio de ordem (eliminando a desordem), de clareza (eliminando o obscuro), de distinção (eliminando as aderências, participações e comunicações), de disjunção (excluindo o sujeito, a antinomia, a complexidade), ou seja, obedecer a um princípio que liga a ciência à simplificação lógica. Ao contrário disso, trata-se de ligar o que estava disjuntivo a partir de um princípio de complexidade (MORIN, 2016, p. 37).

Desta forma, a ideia de método como caminho procurará substituir um princípio organizador do conhecimento que isola, separa e desune, por um que possa articular o que está separado e religar o que está disjunto. Diz ele sobre isto que, “nossa necessidade histórica implica encontrar um método que detecte, e não que oculte as ligações, articulações, solidariedades, implicações, imbricações, interdependências, complexidades” (MORIN, 2016, p. 29). Esboça-se, então, uma nova organização cognitiva que, apesar de não eliminar os princípios da ciência e do pensamento clássico, reconhece sua insuficiência para lidar com fenômenos complexos do universo. E por isto, precisamos de uma epistemologia complexa e não-cartesiana.

Assim, trata de pensar um método caminho a partir dos princípios do pensamento complexo, capazes de religar o que estava separado e isolado. Sobre isto, Silva, que faz a apresentação do primeiro tomo de O Método, “A natureza da natureza”, se refere ao método complexo dizendo que:

O método, no caso, diz respeito a uma vasta visão de mundo: pensar junto, unir os saberes disjuntos, acreditar na importância do todo, não mutilar os conjuntos, tampouco, perder a noção das partes. Mas também reconhecer o valor da heresia, da ruptura, da curiosidade, da investigação permanente. O saber exige teoria e prática, prosa e poesia, ambiguidade e precisão, rigor e intuição<sup>51</sup>.

E de fato, o método se caracteriza por distinguir sem isolar, e quando Edgar Morin fala sobre uma escola que ainda privilegia a separação, diz que é uma “escola de luto”, onde o pesquisador é obrigado a um saber especializado e não global. Mas, não é por isso que ele deixa de reconhecer os feitos do método da ciência clássica, porém, suas consequências são muito violentas. Diz que:

É graças ao método que isola, separa, desune, que reduz à unidade, que mede, que a ciência descobriu a célula, a molécula, o átomo, a partícula, as galáxias, os quasares, os pulsares, a gravitação, o eletromagnetismo, o *quantum* de energia, que ela aprendeu a

---

<sup>51</sup> Cf. Apresentação. SILVA, Juremir Machado, em MORIN (2016).

interpretar as pedras, os sentimentos, os fósseis, os ossos, as escrituras desconhecidas, inclusive a escritura inscrita no DNA. As estruturas desses conhecimentos são, no entanto, dissociadas umas das outras. Física e biologia só se comunicam hoje por alguns ismos. A física não chega nem mesmo a se comunicar consigo própria: a rainha das ciências é desmembrada em microfísica, em cosmofísica e em nosso entremeio, ainda aparentemente submetida à física clássica (MORIN, 2016, p. 26).

Assim, para enfrentar a ditadura da simplificação disjuntiva e redutora e ajudar a conceber a complexidade, Morin sugere três princípios, inter-relacionados:

#### **a) Dialógico**

Para Morin, (2010a), o termo dialógico quer dizer que duas lógicas estão unidas sem que a dualidade se perca nessa unidade, como o homem que é um ser unidual: totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo. Lembra Morin que a teologia católica mostrou isso também na trindade, onde três pessoas formam um todo, sendo distintas e separadas. Três também pode ser um. É um belo exemplo de complexidade teológica. No campo da física, um exemplo de dialógica foi introduzido por Niels Bohr, “quando se deu conta da necessidade de assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo: conceber as particular ao mesmo tempos como corpúsculos e como ondas” (*Idem*, 2009, p. 36).

Trata-se assim, de uma inusitada atitude de pensamento onde há complementariedade e antagonismo. Para Morin, a própria ciência se fundamenta na dialógica, e progrediu ao longo do tempo porque há uma dialógica complexa permanente, complementar e antagônica, entre imaginação e verificação, empirismo e realismo. No princípio dialógico os antagonismos podem vir a ser estimuladores e reguladores do conhecimento e sua evolução.

Por fim, deve-se entender que a dialógica difere da dialética hegeliana que conduz a síntese das antíteses, e sucessivamente. Na dialógica é preciso “juntar os princípios, as ideias e as noções que parecem opor-se uns aos outros. “Heráclito havia magnificamente afirmado, há mais de 2500 anos: ‘viver de morte, morrer de vida’. Esta ideia absolutamente paradoxal se esclarece hoje” (MORIN, 2000, p. 48). A dialógica, portanto, une verdades aparentemente contraditórias, ordem e desordem, onda e corpúsculo, que, por fim, colaboram e produzem organização e complexidade. “o princípio da dialógica nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (*Idem*, 2007, p. 74).

**b) Recursivo**

Mas deve-se unir o princípio dialógico com outro princípio complexo recursivo, depois o hologramático. Diz Morin que, “A organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção. É, exatamente, o problema de autoprodução e de auto-organização” (2010a, p. 182). Trata-se de um princípio que rompe com a causalidade linear, de onde se entende que se superam as consequências das leis mecânicas de causa e efeito. Nós próprios, diz Morin, somos os efeitos e os produtos de um processo de reprodução, mas somos também seus produtores, e por isto o processo pode continuar. Assim, “A causalidade é representada de agora em diante por uma espiral, não sendo mais linear” (*Idem*, 2000, p. 48).

Desta feita, a dinâmica de circuito recursivo é mais complexa e mais rica do que a do círculo retroativo (onde a causa age sobre o efeito e o efeito retroage sobre a causa). A organização recursiva vai além, pois, neste circuito efeitos e produtos são igualmente necessários para a própria causação e para a sua própria produção. Fundamentalmente, diz Morin (2007, p. 74) que: “A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor”.

**c) Hologramático**

Por fim, ligado a dialógica e a dinâmica de recursividade, está o princípio complexo hologramático. Conforme Morin (2007, p. 74), “Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”. Conforme ele, é possível percebermos esse princípio complexo no mundo biológico e sociológico. No mundo biológico, por exemplo, cada célula do corpo humano contém a totalidade da informação genética deste organismo. A mesma coisa, de um modo diferente, se percebe também na sociedade, “A sociedade, entendida como um todo, está presente também no interior de nós mesmos, pois temos sua linguagem e sua cultura” (*Idem*, 2000, p. 49).

Para Morin, este princípio se aproxima da ideia formulada por Pascal: “Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo” (*Idem*,

2007, p. 75), de modo que já não cabe nenhuma explicação puramente linear, mas circular e em movimento.

Porém, não se deve confundir o princípio hologramático nem com o reducionismo nem com o *holismo* (do grego *holos*, que significa todo, total, completo). Fala Morin que, “Isso quer dizer que não podemos mais considerar um sistema complexo segundo a alternativa do reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes) ou do ‘holismo’, que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo” (2010a, p. 181).

Trata-se agora de ensaiar a possibilidade destes princípios da religação do método complexo para o estudo da religião e das religiosidades nas Ciências da Religião Aplicada, neste caso, no Ensino Religioso, como se colocará adiante.

### 3.3 O MOVIMENTO TRANSDISCIPLINAR

Ao longo do século XX a crescente fragmentação do saber e a hiperespecialização se tornaram o centro de um debate sobre o conhecimento e a educação. Disto resultou, por exemplo, a realização do I Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, França, em setembro de 1970, que teve a participação de 21 países e nomes como Jean Piaget (SOMMERMAN, 2006). Por esta ocasião já se reconhecia a necessidade da pluri e da interdisciplinaridade para o desenvolvimento do conhecimento, mas era preciso aprofundar seus conceitos e sua abrangência no ensino e na pesquisa. Tratava-se de apresentar modelos alternativos ao modelo unidisciplinar da ciência moderna. É desde Seminário que surge o conceito de transdisciplinaridade, com Piaget.

Seguindo a este evento, outros momentos pluri, inter e transdisciplinaridade aconteceram, como:

o colóquio sobre ‘A ciência diante das fronteiras do conhecimento’, em 1986; o Congresso “Ciência e Tradição: perspectivas transdisciplinares para o século XXI”, em 1991; o ‘I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade’, em 1994; o Congresso Internacional de Transdisciplinaridade ‘Que Universidade para amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da Universidade’, em 1997; e, finalmente, o ‘II Congresso Mundial da Transdisciplinaridade’, em 2005, todos eles organizados pela UNESCO ou apoiados por essa instituição (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005, p. 18-19).

Claro que ainda há muito que discutir sobre os conceitos, questões e práticas epistemológicas e metodológicas da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e *complexidade*. Complexidade e transdisciplinaridade estão sempre associadas uma a outra (SANTOS; SOMMERMAN, 2009). Mas não há posições rígidas nem definições fechadas sobre os conceitos. Entretanto, os diversos empreendimentos nacionais e internacionais que se realizaram neste intuito, resultaram, entre outros, em importantes documentos que ajudam a aprofundar estes conceitos e avançar na problemática da unidade do conhecimento.

Nesse sentido, pode ser tomado como referência para a consolidação e o aprofundamento destes conceitos: o documento final do Colóquio de Veneza, ocorrido em 1986 na Itália, intitulado “Declaração de Veneza”; o documento “Ciência e Tradição”, fruto do congresso Ciência e Tradição: perspectivas transdisciplinares para o século XXI, realizado em Paris, 1991; a “Carta da Transdisciplinaridade”, gerada a partir do I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, em Portugal, no ano de 1994; “A síntese do Congresso de Locarno”, em 1997, Suíça; “A mensagem de Vila Velha/Vitória”, que surgiu com a realização do II Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, ocorrido no Brasil, em 2005.

O desafio que se presta nos movimentos multi, inter e transdisciplinares extrapola uma visão de mundo fechado e a lógica clássica do pensamento cartesiano - que gerou a fragmentação do saber e a hiperespecialização - por uma nova visão abrangente da realidade e uma nova expressão do conhecimento aberto, dialogante e disposto a complexidade.

### 3.3.1 A PULVERIZAÇÃO DO SABER

Há, sem dúvida, um acúmulo e um crescimento exponencial de conhecimentos em nossa época<sup>52</sup>, porém, em geral, produzidos mediante a ótica da linearidade e da atomização, fruto do processo de racionalização científica dos séculos XVII e XVIII. E disto, resultou, nestes últimos tempos, em uma pulverização do saber sem precedente na história:

---

<sup>52</sup> Sobre isto, Alvarenga; Sommerman e Alvarez (2005), se referem à indagação de Patrick Paul, “se o avanço dos conhecimentos científicos, que aumentaram em trinta anos mais do que se fez durante o último milênio, teria beneficiado a humanidade”, ao que Paul responde que não; colocando-nos todos diante de uma questão que tem mobilizado a reflexão crítica e filosófica sobre o sentido da produção gerada pela ciência moderna.

Uma constatação alarmante dessa progressiva pulverização do saber disciplinar foram os dados apresentados por J. Thompson Klein, em artigo de 1998, citado por Paul (2003, p. 134), da explosão de especialidades ocorridas na segunda metade do século passado. O referido autor assinala que, de 7 a 54 disciplinas identificadas de 1.300 a 1.950, pode constatar que em 1987 havia 8.530 campos de conhecimento definíveis. E não se contabiliza aqui os domínios que caracterizariam os conhecimentos outros que aqueles da ciência (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005, p. 18-19).

Fato que se explica também frente às transformações políticas e culturais do Pós II Guerra Mundial e à expansão do sistema capitalista moderno, o que passou a exigir conhecimentos especializados, como dizem estes autores. Surge assim, ao longo do século XX, a necessidade de maiores laços entre as disciplinas e os saberes, que foram traduzidos, como visto a cima, pelos diversos movimentos da pluri, multi, inter e transdisciplinaridade. Há uma polissemia sobre estes conceitos, mas tomando como referência Suanno (2014, p. 15-16), temos o seguinte, considerando também o conceito de disciplinaridade:

*A disciplinaridade* é a organização e gestão do processo de ensino por meio de disciplinas constituídas por um conjunto sistematizado de conhecimentos específicos de um determinado campo de estudo em torno de um objeto. *A pluridisciplinaridade* e *a multidisciplinaridade* caracterizam-se por construir justaposição de disciplinas. Assim, avançam pouco na compressão dos problemas em estudo, pois promovem apenas a sobreposição de conhecimentos disciplinares. *A interdisciplinaridade* propõe a interação entre duas ou mais disciplinas na busca da superação da fragmentação dos conhecimentos. Tal proposição demanda cooperação e integração entre sujeitos e disciplinas em tona de um problema de pesquisa ou tema de estudo, articulando conhecimentos rumo a uma melhor percepção da totalidade. *A transdisciplinaridade*, diferentemente, transcende as fronteiras do conhecimento disciplinar. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente e dos problemas complexos da contemporaneidade. Buscas romper com as fronteiras disciplinares com o intuito de superar a fragmentação do conhecimento e construir uma compreensão ampliada da realidade, da vida e da condição humana, em perspectiva sistêmica e organizacional.

De onde se percebe que se trata de abordagens distintas e complementares, mas que a transdisciplinaridade vai mais longe que as anteriores, pois alcança outro grau de tratamento da realidade, tendo em vista o reconhecimento de vários níveis de realidade, como será aprofundado mais a frente. Para Nicolescu, trata-se de quatro flechas do mesmo arco do conhecimento, “A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a

interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento” (1999, p. 55).

### 3.3.2 BUSCA PELA INTEGRAÇÃO DO SABER

Embora a integração do conhecimento tenha se tornado uma preocupação constante nestas últimas décadas, parece reinar na Universidade e no Ensino Fundamental a fragmentação irreduzível do saber, salvo alguns esforços de trabalhos e projetos interdisciplinares que existem.

Quando fala sobre o Ensino Superior, Libânio (2009) se refere às deficiências e limitações da pedagogia tradicional, decorrente da visão cartesiana de ciência, detectadas por aqueles que discutem sobre o sentido da educação no contexto universitário. Fala sobre suas marcas e suas consequências pedagógicas:

Em vários momentos são identificadas as marcas tradicionais das práticas de ensino de docentes do ensino superior: a supervalorização da racionalidade e objetividade do conhecimento, os conteúdos descontextualizados, a fragmentação dos saberes, o individualismo dos professores, a disputa hegemônica entre os campos científicos. A essas características juntam-se algumas consequências: aulas monótonas e predominantemente expositivas que não despertam o interesse do aluno; formas de avaliação restritas a cobrar memorização; pouca ligação entre o ensino e a prática; professores inflexíveis no modo de pensar, distanciados das vivências dos alunos e sem capacidade de diálogo ou de sensibilidade para motivá-los (LIBÂNIO, 2009, p. 9).

Mas no Ensino Fundamental não é melhor. Mesmo as propostas legais que orientam uma maior integração do ensino, tendem a não funcionar. Nesse sentido, Fazenda (2003) constata que, ao invés do “integrar”, que é uma proposta desde a LDB de 1971, se trabalha no Ensino Fundamental com uma massa de conteúdos em fragmentos e exercícios padronizados que visam à reprodução do conteúdo. E cita, de modo didático, as incongruências de algumas disciplinas, como história, geografia e matemática. E sobre esta última, diz que:

Em matemática, observamos que a proposta interdisciplinar se distancia de uma prática, na medida em que a unidade do ensino baseia-se em procedimentos e conteúdos padronizados, antes do que a busca de objetivos comuns. Assim, por exemplo, nossos estudos chamam a atenção para a noção de número, básico à aprendizagem de matemática, que deve ser trabalhado com a criança partindo de situações que ofereçam oportunidade para o estabelecimento d

variância, conjuntos, visto que a noção de número estabelece-se pela síntese delas. Entretanto, o que temos observado, e que conduz a um fracionamento do saber, é que, para a noção de número tem sido levado em conta apenas o adestramento da criança, o repetir automático de exemplos e exercícios que dão a falsa impressão de aprendizagem, sem se leva em conta que ensinar matemática é, antes de mais nada, ensinar a ‘pensar matematicamente’, a fazer uma leitura matemática do mundo e de si mesma (FAZENDA, 2003, p. 62).

De onde se vê que, mesmo a incorporação da interdisciplinaridade<sup>53</sup> à prática educativa ainda é um desafio e muito novo. O pensamento interdisciplinar emerge na ciência pela década de 1960, em especial, com as reflexões do filósofo francês Georges Gusdorf, como busca da totalidade do conhecimento. No Brasil, a interdisciplinaridade é introduzida por Humberto Japiassu, e mais difundido por Inavi Fazenda.

Enquanto fenômeno do conhecimento, a interdisciplinaridade surge da necessidade e da contingência do próprio estatuto do conhecimento, assim como afirma Paviani:

A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. Mas, sem dúvida, entre as causas principais estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas que não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico, e a produção de conhecimentos novos. Disso recorre que a interdisciplinaridade, reconhecido o fenômeno, impõe-se, de um lado, como uma necessidade epistemológica e, de outro lado, como uma necessidade política de organização do conhecimento, de institucionalização da ciência (2014, p. 15).

Claro que a ideia de integração do ensino não é nova, e desde a Lei 5.692, de 1971, o Brasil procura introduzir o conceito na proposta de ensino. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, trazem recomendações para a promoção de uma visão interdisciplinar e integral do conhecimento, ainda que não claramente e sem dizer como isto poderá acontecer. Quando se apresenta, por exemplo, os “Fundamentos Pedagógicos” do documento, a BNCC se refere ao compromisso com

---

<sup>53</sup> Sobre a interdisciplinaridade, Fazenda diz que não possui um sentido único e estável para o conceito, e que se trata de um neologismo cuja significação, a depender do pensador, nem sempre é o mesmo, mas cita como referência a terminologia de Japiassú: “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (1979, p. 25).

a educação integral, e nesse sentido, propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

O que se faz, obviamente, ao religar as disciplinas e situar a informação em seu contexto, o que requer uma ação inter ou transdisciplinar. A problemática, por fim, é que não existem receitas prontas ou programas delimitados para a prática interdisciplinar, mas se trata de uma questão de atitude, como diz Fazenda:

A interdisciplinaridade vem sendo utilizada como ‘panaceia’ para os males da dissociação do saber, a fim de preservar a integridade do pensamento e o restabelecimento de uma ordem perdida. Antes que um ‘slogan’, é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentaria para unitária do ser humano (1979, p. 8).

Percebe-se, ainda, que a questão das relações interdisciplinares se apresenta para os educadores na sua própria formação profissional. Apenas quando a interdisciplinaridade puder transversalizar os currículos dos cursos superiores, deixará, talvez, de ser apenas nomeada, para ser, de fato, vivida.

Por fim, a interdisciplinaridade não anular a existência das disciplinas. Mas trabalha a partir delas, assim como a transdisciplinaridade acolhe e integra ambas. Seu sentido, com o tempo, tende a ser mais esclarecido, talvez. Aliando o conceito de interdisciplinaridade ao emprego do conceito de complexidade, diz Paviani que: “A pergunta sobre a natureza e os modos de efetivação da interdisciplinaridade talvez possa ser respondido a partir dos princípios de unidade e multiplicidade; de continuidade e descontinuidade; de identidade e diferença, de partes e todo” (2014, p. 8).

Espera-se, quem sabe, nesta prática inusitada da ciência e do ensino, poder recuperar uma perspectiva globalizada, multidimensional e circular dos saberes que já se teve até o início da Modernidade. Entretanto, parece que não se trata apenas de promover a integração do conhecimento, mas, fundamentalmente, de promover a reformar do pensamento, como se referia antes Edgar Morin. A interdisciplinaridade, ou

também a transdisciplinaridade, “só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento. Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que esteja ligado” (MORIN, 2000, p. 13).

### 3.4 O SENTIDO DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Conforma Silva (2016, p. 119):

A Transdisciplinaridade como entendida hoje diz respeito a uma abordagem científica e cultural que prima pelo diálogo e unidade entre as diversas disciplinas e áreas de conhecimento. Desde a década de 50 muitos intelectuais, tais como, Niels Bohr, C. P. Snow, Werner Heisenberg, Edgar Morin, etc. realizam conferências e escrevem sobre a necessidade do diálogo entre os diferentes campos do saber.

Para o epistemólogo suíço Jean Piaget, a *transdisciplinaridade* é uma etapa superior à abordagem interdisciplinar. É com Piaget que a palavra surge pela primeira durante uma apresentação no I Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, quando ele diz que: “Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria ‘transdisciplinar’, que não se contentaria em alcançar interações ou reciprocidades entre disciplinas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas” (SANTOS; SOMMERMAN, 2014, p. 22). E essa foi a definição (inicial) do conceito sobre Transdisciplinaridade adotada no Seminário.

Sobre isto, Alvarenga, Sommerman e Alvarez (2005, p. 17-18) consideram que, apesar de Piaget indicar que a emergência da transdisciplinaridade “superaria o interdisciplinar”, o movimento segue em outra direção:

Nos vários documentos oficiais, a ideia básica presente é a de que a inter e a transdisciplinaridade, estreitamente relacionadas, não excluem e não excluirá, no novo processo de desenvolvimento da ciência, uma à outra, e, nem ambas, excluirão a disciplinaridade, a multi e a pluridisciplinaridade. Isto porque, estas, no seu conjunto, representam diferentes graus de possibilidades de tratamento da realidade, tendo em vista o reconhecimento da existência de seus diferentes níveis.

Mas a ampliação desta discussão e de temas relacionados viria com a realização de grandes eventos mundiais sobre a transdisciplinaridade. As contribuições destes

congressos passaram a ser fundamentais para o aprofundamento do conceito sobre a transdisciplinaridade e resultaram, entre outros, em importantes Documentos Oficiais<sup>54</sup> que ajudam a elucidar o seu sentido.

A primeira referência, e seguiremos aqui os estudos de Alvarenga, Sommerman e Alvarez (2005), procede da “Declaração de Veneza” (1986), e é importante por registrar no colóquio as críticas ao paradigma simplificador e reducionista da ciência moderna e a recusa a qualquer ‘projeto globalizando’ ou ‘sistema fechado de pensamento’, daí a necessidade de uma verdadeira transdisciplinaridade e uma possível superação da ruptura entre as duas culturas da ciência e humanidades, como se propõe no evento. Já o documento “Ciência e Tradição” (1991), fruto do congresso com o mesmo nome, resultou em ideias que começam a rumar para a construção de uma metodologia transdisciplinar. Nos artigos 4 e 5 do Documento, por exemplo, se ressalta que:

4. A transdisciplinaridade não procura construir sincretismo algum entre a ciência e a tradição: a metodologia da ciência moderna é radicalmente diferente das práticas da tradição. A transdisciplinaridade procura pontos de vista a partir dos quais seja possível torná-las interativas, procura espaços de pensamento que as façam sair de sua unidade, respeitando as diferenças, apoiando-se especialmente numa nova concepção da natureza. 5. Uma especialização sempre crescente levou a uma separação entre a ciência e a cultura, separação que é a própria característica do que podemos chamar de “modernidade” e que só fez concretizar a separação sujeito-objeto que se encontra na origem da ciência moderna. Reconhecendo o valor da especialização, a transdisciplinaridade procura ultrapassá-la recompondo a unidade da cultura e encontrando o sentido inerente à vida<sup>55</sup>.

A partir deste momento, de acordo com Alvarenga, Sommerman e Alvarez (2005), os eventos passar a ser organizados pelo Centro Internacional de Pesquisas e estudos Transdisciplinares (CIRET)<sup>56</sup> em colaboração com a UNESCO e outras organizações. Em 1994 realizou-se o I Congresso Mundial sobre transdisciplinaridade, e

<sup>54</sup> O leitor poderá encontrar a maioria destes Documentos reunidos em: TORRE, PUJOL e MORAES (2013).

<sup>55</sup> Cf. Alvarenga, Sommerman e Alvarez (2005).

<sup>56</sup> Conforme a plataforma de acesso da Associação, “O Centro Internacional de Pesquisa e Estudos Transdisciplinares (CIRET) é uma associação regida pela lei de 1901, fundada em 1987. O objetivo da nossa associação é desenvolver a atividade de pesquisa em uma nova abordagem científica e cultural - transdisciplinaridade - em sua tentativa de levar em conta as consequências de um fluxo de informação que circula de um ramo do conhecimento para outro e de criar um lugar privilegiado para o encontro e o diálogo entre especialistas de diferentes ciências e de outras áreas de atividade. em particular, especialistas em educação. O objetivo da associação é totalmente especificado em seu projeto moral”. Disponível em <<http://ciret-transdisciplinarity.org/index.php>>. Acesso em 26 de jan. 2019.

resultou em novo documento intitulado “Carta da Transdisciplinaridade”<sup>57</sup>, que traz importantes avanços para definição do sentido transdisciplinar e sua metodologia de conhecimento. Para estes os autores, o conceito se encontra trabalhado, em especial, nos artigos 3, 5, 6 e 7.

Nestes artigos temos a seguinte compreensão:

Artigo 3: A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

Artigo 4: A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções *através* e *além* das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de definição e de objetividade’. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento.

Artigo 5: A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

Artigo 6: Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de História, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico.

Artigo 7: A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência (TORRE, PUJOL, MORAES, 2013, p. 24-25).

Mas é no artigo 2 que se observa um grande avanço quanto a discussão sobre a metodologia transdisciplinar:

Mas será no artigo 2 da *Carta da Transdisciplinaridade* que poderemos observar o grande avanço no sentido de uma metodologia transdisciplinar, a partir de alguns enunciados que se apresentam como fundamentais para um novo processo de conhecimento: “O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas e leis diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar”. Vemos, nesse enunciado, emergirem dois dos três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar atualmente considerados – os diferentes níveis de realidade e as diferentes lógicas – que foram explicitados no documento do congresso realizado três anos mais tarde e, a partir de então, passaram a integrar o núcleo desse

<sup>57</sup> Cf. Carta da Transdisciplinaridade. Disponível em <<http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>>. Acesso em 29 de jan. 2019.

novo corpo de conhecimento que se configura (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005, p. 21).

Por fim, temos o Documento de Locarno que foi apresentado como “Documento Síntese” do Congresso realizado na Suíça em 1997. A importância do evento se deve a proposta dos três pilares<sup>58</sup> da metodologia transdisciplinar:

A Síntese do Congresso de Locarno, reside sobretudo no fato de que nele são propostos três pilares metodológicos para a pesquisa transdisciplinar: 1) a ‘Complexidade’, 2) a ‘Lógica do Terceiro Incluído’ e 3) os ‘Diferentes Níveis de Realidade’. Isso porque, na definição dessa tríade que podemos observar o que passou a ser considerado, pelos membros do CIRET e outros pensadores, participantes desses encontros internacionais, o ‘paradigma transdisciplinar’ capaz de nortear avanços teórico-metodológicos na produção do conhecimento transdisciplinar, fato que tem sido observado pela própria contribuição intelectual de Basarab Nicolescu, além de outros pesquisadores que o adotam como esquema básico de referência (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005, p. 21-22).

A complexidade então se torna um dos seus pilares metodológicos, mas sempre integrou a reflexão transdisciplinar. Claro que a constituição destes pilares não se refere exclusivamente ao congresso, mas é fruto de um amadurecimento da ciência que contou com a contribuição e o trabalho de pesquisa de importantes intelectuais, em especial, Stéphane Lupasco<sup>59</sup> (1986), Basarab Nicolescu (1999; 2002) e Edgar Morin (2016; 2008), para citar alguns.

Para Nicolescu (1999), a complexidade surge ao mesmo tempo em que surgem os diferentes níveis de realidade e as novas lógicas dos sistemas naturais que se desenvolvem no século XX. Trata-se, portanto, de teorias sempre associadas. Conforme Santos e Sommerman (2009, p. 15):

<sup>58</sup> Além da proposta dos três pilares metodológicos por ocasião do Congresso de Locarno, Cortez e Accioly (2012, p. 154-155), dizem que foram indicados também os sete eixos para a evolução transdisciplinar na educação: “1) a educação intercultural e transcultural; 2) o diálogo entre arte e ciência; 3) a educação inter-religiosa e transreligiosa; 4) a integração da revolução informática na educação; 5) a educação transpolítica; 6) a educação transdisciplinar; e 7) a relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as instituições e sua metodologia subjacente”.

<sup>59</sup> “Stéphane Lupasco nasceu em 11 de agosto de 1900 em Bucareste, capital da Romênia, e faleceu em 1988. Foi um físico, filósofo, biólogo e Matemático que promoveu uma nova visão do existente, desenvolvendo um pensamento que coloca o dinamismo contraditório na própria natureza e estrutura do lógico, visando à contradição irreduzível e a coexistência do contraditório da afirmação e da negação, semelhante ao que ocorre no mundo quântico. Escreveu diversas obras, dentre as quais são mais conhecidas no Brasil ‘O homem e as suas três éticas’ e o ‘O homem e a Obra’, onde se delinea uma síntese de suas ideias fundamentais. Seu pensamento ainda é insuficientemente conhecido no Brasil, mas avança, sobretudo, através das Universidades e Centros de Pesquisa Transdisciplinares” (SILVA, 2016, p. 21).

A teoria da complexidade está associada à teoria da transdisciplinaridade. Se vistas separadamente, uma torna-se princípio da outra. O pensamento complexo foi sistematizado por Edgar Morin, e a transdisciplinaridade, pelo físico teórico, romeno, Basarab Nicolescu. Ambos são associados ao CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) sediado em Paris/França. A teoria da complexidade e da transdisciplinaridade surgem em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI. Seus conceitos se contrapõem aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades (Descartes) e propõem outra forma de pensar os problemas contemporâneos.

Assim, o Documento de Locarno se torna um marco de referência e o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento transdisciplinar.

Além disto, se realizou no Brasil<sup>60</sup> o II Congresso Mundial sobre a transdisciplinaridade, em 2005, que deixou como contribuição um Documento chamado “Mensagem de Vila Velha/Vitória”, onde se reafirma os preceitos contidos na Carta da Transdisciplinaridade, a não institucionalização de um campo epistemológico rígido para a transdisciplinaridade, de uma ação transdisciplinar que contemple o bem-estar do ser humano na sua multidimensionalidade e a criação de “cátedras transdisciplinares internacionais itinerantes; universidades transdisciplinares virtuais; programas universitários de graduação, especialização, mestrado e doutorado para o estudo da transdisciplinaridade [assim como] redes virtuais e núcleos de estudo, pesquisa e ação transdisciplinares” (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005, p. 24).

Todos estes eventos foram de grande importância para o desenvolvimento atual da transdisciplinaridade e o trabalho de grupos e pesquisadores. Seus Documentos finais se tornaram em bases sólidas e necessárias para compreensão e aprofundamento do sentido da transdisciplinaridade e sua metodologia, que permanecem abertas a discussão. Fruto deste empenho surgiria “O Manifesto da Transdisciplinaridade”, obra do físico romeno Basarab Nicolescu (1999), que procurou formular uma teoria geral da transdisciplinaridade e aprofundar o sentido de sua metodologia nos três pilares.

Para Nicolescu a transdisciplinaridade é um novo tipo de conhecimento

*A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das*

---

<sup>60</sup> Entre os colaboradores deste evento estava o “Centro de Educação Transdisciplinar” (CETRANS). A comunidade foi criada no Brasil em 1998 e se coloca como uma referência transdisciplinar visando sua difusão. Conforme o Artigo 1 de sua Normativa: “O CETRANS - Centro de Educação Transdisciplinar é uma comunidade orientada pelo pensamento transdisciplinar”. Para acessar o portal eletrônico, consulte: <<http://cetrans.com.br/site/>>. Captado em 29 de jan. 2019.

diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (1999, p.25, grifo do autor).

Para alguns autores como Domingues (2001), a atitude de transdisciplinaridade sempre fez parte da vida e da história humana. Não é tão incomum que alguém tenha proposto uma coincidência dos contrários frente um pensamento que se limita a um ideal de perfeição fechado e recluso (NICOLESCU; BADESCU, 2001). É o que vemos, de alguma forma, nos filósofos<sup>61</sup> da Grécia antiga, como Heráclito e a ideia de “um mundo em movimento” (*panta rei*) ou em Santo Agostinho de Hipona, com a profundidade do pensamento sobre a Santíssima Trindade (“Deus existe eternamente como três pessoas – Pai, Filho e Espírito Santo – e cada pessoa é plenamente Deus, e existe só um Deus”<sup>62</sup>). Hoje o pensamento transdisciplinar encontra respaldo em diversos nomes, de diferentes áreas de conhecimento, que se preocupam com a fragmentação e a simplificação na construção do conhecimento científico. Pode-se destacar, por exemplo, Stéphane Lupasco, Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Jean Piaget, Gaston Pineau, Ubiratan D’ Ambrósio, Eric Jantsch, Patrick Paul, dentre tantos outros.

Mas por fim, o que a transdisciplinaridade pode trazer de novo? A isto, Botelho se refere que:

O que a transdisciplinaridade traz de novo é uma epistemologia proveniente do caminho científico contemporâneo, adaptado aos movimentos societários atuais. Certamente, nesse campo como em outros, a mesma palavra pode referir-se a posturas diferentes de um pesquisador a outro. No entanto, para além das diferenças, um mesmo pensamento habita a metodologia transdisciplinar: **abrir as disciplinas sem negá-las, reconciliar o sujeito e o objeto, tentar recompor em um todo coerente os diversos fragmentos do conhecimento, dar sentido ao cruzamento entre os campos de maneira não sincrética e não unitária, enfim ultrapassar o conceito positivista da ciência, ligando-se a um método que possa testemunhar a vida dentro de sua complexidade e que possa legitimar diferentes modos de inteligibilidade e diferentes graus ontológicos** (2007, p.360, grifo do autor).

---

<sup>61</sup>Conforme Vieira, o pensamento dos filósofos gregos é claramente caracterizado pela transdisciplinaridade, pois o fenômeno do conhecimento era a referência para o próprio conhecer, e não uma disciplina como temos hoje. Cf: VIEIRA, Adriano. Transdisciplinaridade: um caminhar da ciência com consciência. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. (Org.). Complexidade e transdisciplinaridade em educação. Rio de Janeiro: Wake Ed., 2010, pp. 227-245.

<sup>62</sup> Cf. GRUDEM, Wayne. **Teologia Sistemática**. São Paulo. Vida Nova: 1999, p. 165.

### 3.4.1 A METODOLOGIA<sup>63</sup> TRANSDISCIPLINAR

O estatuto da metodologia transdisciplinar surge com as transformações do modo de produzir a ciência no século XX e uma necessidade de organização do conhecimento que transcenda a lógica binária, fragmentadora e fechada do pensamento clássico. E para isto, se fundamenta em diversos princípios da nova ciência, como: o Princípio da incerteza de Werner Heisenberg, o Princípio da complementaridade de Niels Bohr, o Princípio da autopoiese de Humberto Maturana e Francisco Varela, etc.

Considere-se ainda que, nesta perspectiva epistemológica e metodológica da transdisciplinaridade, a relação sujeito/objeto é resgatada. Aqui o papel do observador, que interfere e perturba o objeto observado<sup>64</sup>, passa a ser um aspecto importante na construção do conhecimento, que se dá mediante um processo incerto e indeterminado, ou seja, complexo. Nisto, a relação sujeito/objeto é inevitavelmente circular e indissociável. E além desta observação, passa-se a ter uma visão mais abrangente do sujeito, de um sujeito multidimensional e inserida no mundo com todas as suas estruturas receptivas e lógicas, sociais e culturais, já que a realidade não existe fora do ser humano (MORAES; NAVAS, 2015). Deste modo, “ser” e “realidade” emergem e evoluem juntos, e não separadamente como no paradigma tradicional, caracterizado pela visão unidimensional: “Ambos evoluem conjuntamente e se autoeco-organizam por processos de interpenetração sistêmica, em termos de energia, matéria e informação, nutridores dos diferentes fluxos entre o uno e o múltiplo, entre unidade e diversidade; sujeito, objeto/realidade” (*Idem Ibidem*, p. 64).

A metodologia transdisciplinar compõe-se de três pilares. Quando se lançou a Carta da Transdisciplinaridade em 1994, já se percebia 2 dos que seriam esse pilares: “os diferentes níveis de realidade” e as “lógicas e leis diferentes” (art. 2). Claro que se trata de princípios metodológicos e do pensamento que são frutos de trabalhos, descobertas e pesquisas que precederam o momento do manuscrito.

Mas é a partir do Congresso de Locarno, realizado em 1997, que temos a proposta dos três pilares. Deste ponto em diante é que os grupos e intelectuais passaram a usá-los oficialmente como esquema básico para o desenvolvimento do conhecimento

---

<sup>63</sup> Embora tenha ficado claro que partimos da noção de método como “caminho”, uma estratégia que se faz durante a pesquisa, e não de uma metodologia como um programa; usaremos o termo “metodologia” conforme é citado pelo movimento transdisciplinar e seus respectivos documentos oficiais.

<sup>64</sup> Por exemplo, ao se observar e procurar medir a velocidade da partícula, o observador, conforme os estudos de Heisenberg, interfere e muda sua velocidade e a maneira como ela se apresenta: ora como onda, ora como partícula (MORAES; NAVAS, 2015).

transdisciplinar. Conforme Nicolescu: “Os três pilares da transdisciplinaridade - os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade – determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar” (1999, grifo do autor).

### a) Complexidade

Já abordamos o pensamento complexo anteriormente, mas retomemos algumas ideias. Desde René Descartes e Issac Newton, os fenômenos complexos foram reduzidos à simplicidade. O “cosmos vivo e espiritual” da Idade Média foi substituído pela ideia do “relógio”, uma máquina perfeita que funcionava segundo as leis da matemática. O novo método cartesiano propôs a redução e a fragmentação do conhecimento. Para se compreender algo, bastava seguir um modo mecânico e permanente que reduzia os objetos às unidades mais elementares e às leis gerais. Além disto, o sujeito e subjetividade foram vistos como obstáculos a objetividade científica. O pensamento complexo se opõe a estes princípios.

O Próprio Edgar Morin (2016, 2010a), deixa claro que a *complexidade* se trata de um desafio, não uma solução. E mais do que presente nos novos progressos científicos, ela está presente na vida cotidiana. Trata-se do desafio de reunir, abraçar, ligar. O desafio de lidar com as incertezas.

Sobre a complexidade, Morin, Ciurana e Motta nos explicam que:

Do ponto de vista etimológico, a palavra ‘complexidade’ é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho de construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos. A presença do prefixo ‘com’ acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade. Por isso, a palavra *complectere* é utilizada tanto para designar o combate entre dois guerreiros, como o abraço apertado de dois amantes (2009, p. 43).

Trata-se, assim, de uma complexidade do pensamento que requer a reforma do pensamento. “Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que esteja ligado” (MORIN, 2000, p. 13). O pensamento simplificador isola o que separa, o pensamento complexo liga parte/todo, sujeito/objeto, e até ao que aparece contraditório. Talvez por isto, a complexidade inicialmente aparece como uma dificuldade. Diz o filósofo que:

Inicialmente a complexidade surge como uma espécie de furo, de confusão, de dificuldade. Há, claro, várias espécies de complexidade. Eu digo a complexidade por comodidade. Mas há complexidades ligadas à desordens, outras complexidades que são, sobretudo, ligadas a contradição lógicas. Pode-se dizer que o que é complexo diz respeito, por um lado, ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formar uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado diz respeito a alguma coisa de lógico, isto é, à incapacidade de evitar contradições. (MORIN, 2007, p. 68).

Na visão clássica o erro e a contradição indicam o fim de um caminho, deve-se tomar outro raciocínio. Mas na visão complexa, “quando se chega por vias empírico-racionais a contradições, isto não significa um erro, mas o atingir de uma camada profunda da realidade que, justamente por ser profunda, não encontra tradução em nossa lógica” (MORIN, 2007, p. 68).

Por isto, o método proposto por Morin não atende ao paradigma de disjunção e separação (Descartes), mas aos princípios de complexidade. Desse modo, a complexidade se opõe ao paradigma de simplificação. Assim, “O método é e será de fato o método da complexidade” (MORIN, 2007, p. 8).

Comentado sobre a proposta do Método em Morin, Conceição Almeida (2004, p. 17) destaca que:

Trata-se de um método capaz de absorver, conviver e dialogar com a incerteza; de tratar da recursividade e dialogia que movem os sistemas complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo conforme uma configuração hologramática; de considerar a unidade na diversidade e a diversidade na unidade; de distinguir, sem separar nem opor; de reconhecer a simbiose, a complementaridade, e por vezes mesmo a hibridação, entre ordem e desordem, padrão e desvio, repetição e bifurcação, que subjazem aos domínios da matéria, da vida, do pensamento e das construções sociais; de tratar do paradoxo como uma expressão de resistência ao dualismo disjuntor e, portanto, como foco de emergências criadoras e imprevisíveis; de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade; de religar, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e ideias, ética e estética, ciência e política, saber e fazer.

Compreende-se assim que o grande desafio da complexidade reside no duplo desafio da “religação” e da “incerteza”, posturas sempre presentes na obra de Edgar Morin.

## **b) Lógica do terceiro incluído**

O terceiro pilar da metodologia transdisciplinar se refere ao Terceiro Incluído ou Lógica do terceiro incluído. Para Nicolescu, “A lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade e até mesmo, talvez, sua lógica privilegiada, na medida em que permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes campos do conhecimento” (1999, p. 40).

Desde a formulação da lógica clássica constituída por seus três axiomas: 1. O axioma da identidade:  $A \text{ é } A$ ; 2. O axioma da não-contradição:  $A \text{ não é não-}A$  e, 3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo que é ao mesmo tempo  $A$  e não- $A$ , a verdade ou a validade do conhecimento estavam universalmente submetidas ao princípio da não-contradição, não podendo existir nenhum outro dinamismo que fosse ao mesmo tempo  $A$  e não- $A$ .

A contradição era sinônima de erro e incoerência de pensamento. Mas, o desenvolvimento da física quântica e da mecânica quântica do início do século XX, por exemplo, passaram a fornecer indícios para a formulação de outra lógica. Em seus estudos, Niels Bohr (1885-1962) percebeu que em escalas muito pequenas da matéria o átomo se comporta ao mesmo tempo como “onda e partícula”, e construiu seu famoso Princípio de Complementaridade. Disto, Nicolescu diz que coube a filosofia de Stéphane Lupasco<sup>65</sup> a formulação de uma nova lógica verdadeiramente formalizável e formalizada, “O mérito histórico de Lupasco foi mostrar que a lógica do terceiro incluído é uma verdadeira lógica formalizável e formalizada, multivalente (com três valores:  $A$ , não- $A$  e  $T$ ) e não-contraditória” (1999, p. 38).

Deve-se a Lupasco assim o mérito de formular uma lógica geral do antagonismo contraditório, capaz de analisar a complexidade do real em sua multidimensionalidade. Mas Lupasco não rejeita o princípio de contradição, apenas coloca em dúvida seu absolutismo. Sobre isto, Petru Ioan (2001), comenta que a lógica do terceiro incluído de Lupasco não elimina, mas somente restringe a ação da lógica clássica aristotélica (binária, ou do terceiro excluído); essa nova lógica não concebe o estado intermediário ( $T$ ) como uma síntese dos estados extremos, como o esquema da filosofia de Hegel da sucessão dos momentos antitéticos do futuro (tese, antítese e síntese), mas admite a coexistência dos três termos:  $A$ , não- $A$  e  $T$  ao mesmo tempo (2001, p. 141).

---

<sup>65</sup> Ainda em 1951 Lupasco publicava *Le Principe d'antagonismo et la Logique de l'énergie*, onde introduziu pela primeira vez o conceito de terceiro incluído. Mas sua Tese de doutorado (*Du devenir logique et de láffectivité*), que foi apresentada em 1935, já trazia uma meditação profunda sobre o caráter contraditório (NICOLESCU; BADESCU, 2001).

De fato, sabemos que no mundo real muitos fenômenos (os psíquicos, os quânticos, etc.) não são regidos pela lógica binária do pensamento clássico, e existem muitas situações reais que jamais seriam resolvidas por essa lógica. Assim, a Lógica Ternária passa a ser fundamental para resolução de problemas ou fenômenos complexos, sem mudar a ação da lógica clássica para situações simples.

Sobre isto, Nicolescu nos diz que:

A lógica do terceiro excluído é certamente válida por situações relativamente simples, como, por exemplo, a circulação de veículos numa estrada: ninguém pensa em introduzir, numa estrada, um terceiro sentido em relação ao sentido permitido e ao proibido. Por outro lado, a lógica do terceiro excluído é nociva nos casos complexos, como, por exemplo, o campo social ou político. Ela age, nestes casos, como uma verdadeira lógica de exclusão: bem ou mal, direita ou esquerda, mulheres ou homens, ricos ou pobres, brancos ou negros. Seria revelador fazer uma análise da xenofobia, do racismo, do antissemitismo ou nacionalismo à luz da lógica do terceiro excluído. Seria também muito instrutivo passar os discursos dos políticos pelo crivo da mesma lógica (1999, 40-41).

Por fim, ainda para Nicolescu, “A compreensão do axioma do terceiro incluído - *existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A* - fica totalmente clara quando é introduzida a noção de ‘níveis de Realidade’” (1999, p. 38, grifo do autor). 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.

### C) Níveis de Realidade

A noção de Níveis de Realidade<sup>66</sup> é fundamental para entender o pensamento transdisciplinar. Deve-se a Nicolescu a formulação da “noção de níveis de Realidade”, cuja formulação foi completada em 1985, quando o autor escreveu o livro “*Nous, la particule et le monde*” (NICOLESCU, 2001, p. 120). Fundamentalmente, o conceito se

---

<sup>66</sup> Nicolescu usa maiúsculo - Realidade - porque defende uma dimensão ontológica à noção de Realidade, na medida em que a natureza participa do ser no mundo. Conforme ele, Realidade, “é o que resiste á nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas. A física quântica nos fez descobrir que a abstração não é um simples intermédio entre nós e a natureza, uma ferramenta para descrever a Realidade, mas uma das partes integrantes da Natureza. Na física quântica, o formalismo matemático é inseparável da experiência. Resiste, a seu modo, ao mesmo tempo por seu cuidado com a autoconsistência interna e sua necessidade de integrar os dados experimentais, sem destruir essa autoconsistência. A abstração faz parte integrante da Realidade” (2001, p. 121).

contrapõe ao olhar reducionista e dominante na ciência clássica do século XIX, que afirma a existência de um único nível de realidade (SANTOS; SOMMERMAN, 2009).

Por níveis de Realidade Nicolescu entende:

Um conjunto de sistemas variantes sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico. Isto quer dizer que dois níveis de realidade são diferentes se, passando de um ao outro, houver ruptura das leis e ruptura dos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade) (NICOLESCU, 1999, 31).

Desta feita, deve-se as descobertas da física quântica e da mecânica quântica, do início do século passado, o conhecimento da realidade do mundo microfísico e do aparecimento de pares de contraditórios mutuamente exclusivos (A e não-A): “onda e corpúsculo, continuidade e descontinuidade, separabilidade e não-separabilidade, causalidade local e causalidade global, simetria e quebra de simetria, reversibilidade e irreversibilidade do tempo etc.” (NICOLESCU, 2001, p. 122), o que remete a possibilidade da existência de mais de um nível de Realidade, ou a coexistência entre o mundo quântico e o mundo macrofísico.

Hoje se reconhece a existência de pelo menos três diferentes níveis de realidade: o nível macrofísico, o nível microfísico e o ciberespaço-tempo. Diz a Carta da Transdisciplinaridade que: “O reconhecimento da existência de diferentes Níveis de Realidade, regido por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a Realidade a um só nível, regido por uma lógica única, são se situa no campo da transdisciplinaridade” (Art. 2).

Assim, a abordagem transdisciplinar concebe a realidade estruturada de forma multidimensional, em diferentes níveis de realidade, oposto a estrutura unidimensional do pensamento clássico. Tentando facilitar a compreensão sobre o conceito de Níveis de Realidade em Nicolescu, Lima (2003) se refere a um exemplo prático ao dizer que: “No nível do mundo sensível, dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço no mesmo momento. No mundo psíquico isto é possível, trata-se de dois diferentes níveis de realidade”. Para Nicolescu (2001, p. 122), nossos próprios corpos provam a coexistência de dois mundos, dois níveis de realidade, pois, “Nossos corpos têm, ao mesmo tempo, uma estrutura macrofísica e uma estrutura quântica”.

Comentando sobre a importância dos níveis de Realidade como pilar metodológico, Miguel Panão<sup>67</sup> nos esclarece que,

A introdução de níveis de Realidade induz a uma estrutura da Realidade multidimensional e multireferencial. Ambas as noções de “Real” e “níveis da Realidade” relacionam-se com aquilo que é considerado ser “natural” e “social” e, por isso, é aplicável ao estudo da natureza e da sociedade. A nossa abordagem não é hierárquica. Não há nível fundamental. Mas a sua ausência não significa uma dinâmica anárquica, mas coerente, de todos os níveis da Realidade, os já descobertos ou que o serão no futuro. Cada nível é caracterizado pela sua imperfeição: as leis que governam este nível são apenas parte da totalidade das leis que governam todos os níveis. E mesmo a totalidade das leis não se exausta na totalidade da Realidade: temos também de considerar o Sujeito e a sua interacção com o Objecto.

Dentro de uma compreensão mais ampla, poderíamos dizer que: “Há o nível da simplicidade que opõe os contrários, descontextualiza e fragmenta o conhecimento (seguindo a lógica clássica) e há o nível de interação dos opostos (que se desdobra em vários níveis)” (SANTOS *et al*, 2014, p.89).

Enfim, a metodologia transdisciplinar, em seus três pilares estratégicos, surge como uma alternativa aos processos de construção do conhecimento distante do paradigma simplificador/reductor da ciência clássica. Em sua compreensão básica, pode-se resumir dizendo que, se trata de uma abordagem complementar a abordagem disciplinar que procura ampliar os domínios de conhecimento no espaço vazio entre, através e além das disciplinas. Trata-se de um novo aparato lógico, na tentativa e na busca, para fazer avançar o conhecimento científico e os novos caminhos.

### 3.5 UMA NOVA VISÃO SOBRE O OBJETO COMPLEXO DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

O desafio que se coloca a este ponto se refere à possibilidade ou não de explicar e compreender o fenômeno religioso em sua própria dinâmica, isto é, em movimento e aberto ao plural. Por certo, a religião se manifesta universalmente como um fenômeno social e humano complexo. Tomemos como exemplo, para isto, o Censo religioso que

---

<sup>67</sup> Cf: PANÃO, Miguel Oliveira. A Ideia de Níveis de Realidade para com as Noções de Pessoa e Não-Redução (de Basarab Nicolescu). 2009. Disponível em: <[http://cienciareligiao.blogspot.com.br/2009/02/idea-de-niveis-de-realidade-para-com-as\\_16.html](http://cienciareligiao.blogspot.com.br/2009/02/idea-de-niveis-de-realidade-para-com-as_16.html)>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

se realiza no Brasil a cada 10 anos, e que, inevitavelmente, produz um quadro de incertezas e perplexidades.

Para os estudiosos da área de Teologia e Ciências da Religião, o atual perfil religioso brasileiro surpreende pelo seu dinamismo, vitalidade e diversidade espiritual (ARAGÃO; CABRAL; VALLE, 2014; IVO ORO, 2013; TEIXEIRA; MENESES, 2013). Chama a atenção, nesse sentido, como a cada década o universo religioso da nação se transforma fazendo com que muitos analistas acostumados em investigar os fatos abandonem a antiga quietude de já ter decifrado o mundo do sagrado. “É como se a dinâmica de transformações do universo religioso estivesse continuamente redefinindo a cara da nação, ao redesenhar os contornos do pertencimento religioso de seu povo”, diz Meneses (2013, p. 335).

O último Censo da religião 2010, de fato, impressionou pelo inusitado dinamismo e adaptação das religiões brasileiras aos processos ligados a globalização, às novas tecnologias, à ordem política e às formas da Modernidade (secularismo, pluralismo, individualismo etc.). Nesse cenário, a religião se mostra como um fenômeno social incrivelmente rico e expressivo, em movimento, extremamente complexo e com novas tendências, como, por exemplo, as “caminhadas turísticas” ou os “evangélicos genéricos” (SANHIS, 2013, p. 14), que aparecem apontar:

para um campo categorial múltiplo, de tipo ‘denominacional’, dentro do qual pesquisas recentes, por exemplo, em São Paulo, mostram que a circulação entre as denominações é intensa. Com predileção para as instituições mais reduzidas e como que especializadas numa das dimensões de eficácia mundana que o fiel procura na sua vida ritual: a paz, o amor, o emprego, a prosperidade, a cura.

Algumas destas tendências são, particularmente, importantes. Apesar de o Censo sofrer diversas críticas<sup>68</sup>, sobretudo quanto à sua metodologia, tem se tornado importante para visualizar as macrolinhas das transformações de uma década. E sobre isto, Teixeira diz que:

Um dos traços que vem se delineando desde o Censo 2010 é a progressiva pulverização e diversificação do campo em questão. Destaca-se também, a intensificação e diversificação do campo religioso, da provisoriedade da adesão e a dinâmica da privatização da

---

<sup>68</sup> Sobretudo em relação à sua metodologia e a dificuldade para captar a dinâmica religiosa do país, sugerindo-se desta forma, um olhar mais abrangente do fato religioso e uma leitura niveladora e estática da religião (TEIXEIRA; MENESES, 2013).

prática religiosa. Em linha de continuidade com o Censo anterior, verifica-se uma queda percentual católica, uma continuidade no crescimento evangélico e, em ritmo menos, dos sem-religião” (2013, p. 23).

Outros pesquisadores ainda consideram como tendências de destaque neste quadro “o ressurgimento das vivências de transe e com o aparecimento de uma espiritualidade trãnsfuga em redes sociais e caminhadas turísticas” (ARAGÃO; CABRAL; VALLE, 2014, p.9). Disto então se pode dizer que, sem procurar fechar a questão, o cenário do campo religioso brasileiro se apresenta com combinações sempre novas, imprevisíveis e incertas.

Tudo isto para dizer que, tratar com o fenômeno da religião é tratar com um objeto essencialmente em movimento, multifacetado e aberto ao plural. E é isto que tem se mostrado ao longo da própria história da religião e do fenômeno religioso no tempo. Portanto, a área de estudos das Ciências da Religião lida com a investigação um “objeto altamente complexo” (PASSOS; USARSKI, 2013, p. 19) e diversificado, tanto de experiências e linguagens, quanto de expressões, significados e símbolos; e que, por isso, não comporta qualquer monismo epistemológico. É preciso abster-se de um modelo de racionalidade fechada da ciência clássica e avançar em nome de epistemologias abrangentes e profundas.

Mesmo o termo “religião”, usado sem muito critério pelas ciências, parece impreciso (estreito), insuficiente (amplo demais) e até contraditório (reduzidor) para designar uma religião ou o fenômeno religioso. Conforme Hock (2010, p. 240), “a maioria das religiões não aplica a si mesmas o conceito ‘religião’”, e há religiões que não conhecem algo como “deus”, a exemplo do budismo primitivo. Há religiões que acreditam em um único “deus”, há religiões politeístas, há cósmicas etc., o que não há é uma “religião” simples. E mesmo o conceito de sagrado, mais vinculado à fenomenologia da religião clássica, trata-se de um tremo polêmico e polissêmico, e que muitas vezes levou a uma espécie de criptoteologia, uma abordagem incompatível com as Ciências da Religião ou as Ciências da Religião Aplicada que não adotam o discurso confessional. Por isto, temos recorrido a uma sugestão aplicada por Aragão (2009), “de sagrado”, que se refere à investigação científica e empírica do fato religioso sem o pressuposto da fé.

Por fim, também do ponto de vista do observador, a religião aparece como um objeto complexo e paradoxal, onde a maioria se depara com um fenômeno que extasia

ou que contraria, ou ambos. E apenas para se ter uma dimensão do que se diz, vejamos como Greschart destaca quanto diferente pode ser o objeto religião para o observador:

Do ponto de vista exterior, o objeto tem um efeito ambíguo: a religião nos atrai ou repela. Imagens de autoflagelantes xiitas sangrentos, o confronto com o sacrifício cruel de um animal, a leitura de anais dos processos judiciais indianos contra os thugs (irmandade clandestina de assassinos que, apesar de formada por hindus, estrangulava outros hindus por motivos rituais), tudo isso e muitas outras coisas causam horror aos observadores. Já outros elementos entusiasma-nos. Por exemplo, o pacifismo de Buda - que quis somente louvar o amor, na medida em que ele coincide com a ausência do ódio – ou a imagem de índios cujas religiões parecem-nos modelos do equilíbrio ecológico; ou ainda, como vitória ‘feminina’ sobre um mundo predominantemente masculino, a atitude dos zulus, que permitem que homens desenvolvam especializações religiosas apenas quando se vestem e se comportam como mulheres (2005, p. 21-22).

Afinal, como explicar e compreender um fenômeno que não é uma coisa? Qual o olhar que devemos ter para os estudos da religião no Ensino Religioso da escola pública que deve promover a laicidade e o respeito às diferenças? E aqui concordamos sem restrição com Nicolescu (1999) e com Morin (2016), de que precisamos de um olhar transdisciplinar e de um método que parta dos operadores recursivo, dialógico e hologramático como princípios-guia. Cabe, portanto, um modo de pensar que comporte o complexo, o ambíguo e o incerto. Cabe, assim, uma maneira de pensar dialógica, como diz Morin.

### 3.5.1 TENDÊNCIA INTERDISCIPLINAR E COMPLEXA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NO BRASIL

Até o presente o campo de estudo das Ciências da Religião tem se caracterizado por tensões constitutivas do ponto de vista teórico e metodológico, o que é comum para as ciências novas. Para alguns, o perfil epistemológico ainda permanece muito obscuro e em afirmação no meio acadêmico (CAMURÇA, 2008, p. 10). Trata-se de um campo relativamente novo em nível nacional e internacionalmente.

No Brasil, o contexto do surgimento das Ciências da Religião aparece “marcado pela busca de uma maior interação entre as disciplinas nas décadas de 70 e 80” (FAZENDA, 1979), pela “crescente complexificação das ciências” (MORIN, 2010a), pelas “crises humanas e ecológicas resultantes de um pensamento mutilador” (CAPRA,

1982; BOTELHO, 2007) e pela interlocução com a Teologia, o que favoreceu uma aproximação ao mundo religioso de maneira “interdisciplinar”.

De fato, há um paralelo muito forte entre a história da constituição das Ciências da Religião no Brasil e o debate sobre a interdisciplinaridade, como já estudado por Ferreira e Senra (2012); e, desde modo, esta é a tendência que se vê predominar, embora haja outras, como a fenomenológica.

Talvez por isto que os organizadores do Compêndio da Ciência da Religião apontem para um exercício de uma área de modo “sempre interdisciplinar ou transdisciplinar” (PASSOS; USARSKI, 2013, p. 26). É o mesmo que se vê ainda na Coleção das Paulinas, “Religião e Cultura”, que já existe desde o início da década de 2000, e tem procurado fomentar “uma abordagem interdisciplinar” no estudo da religião como fenômeno cultural.

Assim sendo, enquanto em outros países, como na Alemanha, a pesquisa da religião se consolidou em um perfil de disciplina unitária, no Brasil a tendência segue para o desenho de um campo de estudos interdisciplinar da religião, marcado pela pluralidade teórico e metodológica das disciplinas.

Isto é o que se vê, por exemplo, desde o surgimento dos cursos de Pós-graduação no Brasil (FERREIRA; SENRA, 2012) e na constituição atual de Licenciaturas ou Graduações em Ciências da Religião que se institucionalizam no país, como também, no pensamento filosófico dos profissionais do campo de estudos da religião que, inclusive, têm se aproximado de uma Epistemologia da complexidade e das controvérsias.

É o caso, por exemplo, de Aragão (2012), que postula para as Ciências da Religião e o estudo sobre as experiências de sagrado, uma composição interna interdisciplinar para a área, e aberta a Epistemologia das Controvérsias:

O campo de conhecimento das Ciências da Religião, como o concebemos e desenvolvemos, é interdisciplinar e recebe colaborações teóricas (e estudantes) das áreas de História e de Hermenêutica, das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Psicologia, bem como de Filosofia, Linguística e Teologia – exigindo, contudo, que os seus respectivos aportes metodológicos sejam redimensionados epistemologicamente com base na comparação empírica dos fatos e na busca hermenêutica de significados, através de uma lógica dialogal – pois as Ciências da Religião se articulam em torno da cultura epistemológica das controvérsias (2012, p. 284-285).

A Epistemologia das Controvérsias se refere a uma vertente da filosofia cognitiva e epistemológica que ilumina a atividade do conhecimento pela via da controvérsia, do conflito, da tensão entre os opostos e “o quanto a controvérsia pode ganhar com o choque entre as diferentes vertentes” (PONDÉ, 2008, p. 21). Para muitos pesquisadores, trata-se de uma cultura epistemológica que interessa às Ciências da Religião.

Conforme Pondé, trata-se de:

Um campo específico em epistemologia contemporânea desdobrado a partir das investigações Kuhnianas é o estudo conceitual e empírico-histórico das controvérsias, tal como vem sendo desenvolvido por Marcelo Dascal e seu grupo de pesquisa em controvérsias científicas, teológicas e filosóficas no período compreendido entre os anos de 1600 e 1800 na Europa ocidental. Focalizando o que chamaria de crises como sendo o eixo central do modo como se dá a construção das teorias em ciência, e a resolução (ou não) destas via apreciação da dialética dos argumentos (a controvérsia em si, no caso de um estudo empírico em particular), penso que seria consistente descrever o seguinte cenário específico: o campo científico de estudos do fenômeno religioso é um caso clínico típico de controvérsia, e se tratado como tal poder-se-á, talvez, esclarecer (no sentido de torná-las mais iluminadas) algumas das mais importantes questões epistemológicas (e metodológicas) em questão na nossa prática (2008, p. 17).

De modo que, conforme a visão destes profissionais, fica mais claro que se poderia pensar fenômenos complexos com princípios simples. Assim, o estudo do fenômeno religioso brasileiro sugere epistemologias mais abertas de conhecimento e novos métodos capazes de dialogar com as tensões dos opostos, ambiguidades e as incertezas. Disto, compreende-se que é preciso reaprender a pensar a realidade em movimento e em sua complexidade, o que reforça uma tendência já presente de interdisciplinaridade no estudo da religião e uma perspectiva plural, portanto, aberta a novas posturas teórico-metodológicas.

Desta forma, compreende-se que a área de estudos de Ciências da Religião e de Ciências da Religião Aplicada (Ensino Religioso), se caracteriza por um objeto de pesquisa extremamente complexo e diversificado, e que resiste a abordagens simples, reducionistas, lineares, deterministas e racionalistas; de onde se postula, assim, novos métodos e novas abordagens para o estudo da religião, quem sabe, com um olhar complexo e transdisciplinar.

Claro que não se trata de rejeitar os princípios da lógica clássica, mas de ampliar o seu domínio de validade, “exatamente como a física quântica que tem um domínio de

validade maior que a física clássica” (NICOLESCU, 2001, p. 111). Nesse sentido, é cada vez mais rotineiro se dizer hoje que a ação da transdisciplinaridade na educação não anula as disciplinas, exatamente como se refere a Carta da Transdisciplinaridade em seu Artigo 3:

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

Com isso, é imaginável propor neste ensaio novas estratégias cognitivas para o estudo da religião no Ensino Religioso inspirado nos princípios do Pensamento Complexo e da Atitude Transdisciplinar. A nova organização cognitiva inspirada por tais princípios é o que pode, talvez, tornar possível traduzir para a escola e para o aluno, emancipado do discurso confessional, a complexa e extraordinária diversidade dos fenômenos religiosos, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida, em vista da formação do cidadão.

### 3.5.2 ENSINO RELIGIOSO E PENSAMENTO TRANSDISCIPLINAR

O pensamento transdisciplinar, assim como já analisado em suas bases e fontes documentais, torna possível uma visão global da natureza, do ser humano e da vida. Seu objetivo é a compreensão do mundo e a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999). Mas, como diz Morin, a transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma Reforma do Pensamento: “Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que esteja ligado” (2000, p. 13). Trata-se, assim, de reaprender a pensar para permitir a transdisciplinaridade.

Na verdade, a própria transdisciplinaridade é uma disciplina de pensamento que, sem negar a disciplinaridade, atravessa e vai além das diferentes disciplinas. Por isto, o Artigo 4 da Carta da Transdisciplinaridade nos diz que: “A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções *através* e *além* das disciplinas”, e que, assim, ela pode fazer “emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade” (Artigo 3).

Mas o problema não está em pôr em prática o transdisciplinar, porque nunca foi feito, como diz Ciurana (2003), mas no estatuto do conhecimento, nos modos atrasados e simplificadores de construção de conhecimento pela decomposição dos problemas em partes simples e separadas do todo. Afinal, o que tem caracterizado o ensino moderno?

Conforme Patrick Paul, o problema está em como organizados o conhecimento, nos muros disciplinares, na escolha do paradigma:

As formas tradicionais de ensino orientadas sob o paradigma científico tradicional (reducionismo, objetividade, produtividade etc.) e a validação de seus saberes repousam sobre os valores de um mundo que foi construído entre os séculos XVI e XX. Esses valores vêm tentando apontar maios segurança, eficiência, liberdade. Mas, ao mesmo tempo, essas resoluções desenvolveram-se a partir de uma visão técnica, material e objetiva, muitas vezes, em detrimento de uma dimensão mais humana. Constatamos, agora, que o desenvolvimento intelectual e prático não significa, necessariamente, um sinônimo de felicidade. O homem tornou-se também integrado à natureza; um e outro estão em perigo. Os muros disciplinares permitiram o desenvolvimento de um conhecimento cada vez maior. Mas não há nada, ou quase nada, que permita religar esses conhecimentos entre si (2015, p.8).

E é precisamente isto que vemos por todas as disciplinas, sobretudo se quer ser reconhecida como ciência, o princípio da fragmentação, a separação sujeito e objeto, a oposição dos opostos, a regra do método cartesiano, em todos os níveis e áreas de ensino, e desde cedo. Conforme E. Morin:

Na escola primaria nos ensinam a isolar os objetos (de seu ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separa o que está ligado; decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (2010b, p. 15).

Por isto, para poder pôr em prática o transdisciplinar na educação precisamos mudar de sistema de referência. Para Morin (2010b), o conhecimento progride, na verdade, mediante a capacidade de contextualizar, englobar e de reunir, mas para tanto, precisa está submisso aos princípios de outro paradigma, sugerindo um paradigma de complexidade. Neste mesmo sentido, o Documento de Locarno<sup>69</sup> (cap. 5), que fala de

---

<sup>69</sup> Cf. Síntese do Congresso de Locarno. “Que Universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da Universidade”. Disponível: <<http://www.cetrans.com.br/assets/docs/congresso-internacional-locarno.pdf>>. Acesso em 29. Dez.2018).

uma “prática de decisão”, insiste numa mudança de paradigma, que chama de sistema de referência, onde se deve:

1. Considerar cada problema não mais a partir de um único nível de Realidade, mas situando-o simultaneamente no campo de vários níveis de Realidade;
2. Não mais esperar encontrar a solução de um problema nos termos de ‘verdadeiro’ ou ‘falso’ da lógica binária, mas recorrer a novas lógicas, particularmente à lógica do terceiro incluído: a solução de um problema só pode ser encontrada pela conciliação temporária dos contraditórios, ligando-os a um nível de Realidade diferente daquele no qual esses contraditórios se manifestam;
3. Reconhecer a complexidade intrínseca do problema, isto é, a impossibilidade da decomposição desse problema em partes simples, fundamentais. Na ausência de fundamentos, ausência que caracteriza o mundo atual, ‘mudar de sistema de referência’ também quer dizer tomar como fundamento precisamente a ausência de fundamentos. Em outras palavras, substituir a noção de ‘fundamento’ pela coerência deste mundo multidimensional e multireferencial.

A transdisciplinaridade é da ordem do saber complexo (CIURANA, 2003). Trata-se assim, de desenvolver ou reaprender um modo de pensar que capte relações, interrelações, acasos, determinações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas; e que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um novo pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes (MORIN, 2000).

**No Ensino Religioso**, a Transdisciplinaridade que comporta a ‘complexidade’, o ‘terceiro incluído’ e os ‘diferentes níveis de Realidade<sup>70</sup>’, desenvolve-se sob a elaboração de uma atitude **transreligiosa, transcultural e dialógica**, o que permite organizar o conhecimento religioso de maneira diferente, interativa e aberta, e não só buscando distinguir e analisar, mas também articular e organizar.

Enquanto aporte teórico, o paradigma transdisciplinar pode nortear o Ensino Religioso abrindo novas perspectivas do saber e revelar outros níveis de Realidade que o enfoque clássico não alcança. Pode favorecer um novo olhar sobre a realidade e o sujeito. Nesse sentido, o sujeito é transdisciplinar (constituído pelos níveis de percepção e sua zona complementar de não-resistência) e se restabelecem as conexões entre os saberes e os fenômenos, que passam a ser vistos em relação uns aos outros, se auto-

---

<sup>70</sup> Em Nicolescu, como ele próprio se explica: “Por ‘Realidade’ (com ‘R’ maiúsculo), prendemos em primeiro lugar, designar aquele que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou mesmo formulas matemáticas” (2010, p.15).

organizando e se auto-regulamentando, originando dessa troca de energias, outros diversos tipos de interações.

Assim, o Ensino Religioso, disposto às Ciências da Religião, busca uma visão geral sobre todas as religiões e da relação entre elas, sem deixar de considerar as filosofias seculares de vida<sup>71</sup>. Trata-se de uma visão transreligiosa. O transdisciplinar não é confessional, não é religioso nem areligioso, é transreligioso (NICOLESCU, 1999).

A atitude transreligiosa é aberta<sup>72</sup>, e possibilita uma abordagem ‘entre’ e para ‘além’ de todas as tradições religiosas e as suas correlações socioculturais, tendo como finalidade à educação do cidadão e a prática do respeito ao diferente. Contribui desse modo, “com a visão epistemológica atual, que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano” (PASSOS, 2007, p.66).

Trata-se de um enfoque que se desenvolve mediada uma nova lógica que leva em conta a contradição e a inclusão do terceiro excluído (A, não-A e T), ampliando assim o domínio do campo de estudo de religião. A lógica ternária é uma lógica de inclusão que considera os diferentes níveis de Realidade e de percepção, “onde o que surge como desunido (onda ou corpúsculo) está, de fato, unido (quânton) e o que parece contraditório é percebido como não-contraditório” (NICOLESCU, 2001, p. 125). Nesse sentido, a metodologia da transdisciplinaridade transgride a dualidade que opõe os pares binários. Assim, permite trabalhar no processo de produção do conhecimento e solução de um problema superando os antagonismos em uma unidade maior, “mas assumindo a diferença” e “fazendo essa diferença dialogar” (CIURANA, 2003).

Nesse sentido, postula-se para o Ensino Religioso uma ‘cosmovisão transreligiosa da religião’ em um projeto de educação mais amplo, que não significa o desenvolvimento da fé, mas da formação do cidadão e do reconhecimento da religião

---

<sup>71</sup> A segunda versão da BNCC trazia uma orientação pedagógica mais explícita com relação ao conhecimento produzido na interação e na tensão entre as tradições religiões e as filosofias de vida. Dizia que: “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). Cf. 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 29 de dez. de 2018.

<sup>72</sup> A atitude transreligiosa é resultado de uma transdisciplinaridade vivida. E para Nicolescu, a Transdisciplinaridade é incompatível com todo dogma, toda ideologia, todo sistema fechado de pensamento, mas é aberta tanto para as respostas quanto para as perguntas. O conhecimento transdisciplinar pressupõe uma racionalidade aberta e do eterno questionamento acompanhando respostas aceitas como temporárias (NICOLESCU, 1999).

como dado antropológico e sociocultural a ser estudado pelo Ensino Religioso, e no conjunto das demais disciplinas, por razões cognitivas e pedagógicas. Diz sobre isto Passos que:

Trata-se de reconhecer sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim, estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares (PASSOS, 2005, p. 65).

Seguindo este modelo, desenvolve-se uma educação que busca pela unidade do conhecimento e novos enlaces entre as diferentes disciplinas, quiçá entre áreas de saberes, por uma ação interdisciplinar ou transdisciplinar. Trata-se, portanto, de uma proposta que visa assegurar “que a escola transite pela diversidade dos conhecimentos com espírito livre, fazendo não apenas interagir as disciplinas, mas também, interligando conhecimentos relacionados às culturas e tradições e de grupos religiosos e sem religião que integram a complexa e diversa sociedade brasileira” (SILVA, 2016, p. 123).

O modelo transreligioso ou a atitude transreligiosa, não está em contradição com nenhuma tradição religiosa e nenhuma corrente agnóstica ou ateia, sendo assim, “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).

Nesta perspectiva, nenhuma religião, crença ou filosofia é a única verdadeira no Ensino Religioso. A investigação sobre a manifestação do fenômeno religioso em diferentes culturas e sociedades considera e experimenta todas as religiões e outras tradições como absolutamente verdadeiras e universais. Desta forma, esta abordagem favorece e fundamenta o que se propõe pela BNCC, quando diz que:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a

aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade (BRASIL, 2017, 435).

Por outro lado, a atitude transcultural, “*designa a abertura de todas as culturas àquilo que as atravessa e ultrapassa*” (NICOLESCU, 1999, p. 116, grifo do autor), de modo que, “nenhuma cultura constitui o lugar privilegiado a partir do qual possamos julgar as outras culturas<sup>73</sup>” (p.117). Se consideradas em um mesmo nível de Realidade, culturas e religiões diferentes seriam possivelmente antagônicas e excludentes, mas se considerados os diferentes níveis e Realidade e percepção, surge uma nova dinâmica, um estado T que, incluído, as pode reconciliar. Como coloca Nicolescu, “O estado T produz a unificação dos contrários A e não-A, mas esta unificação ocorre num nível diferente daquele onde estão situados A e não-A” (1999, p. 58).

Nesse sentido, a escola “que teve sempre dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença, precisa agora pensar práticas pedagógicas que contemplem as diferentes identidades e diferentes culturas que transitam o cotidiano escolar e que estão presentes na sociedade brasileira (GOMES, *apud* SILVA, 2016, p. 123).

“A abordagem transdisciplinar é, ela própria, transcultural”<sup>74</sup>. A atitude transcultural atualiza uma potencialidade do ser humano em cada cultura, constituindo a pessoa como “o lugar sem lugar” daquilo que atravessa e ultrapassa as diferentes culturas. O ser humano constitui, assim, o sentido que liga as diferentes culturas e o lugar que torna possível o diálogo entre todas as culturas.

As diferentes culturas são, na verdade, as diferentes facetas do ser humano. E é essa base antropológica que pode animar e transpassar o desenvolvimento pedagógico do Ensino Religioso em vista de promover a valorização e o respeito da diversidade cultural e religiosa brasileira e mundial. Trata-se assim de, em todas as etapas de educação do Ensino Religioso, aberta as demais disciplinas, desenvolver projetos e práticas pedagógicas fundamentadas nos direitos humanos, na interculturalidade<sup>75</sup> e na

---

<sup>73</sup> A compreensão da cultura pode ocorrer através de diferentes modalidades. Diz Nicolescu que: “O multicultural permite a interpretação de uma cultura por outra cultura; o intercultural, a fecundação de uma cultura por outra cultura; enquanto que o transcultural assegura a tradução de uma cultura para qualquer outra cultura, pela decodificação do sentido que liga as diferentes culturas, embora as ultrapasse” (1999, p. 120).

<sup>74</sup> Cf. Carta da Transdisciplinaridade, Artigo 10. Disponível em <<http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>>. Acesso: 30 de dez. 2018.

<sup>75</sup> Nesta perspectiva, a nova proposta para cursos de Licenciatura em Ciências da Religião teve o trabalho de frisar, deste a formação do docente, a importância do reconhecimento das identidades e alteridades através do diálogo intercultural. Se diz que: “O processo de reconhecimento das identidades e alteridades torna-se possível na medida em que a formação inicial habilita seus docentes para o exercício do diálogo intercultural. Isso significa que as diferentes perspectivas religiosas e filosofias de vida devem ser reconhecidas como legítimas e tratadas com igual respeito e cientificidade, tanto na pesquisa como nos processos de ensino-aprendizagem. O diálogo intercultural tem como objetivo a superação de assimetrias entre perspectivas religiosas entre si, ou entre pessoas com e sem religião

ética da alteridade, que geram uma cultura de paz. Nesse particular, pode fornecer soluções plausíveis para as dificuldades e problemas complexos encontrados na própria sala de aula/unidade escolar/comunidade. A atitude transcultural é um caminho para a paz. Há uma relação direta e incontornável entre paz e transdisciplinaridade.

E considerando a atitude dialógica para a geração do conhecimento religioso, o jogo das ideias se caracteriza e se enraíza pela/na pluralidade/diversidade dos pontos de vista (MORIN, 1998). O dialógico permite leituras plurais e heterogêneas. Conforme Morin, “A dialógica significa que duas ou várias lógicas estão ligadas em uma unidade, de forma complexa (complementar, concorrente e antagônica) sem que a dualidade se perca na unidade” (2000, p. 44). Na dialógica, o antagônico e o contraditório, a ordem e a desordem, são, necessariamente complementares, assim como se vê no universo que organiza-se e se desintegra (Hubble), ou na física quântico, ou na termodinâmica etc. Mas não somente isto, Morin diz que, “Há uma espécie de luta entre um princípio um princípio de ordem e um princípio de desordem, mas também uma espécie de cooperação entre ambos, cooperação da qual nasce uma ideia ausente da física clássica, que é a de organização” (2010c, p. 561). Essas ideias são hoje extremamente necessárias para compreender nosso universo e os fenômenos complexos, quem sabe, como a religião e a religiosidade humanas.

Assim, a atitude dialógica favorece a organização da diferença sem negar a diferença, como sugere, de alguma maneira, a nova organização da BNCC para o Ensino Religioso, quando reconhece a necessidade do respeito às alteridades e o acolhimento das diferenças num espaço comum:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade (BRASIL, 2017, p. 435).

---

em processos de exclusão, desigualdade, intolerância e discriminação. Trata-se de produzir concepções e práticas que respeitem e valorizem as identidades, buscando desenvolver a percepção de que cada sujeito é um ser singular no universo” (BRASIL, 2018, p. 8-9).

Desse modo, o jeito dialógico contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades em vistas da inclusão e do diálogo intercultural e inter-religioso, a começar pela própria sala de aula/escola enquanto espaço multicultural e plurirreligioso.

Por outro lado, a dialógica reivindica para os conteúdos e o campo de estudos de religião no Ensino Religioso, um percurso que deve ultrapassar o domínio do conhecimento simplificado e redutor, do saber do dogmático e esnobista, pelo direito a aprendizagem do conjunto dos saberes das distintas culturas, “tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos” (BRASIL, 2017, p. 435). Isto porque a visão transdisciplinar favorece uma compreensão da realidade e do mundo fundada na complexidade e no terceiro incluído, numa nova disciplina de pensamento que vai contra os males da intolerância intelectual do dogmatismo, racionalismo, ideologismos e esnobismo (MORIN, 1998). O conhecimento transdisciplinar, na busca perpétua da complexidade, é simples (não do simplismo), capaz de respostas e perguntas, e está aberto para sempre.

Com essa organização, o aprendizado e o ensino enriquecem-se consideravelmente, favorecendo assim, entendimentos relacionados ao direito à diferença, a liberdade de consciência e de crença, a neutralidade, à igualdade e a não discriminação contra pessoas/grupos, como prevê a Constituição Federal (1988). É o papel da transdisciplinaridade, “mostrar em ato que a ultrapassagem das oposições binárias e dos antagonismos é efetivamente realizável” (NICOLESCU, 1999, p. 134). O direito a igualdade é tão legítimo quanto o direito a diferença.

Por fim, a transdisciplinaridade pode ter consequências sobre a visão de sagrado. Considerando que a transdisciplinaridade não é religiosa ou areligiosa, mas transreligiosa, permite conhecer, talvez, o que está através e além das especificidades religiosas ou areligiosas que nos são estranhas. Assim, o conceito de sagrado em Nicolescu não basta dentro da multi ou interdisciplinaridade, mas exige-se a visão transdisciplinar. Para Nicolescu, tanto o sujeito quanto o objeto, aqui no caso, o sagrado, são transdisciplinares. Entre os níveis de Realidade e de percepção, há uma zona de resistência absoluta que liga o sujeito e o objeto, os níveis de Realidade e os níveis de percepção, num movimento ascendente e descendente. O que convém “designar esta zona de resistência absoluta, é a palavra ‘sagrado’”, diz Nicolescu (1999, p. 139).

Assim:

O sagrado aponta um 'além' ou um 'trans' em relação aos níveis de realidade e de percepção, mas um além ligado a eles. Portanto, é transcendente e imanente, permitindo o movimento ascendente e descendente entre os níveis de realidade (informação) e percepção (consciência). Assim sendo, esse encontro com o sagrado na transrealidade e na transpercepção é a condição de nossa liberdade e nossa responsabilidade, pois enriquece a informação sobre o objeto e a consciência do sujeito. Ele é, também, a origem última de novos valores, pois fundamenta uma atitude de aptidão para manter uma postura ou capacidade individual e social de sustentar uma orientação constante independente da complexidade de uma situação e dos casos da vida. O sagrado como experiência origina uma atitude transreligiosa que permite conhecer e apreciar a especificidade das tradições religiosas para perceber as estruturas comuns que as fundamentam, chegando a uma visão transreligiosa do mundo e superando uma concepção mecanicista e redutiva (JUNGES, 2006, p. 53)

Trata-se então de abrir-se a demarcação de novas regiões do saber em vista do estudo de religião. Neste ensaio, as experiências antropológicas de sagrado são vistas 'através' e 'além' de todas as tradições místicas, religiosas e não religiosas. A este despeito, Aragão e Souza (2017, p. 154), também se referem à ação do transdisciplinar sobre o estudo de religião e sentido do sagrado. E dizem que:

Além de favorecer o diálogo inter-religioso, 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 religação com essa dimensão sagrada, profundo 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, agora, uma aprendizagem analítica desses conhecimentos espirituais da humanidade.

Portanto, procurou-se mostrar nesta nova organização cognitiva que o Ensino Religioso flexibilizado pela metodologia transdisciplinar e fundamentado no âmbito das Ciências da Religião, é o melhor jeito para o Ensino Religioso na escola pública, pois engendra uma atitude transreligiosa, transcultural e dialógico de conhecimento, capaz de favorecer o ensino não confessional, não fragmentado e não discriminatório; mas, o conhecimento significativo, integrado, crítico e científico que visa à formação completa

do cidadão dentro do contexto político, social e educacional do Estado laico e de uma sociedade cada vez mais pluralista.

Trata-se de uma tomada de posição epistemológica em vista de um método que permite ir mais longe nas práticas de ensino e inteligibilidade das formas tradicionais orientadas sob o domínio do paradigma clássico (repetição, acúmulo, reducionismo, objetividade etc.). Trata-se de uma postura, de uma reforma do pensamento que, sem causar prejuízos para os saberes disciplinares, permite a ‘relação’ e a ‘relição’ permanente nos procedimentos de construção do conhecimento. E é isto, talvez, que possa realmente dar um sentido a educação para a cidadania e o mundo de amanhã.

Como se refere Rosnay:

Não se trata somente de oferecer um quadro de referencia mais amplo, de motivar os estudantes a fim de permitir-lhes agir de maneira mais eficaz, mas também de auxiliá-los a adquirir uma cultura da complexidade, e portanto, uma cultura do mundo de amanhã. Pois é evidente que o mundo de amanhã será cada vez mais complexo. Ora, cultura não é saber tudo sobre um pequeno ponto. Tampouco é saber pequenos pontos sobre tudo, como geralmente é o caso das pessoas que se dizem cultas. A cultura é uma argamassa, um cimento que permite construir sentido integrando conhecimentos. O ensino de amanhã deverá, pois, levar os jovens a encontrar uma profissão, mas, sobretudo, deverá dar-lhes o sentido do respeito do outro, o sentido da abertura e da tolerância, fazendo com que eles participem plenamente da apaixonante aventura que é a busca do saber (2010, p. 499).

Portanto, enriquecido pelo método da transdisciplinaridade, o Ensino Religioso se baseia em uma ciência plural, capaz de dialogar com outras narrativas em direção a um tempo de solidariedade e paz entre os homens. E conforme Cícero Silva (2013, p. 80-81):

É sob esta nova lógica que o Ensino Religioso pode formar estudantes, futuros cidadãos, capazes de pensar o mundo por meio da diversidade, sustentando vários pontos de vista, mesmo contraditórios em certo nível de realidade, inaugurando uma nova ética de conhecer e viver. A lógica da ordem e da doutrina fortalece o determinismo e os fundamentalismos religiosos, a lógica da incerteza e do diálogo inaugura um novo tempo de paz entre os homens e mulheres pós-modernos, sejam crentes, ateus ou agnósticos, o que sobressai é o respeito pelo ‘Outro Eu’.

### 3.5.3 ENSINO RELIGIOSO E MÉTODO DA COMPLEXIDADE

Como visto, Morin se opõe à concepção de método como um programa, uma receita pronta para chegar a um resultado previsto. Como partir de certezas estabelecidas em situações complexas, no estudo do social, das humanidades? Por isto, Morin concebe um método como caminho, um ensaio gerativo, evolutivo, conduzido por um sujeito pensante. Conforme ele:

Originalmente, a palavra método significa caminhada. É preciso agora aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha. É o que dizia Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*. O método só pode se construir durante a pesquisa; ele só pode emergir e se formar depois, no momento em que o termo transforma-se em um novo ponto de partida, desta vez dotado de método (MORIN, 2016, p. 36).

E este método terá por propósito, passar de um princípio que leva a isolar e separar para poder conhecer, a possibilidade de outro princípio capaz de religar e articular o que estava isolado e separado. E nesse sentido, explica Morin (2000), não se trata de encontrar um princípio unitário de todos os conhecimentos, o que representaria uma nova redução a um princípio-chave que apagaria toda a diversidade do real e as incertezas, mas sim, de estabelecer uma comunicação entre os saberes com base num pensamento complexo.

Desta forma, ao se olhar para a educação e o ensino, percebe-se que o desafio principal reside em aprender a ‘religar’, e não aprender a ‘separar’, o que foi feito até o presente. Aliás, esta é uma das grandes preocupações de Morin ao observar a escola e o desenvolvimento das sociedades atuais:

A tradição do pensamento que forma o espírito das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, quer dizer, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo aquilo que traz desordens ou contradições para o entendimento. O pensamento que recorta e isola permite aos especialistas e expertos ter grandes desempenhos em seus compartimentos, e, assim, cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, especialmente aqueles concernentes ao funcionamento das máquinas artificiais. Mas a lógica a que obedece estende sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista que ignora, oculta ou dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador (2000, p. 11).

Ao mesmo tempo, a educação aparece como um lugar estratégico para a reforma de pensamento e para uma mutação positiva das sociedades. Diz Morin sobre isto que: “a questão é fundamental para a educação, porque ela respeita à nossa aptidão em organizar o conhecimento” (2002, p. 39). Com isto em mente, Morin (2016; 2009; 2000 etc.), propõe um método de conhecimento que parta dos três princípios da reaprendizagem pela religação: o Dialógico, a Recursividade e o Hologramático <sup>76</sup>, que, neste ensaio, tenta-se propor aos estudos de religião no Ensino Religioso. Todos os princípios se relacionam entre si de forma complementar e singular. E na base deste esforço, estará à ideia, já posta anteriormente, de que lidamos nas Ciências da Religião com um objeto-religião múltiplo, complexo, fluido e diversificado, e que requer um princípio de explicação e compreensão complexo.

Nesse sentido, reitera-se o que foi dito. Trata-se de:

Um método que vá além do programa. O chamado método da complexidade é um método que põe metodologicamente à prova uma série de princípios metodológico-paradigmáticos provisórios. Princípios que são propostos, insistimos, não tanto como programas, mas como ajuda à estratégia do sujeito. Desde o momento em que falamos do sujeito e de estratégias não podemos permanecer no mero programa. Por tudo isto, o método da complexidade é um método não clássico. É um método que não esquece que toda ação se produz, insistimos, em contextos ecologizados. Onde ocorrem as situações incertas, o programa e o rígido malogram na maioria das vezes (CIURANA, 2003, p. 54).

No primeiro Princípio da Dialógica, Morin (2000) esclarece que não se procura uma síntese da dualidade como na dialética hegeliana, mas o reconhecimento de que estas lógicas diferentes estão ligadas em uma unidade maior, de forma complexa (complementar/concorrente/antagônica). Afirma ele que: “É preciso, em certos casos, juntar princípios, ideias e noções que pareçam opor-se uns aos outros” (*Idem, Ibidem*, p. 48).

De fato, a epistemologia da complexidade de Morin sugere um pensamento mais amplo, relacional e aberto. Como entende Suanno: “A complexidade tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com

---

<sup>76</sup> Assim, o *princípio da recursividade* tem como razão antepor-se ao princípio da causalidade linear por uma ideia de desenvolvimento do conhecimento em espiral; o *princípio da dialógica*, diferentemente da dialética de Hegel que procurava unificar as premissas pela síntese; busca ligar duas ou várias lógicas diferentes em uma unidade, de forma complexa (complementar, concorrente e antagônica) sem que a dualidade se perca na unidade e, por fim, o *princípio hologramático*, procura quebrar os esquemas simplificantes do paradigma clássico reconhecendo que não somente a parte está no todo, mas o todo também está na parte (cf. MORIN, 2000).

as ambiguidades, os equívocos, as diversidades, por meio dos operadores cognitivos do pensamento complexo” (2010, p. 208).

Considerando este Princípio da Dialógica como suporte teórico norteador para a organização interna dos estudos da religião, cria-se uma possibilidade real de tratar os “conhecimentos religiosos” e as “filosofias seculares de vida” numa perspectiva maior de educação, assim como sugere a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (BRASIL, 2017, p. 434).

Deste modo, não se trata mais de fazer proselitismo religioso dentro da escola, mas de afrontar pedagogicamente realidades profundas que, numa lógica complexa de pensamento, encontram-se unidas por uma ética republicana de convivência e respeito às diferenças.

O próprio Morin (2002, p. 54) insiste na necessidade de pensar a união dos contrários: “O universo não é compartimentado. Não há morte de um lado, a vida do outro; a ordem, a desordem; o amor, o ódio [...] No universo, sente-se a união profunda do que, entretanto, é antagônico”. Por isto, sua compreensão de religião, sagrado, deuses, se refere ao *yin* e o *yang*<sup>77</sup> do taoísmo. Mas não como uma crença, e sim, como um modo de compreender que tudo está ligado, mesmo os antagônicos. Para Morin (2002, p. 55), “o *yin* e o *yang* são um símbolo da dialógica”, que comporta a dúvida e a fé, ao mesmo tempo.

Por outro lado, talvez, o Princípio da Dialógica poderá ajudar o Ensino Religioso a descobrir conexões entre todas as religiões e a nova ciência contemporânea. Nesse caso, Passos e Usarski (2013, p. 24) esclarecem que:

[...] em nossos dias, alguns ramos das ciências estabelecem laços ambíguos com formas e conteúdos irracionais, construídos no seio da cultura de um modo geral, em nome de epistemologias mais abrangentes e profundas. As nítidas linhas divisórias entre racional e irracional, o místico e o científico já não são tão consensuais como

---

<sup>77</sup> Na tradição da cultura chinesa, o *yin* e o *yang* representam um princípio feminino e outro masculino, porém, mais do que isto, representam os pólos extremos de um único todo. Conforme Capra (1982, p. 25-26): “Nada é apenas *yin* ou apenas *yang*. Todos os fenômenos naturais são manifestações de uma contínua oscilação entre os dois pólos; todas as transições ocorrem gradualmente e numa progressão ininterrupta. A ordem natural é de equilíbrio dinâmico entre o *yin* e o *yang*”. Para uma visão mais detalhada, o leitor poderá consultar esta obra de Capra.

nos tempos de constituição das ciências modernas, a partir do século XIX. Muitas abordagens científicas apontam, e até mesmo, terminam em territórios transcendentais e espirituais que recolocam o religioso em um lugar epistemológico supostamente superior à própria ciência, como uma nova metafísica que desvela o fundamento último do real abordado pela razão científica.

O conhecimento deveria ser sempre unido, como foi no contexto da Grécia antiga e de alguma forma até o início da Modernidade. A Modernidade e o método racionalista inauguraram uma fase de separação e fragmentação do saber que dura até hoje. Assim, o Princípio Dialógico surge como possibilidade e alternativa para o diálogo e a religação dos saberes. Neste circuito em movimento, o conhecimento produzido em várias realidades da ciência, filosofia, tradição, mística, poesia etc., pode interagir e dialogar e, talvez, fazer emergir novos dados da realidade, novas clarificações, novas camadas mais profundas do saber.

Portanto, “O Ensino Religioso com base na complexidade postula, antes de tudo, uma democracia de ideias, uma ecologia das culturas” (SILVA, 2013, p. 80). No final, quem sabe, a verdade não seja um caminho único, mas um grande caminho aberto a milhares de caminhos. Como dizia o sábio Zen Mumon (*apud* MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p.15): “O grande caminho não tem portas, milhares de caminhos levam a ele”.

No que se refere ao Princípio de Recursividade, também ligado ao dialógico, trata-se de um processo gerador cujos produtos são necessários para a própria produção do processo. Pensemos, por exemplo, na vantagem de um circuito recursivo de aprendizagem que pode enriquecer o Ensino Religioso e as diferentes disciplinas. Conforme Morin (2000, p. 48), em todo circuito recursivo “os efeitos e os produtos são necessários à sua produção e à sua causação”, de onde se entende que se superam as consequências das leis mecânicas de causa e efeito (causalidade linear).

Desta forma, a elaboração de conhecimento se torna um processo recursivo entre objeto/sujeito, sujeito/objeto, aluno/professor, professor/aluno. Assim, “O professor caracterizar-se-á, nesse processo, como um *docente* (docente que aprende) e o estudante como um *didocente* (discente que ensina), de modo que um e outro estejam a todo o tempo ensinando e aprendendo [...]” (OLIVEIRA *et al.*, 2007, p. 135). Passa-se, desta forma, a um método complexo/recursivo de compreensão dos fenômenos e elaboração do conhecimento.

Aqui o sujeito é resgatado, e mais do que isto, reconhece-se o seu papel. O sujeito é um sistema auto-eco-organizador. Significa que o sujeito não está apartado do objeto e do meio-ambiente, mas troca energia com o meio e interfere no objeto<sup>78</sup>. Daí, ao se incluir o observador na realidade observada, emerge, por exemplo, os saberes de segunda ordem, como “aprender a aprender”, “conhecer como se conhece” e “mudar na mudança” (PELLANDA; GUSTSAK, 2014).

Surge assim, ou compõe-se, uma epistemologia que dá ênfase ao *processo* e ao *sujeito* na construção do conhecimento, e não mais ao descritivíssimo formal do objeto estudado; o que se explicita bem pelo conceito de *Autopoiesis* (por si-criação) de Humberto Maturana e Francisco Varela:

Para Maturana e Varela, os sistemas vivos são fechados para a informação e abertos para a troca de energia, o que significa que o que vem de fora não determina o que acontece com eles, podendo, todavia, potencializar o disparo de processos auto-organizativos que figuram a vida de cada ser a partir de mecanismos internos. Se pensarmos nessa perspectiva, podemos compreender que os seres humanos inventam a si mesmos ao mesmo tempo em que inventam outros modos de conhecer no processo de viver (PELLANDA; GUSTSAK, 2014, p. 29).

Há então na Biologia da Cognição destes autores a ideia de que o ser vivo interage de forma complementar e recursiva com o meio. O ser vivo é um sistema autopoietico, que se auto-constrói e se auto-organiza em interação com o meio. Assim, o conceito de *Autopoiesis* abre caminho para processos criativos, de trocas de energias e interações sujeito/objeto/meio nos modos de conhecer. Por isto, Morin, Ciurana e Motta colocam o sujeito como construtor do conhecimento, como sujeito cognoscente em todo conhecimento: “é preciso devolver o papel ativo àquele que havia sido excluído por um objetivismo epistemológico cego. É preciso reintroduzir o papel do sujeito observador/computador/conceituador/estrategista em todo conhecimento” (2009, p. 37).

Dessa maneira, trata-se de adotar o ‘diálogo’ e o ‘tecido de relações aluno/professor/ambiente’ como princípios mediadores e articulares dos processos de construção do conhecimento religioso e das filosofias de vida, valorizando sempre a realidade do aluno.

---

<sup>78</sup> “No velho paradigma, acreditava-se que as descrições científicas do objeto eram objetivas, isto é, independentes do observador humano e do processo de conhecimento. Para Niels Bohr (1995, p. 92), no modelo tradicional da ciência ‘a interação dos objetos e dos instrumentos de medida pode ser desprezada ou compensada’. Na mecânica quântica, o ato de observação altera a natureza do objeto. O conhecimento do objeto depende do que ocorre dentro do sujeito, de seus processos internos, o que nos leva a crer que cada indivíduo organiza sua própria experiência. A interação, ou seja, essa relação, passa a ser parte integrante dos fenômenos” (MORAES, 2012, p. 76).

E é justamente próximo disto que a BNCC coloca como um dos objetivos para o Ensino Religioso o seguinte: “a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos” (2017, p. 434), reconhecendo a importância do contexto, do ambiente-meio do aluno, mas também, os seus saberes prévios; tendo em vista o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na Base.

Assim, dentro deste quadro, o Princípio de Recursividade, além de promover a interação entre as diferentes disciplinas com o Ensino Religioso, resgata uma ontologia<sup>79</sup> complexa do sujeito. Um sujeito multidimensional (social, físico, biológico, político, psicológico, cultural, místico e cósmico) que foi esquecido pelas epistemologias tradicionais e de natureza positivista, um sujeito pensante, mestiço, proativo e consciente do seu inacabamento, mas também de seus talentos e potencialidades (MORAES; NAVAS; 2015). Ao mesmo tempo, um sujeito “que vive em uma realidade que é constituída de processos complexos, dinâmicos, relacionais, não lineares, mutáveis, incertos, ao mesmo tempo é contínua e descontínua, estável e instável, bem como considera a multidimensionalidade da realidade e da causalidade circular de natureza recursiva ou retroativa” (SUANNO, 2010, p. 3).

Reconhece-se então, disposto um nível mais profundo de percepção, que a realidade e o desdobramento do conhecimento, integra as dimensões intrasubjetiva e intersubjetiva, indo além da objetivação da coisa conhecida, como na lógica clássica. A realidade e o conhecimento deixam aqui de ser vistos separados do sujeito cognoscente, mas em relação a ele/eles, conseqüentemente, a organização os conteúdos, no caso de Ensino Religioso, passa a considerar não a simples transmissão de conhecimento de cima para baixo, mas a relação entre texto e contexto, professor e aluno, aluno e professor, ideias e realidade, escola e vida, conhecimento e transformação.

Cria-se assim numa perspectiva de pedagogia interativa e integrativa, onde o Ensino Religioso se enriquece por um processo circular e criativo de trocas de energias. Nesse sentido, o professor se converte um facilitador do conhecimento dentro de um processo de educação interativo e includente, hoje relacionado às teorias Construtivista e Sociointeracionista, por exemplo.

Finalmente, a organização do conhecimento de religião ganha por uma epistemologia mais abrangente e profunda que transcende os territórios fechados da

---

<sup>79</sup> Conforme Moraes e Navas, “A ontologia é a parte da filosofia que trata da natureza do ser, da realidade e da existência dos entes. *Ontos*, em grego, significa *entes*; logos: conhecimento, ciência. Etimologicamente, a palavra significa a ‘ciência do ser’ (2015, p. 63, grifo do autor).

racionalização por um novo enfoque complexo e sistêmico na compreensão de um fenômeno. De fato, “O conhecimento é um produto de uma relação indissociável entre essas três variáveis [observador, processo de observação e objeto observado] que constituem um único sistema, devendo ser tratadas como partes integrantes do mesmo todo, donde, se conclui que a complexidade, a visão sistêmica, é essencial para a compreensão de um fenômeno” (MORAES, 2012, p. 77).

Já o terceiro Princípio Hologramático, que liga ao dialógico e recursivo, realiza a rotação da parte para o todo, do todo para a parte, e se relaciona com a compreensão de fenômenos físicos, sociais ou biológicos. Morin se refere aqui à figura de um holograma físico, onde a parte está no todo, mas também o todo está na parte. Mas não se trata de uma visão holística, porque o holismo não explica a unidade complexa, mas elimina as partes reduzindo-as à propriedade do todo. O princípio hologramático “nos permite compreender que a parte está no todo e que o todo está na parte, e também que a parte é maior do que o todo e o todo é maior do que a parte, porque cada um guarda potências específicas pelo princípio da auto-organização” (PELLANDA, GUSTSAK, 2014, p. 39).

Trata-se de uma ideia já presente em Pascal quando dizia: “Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo” (MORIN, 2007, p. 75). Assim, trata-se de conceber um conhecimento em espiral, em movimento, que progride ao ir das partes ao todo e do todo às partes, o que pode contribuir com o estudo da religião. A religião rejeita a explicação linear, fragmentária, ordenadora, racionalista, que prendem pensar uma realidade estática.

Neste princípio do holograma, Morin propõe uma exigência intelectual que supera a ideia de uma identidade simples por uma complexa. Assim, na base do *evento* (que não é uma coisa), está a diferença, a desordem originaria e originadora, a relação. A religião enquanto fenômeno complexo pode ganhar por um princípio de explicação complexa, relacional.

Portanto, do ponto de vista da organização do ensino e da aprendizagem, é preciso ir além da fragmentação do conteúdo concretizado na estruturação disciplinar, pois a soma das partes do conteúdo listado não significa a totalidade do conhecimento (SANTOS; SOMMERMAN, 2009). É preciso haver maior relação e religação entre os conteúdos a serem trabalhados pelo Ensino Religioso e entre as diferentes disciplinas acadêmicas, em caráter interdisciplinar e transdisciplinar, aberto as interfaces da religião com a cultura, arte, política, natureza etc.

Nesta perspectiva, de um sentido hologramático, o conhecimento sobre o fenômeno religioso produzido pelas aulas de Ensino Religioso, aparece como um rizoma<sup>80</sup> (uma rede de conexões entre o todo e as partes), não como na representação da árvore de Descartes. Neste circuito pedagógico da parte para o todo, do todo para a parte, “a ideia de conhecer assemelha-se à de enredar” (*Idem, Ibidem*, p. 21), ou na concepção da própria complexidade, do trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo unindo o princípio com o final de pequenos ramos (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009).

Trazendo para uma compreensão pedagógica de organização do ensino no Ensino Religioso, o Princípio Hologramático, pode ajudar, talvez, a compreender a relação sagrado-religiões em termos complexos e de direito à igualdade de aprendizagem. Nesse sentido, a manifestação de sagrado acontece de modo pleno, ou quase, em toda religião. Como num holograma, cada religião é uma parte do sagrado, assim como o sagrado se encontra nas religiões através das crenças, valores, ritos, mitos, normas etc.

Isto significa que, nesta compreensão, o sagrado é hologramático, de identidade fluida e diversa. Em certa ocasião, falando sobre as emergências no trajeto antropológico, Carvalho (2010, p. 31), nos diz que: “O conteúdo da identidade é, portanto, hologramático. A identidade não termina nas fronteiras da tribo, como alguns antropólogos pregam até hoje. É algo mais intenso, vivencial e ramificado, pois espelha as possibilidades, limites e projeções de um destino histórico cujas rubricas são a indeterminação, a incerteza, a singularidade”. E esta intuição se aproxima das implicações que ponderamos aqui.

Nesse recurso, a abordagem da religião no Ensino Religioso não é hierárquica, mas circular, ou seja, não há uma religião superior nem inferior, mas a importância do conjunto, sem prejuízo do singular. Significa que, não há razões para dissimetria, por exemplo, entre tradições judaico-cristãs e afro-brasileiras e indígenas. O conhecimento religioso hologramático, que não é o conhecimento holístico, valoriza assim as propriedades das partes, e busca reconhecer o conjunto das tradições religiosas do país sem a imposição de uma identidade única, pois se trata de um país plurirreligioso e pluricultural.

---

<sup>80</sup> Conforme Santos e Sommerman, a representação do conhecimento como uma árvore foi consagrada por Descartes e ainda hoje é utilizada, porém, “torna-se inadequada por sua separação em ramos e pelas hierarquizações estanques que a imagem sugere. Hoje, propõe-se rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1980) como representação do conhecimento implicado. uma rede de conexões mutuamente implicadas” (2009, p. 21).

Quer-se, com isso, conseqüentemente, garantir o direito à igualdade, à liberdade de consciência, de crença e de não crença, e construir uma sociedade que respeita e reconhece o pluralismo cultural e religioso como um valor. Por certo, como diz Diniz, Lionço e Carrião: “O ensino religioso nas escolas públicas deve respeitar o dispositivo da laicidade como fundamento para a convivência solidária entre cidadãos e grupos que professam diferentes crenças ou ainda que não sustentam confissão religiosa, promovendo a diversidade social e cultural da sociedade brasileira (2010, p. 102).

Claro que a realidade é muito mais complexa do que na figura do holograma físico. Sobre isto, Morin lembra, por exemplo, que não é tão simples dizer que a sociedade, entendida como um todo, está no indivíduo que está na sociedade. Diz ele que:

Além disto, nas sociedades complexas que comportam pluralismos e antagonismo (sociais, políticos e culturais), esses antagonismos podem enfrentar-se no seio de um mesmo espírito, provocando conflitos internos, *double blind* [duplo vínculo], crise, busca. Desde modo, o que está presente no espírito individual não é unicamente o Todo enquanto dominação, mas também, eventualmente, o todo enquanto complexidade (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 34-35).

Deste modo, o próprio princípio é relativizado, e exige grande prudência e rigor.

Por fim, esta experiência de articulação parte-todo, de interdependência e relação entre todas as religiões como num holograma, pode ainda favorecer ao aluno um processo de aprendizagens comparativas, significativas e críticas, pois aqui o sujeito percebe o objeto em suas relações e na interface com outros objetos ou acontecimentos. A necessidade de um conhecimento com caráter crítico e reflexivo está nas competências da BNCC, e se aproxima do que sugere Frank Usarski (*apud* SOARES, 2010, p. 124), sugere quando situa as contribuições que a Ciência da Religião pode trazer para o Ensino Religioso:

A contribuição da Ciência da Religião consiste em possibilitar [ao aluno] comparações contrastantes entre sistemas de referência. Aprende-se que nenhum ser humano que tem sua língua, seus pensamentos e seus valores pode viver sem um sistema de referência. Aprende-se também que nenhum sistema de referência pode ou deve reclamar para si validade absoluta.

Por certo, as Ciências da Religião, assim como toda ciência para ser ciência, se confronta com o seu objeto necessariamente de modo crítico (HOCK, 2010). Deste

modo, a crítica da religião dentro dos pressupostos científicos que fundamentam o Ensino Religioso público ajuda a construir uma disciplina forte e academicamente autônoma.

Portanto, quis-se mostrar aqui como os princípios dialógico, recursivo e hologramático do pensamento complexo ajudam a pensar uma realidade fluida, em movimento e aberta. Por isto, precisamos de um método, entendido como um caminho evolutivo, que nos libere de pensar em termos estatísticos. Assim, por exemplo, trata-se agora o fenômeno religioso como um *evento* - não uma coisa - que ocorre num permanente devir. E apenas numa nova lógica dialógica de Ensino Religioso, é que se torna possível conceber neste *evento* noções simultaneamente complementares e antagônicas, circulares e retroativas das partes ao todo e do todo das partes. Trata-se de superar um processo de construção de conhecimento tácito e redutor, que marcou as disciplinas e o Ensino Religioso até então, por um processo de produção de conhecimentos vivo e regido por relações de complementaridade, recursividade, antagonismo e incerteza.

Portanto, os princípios dialógico, recursivo e hologramático do pensamento complexo ajudam a pensar o fenômeno religioso como um *evento* que comporta simultaneamente noções complementares e antagônicas, circulares e retroativas. Trata-se de superar um processo de construção de conhecimento tácito e redutor que empobrece a disciplina do Ensino Religioso por um processo de produção de conhecimentos vivo e regido por relações de complementaridade, recursividade, antagonismo e incerteza.

### **Conclusão do Capítulo III**

Procuramos ao longo deste capítulo contribuir com a discussão atual em torno com da epistemologia das Ciências da Religião no Brasil e das Ciências da Religião Aplicada, o Ensino Religioso (JUNQUEIRA, 2017). Para tanto, utilizou-se das ideias fundamentais dos princípios da complexidade de Edgar Morin e do método transdisciplinar, que permite enxergar ‘entre’ e ‘além’ das tradições religiosas e areligiosas numa atitude transcultural e transreligiosa em relação à questão do sagrado (NICOLESCU, 1999).

A ideia de complexidade e de transdisciplinaridade não rejeita os princípios do pensamento clássico nem o conhecimento unidisciplinar, mas os inclui e complementa.

O caráter original da complexidade e, portanto, da transdisciplinaridade (que são teorias sempre associadas conforme Santos e Sommerman, 2009), é que difere do paradigma de simplificação; se impõe totalmente a ele, mas o integra e transforma-o em princípio relativo. Busca-se assim apresentar-se como uma alternativa aos processos de fragmentação, hiperespecialização e objetivação do conhecimento atual.

Se partimos de uma concepção de que as Ciências da Religião lidam com um objeto extremamente complexo e plural, temos que admitir para o Ensino Religioso um princípio de compreensão e explicação complexa, como se procurou mostrar na explanação. Trata-se de uma posição epistemológica que concebe um método da complexidade e da transdisciplinaridade que engendra uma atitude dialógica, transreligiosa e transcultural de conhecimento. Trata-se de uma nova organização cognitiva que pode garantir um papel educativo para o Ensino Religioso alicerçado no direito à diversidade, à liberdade religiosa, à laicidade e a convivência democrática.

Assim, o Ensino Religioso, que se insere nas Ciências da Religião, avança para uma concepção de racionalidade mais ampla que o paradigma clássico, centrado no método cartesiano de separação e compartimentação do saber. Fundamentalmente, partimos de uma reforma do pensamento para uma reforma do ensino (MORIN, 2010b; 2000).

As Ciências da Religião surge como uma possibilidade coerente, já assumida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de formação legítima para o corpo docente de Ensino Religioso na perspectiva dos direitos humanos e sem confessionalidade. Trata-se de uma área que segue uma tendência interdisciplinar e complexa no Brasil, capaz de oferecer uma sólida formação acadêmica-científica com vistas a investigação e análise do fenômeno religioso em sintonia com a epistemologia atual, assim como se viu.

Portanto, os princípios do pensamento complexo e da atitude transdisciplinar que se abre para a existência dos diferentes níveis de Realidade e uma lógica não clássica de pensamento, pode favorecer um saber dialógico, inclusivo e sistêmico da realidade, da vida e do homem. Nesse sentido, a educação se torna um processo complexo e integral, onde a proposta do Ensino Religioso é o estudo do fenômeno religioso com espírito laico e sem discriminações ou proselitismos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo pode-se notar que a prática do Ensino Religioso no Brasil ainda é fonte de polêmicas e controvérsias. Não sem razão, a disciplina se mostra frágil e vulnerável à crítica por ser executada na escola pública como catequese para a filiação de Igrejas. Como entender afinal, uma disciplina a serviço da religião no Estado laico?

Ao mesmo tempo, pode-se enxergar que, entre as ambiguidades e as distorções políticas e legislativas, vivemos num momento privilegiado de nossa história onde se viu incluir do Ensino Religioso como componente curricular na BNCC/2017 e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, em dezembro de 2018, tendo como função a: “habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (art. 2).

Pode-se dizer então que, neste contexto, estas conquistas constituem um marco na longa trajetória do Ensino Religioso no Brasil, representando a “passagem dos magistérios eclesiásticos para os magistérios acadêmicos como interpretes dos fenômenos religiosos no espaço público” (ARAGÃO, 2017, p. 17).

Mas o Ensino Religioso ainda terá que enfrentar desafios maiores para alcançar sua cidadania plena, como por exemplo, inclui-se nas 800 horas obrigatórias da Educação Básica (sem o caráter facultativo) e fundamentar-se mais profundamente em uma nova perspectiva epistemológica e metodológica que enfatize natureza múltipla e complexa do sujeito e do objeto estudado. O desafio é a aprendizagem, que nesta proposta passa pela tradução pedagógica que o Ensino Religioso deve fazer dos conteúdos e métodos da área de Ciências da Religião para a escola, para a sala de aula, com um espírito científico, crítico e laico.

O que ensina a aprender é o método, diz Morin (2016). Talvez a procura por uma base epistemológica para o Ensino Religioso então deva ir por um caminho que não conhece, por um não-método, pela possibilidade de fazer o caminho enquanto se caminha, de reaprender a aprender.

Por isto, Morin não fornece um método, mas parte da busca dele e da recusa pela simplificação da realidade, da tentação de “querer enclausurar a realidade na ordem e na coerência de um sistema fechado, proibir qualquer transbordamento deste, ter a necessidade de justificar a existência do mundo conferindo-lhe um certificado de

racionalidade” (MORIN, 2016, p. 36). Assim, o que é vital é reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender.

Nesse sentido, o conhecimento religioso precisa ir ‘entre’ e para ‘além’ das religiões e das filosofias seculares de vida que a BNCC propõe, precisa ser reintegrado a um conhecimento mais amplo e refletido, dando-lhe, como diz Edgar Morin, “um terceiro olho” para enxergar o que não se vê (2016, p. 35).

Por isto, buscou-se ao longo deste trabalho não obedecer a um princípio de ordem (eliminando a desordem), a um princípio de clareza (eliminando o obscuro), de distinção (eliminando as aderências, participações e as comunicações), de disjunção (excluindo o sujeito, a antinomia, a complexidade), mas a um princípio que liga a ciência à lógica dialógica, que liga o que estava disjunto a partir de um princípio de complexidade (MORIN, 2016).

Desta feita, viu-se no **Capítulo I** que somos herdeiros de um paradigma que gerou uma visão de mundo, ciência e saber fragmentados. Desde René Descartes (1596-1650) e o paradigma/método/princípio de simplificação, o conhecimento é produzido de modo fragmentado, pela dissolução dos problemas em partes simples e fundamentais, sem perceber as relações e a ligação da parte para o todo, do todo para a parte.

Nesta concepção, o próprio universo funciona como uma máquina perfeita e regida pelas leis imutáveis da matemática. A realidade funciona como um relógio, uma estrutura fragmentária e material, regida pelas relações de causa e efeito, portanto, adaptando-se ao método como um programa. Assim, o método cartesiano se tornou o fundamento de toda ciência, fragmentando o conhecimento e separando sujeito e objeto. Daí o desafio da passagem do paradigma simplificador para um “paradigma da complexidade” (MORIN, 2016; 2010b), capaz de lidar com a contradição, a desordem e a incerteza presentes na nova compreensão do universo.

No **Capítulo II** percebeu-se como as Ciências da Religião se afirmam nacional e internacionalmente como área singular de estudo científico da religião, embora ainda comporte uma discussão quanto ao seu estatuto atual. No Brasil, as Ciências da Religião surge num contexto de movimento da interdisciplinaridade (FERREIRA; SENRA, 2012), e segue uma tendência de configurar-se como campo interdisciplinar ou transdisciplinar de conhecimento de sagrado (PASSOS, URSARSKI, 2013; ARAGÃO, 2012). O Ensino Religioso neste capítulo caminha para a inserção nas Ciências da Religião, configurando a melhor proposta para sua autonomia pedagógica e epistemológica.

Finalmente, no **Capítulo III**, se apresenta a possibilidade uma abordagem ou um método de conhecimento com base nos princípios do método complexo e transdisciplinar que, disposto às Ciências da Religião, engendra uma atitude **dialógica**, **transreligiosa** e **transcultural** de conhecimento. Os resultados obtidos com esta nova organização cognitiva foram destacados ao longo do capítulo, e serão aqui sintetizados.

A compreensão e explicação de um fenômeno plural e complexo requer a criação ou o uso de um método que seja adequado à investigação da realidade complexa. Assim, se escolheu o método da complexidade e da transdisciplinaridade.

E apenas retomando estes conceitos, recorde-se que a complexidade não tem uma metodologia, mas tem princípios da organização do conhecimento que incorpora a recursividade, a dialógica e o hologramático. A complexidade inspira um método aberto e coerente que reconhece “as emergências, as interferências, a incerteza ontológica, bem como a existência de uma rede que ultrapassa o reducionismo no qual o pensamento simplificador encontra-se” (MORAES; NAVAS, 2015, p. 60).

A ideia de um método em Morin refere-se, assim, a permitir um avanço do pensamento e da ação que possa “reunir o que estava mutilado, articular o que estava disjunto, pensar o que estava oculto” (MORIN, 2016, p. 37). É um método que aspira ao conhecimento multidimensional e da recursividade, sem, contudo, aspirar ser um conhecimento completo. É um método do imponderável, que vai além do programa e da regra, é um método que reconhece o não idealizável, o incomunicável, o mistério das coisas (MORIN, 2016).

A Transdisciplinaridade é uma modelização do conhecimento complexo que considera a existência de diferentes níveis de realidade e uma lógica que leva em conta a inclusão do terceiro termo T.

A Transdisciplinaridade, enquanto método ativo de produção do conhecimento, comporta três axiomas: a complexidade, os diferentes níveis de Realidade e o terceiro incluído (NICOLESCU, 1999). Mas, “A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência”. Sua finalidade é a compreensão do mundo e a unidade do conhecimento.

A Transdisciplinaridade surge no século XX, junto à pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade, da necessidade real de se estabelecerem maiores laços entre as diferentes disciplinas e áreas de saber. Trata-se de resgatar, ou promover, uma percepção sistêmica e mais interativa dos fenômenos e da Realidade, como no mundo

quântico. Enquanto abordagem do conhecimento, a Transdisciplinaridade ajuda a evitar o reducionismo, a disjunção sujeito/objeto e a excessiva fragmentação do conhecimento (MORAES; NAVAS, 2015).

A Transdisciplinaridade, por fim, apoiada em seus três pilares, se traduz por uma jubilosa transgressão das fronteiras do conhecimento. Ela é complementar à abordagem disciplinar, mas vai ‘além’ das disciplinas fazendo surgir novos dados, novas camadas profundas da Realidade.

Dito isto, o método da complexidade e da transdisciplinaridade veio contribuir com a uma nova organização de estudo da religião no Ensino Religioso pelos seguintes pontos em destaque:

#### *Sobre novas proposições epistemológicas*

Para pensar problemas de natureza múltipla e complexa, como a religião e a religiosidade, deve-se partir de uma concepção de realidade em movimento. O paradigma de complexidade parte de um método do recursivo, dialógico e hologramático que pretende pensar a realidade em ação. Como lembra Ciurana, precisamos hoje acabar com a tendência “de pensar como se os objetos de nossa realidade fossem estáticos” (2003, p. 49).

Aqui a religião, como tudo que é marcado pela complexidade, dentro e fora da sala de aula, precisa ser pensada para além das “restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta e dissolve tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador” (MORIN, 2000, p. 11).

O que mudar é a nossa maneira de pensar. Não resta dúvida de que, como afirma Morin, que a maneira de pensar que utilizamos para encontrar soluções para os problemas mais graves de nossa época constitui um dos problemas mais graves que devemos enfrentar. O problema é que, até aqui, nossos princípios de saber ocultam o que é vital conhecer (MORIN, 2016). É preciso reorganizar a própria estrutura do saber, substituir um princípio que isola e separa por um que religa e une o que estava separado.

Assim, os princípios dialógico, recursivo e hologramático ajudam a pensar uma realidade fluida, em movimento, formada por diferentes fios que se transformam numa só coisa, nos liberando de pensar em termos de estatismos, mas sim, em um novo circuito gerador do saber que seja retroativo/recursivo (desordem/ordem; caos/cosmos; identidade/alteridade; complementariedade/antagonismo; sujeito/objeto).

Trata-se de partir de uma explicação e compreensão do fenômeno religioso não como uma coisa, um relógio aos moldes do pensamento cartesiano, mas como um *evento* que requer explicações não lineares, não objetivistas e não racionalistas, mas que inclui o sentido da multidimensionalidade<sup>81</sup>. Trata-se de compreender a religião a partir de um novo caráter de associação, e de explicá-la por um jogo retroativo/recursivo permanente.

Trata-se, nesta perspectiva, de lançar um olhar mais abrangente no campo de conhecimento das Ciências da Religião e do Ensino Religioso laico, por uma atitude dialógica, transreligiosa e transcultural.

Nesta visão que reconhece os diferentes níveis de Realidade e a ação de uma lógica ternária, a atitude transcultural designa a abertura de todas as culturas para aquilo que as atravessa e ultrapassa, não havendo nenhuma cultura que se constitui um lugar privilegiado a partir do qual podemos julgar universalmente as outras culturas (NICOLESCU, 1999). Da mesma forma, a atitude transreligiosa indica que nenhuma religião, e na perspectiva do Ensino Religioso, nenhuma filosofia secular de vida, possa ser considerada a única e verdadeira, mas que, numa lógica dialógica estão unidas de forma complexa. Conforme Morin (2000), a dialógica remete a duas ou várias lógicas diferentes que estão ligadas de forma complementar, concorrente e antagônica, sem que a dualidade se perca na unidade.

Ao mesmo tempo, não se impede de que cada cultura ou religião possa se experimentar como absolutamente verdadeira e universal (ARAGÃO, 2005). Tal perspectiva assume ainda, dentro do campo da religião brasileira, uma atividade do conhecimento pela via da controvérsia, do conflito, da tensão entre os opostos, como se referiu Pondé (2008).

Assim, a transdisciplinaridade e o método complexo tratam o fato religioso enquanto experiência multifacetada e complexa do ser humano, possibilitando um avanço de leitura que vai ‘através’ e ‘além’ da religião e das espiritualidades seculares.

Nesse sentido, o Ensino Religioso se dedica à formação do cidadão, e considera, a partir do método da complexidade e da transdisciplinaridade, o indeterminismo e o

---

<sup>81</sup> Reiterando a ideia de Morin sobre multidimensionalidade, ele diz que: “É preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional que, é lógico, íntegro e desenvolva formalização e quantificação, mas não se restrinja a isso. A realidade antropossocial é multidimensional; ela contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica. O econômico, o psicológico e o demográfico que correspondem às categorias disciplinares especializadas são as diferentes faces de uma mesma realidade; são aspectos que, evidentemente, é preciso distinguir e tratar como tais, mas não se deve isolá-los e torná-los não comunicantes. Esse é o apelo para o pensamento multidimensional” (2010a, p. 189).

mistério inscrito na natureza das coisas (MORIN, 2016), o reconhecimento de realidades que não se submete a nenhuma racionalização e as experiências absolutas do existir humano (NICOLESCU, 2010).

Nesta visão, o sagrado é *yin* e o *yang*, a zona transdisciplinar de não-resistência, “na qual é preciso abandonar a racionalidade, deixando-se levar pela intuição, pelo imaginário, pelo sentimento que aflora, pelos *insights* ocorrentes e pela consciência humana que se renova (MORAES; NAVAS, 2015, p. 179).

No transdisciplinar, o sagrado é o mistério da realidade que se manifesta na relação sujeito-objeto, em todo jogo autêntico de conhecimento, e que provoca uma atitude mística (NICOLESCU, 2001; ARAGÃO, 2009). Mas não se trata de revelação, se trata de uma experiência laica de uma dimensão absoluta da realidade (MORAES, NAVAS, 2015). Muito próximo disto, Morin já dizia que: “*Necessitamos de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas revele o mistério das coisas*” (2016, p. 36, grifo do autor).

Seria possível falar de uma espiritualidade laica? Talvez em um novo nível de percepção<sup>82</sup>, que é o que propõe Nicolescu. No esquema mental de Nicolescu há uma zona de não resistência, que corresponde ao sagrado, e àquilo que não se submete a nenhuma racionalização. O sujeito transdisciplinar acessa essa zona graças à existência de diferentes níveis de percepção.

Para Moraes e Navas (2015), é possível uma espiritualidade laica que, inclusive, pode está relacionada com a criatividade de muitas obras de arte, como, por exemplo, o quadro de Monalisa de Leonardo da Vinci, as obras de Boticelli ou Rembrandt etc. Para estes autores, a espiritualidade laica e a criatividade destes gênios da humanidade pode ter em comum esse componente espiritual da zona de não resistência, onde não há crenças, nem religiões ou deuses, mas a experiência absoluta do existir humano.

### *Sobre a afirmação da educação pública laica e o direito a diversidade*

Como visto, a transdisciplinaridade não é religiosa nem areligiosa, é transreligiosa. Assim sendo, parte de um princípio de organização do conhecimento religioso que não privilegia nenhuma religião ou filosofia de vida, mas “permite conhecer e apreciar as especificidades das tradições religiosas e areligiosas que nos são

---

<sup>82</sup> Em Nicolescu (1999), é possível ascender a outros níveis de Realidade graças aos diferentes níveis de percepção do sujeito, isto é, ao uso de uma nova lógica de compreensão com base na atitude e método transdisciplinar.

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 por razões pedagógicas e cognitivas, com base nos pressupostos científicos de um método dialógico e não no método catequético de Igrejas.

Os traços fundamentais da atitude de complexidade e transdisciplinaridade são o rigor, a abertura e a tolerância (Carta da Transdisciplinaridade). Assim, a abertura do método da complexidade e da transdisciplinaridade ultrapassam, por sua própria natureza, toda visão dogmática, ideológica, política ou religiosa de todo sistema fechado de pensamento (NICOLESCU, 1999). Conseqüentemente, engendra um conhecimento que respeita o direito à liberdade de consciência, de crença e de não crença de todo cidadão.

Nesta nova proposição epistemológica do Ensino Religioso, a produção do conhecimento se inscreve no rol das abordagens determinadas para qualquer ciência, sem exceção nenhuma para o Ensino Religioso, e em parceria interdisciplinar com as outras ciências e áreas de conhecimento.

Para tanto, o Ensino Religioso fundamenta-se em uma área de conhecimento maior, as Ciências da Religião, e uma prática pedagógica sob os critérios da comunidade acadêmica-científica, e não das denominações religiosas. Conseqüentemente, esta mesma área maior que alimenta as pesquisas e o ensino, forma profissionais capacitados de lidar com o fenômeno religioso sem proselitismo e sem confessionalidade, mas no respeito a diversidade cultural e religiosa brasileira, como quer a LDB e a BNCC.

Aqui, o ER trata o fenômeno religioso a partir de práticas científicas, críticas e reflexivas, como os mesmos parâmetros de qualquer ciência comum.

Assim, o Ensino Religioso laico se institui e se estabelece na medida em que se impõe pela força de sua base epistemológica e profissional “e por processos externos de legitimação, para os quais concorrem forças e consensos políticos” (PASSOS, 2011, p. 109). Portanto, viu-se que, numa perspectiva de epistemologia complexa e transdisciplinar, o Ensino Religioso assume o ensino laico e não discriminatório, mas, o conhecimento significativo, crítico e científico que visa à formação completa do cidadão dentro do contexto político, social e educacional do Estado democrático de direito.

### *Sobre a fragmentação do saber*

Como visto, o pensamento complexo e o método da transdisciplinaridade investe contra a fragmentação do conhecimento e da disciplinarização excessiva de currículos, departamentos, universidades e dos próprios professores (MORIN, 2000). Até hoje temos uma estrutura de educação e de ensino fragmentaria, e que leva o aluno em sala de aula a vivência do espírito de compartimentação, competitividade, dissociação da teoria com a prática. A própria política de educação é compartimentada, desarticulada, descontínua e, por isto, “colabora para o prevalecimento das atuais taxas de analfabetismo, evasão, repetência, baixa qualidade do ensino e tantas outras mazelas da educação brasileira” (MORAES, 2012, p. 14).

Por outro lado, ignoram-se os reais problemas da aprendizagem, que se refere à maneira como uma criança ou um jovem aprendem e como eles constroem o conhecimento. Vimos que, desde cedo, a escola ensina a separar as coisas e a reduzir o complexo ao simples, fazendo com que “o professor priorize determinado conteúdo na expectativa de que os alunos o absorvam recorrendo à memorização” (SANTOS; SOMMERMAN, 2009, p. 21).

Mas a inteligência que só sabe separar e isolar, é cega, míope, diatônica e vesga, e destrói toda possibilidade de compreensão do real (MORIN, 2000). A tradição que isola e reduz a realidade ao simples, trata ainda de eliminar tudo aquilo que traz desordens ou contradições ao entendimento; o pensamento que isola é unilinear e unidirecional.

Nesta perspectiva, o conhecimento se caracteriza por um verdadeiro mosaico em partes separadas e dentro de uma estrutura lógica perfeita, e não por uma imagem de ‘cesto’ ou ‘rizoma’, caracterizados pela articulação e ligação da parte ao todo. Como consequência, temos uma prática pedagógica envelhecida, que ignora as “relações, interrelações, implicações múltiplas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que perceba a relação recíproca entre todas as partes” (MORIN, 2000, p. 14).

Por certo, a lógica da clareza, do controle, da ordem, da certeza é incapaz de lidar com fenômenos complexos, como na desordem da termodinâmica, na incerteza da microfísica, no caráter aleatório das mutações genéticas e nas complexidades dos fatos humanos, sociais e políticos, a religião, por exemplo. Assim, trata-se de substituir um pensamento que isola por um pensamento complexo do multireferencial e da

causalidade circular. Trata-se, portanto, mais do que uma reforma do ensino, de uma reforma do pensamento.

Assim, o método da complexidade e da transdisciplinaridade pôde incluir na construção do conhecimento religioso os princípios centrais de oposição, distinção, relação e associação, sem eliminar o antagonismo. O fenômeno religioso lida com aporias e distorções gigantescas, como visto anteriormente. Por certo, os fenômenos sociais são, de fato, multidimensionais e altamente complexos. Mas as próprias leis que governam o universo e a matéria são constituídas, nesse mesmo sentido, por uma dialógica de complementaridade e de antagonismo, como no *quantum* de Max Plank, que descobriu que existe uma ‘descontinuidade’ no campo da física.

Hoje, por exemplo, “vemos que existe uma crise de explicação simples nas ciências biológicas e físicas: desde então, o que parecia ser resíduo não científico das ciências humanas, a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, a complicação etc., faz parte de uma problemática geral do conhecimento científico” (MORIN, 2010a, p. 177). Portanto, não se trata apenas de aproximar e fazer dialogar as disciplinas com o Ensino Religioso na escola, mas de incluir no processo do conhecimento de todas as disciplinas princípios de complexidade.

Talvez, assim, muitos dos discursos que marcou a prática de um Ensino Religioso de exclusão e marginalização do outro em sua diferença, possam ser redimensionados para uma prática de inclusão. Surge, desta forma, no exercício do ER laico, uma possibilidade de desconstruir significados e práticas colonialistas de dominação, discriminação, exclusão e estigmatização do outro, do diferente, que já marcaram a história do Ensino Religioso, e de alguma forma, até hoje (SILVA, 2016; 2013). Consequentemente, dentro de uma ação da complexidade e da transdisciplinaridade, surge para este componente curricular de ensino uma nova perspectiva de um processo de interação, integração e religação das diferentes disciplinas e áreas de saber.

### *Sobre a superação de uma prática pedagógica de treinamento e repetição de conhecimento*

Não é novidade que precisamos de uma profunda revisão na nossa maneira de ensinar e aprender. Viu-se, repetidas vezes, Morin (2002), Moraes (2012), Lück (2013) etc., tratando da urgência deste tema. Para Moraes, continuamos perpetuando e

reforçando o velho ensino, da cópia, da repetição do saber, que gera seres incompetentes e incapazes de pensar, criar, construir e reconstruir conhecimentos (2012).

Assim, trata-se de uma tomada de posição epistemológica para o Ensino Religioso, da adoção de um método da complexidade e da transdisciplinaridade que permita ir mais longe às práticas de ensino tradicional orientado sob o domínio do paradigma clássico (repetição, acúmulo, reducionismo, objetividade etc.).

Trata-se de uma postura, de uma reforma do pensamento que, sem causar prejuízos para os saberes disciplinares, permite a ‘relação’, a ‘religação’ nos procedimentos de construção do conhecimento e a integração do sujeito. Aqui vimos, por exemplo, o conceito em Biologia de *Autopoieses* (por si-criação), desenvolvido por Maturana e Varela, para expressar a capacidade autoprodutiva dos seres vivos (PELLANDA; GUSTSAK, 2014). De uma circularidade essencial na natureza dos sistemas vivos (auto-eco-organizador), surge como possibilidade uma epistemologia que dá ênfase ao *processo* e ao *sujeito* na construção do conhecimento.

De fato, no cerne do pensamento complexo e transdisciplinar está à relação sujeito/objeto/meio, o que significa que: “No lugar da causalidade linear, temos a causalidade circular de natureza recursiva ou retroativa desafiando as noções de causa-efeito da ciência tradicional” (MORAES; NAVAS, 2015, p. 37).

Assim, o conceito de *Autopoiesis* abre caminho para processos criativos no Ensino Religioso, de trocas de energias e interações sujeito/objeto/meio nos modos de conhecer. O aluno se converte num construtor do conhecimento, e não mais em um ser passivo, copiador, incapaz de interagir e contribuir. Rejeitam-se, portanto, os métodos de mera repetição do conhecimento (decoreba) e uma ideia de professor como depositário de verdades prontas (FREIRE, 2002).

Ao invés, reforçam-se para a disciplina processos criativos, participantes, críticos e interdependentes na construção do conhecimento, “constituídos por uma tessitura funcional em rede, envolvendo aspectos interativos, recursivos, dialógicos, construtivos, hologramático, autoeco-organizadores, assim como os socioafetivos, culturais, emergentes e transcendentais, que influenciam nosso sentir, pensar, agir e criar” (MORAES; NAVAS, 2015, p.171).

Fundamentalmente, indo além do aprender, trata-se de ajudar o aluno a adquirir uma cultura da complexidade e poder prepará-lo para o contexto do mundo de amanhã:

Não se trata somente de oferecer um quadro de referência mais amplo, de motivar os estudantes a fim de permitir-lhes agir de maneira mais eficaz, mas também de auxiliá-los a adquirir uma cultura da complexidade, e portanto, uma cultura do mundo de amanhã. Pois é evidente que o mundo de amanhã será cada vez mais complexo. Ora, cultura não é saber tudo sobre um pequeno ponto. Tampouco é saber pequenos pontos sobre tudo, como geralmente é o caso das pessoas que se dizem cultas. A cultura é uma argamassa, um cimento que permite construir sentido integrando conhecimentos. O ensino de amanhã deverá, pois, levar os jovens a encontrar uma profissão, mas, sobretudo, deverá dar-lhes o sentido do respeito do outro, o sentido da abertura e da tolerância, fazendo com que eles participem plenamente da apaixonante aventura que é a busca do saber (ROSNAY, 2010, p. 499).

### *Sobre a Tese*

Por todos esses resultados obtidos, conclui-se, sem dar a tarefa por acabada, que: ‘A complexidade e a transdisciplinaridade são a chave para pensar o Ensino Religioso na escola laica’.

Finalizando, deve-se ainda dizer que, do ponto de vista da concepção do pensamento transdisciplinar e da complexidade, nenhum autor tem colocado este aporte teórico como resposta, mas como um desafio a ser enfatizado.

A evolução complexa e transdisciplinar na educação é um processo que está nos primeiros passos e pode avançar, quem sabe, tomando como finalidade imediata à formação de formadores. A Universidade e a escola são os espaços privilegiados de aprendizagem do pensamento complexo e transdisciplinar. Mas não se trata de criar departamentos nem novas cadeiras, antes tem a ver com um ‘espírito’, e que pode penetrar os campos do ensino e da pesquisa através de debates, combates, esforços e “oficinas de pesquisa transdisciplinar” (NICOLESCU, 1999, p. 151), por exemplo. A partir disto, quem sabe, se veja também que o problema da complexidade e da transdisciplinaridade tem uma relação com a política de um governo, com a economia, com a fome, com as calamidades sociais e ambientais do nosso mundo.

Mas como chegar a todos os educadores? Responder a isto é responder ao questionamento do qual Morin trata na proposição de Marx: “Quem educará os educadores?” Será uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino” (MORIN, 2010b, p. 101).

De certo, transdisciplinaridade e complexidade são noções amplas e ainda incapazes de se definir totalmente e de se consolidar como referencial teórico-

metodológico pronto. No mais, a transdisciplinaridade quer gerar um sentimento de esperança e de reencantamento do mundo e do ser humano tendo como referência a tessitura dos saberes e a construção de uma cultura humanística e espiritual<sup>83</sup>. Diz Nicolescu que: “É esta esperança e esta confiança que a transdisciplinaridade quer testemunhar” (1999, p. 157). Assim, também colocamos o Ensino Religioso neste ensaio como alvo de esperança.

Ao mesmo tempo, trata-se de reconhecer os traços constitutivos do complexo que está na base de tudo, e “que não contém apenas diversidade, desordem, aleatoriedade, mas comporta, evidentemente também, suas leis, sua ordem, sua organização” (MORIN, 2010a, p. 8). No antigo paradigma, ainda presente, o desconhecido tornava-se conhecido pela parcelarização do todo; em um novo paradigma complexo, traz-se de volta o sentido do todo, do desconhecido e do mistério: “O mistério não é somente privativo; ele nos libera de qualquer racionalização delirante que pretende reduzir o real à ideia, e ele nos traz, sob forma de poesia, a mensagem do inconcebível” (MORIN, 2016, p. 459).

---

<sup>83</sup> Espiritualidade no sentido transdisciplinar não significa crenças e religiões, mas uma experiência absoluta da realidade e do existir humano. Moraes e Navas (2015), falam de uma “espiritualidade laica”, uma espiritualidade que nasce da interioridade e da liberdade de todas as formas e normas, da experiência absoluta do existir humano.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Augusta Thereza; SOMMERMAN, Américo; ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza . **Congressos Internacionais sobre Transdisciplinaridade**: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. REVISTA Saúde e Sociedade, v.14, n.3, p.9-29, set-dez 2005.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_, **O enigma da religião**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ALMEIDA, Maria da Conceição (2004). **Um itinerário do pensamento de Edgar Morin. Ciclo de Estudos sobre O Método de Edgar Morin**, Instituto Humanitas, São Leopoldo (RS): Unisinos. Disponível em <<http://www.uesb.br/labtece/artigos/Um%20itiner%C3%A1rio%20do%20pensamento%20de%20Edgar%20Morin.pdf>>. Acesso em: 05 de jul. 2018.

ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**. São Paulo: Paulus, 2009. (Pedagogia e educação)

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

ARAGÃO, Gilbraz Souza. Apresentação. In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí. (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 17-20.

\_\_\_\_\_, Do transdisciplinar ao trans-religioso. In: TEPEDINO, Ana e ROCHA, Alessandro (Orgs.). **A teia do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2009, pp. 133-148.

\_\_\_\_\_; CABRAL, Newton e VALLE, Edênio. (Orgs.). **Para onde vão os estudos da religião no Brasil**. São Paulo: ANPTECRE, 2014.

ARAGÃO, Gilbraz . **Ciências da Religião na UNICAP**. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 271-294, 2012.

ARAGÃO, Gilbraz S.; SOUZA, M. F. C. . **Modelos de Ensino Religioso**. In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí. (Org.). **Compêndio do ensino religioso**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2017, pp. 147-155.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Mailson. F. C. **Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao ensino religioso**. Estudos Teológicos São Leopoldo, v. 58 n. 1, p. 42-56 jan./jun., 2018.

ARMSTRONG, Karen. **12 passos para uma vida de compaixão**. São Paulo: Paralela, 2012.

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**. 2007. Disponível em < file:///C:/Users/Cicero/Downloads/dialogo-1573.pdf >. Acesso em 15. nov. 2017.

BERGER, L. Peter. **Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BOTELHO, André da Conceição da Rocha; GARCIA-RUBIO, Alfonso. **Teologia na Complexidade**. Do racionalismo teológico ao desafio transdisciplinar. Rio de Janeiro, 2007. 460p. Tese de Doutorado – Departamento de Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

\_\_\_\_\_, **LEIS de Diretrizes Bases da Educação (LDB)**, nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_, 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.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Portaria nº 1405, de 27 de dezembro de 2018. **Estabelece Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos em Ciências da Religião**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 131. Disponível em: < [http://www.unicap.br/ead/wp-content/uploads/2016/05/pcp012\\_18-1.pdf](http://www.unicap.br/ead/wp-content/uploads/2016/05/pcp012_18-1.pdf) >. Acessos em: 30 dez. 2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf) >. Acesso em 25 de out. de 2018.

BURNS, Edward McNall; LERNER, Robert E.; MEACHAM, Standish. **História da Civilização Ocidental: do homem das cavernas às naves espaciais**. 42. ed. São Paulo: Globo, 2003.

CAMPBELL, Joseph (com Bill Moyers). **O poder do mito**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Edgard de Assis. Do inter ao transdisciplinar: um trajeto antropológico. In. **O interdisciplinar**: olhares contemporâneos. BASSIT, Ana Zahira (org). São Paulo: Factash Editora, 2010, p.26-34.

CARNEIRO, Maria Francisca. **Metodologia da transdisciplinaridade e teoria do conhecimento**. Curitiba: Juruá, 2015.

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

\_\_\_\_\_. O futuro das religiões no Brasil: o enfoque das Ciências da Religião. In: ARAGÃO, Gilbraz; CABRAL, Newton e VALLE, Edênio. (Orgs.). **Para onde vão os estudos da religião no Brasil**. São Paulo: ANPTECRE, 2014, pp. 287-305.

CIURAMA, Emílio Roger. Complexidade: elementos para uma definição. In. CARVALHO, Edgard de Assis; MENDONÇA, Terezinha (orgs.). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre, Sulina, 2003, p. 48-63.

CORTEZ, Margarida de Jesus; ACCIOLY, Cortez da S. **A formação do professor na perspectiva transdisciplinar**: o paradigma para a educação no século XXI. São Paulo: All Print Editora, 2012.

COSTELLA, Mario Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In. SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007, pp.11-20.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.

COTRIN, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**: historia e grandes temas. São Paulo: Saraiva, 2006.

CORDEIRO, Darcy. A evolução dos paradigmas e o ensino religioso. In. SILVA, Valmor. (Org.). **Ensino Religioso**: educação centrada na vida. São Paulo: Paulus, 2004, pp. 9-34.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CRUZ, Eduardo Rodrigues. **A persistência dos deuses**: religião, cultura e natureza. São Paulo: UNESP, 2004.

DESCARTES, René. **Descartes**: vida e obra. São Paulo: Nova Cultura, 1999. (Coleção Os Pensadores).

DINIZ; Débora LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade. In \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO, LetrasLivres: EdUnB, 2010, pp. 11-36.

DOMENZI, Maria Cecília. **Religiões na história do Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2015.

DOMINGUES, Ivan. (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade I**. Belo Horizonte: Editora UFMG; IETA, 2001.

DREHER, Luís Henrique. Ciência(s) da Religião: teoria e pós-graduação no Brasil. In. ENGLER, Steven. Panorama internacional das religiões. In: ARAGÃO, Gilbraz; CABRAL, Newton e VALLE, Edênio. (Orgs.). **Para onde vão os estudos da religião no Brasil**. São Paulo: ANPTECRE, 2014, pp. 259-285.

\_\_\_\_\_, Ciência(s) da Religião: teoria e pós-graduação no Brasil. In. TEIXEIRA, Faustino. (Org.). **A(s) Ciência(s) da religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 151-178.

ENGLER, Steven. Panorama internacional das religiões. In. ARAGÃO, Gilbraz; CABRAL, Newton e VALLE, Edênio. (Orgs.). **Para onde vão os estudos da religião no Brasil**. São Paulo: ANPTECRE, 2014, p.259-286.

FARIAS, Maria do Carmo B. **Aristóteles: a plenitude como horizonte do ser**. 2 ed. São Paulo, Moderna: 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_, **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_, **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, Amauri Carlos; SENRA, Flávio. **TENDÊNCIA INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NO BRASIL**: o debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. 2012. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 249-269.

FONTANIER, Jean-Michel. **Vocabulário latino da filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (Coleção Leitura).

- GOTO, Tommy Akira. **O fenômeno religioso**: a fenomenologia em Paul Tillich. São Paulo: Paulus, 2004. – (Coleção filosofia).
- GUERREIRO, Laureano. **A educação e o sagrado**: a ação terapêutica do educador. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é Ciência da Religião?** São Paulo: Paulinas, 2005.
- HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Loyola, 2010.
- HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas**: introdução à fenomenologia. São Paulo: Madras, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_, MENEGHETTI, Rosa Gitara Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. Ensino Religioso e sua relação pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Afonso**: articulador de uma nova perspectiva para o ensino religioso. REVER: Revista de Estudos da Religião. São Paulo: Paulinas, n. 01, 2016, pp. 94-108.
- \_\_\_\_\_, Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João Décio e USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013, pp. 603-614.
- \_\_\_\_\_, Introdução geral. In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí. (Org.). **Compêndio do ensino religioso**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 21-25.
- \_\_\_\_\_, A presença do ensino religioso no contexto da educação. In: \_\_\_\_\_; WAGNER, Raul. (Org.) **O ensino religioso no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011, pp. 27-54. (Coleção Educação: religião; 5)
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- JUNGES, José Roque. Bioética: hermenêutica e casuística. São Paulo: Loyola, 2006.
- ROSNAY, Joël. Conceitos e operadores transversais. In: MORIM, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010c, p. 493-499.
- IOAN, Petru. Stéphan Lupasco e a propensão ao contraditório na lógica romena. In: NICOLESCU, Basarab; BADESCU, Horia (org.). **Stéphane Lupasco**: o homem e a obra. São Paulo: Triom, 2001, p. 139-172.
- KUHN, Thomas. **A Estrutura das revoluções científicas**. 16 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. Prefácio. In. **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUPASCO, Stéphane. **O homem e suas três éticas**. Lisboa, Instituto Piaget, 1986.

LIMA, Maria Cristina. **Deus é maior**: o ensino religioso na perspectiva da transdisciplinaridade. São Paulo: programa de estudos pós graduados em CRE, PUC/SP, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade (não negrito). In. BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 14-29.

MATOS, Oligário Chain Féres. Ethos e amizade: a morada do homem. In. DOMINGUES, Ivan. (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade I**. Belo Horizonte: Editora UFMG; IETA, 2001, p. 59-72.

MENEZES, Renata de Castro. Ás margens do Censo de 2010: expectativas, repercussões, limites e usos dos dados de religião. In: TEIXEIRA, Faustino e MENESES, Renata (Orgs.). **Religiões em movimento**: o Censo de 2010. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 330-346.

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

\_\_\_\_\_, PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE. VI Congresso de Educação básica. Prefeitura de Florianópolis. Fev. 2016. Disponível em: <<http://189.8.211.4/coeb2016/anais/conferenciasepalestras/candida.pdf>>. Acesso: 09 de jul. de 2018.

\_\_\_\_\_, NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas – SP: Papyrus, 2015. (Coleção Práxis)

MORIN, Edgar. **O método**: o conhecimento do conhecimento. 4ª ed. Tradução de machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_, **O método**: as ideias, habitat, vida, costumes, organização. 4ª ed. Tradução de machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

\_\_\_\_\_, **O método**: o conhecimento do conhecimento. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_, **O método**: a natureza da natureza. 18 ed. Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sunina, 2016.

\_\_\_\_\_, **Edgar Morin: ninguém sabe o dia que nascerá**. Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: Editora UNESP; Belém, UEPA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 14<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

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

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

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

\_\_\_\_\_, **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EdUFRN, Ed. UFRN, 2000.

\_\_\_\_\_; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

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

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

\_\_\_\_\_, BADESCU, Horia (org.). **Stéphane Lupasco**: o homem e a obra. São Paulo: Triom, 2001.

\_\_\_\_\_, O terceiro incluído: da física quântica a ontologia. In. \_\_\_\_\_. BADESCU, Horia (org.). **Stéphane Lupasco**: o homem e a obra. São Paulo: Triom, 2001, p. 107-137.

\_\_\_\_\_, Para uma educação e aprendizagem transdisciplinares (Tradução Rita Ribeiro Vos). In. **O interdisciplinar**: olhares contemporâneos. BASSIT, Ana Zahira (org). São Paulo: Factash Editora, 2010, p.11-23.

PAIVA, Vanildo. **Filosofia, encantamento e caminho**: introdução ao exercício do filosofar. São Paulo: Paulus, 2002.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 3 ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2014.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do saber. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna**. São Paulo: Globo, 2005.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de [et al.]. **Ensino Religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

ORO, Ivo Pedro. **O fenômeno religioso: como entender**. São Paulo: Paulinas, 2013.

PANÃO, Miguel Oliveira. **A Ideia de Níveis de Realidade para com as Noções de Pessoa e Não-Redução** (de Basarab Nicolescu). 2009. Disponível em: <[http://cienciareligiao.blogspot.com.br/2009/02/ideia-de-niveis-de-realidade-para-com-as\\_16.html](http://cienciareligiao.blogspot.com.br/2009/02/ideia-de-niveis-de-realidade-para-com-as_16.html)>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.). Introdução Geral. **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013, p. 17-29.

\_\_\_\_\_, João Décio. **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 02 de jul de 2018.

PASSOS, João Décio. **Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento**. Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VII, n. 34 - Abril/Maio/Junho 2011 - ISSN: 1809-2888.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais - Ensino Religioso. **Forum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 2009.

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

PELLANDA, Nize; GUSTSAK, Felipe. Epistemologia da complexidade: reflexões e implicações para uma metodologia da pesquisa. In. FRANCISCO, Deise Juliana; GORCZEVSKI, Deisimer; DEMOLY, Karla Rosane do Amaral (Org.). **Pesquisa em perspectiva: percursos metodológicos na intervenção do conhecimento**. Mossoró, RN: EdUFERSA, 2014, pp.19-46.

PINHO, Maria José de; MEDEIROS, Thalita Melo de Souza; RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa. COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI. **Humanidades & Inovação**, [S.l.], v. 5, n. 3, apr. 2018. ISSN 2358-8322. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/636>>. Acesso em: 10 July 2018.

PONDÉ, Luiz Felipe. Em busca de uma cultura epistemológica. In. TEIXEIRA, Faustino. (Org.). **A(s) Ciência(s) da religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 11-66.

POZZER, Aldecir. Interculturalidade e formação docente: possibilidades para o reconhecimento da diversidade religiosa. In. CECCHETTI, Elcio; \_\_\_\_\_. **Educação e interculturalidade**: conhecimentos e saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014, p.89-104.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: antiguidade e Idade Média. Vol. I. São Paulo: Paulinas, 1990a. (Coleção Filosofia)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **História da Filosofia**: do humanismo a Kant. vol. II. São Paulo: Paulinas, 1990b. (Coleção Filosofia)

ROCHA, Cristina; VÁSQUEZ, Manuel A. (orgs.). **A diáspora das religiões brasileiras**. São Paulo: Ideias & Letras, 2016.

ROQUE, Dalton Campos. **A realidade é um conceito e a verdade uma percepção**. Site Sensibilização Consciencial. Artigo publicado em 12.05.2017. Disponível em: <<http://consciencial.org/ciencia-espiritualidade/realidade-e-um-conceito-e-verdade-uma-percepcao/>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2018.

ROSNAY, Joël. Conceitos e operadores transversais. In MORIN, Edgar. Jornadas Temáticas. **A religião dos saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2010, 493-499.

SANTOS, Akiko e SOMMERMAN Américo (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

\_\_\_\_\_, Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para o resgate do elo perdido. In. \_\_\_\_\_. SOMMERMAN, Américo (Orgs). **Complexidade e Transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre, Sulina, 2009.

\_\_\_\_\_, *et al.* Ensino integrado: justaposição ou articulação? In. \_\_\_\_\_. SOMMERMAN, Américo. **Ensino disciplinar e transdisciplinar**: uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: WakEditora, 2014, pp. 67-126.

SANTOS, Robson Alves dos Santos; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima de. **Paradigmas educacionais e suas influências na formação e na prática pedagógica de professores**. 2015. Disponível em <[file:///C:/Users/Cicero/Downloads/1962-1-11122-1-10-20160321%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cicero/Downloads/1962-1-11122-1-10-20160321%20(1).pdf)>. Acesso em 20. Abril. 2018. Revista Interface, Edição nº 10, dezembro de 2015 – p. 251-261.

SANCHIS, Pierre. Prefácio. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Orgs.). **Religiões em movimento**: o Censo de 2010. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 12-16.

SANHEZ, Wagner Lopes. **Pluralismo religioso**: as religiões no mundo atual. São Paulo: Paulinas, 2005. (Coleção: Temas do ensino religioso)

SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Cícero Lopes. **Contribuições da metodologia transdisciplinar para a fundamentação do ensino religioso no contexto da escola laica**. 2013. 102f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Programa de Mestrado em Ciências da Religião, Recife.

\_\_\_\_\_, 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.

SILVA, Odair Vieira. **ANALISE CRÍTICA DA HISTÓRIA DA RAZÃO E DO ESCLARECIMENTO: um enfoque sobre a obra eclipse da razão do filósofo alemão Max Horkheimer**. Revista Científica Eletrônica do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Ano XIV – Número 23 – Janeiro de 2014 – Periódico Semestral.

SOARES, Afonso M. L. Apresentação. In. PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007. - (Coleção temas do ensino religioso)

\_\_\_\_\_. **Religião e educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2010. - (Coleção temas do ensino religioso).

\_\_\_\_\_; STIGAR, Robson. Perspectiva para o ensino religioso: a ciência da religião como novo paradigma. PASSOS, João Décio; SANCHES, Wagner Lopes. In. **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.

SOUZA, Ana Amália Torres; ROCHA, Zeferino Jesus Barbosa. **No princípio era o mythos: articulações entre Mito, Psicanálise e Linguagem**. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n3/a03v14n3.pdf>>. Acesso em 11. março. 2018.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Prefácio. In. SANTOS, Akiko; SOMMERMAN Américo (Orgs.). **Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: Wak, Editora, 2014.

SUANNO, João Henrique. Práticas Inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel e MORAES, M. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TEIXEIRA, Faustino; MENESES, Renata (Orgs.). **Religiões em movimento: o Censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_, Ciências da religião e ensino religioso. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 63-77.

\_\_\_\_\_, O Censo de 2010 e as religiões no Brasil: esboço de apresentação. In: TEIXEIRA, Faustino e MENESES, Renata (Orgs.). **Religiões em movimento: o Censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 17-35.

TORRE, Saturnino de La; PUJOL, Antônia; MORAES, Maria Cândida. **Documentos para transformar a educação: um olhar complexo e transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

TWORUSCHKA, Udo. Ciência Prática da Religião: considerações teóricas e metodológicas. In: PASSOS, João Décio e USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013, pp. 577-588.

USARSKI, Frank. **Os Enganos sobre o Sagrado: uma síntese da crítica ao ramo clássico da Fenomenologia da Religião e seus conceitos-chave**. Revista de Estudos da Religião – REVER. Nº 4 / 2004 / pp. 73-95.

\_\_\_\_\_. **Constituintes da Ciência da Religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma**. São Paulo: Paulinas, 2006.

\_\_\_\_\_, Perfil paradigmático da Ciência da Religião na Alemanha. In: TEIXEIRA, Faustino. (Org.). **A(s) Ciência(s) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 67-102.

ROCHA, Cristina; VÁSQUEZ, Manuel A. (orgs.). **A diáspora das religiões brasileiras**. São Paulo: Ideias & Letras, 2016, p. 7-38.

VÁSQUEZ, Manuel A e ROCHA, Cristina. O Brasil na nova cartografia global da religião. In: ROCHA, Cristina; VÁSQUEZ, Manuel A. (orgs.). **A diáspora das religiões brasileiras**. São Paulo: Ideias & Letras, 2016, p. 7-38.

VIEIRA, Adriano. Transdisciplinaridade: um caminho da ciência com consciência. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**. Rio de Janeiro: Wake Ed., 2010, pp. 227-246.

WIL, Pierre; D'AMBRÓSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summus, 1993.

ZABALA, Antonio. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artimed, 2002.

**ANEXOS – A, B e C**