

**DIVERSIDADE RELIGIOSA E
DIREITOS HUMANOS:
Conhecer, Respeitar e Conviver**

Reinaldo Matias Fleuri
Lilian Blanck de Oliveira
Lúcia Schneider Hardt
Elcio Cecchetti
Simone Riske Koch
(Orgs.)



**DIVERSIDADE RELIGIOSA E
DIREITOS HUMANOS:**
Conhecer, Respeitar e Conviver

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Reitor

João Natel Pollonio Machado

Vice-Reitor

Griseldes Fredel Boos

Pro-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura

Marcos Rivail da Silva

Centro de Ciências Humanas e da Comunicação

Clóvis Reis

EDITORA DA FURB

Editor Executivo

Maicon Tenfen

Conselho Editorial

Edson Luiz Borges

Elsa Cristine Bevian

João Francisco Noll

Jorge Gustavo Barbosa de Oliveira

Roberto Heinzle

Marco Antônio Wanrowsky

Maristela Pereira Fritzen

Capa

Luciane Tavares Silveira

Nádia Silveira

Editoração e revisão

www.comtextoeditoracao.com.br




Este material é resultado do Termo de Cooperação nº 4092/2010 firmado entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Ministério da Educação (MEC). As opiniões expressas neste livro são de responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a posição oficial do Ministério da Educação ou do Governo Federal.



Apresentação

Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão

Ministério da Educação



Prezada Educadora,
Prezado Educador,

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), faz chegar até você a obra *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*.

Trata-se de uma publicação elaborada por um grupo de educadores, com formações em distintas áreas do conhecimento, e que, diariamente, trabalham, estudam e pesquisam as temáticas da diversidade religiosa e dos direitos humanos no cotidiano escolar da educação básica.

Este volume, estruturado em dez capítulos, apresenta conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto social, político, educacional e religioso.

Socializa conhecimentos indispensáveis para a promoção da dignidade humana, à medida que favorece o reconhecimento das alteridades e o respeito às histórias, identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos religiosos, bem como das pessoas sem religião, ateus e agnósticos, buscando desta forma contribuir para a eliminação de preconceitos que legitimam processos de exclusões e desigualdades.

Parte de pressuposto que a diversidade cultural é um dos patrimônios da humanidade, uma vez que serve de referência para a construção das identidades pessoais e coletivas. Diversidade esta que se expressa de maneira muito intensa em nosso país, especialmente no campo religioso, onde convivem inúmeras crenças e tradições religiosas, assim como pessoas sem religião, ateus e agnósticos.

Entretanto, a presença da diversidade cultural religiosa, em face do complexo processo histórico de formação do povo brasileiro, exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder que buscam homogeneizar os diferentes anulando suas diferenças.

Tal processo, muitas vezes, ocorre no próprio contexto escolar, por meio de práticas e tentativas de invisibilização, silenciamentos e discriminações relacionados às diferentes identidades e valores de caráter religioso e não religioso.

Nesse sentido, a presente obra quer subsidiar práticas pedagógicas que ajudem a superar preconceitos, intolerâncias e violências no con-

texto escolar e social, possibilitando o acesso a um conjunto de conhecimentos relacionados à diversidade cultural religiosa e os direitos humanos.

Esperamos que o livro *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver* seja objeto de discussão coletiva nas reuniões pedagógicas, faça parte dos encontros de estudos das diferentes áreas de conhecimento, subsidie a revisão dos projetos político-pedagógicos das escolas e, principalmente, seja incorporado nos planejamentos e planos de ensino, para que no cotidiano escolar se fomente o respeito às diferenças, o diálogo, a liberdade religiosa e os direitos humanos.


Diante da violência e da intolerância religiosa, educandos e educandas, educadores e educadoras, gestores e gestoras são desafiados a compreender que todos são diferentes, mas iguais em direitos, e que precisamos conviver, respeitando uns aos outros, no constante propósito de promoção dos direitos humanos e da terra.

Bom estudo e leitura!



Prefácio

Reinaldo Matias Fleuri
Lilian Blanck de Oliveira
Lúcia Schneider Hardt
Elcio Cecchetti
Simone Riske Koch



Os ensaios de Saramago¹ que refletem sobre a *cegueira* e a *lucidez* nos parecem ser metáforas muito apropriadas para pensar a diversidade religiosa e os direitos humanos. Em sua obra *Ensaio sobre a cegueira*, o autor provoca a reflexão sobre o que significa a habilidade de enxergar, explorando a sutil diferença entre *olhar* e *ver*. A primeira, uma habilidade possível e, a segunda, uma observação mais atenciosa, detalhada. Parece que é nessa direção que podemos entender a epígrafe do livro: “*se podes olhar, vê. Se podes ver, repara*”, pois reparar é mais do que ver, implica alargar e aprofundar o entendimento sobre o que se observa.

O ato de reparar está diretamente ligado à ampliação de dado nível de consciência, trazendo *luz*, clareza aos fatos, relações e concepções que, sob um *olhar* que não *vê*, podem ser naturalizadas e reproduzidas nas práticas cotidianas. Visualizar sob vários pontos de vista, analisar, questionar e buscar compreender são atitudes que possibilitam *lampejos* de lucidez, *brechas* necessárias para resistir e intervir na realidade.

A saída não é, só, a presença da lucidez, tampouco sua ausência, mas a percepção do jogo entre essas forças, para compreender o que nos tornamos enquanto desenvolvemos ou não algumas sensibilidades e materialidades.

Neste sentido, a demanda pela promoção dos direitos humanos e da terra é uma necessidade histórica diante da alternância dos tempos de *cegueira* e *lucidez* que caracterizam e (de)marcam a humanidade.

Saramago, em palestra proferida no II Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, em 2002, contou a história dos habitantes de uma pequena aldeia, que viviam nos arredores de Florença há mais de quatrocentos anos. Era tradição do lugar que o sino, quando tocado, identificasse algo especial, marcando e comunicando os acontecimentos da comunidade local, inclusive quando da morte de um dos seus moradores. Conta a história que, em um determinado dia, o sino tocou de um jeito totalmente diferente e deixou a população impactada. Em pouco tempo todos estavam próximos da igreja, tentando descobrir o que teria ocorrido. Esperavam que alguém dissesse por quem deveriam chorar. Afinal, quem havia morrido? De repente, sai da igreja um camponês, que não era o sineiro de sempre, e avisa que ele mesmo havia tocado o sino, não em

¹ José Saramago, um dos mais notáveis dentre os escritores portugueses, recebeu o Prêmio Nobel de Literatura, em 1998.

memória de uma pessoa que falecera, mas anunciando a morte da Justiça. O que levou o camponês a praticar tal ato?

Segundo a história, aconteceu que um conde ou marquês sem escrúpulos andava tomando as terras dos camponeses. Os lesados protestavam e reclamavam, mas nada acontecia. Alguns decidiram apelar para a Justiça, mas sem resultado, pois a exploração continuava. Em desespero, o camponês lembrou-se do sino, utilizando-o como estratégia para chamar a atenção das pessoas, fazendo-as *ver*, para que então pudessem se organizar para a mobilização e luta.

Ainda não sabemos se em outra parte do mundo um sino que antes tenha dobrado pela morte de humanos chorou a morte da Justiça. Entretanto, a história nos mostra que a Justiça continua morrendo todos os dias. E, por isso, é preciso continuar a tocar os sinos, denunciando, criando alternativas e estratégias de enfrentamento de uma realidade onde os direitos humanos e da terra não se materializam em relações sociais equitativas e solidárias. É a *cegueira*, outra vez, que não nos permite *ver e reparar* como vivemos.

Em relação à diversidade religiosa, a convivência entre sujeitos com culturas, identidades e crenças diferentes, historicamente, foi marcada mais por tempos de *cegueira* que de *lucidez*. Representações sociais equivocadas, preconceituosas, negadoras, rotuladoras e exotizadoras em relação ao Outro² têm fomentado a intolerância religiosa em distintos contextos, espaços e lugares. São *cegueiras* produzidas pela falsa percepção que somente existe uma verdade cujo domínio pertence ao grupo que integro, jamais ao grupo do Outro. O dogmatismo religioso, segundo Martini (1995, p. 35), consiste em fazer com que “indivíduos e grupos se projetem numa ilusória infinitude ao pretenderem realizar em si próprios a totalidade”.

Este é um problema extremamente complexo porque tais atitudes, costumeiramente, não carregam motivações exclusivamente religiosas, mas agregam razões de ordem econômica, social, política e cultural, variáveis a cada experiência histórica.

Diferentes grupos humanos foram criando e desenvolvendo, ao longo do tempo, distintas leituras, olhares e saberes, buscando formas de

² O termo “Outro” (com a inicial em maiúsculo) quer representar os “Outros” e “Outras”, que para Levinas (2005), representa aquele que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser. O Outro não pode ser reduzido a um conceito; é *rosto*, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói.

superar limites, descortinar horizontes e dar sentido a vida. Esses grupos configuraram cosmovisões, crenças e tradições religiosas capazes de desenvolver e instaurar processos de libertação e/ou opressão; autonomia e/ou dependência; participação e/ou alienação.

Deste modo, crenças religiosas podem ser utilizadas para produzir *cegueiras*, endossar lógicas opressivas e exploradoras, subverter sentidos, alienar pessoas em favor de desejos particulares, movendo/alterando a vida cotidiana, destruindo, mutilando, silenciando mundos e vidas.

Embora muitos documentos e declarações nacionais e internacionais já tenham sido construídos com o objetivo de regulamentar, delimitar e defender os direitos humanos e da terra, ainda é imprescindível dobrar os sinos diante das desigualdades e injustiças que persistem em materializar-se, contraditoriamente, em nossa sociedade, seja no campo religioso ou em outros contextos.

É no dobrar dos sinos que os direitos humanos emergem e se afirmam nos processos históricos como lampejos de *lucidez*. É no tocar dos sinos que os não *reparados* pelas *cegueiras* das estruturas sociais exigem reconhecimento, liberdade e distribuição equitativa dos bens públicos.

É porque as vítimas de violações reclamam reparação que os direitos precisam ser efetivados. É porque continuam na luta, mesmo contra todo tipo de "dono" e todo tipo de "cerca", enfrentando todo tipo de violência e repressão, que a sociedade reconhece e, dessa forma, incorpora direitos. (BRASIL, 2010, p. 6-7).

Portanto, os direitos humanos são afirmados historicamente nos embates constantes contra a exploração, o domínio, a vitimização, a exclusão e todas as formas simbólicas e materiais que reduzem o ser e a dignidade humana.

Por quais motivos os sinos devem dobrar hoje? Por quem? Em quais situações e contextos a dignidade humana está sendo negada?

Este é o desafio que compartilhamos com você!

Com o objetivo de socializar conhecimentos sobre a diversidade cultural religiosa, com vistas ao enfrentamento de pré-conceitos, lógicas, silenciamentos, invisibilizações, discriminações e violências praticadas por questões religiosas, a presente obra apresenta algumas de nossas rodas de aprendizagens com outros pares, nas diferenciadas jornadas em estudos, pesquisas e, prioritariamente, em vivências *no* e *com* o cotidiano escolar.

Os autores Elcio Cecchetti, Lilian Blanck de Oliveira, Lúcia Schneider Hardt e Simone Riske-Koch, no Capítulo I, intitulado *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*, apresentam aproximações históricas e conceituais da diversidade cultural e religiosa e dos direitos humanos, para, assim, conhecer, respeitar e conviver. Para os autores, à escola, enquanto lugar de trânsito de culturas, não compete buscar homogeneizar, mas garantir a liberdade religiosa, por meio da igualdade de acesso ao conhecimento de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não religiosos, promovendo os direitos humanos e a justiça cultural.

No Capítulo II, Tarcísio Alfonso Wickert desenvolve o conceito e a natureza do *ethos*, enquanto legado cultural humano decorrente da busca de lugares *seguros* para a existência em um mundo de finitudes e incertezas. Neste *habitat* coexistem diversas expressões religiosas e não religiosas que precisam ser respeitadas e reconhecidas, desafio que recai sobre a educação e à própria escola, *lugar* de encontro de diversos *ethos*, e, por isso, local de aprendizado das habilidades necessárias para *ver e questionar as cegueiras* da homogeneidade, do etnocentrismo e da indiferença.

Em seguida, no Capítulo III, Reinaldo Matias Fleuri, em *Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades*, reconhecendo a presença nas escolas de crianças e jovens que professam diferentes crenças religiosas e não religiosas, discorre sobre a necessidade de se desenvolver propostas educacionais para trabalhar pedagogicamente com temáticas relativas à diversidade religiosa. Este é um desafio educacional analisado sob uma perspectiva intercultural, que implica no desenvolvimento de atitudes de tolerância, reciprocidade e civismo na relação entre pessoas que seguem diferentes opções relativas à religião.

O tema do Capítulo IV, *Diversidade religiosa indígena: diferentes maneiras de ser e estar no mundo*, de Silvia Maria de Oliveira e Maria Dorothea Post Darella, aborda a diversidade dos povos indígenas, e descreve aspectos particulares da cultura Guarani, destacando sua cosmovisão cultural e religiosa.

No Brasil, importante parcela da população é composta por descendentes de africanos, povos que trouxeram bases culturais religiosas que influenciaram decisivamente as práticas espirituais do país. Em *Religiões afro-brasileiras: direitos, identidades, sentidos e práticas do "povo-de-santo"*, Cristiana Tramonte busca analisar e descrever estas culturas, no Capítulo V, considerando a diversidade das práticas religiosas afro-brasileiras e destacando seus mitos e ritos.

Luiz José Dietrich, no Capítulo VI, intitulado *Religiões orientais: a consciência do Um na consciência do universo* aborda alguns dos elementos principais do Hinduísmo, Budismo, Confucionismo e Taoísmo, tais como ritos, símbolos, mitos, textos e tradições sagradas, visando a contribuir para ampliar conhecimentos da diversidade religiosa e dos direitos humanos. Cada uma dessas religiões tem uma identidade própria que se abre a muitas compreensões, constituindo referenciais culturais para diferentes maneiras de ser, viver e conviver.

Em seguida, Luiz José Dietrich e Elcio Cecchetti apresentam um capítulo sobre as religiões monoteístas do Judaísmo, Cristianismo e Islamismo, no qual contextualizam o contexto histórico do surgimento e evolução destas religiões, destacando seus principais líderes e fundadores, suas crenças, doutrinas, livros sagrados, ritos e valores ético-morais. Assumindo uma posição epistemológica de reconhecimento da diversidade cultural e religiosa, os autores intentam que os conhecimentos apresentados possam promover o encontro, diálogo e convivência respeitosa entre os diferentes credos.

No capítulo VIII, João Lupi, assentando-se nos direitos das minorias religiosas e nos princípios de tolerância e respeito, discorre sobre as bases teóricas e históricas dos *Novos movimentos religiosos e religiosidades* existentes na contemporaneidade.

Na sequência, Daniel Sottomaio Pereira, no Capítulo IX, intitulado *Pessoas Sem-Religião, Ateus e Agnósticos*, apresenta e analisa alguns dados sobre o campo religioso brasileiro, a fim de evidenciar a presença de pessoas sem filiação religiosa, ateus e agnósticos. Além disso, autor objetiva problematizar alguns preconceitos, discriminações e violências praticadas contra essas pessoas, uma vez que ferem a liberdade de consciência e crença prevista no art. 5º da Carta Magna brasileira (1988), direito que se estende tanto aos que têm religião como aos que não a têm, e tanto os que creem como aos que não creem.

Por fim, no Capítulo X, *Educação, diversidade religiosa e cultura de paz: cuidar, respeitar e conviver*, Elcio Cecchetti, Lilian Blanck de Oliveira e Lúcia Schneider Hardt problematizam o uso do conhecimento para destruição e dominação do Outro. Apontam para a necessidade de considerarmos as diferenças para educar, cuidar e conviver, o que requer o desenvolvimento de uma cultura de reconhecimento da diversidade em suas múltiplas formas de expressão, condição básica para o exercício da liber-

dade, responsabilidade e dignidade, pilares para a construção da cultura de paz.

Assim, nos permitam e nos deem o prazer de adentrar em suas vidas, escolas e culturas. Sintam-se também convidados a entrar nas nossas para, coletivamente, buscarmos estudar, discutir, trocar e, assim, coletivamente construir outros olhares e práticas pedagógicas sobre as temáticas da diversidade religiosa e dos direitos humanos e da terra.

Os organizadores

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento de Referência:** orientações para a implementação da educação em direitos humanos na educação básica. Versão Preliminar. Brasília, 2010 (mimeo).

LEVINAS, E. **Entre nós:** ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARTINI, A. O provisório e o transcendente. In: MARTINI, A. et al. **O humano, lugar do sagrado.** 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995. p. 33-38.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira:** romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. Palestra proferida no II Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, 2002.



Sumário



Capítulo I

DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS: conhecer, respeitar e conviver
*Elcio Cecchetti, Lílian Blanck de Oliveira, Lúcia Schneider Hardt
e Simone Riske-Koch* | **19**

Capítulo II

ETHOS E DIREITOS HUMANOS: um legado da diversidade cultural
Tarcísio Alfonso Wickert | **39**

Capítulo III

RELAÇÕES INTERCULTURAIS, DIVERSIDADE RELIGIOSA E EDUCAÇÃO: desafios e possibilidades
Reinaldo Matias Fleuri | **57**

Capítulo IV

DIVERSIDADE RELIGIOSA INDÍGENA: diferentes maneiras de ser e estar no mundo
Silvia Maria de Oliveira e Maria Dorothea Post Darella | **81**

Capítulo V

RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: direitos, identidades, sentidos e práticas do “povo-de-santo”
Cristiana Tramonte | **101**

Capítulo VI

RELIGIÕES ORIENTAIS: a consciência do um na consciência do universo
Luiz José Dietrich | **117**

Capítulo VII

RELIGIÕES MONOTEÍSTAS: conhecimentos para encontros e diálogos em convivências respeitosas
Luiz José Dietrich e Elcio Cecchetti | **137**

Capítulo VIII

NOVOS MOVIMENTOS RELIGIOSOS E RELIGIOSIDADES
João Lupi | **167**

Capítulo IX

PESSOAS SEM RELIGIÃO, ATEUS E AGNÓSTICOS
Daniel Sottomaior Pereira | **185**

Capítulo X

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE RELIGIOSA E CULTURA DE PAZ: cuidar, respeitar e conviver
Elcio Cecchetti, Lílian Blanck de Oliveira e Lúcia Schneider Hardt | **203**


Autores | **229**



Capítulo I

Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver

Elcio Cecchetti
Lilian Blanck de Oliveira
Lúcia Schneider Hardt
Simone Riske-Koch



PALAVRAS INICIAIS

Conviver com a diversidade cultural é algo complexo e desafiador, talvez uma das grandes problemáticas da humanidade. O respeito à diversidade cultural é uma das garantias para a promoção dos direitos humanos e da terra e uma das tarefas imprescindíveis da educação.

A escola, para contribuir na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, precisa desenvolver práticas pedagógicas que exercitem a sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa, percebendo as *cegueiras* que produzem injustiças e processos de exclusão e desigualdades.

Este capítulo discorre sobre as temáticas da diversidade religiosa e direitos humanos, apresentando alguns conceitos e trajetórias históricas, visando a promover na escola o diálogo acerca das inúmeras vivências, percepções e elaborações religiosas que integram o substrato cultural da humanidade. Assim, o estudo, a pesquisa e o diálogo sobre a diversidade cultural religiosa se apresentam como um dos elementos para a formação integral do ser humano que podem encaminhar vivências fundamentadas no conhecer, respeitar e conviver com os diferentes e as diferenças.

1 DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITOS HUMANOS

Nada é igual no universo! Isso faz da Terra um planeta único e especial, berço de incontáveis formas de vida. Diversidade é a marca do nosso mundo e se manifesta nos ecossistemas naturais e na própria humanidade.

A espécie humana adquiriu formas diversas através do tempo e do espaço. Em contextos históricos específicos, cada sujeito ou grupo social se constitui como ser singular e, ao mesmo tempo, plural, no seio de uma ou de várias culturas, por meio das tramas de relações tecidas com o Outro¹, o mundo e o desconhecido, produzindo símbolos, conhecimentos, práticas, sentidos e significados que dão sentido à sua vida e ao con-

¹ O termo "Outro" (com a inicial em maiúsculo) quer representar os "Outros" e "Outras" que, para Levinas (2005) representa aquele que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser. O Outro não pode ser reduzido a um conceito; é *rosto*, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói.

texto no qual está inserido. Pela ação e interação dos sujeitos, as culturas constroem formas diversas de *ver e ser* em determinados tempos, espaços e lugares no qual se encontram circunscritas (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010).

A diversidade cultural, segundo a *Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, publicada pelas Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005, p. 5), representa a

[...] multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados.

Resultado da singularidade de cada grupo social e de seus processos de territorialização², a diversidade cultural constitui-se em um dos mais valiosos bens da humanidade. É expressão da riqueza de cada comunidade, portadora de conjuntos de símbolos e significados que servem de referência para a constituição das identidades pessoais e grupais. É uma das fontes do desenvolvimento humano, de ampliação dos horizontes e sentidos, à medida que cada cultura é apenas parte de um mundo complexo que tem muito a aprender com as outras culturas existentes (CECCHETTI, 2008).

A diversidade cultural necessita ser reconhecida, valorizada e compreendida como um patrimônio da humanidade, mesmo quando exige esforços para a convivência entre povos e culturas diversas. Nesse sentido, a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, publicada pela UNESCO logo após os atos de terrorismo praticados em setembro de 2001, afirma ser indispensável o reconhecimento da diversidade cultural, pois:

² Para Haesbaert (2006, p. 314), o processo de **territorialização** compreende as relações de domínio e apropriação do espaço pelo humano, de forma concreta ou simbólica, criando mediações espaciais que proporcionam efetivo “poder” de reprodução enquanto grupos sociais (ou enquanto sujeitos), poder este que é sempre multiescalar e multidimensional, material e imaterial, de “dominação” e “apropriação” ao mesmo tempo.

Artigo 1° – **A diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade:** A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade [...].

Artigo 2° – **Da diversidade cultural ao pluralismo cultural:** Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. [...] Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

Artigo 3° – **A diversidade cultural, fator de desenvolvimento:** A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendida não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

Garantir uma interação positiva entre diferentes identidades culturais faz parte da busca pela promoção da dignidade humana. Valorizar e reconhecer a diversidade implica considerar que cada sujeito/grupo social tem se forjado num processo histórico diferente, constituindo sua *identidade* a partir de uma *perspectiva* que condiciona, possibilita e limita *um modo de ser humano* (LANGON, 2003). Daí pode-se concluir que as culturas não abarcam apenas modos de se relacionar, seja com os membros do seu ou de outros grupos, seja consigo mesmo, mas constituem fontes de sentido e significado para cada um dos seus integrantes.

As culturas configuram um mundo simbólico e atribuem significados, limites e possibilidades às formas de como os humanos leem, sentem e experienciam o mundo e a vida, produzindo sentidos e identidades. Desse modo, fornecem o vínculo entre o que os sujeitos são capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam (LANGON, 2003).

Cada cultura, grupo social ou sujeito é uma *perspectiva*, uma *localização*, um modo de *ver* e se *relacionar* distinto. Para Montiel (2003), as culturas são elaborações coletivas nas quais os sujeitos se reconhecem, autorrepresentam e compartilham visões e significados comuns da realidade que os cerca. Tradicionalmente, estavam relacionadas a ambientes históricos e espaciais precisos, demarcados por uma etnia, língua, crença

religiosa ou modo de produção específico. Nesses contextos, as culturas funcionavam como uma espécie de cimento que amalgamava os membros de cada população (padrão cultural). Mas, a partir do século XX, as novas tecnologias conectaram comunidades para além de suas fronteiras nacionais, possibilitando que milhões de pessoas pudessem interagir, rompendo e provocando novas combinações de espaços, tempos e territórios.

O cenário mundial torna-se cada dia mais complexo. As sociedades se transformam constantemente e são cada vez mais diversas. A permanente reconfiguração das identidades culturais e nacionais resulta na produção de novas identidades – híbridas, fragmentadas e multifacetadas.

Paradoxalmente, vê-se a crescente tentativa de uniformização, estratégia do capitalismo globalizado para uma *padronização* dos hábitos, modos de pensar, agir e viver, produzindo processos de massificação e homogeneização de formas universais de consumo. Em oposição a esse processo, surgem inúmeras iniciativas de afirmação das identidades culturais tradicionais por meio da (re)valorização de aspectos tradicionais das culturas, como, por exemplo, o fortalecimento dos costumes, modos de produção e línguas originárias.

O atual crescimento dos movimentos fundamentalistas³ também pode ser compreendido como reações frente às tentativas de homogeneização que, de forma violenta, têm causado vários conflitos e atentados de extrema brutalidade.

Esse quadro nos mostra que conviver com a diversidade cultural é algo complexo e desafiador, uma das grandes problemáticas da humanidade. Reconhecer o Outro em sua alteridade, ou seja, *acolhê-lo* em sua realidade concreta, sócio-histórico-cultural, requer constantes *lampejos de lucidez*. Entretanto, inúmeras *cegueiras* resultantes da autocompreensão exclusivista de *olhar* a realidade, percebem as diferenças como ameaças ao andamento da vida e, por isso, inúmeras são as tentativas de desqualificação, superposição, desvalorização, anulação, negação e exclusão dos diferentes.

O respeito à diversidade cultural é uma das garantias para a promoção dos direitos humanos. É um imperativo ético inseparável do respeito à dignidade humana. Ninguém pode invocar a diversidade cultural

³ Compreendemos os fundamentalismos como posturas e práticas dogmatizadas em verdades instituídas, impostas e assumidas como sendo única e/ou absolutas.

para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2001).

2 DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Várias ciências como a antropologia, a arqueologia e a história, entre outras, apontaram a presença do *religioso* em diferentes culturas, desde tempos imemoriais. Historicamente, os humanos buscam respostas para o enigma do mundo, da vida e, em especial, da morte. Nesse empreendimento, desenvolveram diferentes saberes, linguagens e tecnologias, como as artes, danças, músicas, arquiteturas, símbolos, ritos, mitos, textos, práticas, valores e significados. Inseridos em diferentes territórios e territorialidades, cada sujeito/grupo cultural acabou por produzir diferentes códigos, conhecimentos e sentidos às suas experiências cotidianas, conduzindo o agir humano para além do material e concreto, influenciando na construção de práticas sociais impregnadas pela busca de significação das coisas do mundo (ANDRÉ; LOPES, 1995).

Conicionados por fatores biológicos, geográficos, culturais e sociais, os humanos, desde o princípio, perceberam-se como seres finitos e inconclusos em um mundo imprevisível e inseguro. Mas, ao mesmo tempo, descobriram-se como seres de transcendência, criando inúmeras possibilidades e estratégias para sua sobrevivência.

Para André e Lopes (1995), a transcendência emerge como uma atitude de rebeldia do humano contra os limites do cotidiano buscando superar as condições e limitações por meio do desejo, da intuição e da criatividade. Ao vivenciar situações que estimulam a ruptura provisória das rotinas e a suspensão temporária da lógica cotidiana, emerge uma dimensão simbólica que se expressa no significado misterioso da existência. Ao se tornar consciente de sua finitude, os humanos buscaram respostas para o desconhecido, desenvolvendo conhecimentos que lhe deram condições de intervir no meio social e em si mesmos.

A transcendência se manifesta e desenvolve a partir da percepção do limite que se radicaliza com a presença da morte. Diante dela, a finitude transparece e instaura-se a provisoriedade, pois a certeza da morte estimula o desejo de superação e também abre espaço para um anseio de eternidade:

A experiência da morte torna-se um dos alicerces da construção [...] do projeto humano. A subjetividade deixa de estruturar-se a partir dos limites (que a morte agudiza), e sim da possibilidade de superá-los. Não podendo vencer a morte no plano físico, o homem o faz no plano simbólico. (MARTINI, 1995, p. 35).

Assim, a morte, situação limite por excelência, colabora para o aparecimento das primeiras manifestações religiosas que se concentram no culto dos mortos e, por consequência, no culto dos ancestrais (BOWKER, 1995). Essa tentativa de se relacionar com os que habitam em outro *tempo, espaço e lugar* manifesta-se na forma de mitos, narrativas e textos orais e escritos. Nesses, os objetos do mundo e as ações humanas adquirem um valor particular, tornando-se reais, porque participam de uma realidade que os transcende.

O homem das cavernas, ao pintar os animais, não queria necessariamente promover uma expressão artística, mas desejava através do desenho simbolizar certa magia em busca de proteção e sorte ou como instrução de como deveria agir para conseguir bom êxito em suas caçadas e ações para garantir a vida. Estas manifestações pretendiam registrar a tentativa de dominar o inexplicável, para colocá-lo a seu próprio serviço. Por sua vez, os gestos de adoração presentes nos ritos, festas e celebrações, próprios das religiões, se apresentam como formas de expressão do reconhecimento do Transcendente e do Absoluto. Assim, a descoberta do Transcendente garante a continuidade da vida e o medo da morte pode ser solucionado pelos ritos, magia e mitos. (OLIVEIRA et al., 2007, p. 43).

A raiz do *religioso* encontra-se na percepção da finitude humana e na busca de respostas que transcendem os limites objetivos do cotidiano. A necessidade de sobreviver e de construir significados fez com que os humanos se constituíssem *em* relação e interação com a natureza, com determinados grupos sociais e com as forças invisíveis, ocultas e misteriosas – a(s) divindade(s). Dessas relações resultaram conhecimentos que subsidiaram condições materiais de produção da vida e de sentido à existência.

Bowker (2002) afirma que as relações humanas com a(s) divindade(s) começaram no período anterior à invenção da escrita, quando as ideias, os relatos e as crenças eram memorizadas e transmitidas pela tradição oral. Apesar das dificuldades em decifrar os significados e formas

pelas quais os nossos ancestrais concebiam o(s) ser(es) divino(s), essa relação está arraigada nas mentes e corpos humanos e integram a base de formação das culturas, nas quais o conteúdo muda, mas mantêm a mesma relevância.

Assim, pode-se deduzir que a expressão, a manifestação e a construção histórico-cultural do *religioso* nos inúmeros grupos e sociedades humanas, em diferentes tempos, espaços e lugares, ocorre de modo singular, complexo e diverso. No terreno da busca religiosa, a humanidade já construiu e continua construindo diferentes e múltiplas respostas à problemática da existência e da morte. Dessas, se originaram diferentes concepções sobre a(s) divindade(s), em torno das quais se organizam crenças, mitologias, doutrinas ou formas de pensamento relacionadas com a esfera do sobrenatural, além da diversidade de práticas e princípios éticos e morais.

As religiões, portanto, fazem parte da cultura humana, presentes na maioria dos povos, em diferentes contextos históricos. Nas sociedades antigas, de tradição oral, que não dispunham de conhecimentos e tecnologias mais sofisticadas, as religiões significavam uma força muito poderosa na organização da vida social: os elementos naturais eram divinizados, a exemplo do vento, água, terra, fogo, animais e dos astros, e as divindades eram simbolizadas por totens e fetiches.

No universo cultural, é inegável o papel das crenças, movimentos e tradições religiosas, ora influenciando, ora sendo influenciados pelas culturas. Para Bortoleto (2001), falar de cultura, tradição e religiões significa abordar elementos que se conectam, coimplicam, pois estão em profunda relação. Esta articulação provém, inclusive, no sentido etimológico de cultura e culto. Ambos têm origem na mesma raiz latina *cultus*, que significa adoração ao divino/sagrado. Por sua vez, religião, do verbo latino *religare*, representa a aproximação de pessoas que alimentam crenças comuns, constituindo-se no mais antigo sistema simbólico de coesão social.

As tradições e movimentos religiosos assumiram, ao longo dos tempos, a tarefa de significar a totalidade do mundo e do humano por meio das atribuições de valores de sagrado e profano, puro e impuro, ético e não ético, projetando uma ordem cósmica ao universo dos deuses, seres e humanos.

O conhecimento religioso, resultado do processo cultural da humanidade, produzido por diferentes crenças, filosofias, tradições e/ou movimentos religiosos, entre outros, se constitui em um dos referenciais

utilizados pelos sujeitos para (re)construir caminhos, significados, sentidos e respostas a diferentes situações e desafios da vida cotidiana, configurando identidades pessoais e sociais.

Nesse sentido, as elaborações simbólicas relativas ao religioso, presentes em cada grupo social, são parte integrante da diversidade cultural e, portanto, patrimônio da humanidade. Assim, as diferentes vivências, percepções e elaborações religiosas integram o substrato cultural dos povos, constituindo-se em uma rica fonte de conhecimentos a instigar, desafiar e subsidiar o cotidiano das gerações.

As religiosidades, crenças, tradições e movimentos religiosos contribuem e, por vezes, determinam modos de como o ser humano se define e se posiciona no mundo, orientando o relacionamento com seus semelhantes, com o mundo natural e com a(s) divindade(s), possibilitando diferentes vivências religiosas e interpretações de vida⁴ (FONAPER, 1997). Podem endossar, subverter os sentidos e alienar as pessoas. Exemplo disso são algumas leituras de caráter religioso decorrentes de hermenêuticas que, utilizadas a favor dos interesses de alguns humanos, transitam e transcriam sentidos e significados, movendo mundos por meio dos interesses pessoais – pronúncias que destroem, mutilam, matam e sentenciam mundos e vidas (RISKE-KOCH, 2007), fato que desafia e mobiliza uma série de atitudes e atividades de ordem pessoal e coletiva em relação ao diferente e às diferenças.

3 DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONCEITUAL

A trajetória histórica dos direitos humanos é complexa e envolve múltiplos sentidos e definições. No entanto, é necessário assumir uma *perspectiva* que permita compreender a relação entre a promoção dos direitos humanos e o reconhecimento da diversidade cultural religiosa enquanto patrimônio da humanidade, bem como quanto ao direito à liberdade religiosa ou da livre adesão ou não às crenças, tradições e/ou movimentos religiosos.

⁴ Historicamente, pode se identificar sujeitos ou grupos que não integram ou participam de uma tradição religiosa, como, por exemplo, o ateísmo, agnosticismo e deísmo, ou aqueles que optam desenvolver sua vida baseada em outros princípios.

Primeiramente, é necessário compreender que o próprio termo *direitos humanos* refere-se, de forma genérica e abreviada, a um conjunto de preceitos e exigências entendidas como inerente ao ser humano e, segundo, uma compreensão mais atual, igualmente inerente à natureza ou ao planeta Terra. Esses direitos nascem com o humano, fazem parte de sua própria natureza e da dignidade que lhe é própria. São fundamentais, porque sem eles os sujeitos não teriam condições de existir, se desenvolver e participar plenamente da vida social e cultural (GORCZEWSKI, 2009).

Os direitos humanos⁵ não se restringem a um conjunto de leis e costumes, mas a exigências diferentes entre si, com uma história particular em cada caso. Para Gorczevski (2009), os direitos humanos sempre foram resultado da rebeldia individual ou coletiva, na busca por reconhecimento da existência, com dignidade, liberdade e autonomia. Trata-se de uma conquista muitas vezes permeada por violências, perseguições, lutas, dores e mortes.

Cronologicamente, segundo Mondaini (2008), o **primeiro ciclo** de afirmação dos direitos humanos na história ocidental tem sua gênese no decorrer dos séculos XVII e XVIII, momentos caracterizados pela constituição de uma nova sociedade, urbana, industrial e capitalista, radicalmente diversa da dominante na Idade Média, rural, agrícola e feudal. A transição não se deu de maneira pacífica. Foi intercalada por tempos de *cegueira* e *lucidez*, na ascensão ao poder de outra classe social, a burguesia.

Buscando difundir sua cosmovisão de mundo, os burgueses fundaram o Estado Moderno, impondo uma ruptura entre as funções da vida pública da vida tutelada pela religião (secularização das funções administrativas, políticas e civis).

O surgimento do Iluminismo, movimento intelectual e cultural que subverte os fundamentos pautados na religião e no absolutismo monárquico, propondo a supremacia da razão sobre a fé, a centralidade do ser humano nas explicações filosóficas sobre o universo, foram fatores propícios para a formalização de uma compreensão ocidental dos direitos humanos.

⁵ Para Gorczevski (2009), a expressão "direitos humanos" está diretamente vinculada a outras expressões bem conhecidas, como "direitos naturais", "direitos morais", "direitos fundamentais", "direitos subjetivos", entre outras. A grande vantagem da expressão "direitos humanos", frente às demais é gozar de maior popularidade e por haver sido utilizada em 1948, pela ONU, em sua primeira Declaração Universal.

Nesse primeiro momento, a liberdade de crença religiosa e de expressão de pensamento, a manutenção da segurança, a preservação da vida, a resistência à tirania, entre outros, passam a ser apresentados como direitos fundamentais do cidadão, que devem ser respeitados pelo Estado (MONDAINI, 2008).

Contraditoriamente, vale lembrar que essa mesma sociedade (europeia), que buscava concretizar os direitos do cidadão, idêntico no mesmo período histórico, promovia o genocídio físico e cultural de nações indígenas inteiras e a escravização massiva de negros africanos nas Américas, bem como mantinha sob seus domínios diversas colônias na África e na Ásia.

Entretanto, esse contexto é berço de ideias e concepções que começam a delinear o movimento dos direitos humanos: a Declaração de Direitos, elaborada na Inglaterra, em 1689; a Carta Acerca da Tolerância (1689) e o Segundo Tratado sobre o Governo (1690), ambos do filósofo John Locke; Do Espírito das Leis (1748) de Montesquieu; o Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens (1755) e Do Contrato Social (1762), de Jean-Jacques Rousseau; O Senso Comum (1776) de Thomas Paine; a Declaração de Direitos do Estado da Virgínia (1776); e a própria Declaração de Independência dos Estados Unidos da América⁶ (1776) são exemplos desse processo.

No entanto, o acontecimento histórico determinante na afirmação dos direitos humanos foi a Revolução Francesa, em 1789. Com o lema *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* influenciou os fundamentos da noção dos direitos humanos, principalmente pela Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão⁷, votada pela Assembleia Nacional Francesa, documento que irá influenciar as ações sócio-político-culturais republicanas a partir de então (MONDAINI, 2008).

O **segundo ciclo** de afirmação dos direitos humanos na história ocidental tem início no século XIX, quando as duas principais correntes do campo político, os liberais e os socialistas, concentram suas reivindicações

⁶ Embora a Declaração de Independência dos Estados Unidos anunciasse que “todos os homens são criados iguais”, isso não impediu que a escravidão perdurasse por quase um século, e que as mulheres norte-americanas fossem impedidas de votar até 1920 (Cf. HUNT, 2009).

⁷ Essa declaração se referia literalmente ao homem, excluindo as mulheres. Por isso, em 1791, Marie Gouze, conhecida por Olympe de Gouges, propôs a **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**, exigindo os mesmos direitos concedidos aos homens às mulheres.

por direitos baseados, principalmente, na noção de igualdade. Se para os liberais ela se concentrava na esfera dos direitos civis e políticos, para os socialistas a igualdade pretendida não deixaria de ser uma utopia enquanto não fosse possível a igualdade social e econômica (BRASIL, 2010).

O Manifesto Comunista (1848) de Karl Marx e Friedrich Engels; o Estatuto da Associação Internacional de Trabalhadores (1864); o Hino Internacional do Comunismo (1871) e a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado (1918) são alguns dos documentos que exemplificam a luta pela igualdade social como direito humano, tão reivindicada nas lutas dos trabalhadores por condições mais dignas no exercício de suas funções. Entretanto, como se pode comprovar pelas contradições da história, a preocupação com a igualdade social conviveu tragicamente com a instauração de regimes políticos autoritários, profundamente marcados pelo desrespeito aos direitos civis e políticos (MONDAINI, 2008).

Fora da Europa, nos países onde o sistema capitalista foi se solidificando, a trajetória histórica do movimento pelos direitos humanos trilhou caminhos diversos. No continente latino-americano, por exemplo, grandes mobilizações, revoltas e revoluções estiveram vinculadas às questões sociais, políticas e, principalmente, às lutas pela autodeterminação dos povos, às estratégias de resistências frente ao colonialismo e a dominação por estrangeiros e frente ao autoritarismo dos próprios governantes e oligarquias históricas. Com essas transformações surge a configuração de uma consciência de reivindicação por uma identidade particular e por direitos culturais que se expressam, por exemplo, no movimento indígena latino-americano (BRASIL, 2010).

O **terceiro ciclo** de afirmação dos direitos humanos surge após a Segunda Guerra Mundial. Ele resulta do inconformismo diante da *cegueira* vivenciada durante duas grandes guerras, onde campos de concentração e o extermínio em massa demonstraram que os direitos humanos estavam longe de serem concretizados. Além disso, partiu da insatisfação decorrente da existência dos imperialismos e autoritarismos governamentais, que ceifaram milhares de vidas, suprimiram a liberdade e minimizaram a dignidade humana.

Diante desse cenário, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, constitui-se em uma das referências mais importantes contra a barbárie e o desprezo à vida humana. Ela reafirma o compromi-

so político e social dos Estados nacionais para a promoção e a defesa da dignidade humana como valores fundamentais da democracia. A própria criação da ONU, em 1945, refunda as bases da esperança de constituir uma comunidade internacional capaz de promover a paz e os direitos humanos (BRASIL, 2010).

Também marcou esse período o início de lutas por novos direitos: as mobilizações em prol da preservação do meio ambiente; a busca por um desenvolvimento econômico que possibilite o acesso às condições básicas de subsistência os povos; as manifestações pacifistas para um mundo livre das armas de destruição em massa; as lutas contras as opressões civis diante das inúmeras ditaduras políticas; o movimento dos empobrecidos sem terra, sem casa, sem educação, sem comida, entre outros; a defesa da liberdade de expressão, de consciência e religião; a defesa do direito à informação, e muitas outras.

No final do século XX, a globalização, o progresso científico e tecnológico, os efeitos e perigos da biotecnologia, bioética, engenharia genética e a necessidade de preceitos ético-jurídicos relativos ao início, desenvolvimento, conservação e fim da vida humana, desencadearam a exigência de novos direitos, conhecidos como de **quarto ciclo**. Dizem respeito à reprodução assistida, ao aborto, eutanásia, transplantes de órgãos, clonagem, criação de células-tronco, entre outros (GORCZEWSKI, 2009).

O desenvolvimento da cibernética, redes de computadores, comércio eletrônico, inteligência artificial, realidade virtual e massificação da internet, no início do novo milênio, despontaram uma série de reivindicações, denominados direitos da era digital, ou do **quinto ciclo** (GORCZEWSKI, 2009).

Como resultado de toda luta histórica para a efetivação dos direitos humanos, foi produzida uma gama enorme de documentos, leis, declarações e pactos nacionais e internacionais. No entanto, continuam os descompassos entre o direito assegurado e direito exercido ou praticado. É necessário avançar na constituição de uma *cultura dos direitos humanos*, cujos pressupostos considerem a alteridade do Outro e a dignidade da vida, em toda a sua diversidade.

4 DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS

A promoção da dignidade humana perpassa, entre outros pontos, pelo respeito e reconhecimento das diferentes formas de religiosidades, tradições e/ou movimentos religiosos, bem como daqueles que não seguem forma alguma de religião ou crença religiosa.

Na atualidade, a multiplicidade de expressões, movimentos e instituições religiosas reclamam por reconhecimento e questionam paradigmas centrados em uma única religião, sistema, ideologia ou tradição (STEIL, 1993). Segundo o autor, a diversidade é regra fundamental da contemporaneidade e, por isso, o conflito e o diálogo podem ser vistos como princípios sobre os quais se fundam as sociedades.

O monólogo, comumente empreendido nas sociedades ocidentais, que pretende (con)vencer o Outro a fazer parte de uma religião universal, configura-se desprovido de sentido. A condição necessária para o exercício do diálogo é o reconhecimento do Outro, como um legítimo interlocutor:

Sem alteridade não há diálogo. Por isso, se o pluralismo é condição *sine qua non* para o diálogo, esta será garantida por uma atitude relacional, capaz de romper com uma visão do outro que o toma como uma abstração ou uma configuração psíquica. (STEIL, 1993, p. 26).

Lamentavelmente, representações sociais equivocadas do Outro ainda impulsionam o surgimento do preconceito e discriminação, grandes responsáveis pelos conflitos religiosos. Por isso há carência de movimentos *de e para* o diálogo entre diferentes religiões e grupos religiosos, visando à construção do respeito à diversidade cultural religiosa através do diálogo inter-religioso e intercultural.

Para Teixeira (2004), no diálogo inter-religioso não se pode violar, apagar ou negar o dado essencial da diversidade dentre as religiões. Ao contrário, dever-se-á (re)conhecer singularidades e especificidades de cada tradição e/ou movimento religioso. No exercício do diálogo não há fusão e nem confusão, mas este exige abertura e distanciamento de autossuficiências que dificultam e limitam a compreensão de que cada religião é um fragmento em processos de crescimento e afirmação. "O diálogo não enfraquece a fé, como alguns temem, mas possibilita um aprofundamento e ampliação de seus horizontes" (TEIXEIRA, 2004, p. 19).

O diálogo é processo mediador, articulador, fomentador e criador de possibilidades para o reconhecimento do Outro no processo educativo, através do qual é possível construir explicações e referenciais que escapam do uso ideológico, doutrinal e catequético (FONAPER, 1997).

Na dinâmica da abertura (pró)vocada pelo diálogo, irrompem possibilidades da construção de outros desenhos – fios – *nas e para* tramas identitárias individuais e coletivas. Na concepção de Freire (1987), o diálogo é instrumento educativo que propicia e encaminha à libertação comunitária. Nesse exercício, saberes diferentes são socializados, revendo situações, limites, posturas, decisões, num movimento que atinge, emociona, desaloja e desafia o individual e o coletivo. Nesse lugar de encontro “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 81), conhecendo-se e reconhecendo-se sujeitos e agentes *da e na* história.

No entanto, a continuidade da existência de práticas e relações permeadas por tentativas de invisibilização, silenciamentos e preconceitos relacionados à diversidade cultural religiosa no contexto escolar e social, exigem atenção e esforços no sentido de erradicar conflitos e relações de poder geradas por grupos hegemônicos que buscam produzir identidades e diferenças na intenção de manter privilégios, por meio de processos de normalização do Outro e anulação das diferenças.

Diante de *cegueiras* de caráter religioso que contribuem para a manutenção de complexos processos de exclusões e desigualdades, a educação e as religiões são apontadas como ambientes privilegiados à constituição de uma *cultura dos direitos humanos*.

O teólogo Hans Küng (1998, p. 186), em sua obra *Projeto da ética mundial*, enfatiza que não haverá futuro no planeta sem o exercício de uma ética mundial, um estado de paz no mundo. Para ele, o problema consiste no confronto entre a “minha” crença e a crença do “outro”. Nesse campo, situa-se o risco do conflito, mas também a possibilidade do diálogo.

Nesse sentido, uma educação comprometida com a promoção dos direitos humanos elegerá o diálogo como metodologia privilegiada para o aprendizado. O diálogo possibilitará o conhecimento do Outro em alteridade, incentivando a convivência com as diferenças numa perspectiva de descoberta e releitura do religioso em seus diferentes aspectos (RISKE-KOCH, 2007).

Ao socializar e promover o diálogo acerca das diferentes vivências, percepções e elaborações religiosas que integram o substrato cultural da

humanidade, a educação oportunizará a liberdade de expressão religiosa. Desse modo, problemáticas que envolvem questões como discriminação étnica, cultural e religiosa têm a oportunidade de sair das sombras, que levam à proliferação de ambiguidades nas falas e nas atitudes, para serem trazidas à luz, como elementos de aprendizagem, enriquecimento e crescimento do contexto escolar como um todo (BRASIL, 1997).

Assim, o estudo, a pesquisa e o diálogo sobre a diversidade cultural religiosa se apresentam como um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço escolar e encaminham vivências fundamentadas nos direitos humanos e direito à diferença (OLIVEIRA, 2003).

O despertar desta compreensão se apresenta com uma das mais importantes contribuições da escola na atualidade: a participação coletiva na busca pelo término de conflitos religiosos, violações dos direitos humanos e desrespeitos à liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção. Isso corrobora com a concretização da *Declaração para Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação com Base em Religião ou Convicção* (ONU, 1981), assim estabelecida:

Artigo 2º

§ 1º. Ninguém será objeto de discriminação por motivos de religião ou convicções por parte de nenhum estado, instituição, grupo de pessoas ou particulares.

§ 2º. Aos efeitos da presente declaração, entende-se por intolerância e discriminação baseadas na religião ou nas convicções toda a distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e cujo fim ou efeito seja a abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Artigo 3º

A discriminação entre os seres humanos por motivos de religião ou de convicções constitui uma ofensa à dignidade humana e uma negação dos princípios da Carta das Nações Unidas, e deve ser condenada como uma violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal de Direitos Humanos e enunciados detalhadamente nos Pactos internacionais de direitos humanos, e como um obstáculo para as relações amistosas e pacíficas entre as nações.

[...]

Artigo 5º

[...]

§ 3º. A criança estará protegida de qualquer forma de discriminação por motivos de religião ou convicções. Ela será educada em um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, respeito à liberdade de religião ou de convicções dos demais e em plena consciência de que sua energia e seus talentos devem dedicar-se ao serviço da humanidade.

Artigo 6º

[...]

e) A de ensinar a religião ou as convicções em lugares aptos para esses fins.

[...]

Considerando que a escola não é espaço para ensinar a religião ou convicções de uma determinada confessionalidade, mas lugar de construção de conhecimentos sobre a diversidade cultural religiosa brasileira e mundial, cabe aos educadores e aos educandos refletir sobre as diversas experiências religiosas que os cercam; analisar o papel dos movimentos e tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas; compreender que cada sujeito ou grupo social possui seus próprios referenciais para lidar com os desafios da vida cotidiana e, acima de tudo, execrar toda e qualquer forma de discriminação e preconceito.

Oportunizar tempos, espaços e lugares ao estudo científico e respeitoso da diversidade cultural religiosa, entendida como patrimônio da humanidade (UNESCO, 2001), significa romper com relações de poder que encobrem e naturalizam estereótipos, discriminações e preconceitos. Reconhecer o religioso em sua diversidade, em vez de excluí-lo da escola, ou aprisioná-lo sob os imperativos de uma perspectiva proselitista, implica mudar não apenas as intenções do que se quer transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos. Essa mudança necessária perpassa a utilização de outra base epistemológica, de perspectiva intercultural, bem como a adoção de outros métodos pedagógicos que abarquem a complexidade das culturas e das relações humanas.

À escola, enquanto lugar de trânsito de culturas, não compete homogeneizar a diversidade religiosa, mas garantir a liberdade religiosa, por meio da igualdade de acesso ao conhecimento de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não religiosos, promovendo os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. G.; LOPES, R. P. A construção do humano. In: MARTINI, A. et al. **O humano, lugar do sagrado**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995. p. 5-14.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultura, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento de Referência: orientações para a implementação da educação em direitos humanos na educação básica**. Versão Preliminar. Brasília, 2010 (mimeo).

BOWKER, J. W. **Os sentidos da morte**. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Deus: uma breve história**. São Paulo: Globo, 2002.

BORTOLETO, E. J. Culturas e tradições religiosas. In: FONAPER. **Ensino religioso: culturas e tradições religiosas**. Caderno temático n. 2, Curitiba, 2001.

CECCHETTI, E. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola**. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GORCZEWSKI, C. **Direitos humanos, educação e cidadania: conhecer, educar, praticar**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KÜNG, H. **Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1998.

LANGON, M. Diversidade cultural e pobreza. In: SIDEKUM, A. (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 73-90.

MARTINI, A. et al. **O humano, lugar do sagrado**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

MONDAINI, M. **Direitos humanos**. São Paulo: Unesco/Contexto, 2008.

MONTIEL, E. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, A. (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 15-58.

OLIVEIRA, L. B. de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero**. Tese (Doutorado em Teologia área de concentração: Educação e Religião). São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

_____. et al. **Ensino religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

_____; CECCHETTI, E. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; PEQUENO, M. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa/PB: EDUFPPB, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou convicção.** Assembléia Geral das Nações Unidas, Resolução 36/55, 25 nov. 1981.

_____. **Declaração universal dos direitos humanos.** 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 5 maio 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** 31ª Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001.

_____. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais.** Conferência Geral da UNESCO. 33ª reunião, celebrada em Paris, de 3 a 21 de outubro de 2005.

RISKE-KOCH, S. **Discurso e ensino religioso:** um olhar a partir da diferença. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2007.

STEIL, C. A. O diálogo inter-religioso numa perspectiva antropológica. In: TEIXEIRA, F. (org.). **Diálogo de pássaros:** nos caminhos do diálogo inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 23-33. (Coleção Caminhos de Diálogo).

TEIXEIRA, F. O desafio da mística comparada. In: TEIXEIRA, F. (org.). **No limiar do mistério:** mística e religião. São Paulo: Paulinas, 2004. p. 13-31. (Religião e Cultura).



Capítulo II

Ethos e direitos humanos: um legado da diversidade cultural

Tarcísio Alfonso Wickert



PALAVRAS INICIAIS

Os modos diversos de *ser* e *estar* de todos os seres, de modo específico os humanos, revelam-se em direitos e deveres. Direitos em usufruir e acessar possibilidades descritas nas leis e na ética e deveres para com os outros seres no respeito e garantia da dignidade da vida e da existência. Encontramos essa prerrogativa na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 5º), na afirmação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

O ser possuidor de direitos é ser portador de responsabilidade *diante* e *com* o Outro. Somos, acima de tudo, revestidos de deveres para com o Outro, o qual exige acolhida e hospitalidade, critérios fundamentais da dignidade humana. É nessa direção que inúmeros documentos normativos e legais asseguram como princípio fundamental que todos são iguais em direitos e deveres. Isso demonstra que vivemos e habitamos um *ethos* no qual o respeito mútuo é constitutivo de uma educação em e para os direitos humanos.

Este capítulo discute o conceito e a natureza do *ethos*, legado cultural humano decorrente do movimento incessante de busca de lugares *seguros* para a existência em um mundo de finitudes e incertezas. Assim, o *ethos* configura-se como uma segunda natureza, produzida pelos próprios humanos. Neste *habitat* coexistem diversas expressões religiosas e não religiosas que precisam ser respeitadas e reconhecidas, desafio que recai sobre a educação e à própria escola, *lugar* de encontro de diversos *ethos* e, por isso, local de aprendizado das habilidades necessárias para *ver* e *questionar* as *cegueiras* da homogeneidade, do etnocentrismo e da indiferença.

1 O ETHOS: LUGAR ONDE SE HABITA

A definição da palavra *ethos* tem vários significados. Por exemplo, Nilo Agostini (1993, p. 21-22) compreende o termo como “ponto de partida para a compreensão do que funda o *humanum*, ou seja, ele é como que o alicerce que sustenta o humano. [...] Um modo habitual/próprio de interpretar e habitar o mundo”. Para Enrique Dussel (1997), representa um

sistema de atitudes que sustenta uma visão de mundo, a qual os gregos chamam de *ethos*. Nesse sentido, podemos verificar que o termo *ethos* remete a um direito, *um lugar*, no qual todos os humanos são seus habitantes. É pelo *ethos* que todos os seres vivos *são e estão* na existência.

Historicamente, em um primeiro momento, a palavra *ethos* significou *morada* ou *guarda* dos animais, e somente mais tarde o termo foi utilizado no âmbito humano, conservando, de alguma forma, esse primeiro sentido de *lugar de resguardo*, de refúgio, de *espaço* vital seguro. Entretanto, essa dimensão físico-material de *morar* foi ampliada para a dimensão existencial, assinalando-se com isso que o *ethos* é o *lugar* humano de *segurança* existencial. É nesse *lugar* que o ser se constitui e se configura nas mais profundas condições de humano – se faz como alguém e com alguém – a outridade¹. *Ethos* trata-se, então, de um lugar costumeiro, habitual, familiar. Por isso, em parte, *ethos* significa também: costume e uso. Remete, assim, para uma maneira habitual de comportamento.

O *ethos* é a casa do homem. O homem habita sobre a terra acolhendo-se ao recesso seguro do *ethos*. Este sentido de um lugar de estada permanente e habitual, de um abrigo protetor, constitui a raiz semântica que dá origem à significação do *ethos* como costume, esquema praxeológico durável, estilo de vida e ação. A metáfora da morada e do abrigo indica justamente que, a partir do *ethos*, o espaço do mundo torna-se habitável para o homem. O domínio da *physis* ou o reino da necessidade é rompido pela abertura do espaço humano do *ethos* no qual irão inscrever-se os costumes, os hábitos, as normas e os interditos, os valores e as ações. (VAZ, 1995, p. 12-13).

Constatamos que o *ethos*, enquanto espaço humano, não está dado, mas sim construído e “incessantemente reconstruído” (VAZ, 1995, p. 13). É nesse processo que o humano se mostra essencialmente inacabado, como ser de abertura para o mundo, para o bem, que a ética manifesta-se como um saber racional do *ethos*.

Como hábito, ação continuada ou reiteração de uma conduta, o *ethos* refere-se já não mais a um lugar ou espaço, mas ao *tempo*, à continuidade temporal. Por isso é que podemos dizer que o *ethos* é uma ma-

¹ É uma exigência que se impõe para cada um de nós. Outridade é o ser Outro sem ser compreendido, mas tão somente acolhido e hospitalizado (hóspede) em nosso lar. É alguém especial, mas não necessariamente conhecido, humano em sua alteridade.

neira habitual e contínua de comportamento, uma forma de ser no tempo, um jeito de ser específico dos seres humanos.

O *ethos* é o lugar onde se vive e se torna humano. É o alicerce que sustenta o humano, ou seja, "o *ethos* é o gênio protetor do homem" (VAZ, 1995, p. 13).

Para que o *ethos* seja o *lugar-morada* onde se expressa e exprime o jeito humano de ser, foi necessário a elaboração de costumes, preceitos morais, regras e conceitos de ética, direito e justiça para sustentá-lo. Por isso, é do *ethos* que "emanam o conjunto de evidências, símbolos, mitos, valores e práticas que sustentam e regulamentam tanto a vida individual quanto coletiva" (AGOSTINI, 1993, p. 23). Desse modo, o *ethos* permanece para além dos indivíduos. Ele se converte em uma continuidade que cria uma consistência para a existência. Quer dizer, o *ethos* acaba configurando um modo de ser e de estar ante o mundo e os outros: ele é uma forma de relação. Mas, é uma forma de relação adquirida. Ela já está ali antes de o indivíduo nascer. E, uma vez nascido, cada ser será moldado pelo conjunto de relações fazendo com que sua existência se desenvolva a partir de *uma* maneira específica.

O *ethos* revela que a vida humana sempre será atravessada pelas coordenadas do espaço e tempo segundo a estrutura de um grupo cultural. As pessoas e as comunidades sempre serão referenciadas a partir de um sistema de relações que fará com que a vida seja vivida de uma maneira específica e não de outra. Ela sempre será percebida a partir de um *ethos*.

O *ethos*, nesse caso, denota uma constância no agir que se contrapõe ao impulso do desejo (*órexis*). Essa constância do *ethos* como disposição permanente é a manifestação e como que o vinco profundo do *ethos* como costume, seu fortalecimento e o relevo dado às suas peculiaridades. O modo do agir (*tropos*) do indivíduo, expressão da sua personalidade ética, deverá traduzir, finalmente, a articulação entre o *ethos* como caráter e o *ethos* como hábito. (VAZ, 1995, p. 14).

Portanto, o *ethos* tem em si a ideia de estabilidade, consistência e persistência, características que dão caráter configurador ao ser humano. Entretanto, enquanto ação, o *ethos* implica também dinamismo, movimento, transformação e diversidade. O *ethos-hábito* não é inerte, mas,

ao contrário, é atividade permanente, livre criação e recriação, livre renovação de si mesmo, desde si mesmo.

Nesse contexto podemos dizer que o *ethos* é uma nova natureza criada acima da primeira natureza e a partir dela. Contudo, ela é a natureza humana, forma definida e determinada de ser. O *ethos* transcende permanentemente a natureza, criando uma nova ordem de necessidades, um novo destino, embora seja sempre provisório e mutável. Nas palavras de Agostini (1993, p. 24), o *ethos*

[...] é um sistema de disposições adquiridas (estrutura estruturada), ao mesmo tempo em que surge como “gerador” de estratégias, que se refazem e/ou se adaptam segundo as circunstâncias e os desafios (estrutura estruturante).

Nenhum *ethos*, mesmo que configurador, é definitivo. É aberto, uma construção constante e eminentemente humana, *lugar e território* da liberdade e da fraternidade entre todos os seres. É o recanto e o canto da vida e do viver. É a voz da natureza, o olhar dos seres – sentido e sentimento de todos. É o *estar sendo* na diversidade e no respeito à alteridade, multiplicidade e unidade.

2 ETHOS: LIBERDADE E DIVERSIDADE

Pensar ou refletir sobre o *ethos* e sua relação com os direitos humanos implica necessariamente entender os (des)dobramentos e (des)contextos da sociedade em que vivemos. Isso mostra que devemos pensar a sociedade a partir e com a diversidade cultural. Não é possível pensar ou entender o *ethos* sem os pressupostos dessas diversidades – na perspectiva de sua liberdade. Todos devem ser respeitados nas suas mais diversas manifestações.

A liberdade é um direito imanente a todos, por isso, fundamental na construção de uma sociedade justa e solidária. Esse princípio está explicitado na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 5º, VI), que estabelece ser “inviolável a 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 as suas liturgias”. Ainda no art. 5º, inciso VIII, este documento declara que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se

as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”.

A definição de *ethos* oferecida por Dussel (1997) referenda um sistema de atitudes derivado dos valores ou visões de mundo, em que as religiões têm um lugar significativo. Um exemplo citado pelo autor pode auxiliar a compreender a relação de interdependência entre *ethos* e religião. O relato busca responder à pergunta: Quais as atitudes de um hindu e um asteca perante um prisioneiro?

[...] um hindu, por sua visão do mundo, por sua noção do maya, por sua tensão a confundir-se diante do Brama, indiferentemente, deixará aquele homem em liberdade, e com grande tolerância não tentará faze-lhe nada, já que o fundamento de sua atitude é matar seu desejo, para liberar-se do individual; enquanto que o asteca, que pensa que esse prisioneiro lhe transmitirá a vitalidade de seu sangue ao deus, para que aquele subsista, o sacrificará. Um terá uma atitude agressiva, outro de sumo pacifismo. Estas atitudes são regidas por princípios; são estes princípios fundamentais objetivos, visões de mundo, que vão dar origem a um sistema de atitudes. (DUSSEL, 1997, p. 74).

O exemplo coloca a religião em dois âmbitos, ou seja, dos valores e visões de mundo, quando os alimenta com sua doutrina explicativa e, no *ethos* ou sistema de atitudes, quando a religião, pelo rito, materializa essas atitudes. Dito de outra forma, o *ethos*, por meio de um sistema de atitudes e, através de símbolos, objetos, ritos e lugares sagrados, é a manifestação concreta de um sistema de valores ou visão do mundo. A interdependência entre valores e atitudes é evidente e a correlação entre *ethos* e religião é visível. Nessa compreensão, a ameaça ao sistema de atitudes de um determinado grupo é a ameaça do seu sistema de valores e visão de mundo. Portanto, se faz mister entendermos o sentido do conceito de liberdade usado nesse contexto.

A liberdade pressupõe três critérios fundamentais: a) para se configurar uma ação como sendo livre, o ser humano deve querer determinadas ações, ou seja, ele quer fazer ou realizar determinados atos; b) além do querer, deve saber o que fazer. Quer realizar determinados atos, mas sabe o que vai fazer para realizar isso. Aqui está a consciência do sujeito da ação, ele sabe exatamente o que fazer e como fazer para realizar determinados atos de modo livre; c) querer fazer e saber o que fazer o remete

para o próximo passo: ele pode fazer aquilo que quer e sabe o que fazer? Este terceiro requisito é exatamente o momento no qual devemos parar e pensar nas consequências dos atos – isso é liberdade.

Percebemos, assim, que liberdade não é a ausência de dever, mas exatamente o contrário, a liberdade é essencialmente responsabilidade. Nesse contexto, direitos humanos e diversidade cultural e religiosa estão implicadas diretamente. Não podemos pensar os direitos humanos sem a liberdade, nem o *ethos* sem as diversidades de expressões religiosas e não religiosas, sem o respeito às diferenças. A liberdade é um valor que passa o reconhecer e ser reconhecido pelo Outro, daquilo que cada um representa e expressa na vida, como máxima da dignidade humana, dos direitos e dos deveres.

O *ethos* seria, então, o ponto de partida que oferece pistas para a organização das diversas relações das pessoas, mas também se (re)configura frente aos novos desafios que exigem a construção de sempre outros critérios que orientem o agir humano em liberdade. Corresponde à ética realizar esse exercício. O seu caráter reflexivo e sistematizador lhe permite “investigar os valores e as normas [...] e depurá-los para que possam inspirar e guiar da melhor forma possível a vida humana tendo em vista a sua realização plena” (AGOSTINI, 1993, p. 23).

Entretanto, a moral é a encarregada de especificar os costumes e as normas que conduzem as relações humanas num espaço e tempo determinado. Ela

[...] pode ser concebida como um conjunto fechado de normas ou como a busca responsável de organizar e sistematizar valores e regras que sejam válidas num determinado tempo e espaço ou que tenham incidência e valor mais abrangente. (AGOSTINI, 1993, p. 23).

Mediante a articulação dinâmica desses três elementos (os valores; as normas e suas depurações) se constrói em cada tempo e espaço (cultura), um modo próprio de sustentar e promover a vida. O *ethos* é uma segunda natureza, ou natureza moral; também a morada interior; o *habitat* espiritual do ser humano (seu horizonte espaço-temporal); o modo de ser costumeiro; a qualidade do viver; a forma de ser; a disposição ou atitude perante o mundo e os outros; o caráter do ser humano: sua liberdade, seu ser ético. Isso significa que o *ethos* configura o humano como um ser relacional e toda relação é ética, o que implica num (re)pensar toda ação

humana como uma ação responsabilizadora pelo passado, presente e futuro da humanidade. Tudo que fazemos deve ser pensado nas suas reais consequências para o mundo – para o nosso *habitat*.

Segundo Hall (2005, p. 88), há dois movimentos na busca de uma construção e entendimento do *ethos*: o de tradição e de tradução. O primeiro aponta para as tentativas de construir um *ethos* puro, a fim de restaurar a coesão, a unidade e a consolidação perante a indeterminação e o relativismo procedente das culturas híbridas. O segundo movimento, tradução, assinala a experiência daquelas pessoas que transpassam as fronteiras sem nunca poder retornar. O vínculo com seus lugares e tradições de origem permanece, mas são obrigadas a negociar com os novos *ethos* nos quais vivem, sem serem assimiladas e perderem totalmente sua identidade de *ethos*.

Contudo, essas pessoas não ficarão divididas, elas serão unificadas, mas não no sentido antigo. Elas “são, irrevogavelmente o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (e não uma casa em particular)” (HALL, 2005, p. 89). Este hibridismo, fusão entre diferentes tradições culturais, é entendido como uma poderosa fonte criativa, produzindo novos *ethos*.

Entretanto, outro movimento está em andamento: uma interação consciente e premeditada entre o micro e o macro *ethos*. Essa é uma perspectiva presente nos trabalhos, por exemplo, de Hans Küng (1993), cuja proposta final é a de moldar e nutrir um macro*ethos* (o *ethos* mundial), a partir dos impulsos do micro*ethos*. Em um mundo caracterizado pela diversidade de crenças e convicções religiosas e não religiosas, o micro*ethos* pode ser pensado para além das religiões. Todo ser humano deve ser compreendido a partir de sua dignidade, enquanto humano, não enquanto natureza supostamente religiosa, pois “[...] pessoas não religiosas também estão imbuídas de orientações éticas fundamentais e que levam uma vida moralmente orientada” (1993, p. 60).

É preciso reconhecer na história da humanidade, a existência de inúmeras pessoas não religiosas engajadas na defesa da dignidade humana, que demonstraram corresponsabilidade para consigo, o Outro e o mundo.

É inegável, pois que muitas pessoas secularizadas vivem hoje uma moral, que se orienta pela dignidade de qualquer pessoa humana. [...] fazem parte hoje a razão, a autonomia, a liberdade

de consciência, a liberdade religiosa e os demais direitos da pessoa humana como foram sendo conquistados no decorrer da história. [...] é de grande importância que as pessoas religiosas – sejam elas judias, cristãs, muçulmanas, hindus, sihs, budistas, confucionistas, taioístas ou seja lá o que for – reconheçam que pessoas não religiosas, quer se entendam como “humanistas” ou “marxistas”, a seu modo, também se engajam *pela dignidade humana e pelos direitos humanos*. (KUNG, 1993, p. 61).

Neste sentido, uma educação em/para os direitos humanos deve reconhecer os distintos *microethos*, religiosos ou não, para uma convivência *em e com* dignidade em uma sociedade caracterizada pela diversidade cultural.

3 ETHOS, DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS

O *ethos* é diverso porque o ser humano é diverso, resultado das múltiplas interações subjetivas e intersubjetivas com o Outro em suas diferenças. Sendo diferente em si, não lhe é possível constituir-se na homogeneidade.

Somos todos diferentes e temos o direito de sermos assim respeitados e tratados política, religiosa e legalmente. No entanto, histórica e cotidianamente convivemos com violências, escravidões, genocídios, colonialismos, perseguições e intolerâncias de várias ordens, entre elas a religiosa. Nesse sentido, somos portadores de morte e não de vida – bem supremo e valor maior.

O pobre, o dominado, o índio massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas (também a juventude, a cultura popular e o mercado subjugados pela publicidade) não conseguirão tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, a ‘estima de si mesmo’. O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída a sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça: Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – é o que exclamam esses infelizes. (DUSSEL, 2011, p. 18-19).

À medida que um grupo ou religião gera intolerâncias de caráter religioso, ele nega a dignidade e a prática dos direitos humanos. Seja qual for a manifestação, religiosa ou não religiosa, esta deve alicerçar seus princípios em um *ethos* de corresponsabilidade para com o humano. O profundo respeito e reverência ao Outro, com o sentido de hierofania é sempre manifestação, revelação e mistério para nós – é Rostko – completamente diferente em suas diferenças (LEVINAS, 1980). Nesse sentido, devemos lutar contra qualquer prática que atente contra a vida e os direitos humanos.

O debate em torno dos direitos humanos visa a despertar para a luta e a conquista de direitos para assegurar a promoção da dignidade nos contextos onde ela tem sido desrespeitada. O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2006, p. 15) desafia e convoca para “em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos”.

Uma educação *em e para* os direitos humanos exige *outra* escola e *outro* educador. Precisamos de sujeitos comprometidos e responsáveis pela causa educacional, que é uma causa social, portanto, política. Falar em direitos humanos implica perceber que existem milhões de pessoas que ainda não têm seus direitos respeitados e reconhecidos. Por isso, pelo mundo muitas organizações governamentais e não governamentais estão cada vez mais unidas em torno de uma luta comum: garantir dignidade aos seres humanos em geral, mas especialmente aos que são desrespeitados e lesados em seus direitos.

A luta pelos direitos humanos é uma luta pela paz mundial, que se reverte no *bem viver*² para todos os seres. Parte do respeito e da liberdade inalienável de todos os humanos – seres de direitos iguais. Uma educação pautada nessas premissas carrega em si possibilidades *de e para* outras vivências na/para dignidade humana.

Atitudes de justiça e injustiça são construções sociais que tanto podem ser coletivas como individuais, mas a mudança de hábito somente ocorre quando estamos convencidos dessa mudança, quando ela traz em

² Conceito das culturas andinas e retomado por movimentos sociais da Bolívia e do Equador contra as políticas neoliberais, uma ideia-força, um conceito inspirador e mobilizador que protagoniza uma outra forma de vida, ordem social, econômica e política de alcance planetário (OLIVEIRA, 2012).

si mesma um valor próprio. Essas mudanças são questões educadoras, *olhares* e *vozes* que se direcionam a várias direções. Essa construção é fundamental à medida que somos seres humanos que pertencem a algum *lugar*, ocupando determinado *espaço*. Esse pertencimento nos dá a direção na vida e na educação.

Quando não sabemos e não reconhecemos em nós mesmos e nos outros a que mundo ou *lugar* nós pertencemos, nada é possível transformar para melhor. Situar-se e encontrar-se *com* e *em* alguém é um passo fundamental para acolhida e construção de novos saberes e novas práticas. Jaz aqui o solo primordial de um olhar para a *outridade*, um estabelecer outras relações intersubjetivas e humanas. É fundamental entender como a ética da alteridade³ serve de mola propulsora para a ética da libertação latino-americana. Por isso que

[...] o pensamento levinasiano, à medida que põe a responsabilidade ou o assumir-o-outro como princípio que antecede qualquer consciência reflexiva, permite à Filosofia da Libertação situar outrem como origem e raiz da afirmação do eu-próprio. Assim, Levinas se constitui num dos principais suportes teóricos da proposta libertadora latino-americana. (ROSA, 2011, p. 134).

Devemos lembrar que a filosofia da libertação latino-americana visa a pensar e refletir sobre as condições sociais e econômicas dos sujeitos excluídos e oprimidos da América Latina. Trata-se de pensar o Outro como rosto, como corpo espoliado e sofredor. Nesse sentido,

partindo de Levinas, Dussel desenvolve a Ética da Libertação enquanto perspectiva em que o rosto do outro é assumido como critério de reflexão e ação. O encontro com o outro não permite que se estabeleça uma atitude de indiferença. O outro, que é sempre exterioridade em relação a mim, transborda toda totalidade e é livre de qualquer amarra ontologizante. Por isso, a relação que se estabelece é uma relação de respeito e de escuta, que não busca uma mera compreensão do outro a fim

³ Ética da Alteridade é o modo como nós tratamos respeitosamente o Outro ser humano. Este modo é o da responsabilidade por todos aqueles que são excluídos do *bem viver* na sociedade atual. Alteridade, porque a diversidade cultural e religiosa e não religiosa se constitui a partir de todas as diferenças existentes entre nós. Somos todos diferentes, e essa é uma riqueza natural. Quanto mais diverso for o mundo, mais aumentam as nossas responsabilidades.

de simplesmente dominá-lo. O outro se apresenta como realidade infinita. (ROSA, 2011, p. 134).

Para isso, é necessário considerar que somos seres naturalmente diferentes, constituídos como diferentes social e culturalmente. Essas diferenças ocorrem a partir da construção da pessoa no âmbito social e psicológico. Essa construção implica ser pensada a partir de diversos valores, tais como: morais, religiosos, simbólicos, sociais, etc.

Mas, ao mesmo tempo em que somos uma construção social, somos uma constante constelação entretecida pelas subjetividades e saberes (re)construídos e (re)elaborados constantemente. O nosso modo de *ser* e *estar* é o nosso modo diferente de *ser*, *estar* e *pertencer* de modo diverso como existentes. Existir significa relacionar-se, relacionar-se implica em também haver conflitos, e conflitos significam que a diversidade se expressa e se impõe como dinamicidade da própria vida. Por isso, muitas vezes aquilo que não gostamos no Outro é justamente aquilo que é conflitante em nós mesmos. Nesse sentido e contexto, o desafio da diversidade cultural e religiosa se mostra *em* nós e *entre* nós.

Aqui reside o grande desafio da escola: educar para o reconhecimento e respeito aos diferentes nas suas diferenças. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB 4/2010 ressalta que esta deve oferecer uma educação de qualidade social:

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; [...]

IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. (BRASIL, 2010).

A escola deve ser pensada em conjunto com a sociedade como um *ethos* da diversidade cultural, na sua totalidade dos diferentes em suas diferenças.

À medida que somos todos diferentes, os conflitos são inevitáveis, mas é exatamente no âmbito dos conflitos, lugar das manifestações das diferenças, que nós nos construímos dialogicamente como identidades. Abertura constante para o mundo, possibilidade de sermos sempre diferentes em cada endereço existencial. Por isso é necessário criarmos um espaço para o diálogo, um lugar do encontro de todas as vozes.

O ser humano se realiza na comunidade, na relação intersubjetiva do indivíduo com o outro, efetivada pela força da palavra dialógica Eu-Tu. O eu não passa de uma abstração. Ele só é na relação. Pode-se entender que o eu se torna realmente eu quando, ao proferir Tu, entra no domínio do nós. O eu torna-se real, atual *wirklich*, quando adentra na esfera do nós. (ZUBEN, 2003, p. 17).

Essa condição comunitária acontece à medida que estabelecemos o diálogo entre todos. Encontramos em Buber uma ontologia da relação, que não é uma abstração, mas é a própria experiência existencial se revelando:

A ontologia da relação será o fundamento para uma antropologia que se encaminha para uma ética do interhumano. Diz-se então que o homem é um ente de relação ou que a relação lhe é essencial ou fundamento de sua existência. (BUBER apud ZUBEN, 2004, p. 31).

A razão moderna estabeleceu padrões de condutas de modo linear, analítico padronizado, portanto homogêneo. Essa é a conduta das exclusões e das polarizações, do certo e do errado, do verdadeiro e do falso. Institui a verdade absoluta e em nome dela se mutila, invisibiliza e mata milhões de seres humanos. Essa verdade impõe como certo, nas culturas, uma única identidade; nas religiões, uma só crença; na filosofia, o dogmatismo racional; nas ciências, o positivismo.

Essas verdades assumidas e politicamente impostas como verdades absolutas não conseguem lidar com os diferentes. Frente a essas diretrizes que conduzem o ser humano às práticas de discriminação de qualquer natureza, a Secretaria dos Direitos Humanos elaborou um Programa denominado *Brasil sem Homofobia*, lançado em 2004, visando ao

combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania de homossexuais, Brasil sem Homofobia sinaliza, de modo claro, à sociedade brasileira que, enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não sejam respeitados por razões relativas à discriminação por: orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante. (BRASIL, 2004, p. 13-14).

O Brasil assume a sua caminhada em direção ao enfrentamento e ao combate a todas as formas de discriminação, pois tem como meta de nação a construção de uma *cultura de paz*. Os direitos são assegurados quando verdadeiramente todos são tratados com dignidade e igualdades de direito. Uma cultura de paz requer de todos nós um comprometimento com a liberdade, a dignidade e com a vida. Por isso que,

[...] quando falamos em cultura, não nos limitamos a uma visão tradicional de cultura como conservação, seja dos costumes, das tradições, das crenças e mesmo dos valores-muitos dos quais devem, é evidente, serem conservados. A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença. (BENEVIDES, 2007, p. 1).

A argumentação da autora implica na construção de outra mentalidade que prioriza a liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação e a paz. É essa a outra cultura que deve ser construída na sociedade e nas escolas. É a conscientização para a não discriminação e exclusão. Benevides (2007, p. 7) enfatiza que “o objetivo desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática”.

Apenas com uma educação *em/para/com* direitos humanos pautada na ética da alteridade construiremos uma *cultura de paz* e uma sociedade na qual todos os seres vivos devem ter seus direitos assegurados e garantidos.

4 ENCAMINHANDO CONSIDERAÇÕES

Ethos e diversidade cultural são a razão da própria educação *em* e *para* direitos humanos. Não podemos pensar em eixos temáticos de ensino fragmentados nos espaços educacionais. Precisamos pensar na totalidade, os fatos, seres, ideias interligadas entre si, pois o ser humano é uma totalidade. É nesse sentido que o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4/2010), que assim se refere ao currículo:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência aos princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

Essas diretrizes refletem uma preocupação voltada ao ser humano em sua totalidade enquanto diverso. Busca-se inserir o sentido da alteridade⁴, jeito próprio de se fazer humano, relação intersubjetiva e responsável pelos outros.

Nesse sentido, a grande questão que se apresenta é: Como *pensar/fazer* uma educação escolar *em, com e para* a dignidade humana e construir o diálogo *entre e com* saberes na elaboração de conhecimentos *com e para* a cidadania?

A escola precisará tornar-se *lugar* de conhecimento de saberes teóricos e práticos; das convivências prazerosas; dos conflitos em relações e interações; do reconhecimento dos diferentes em suas diferenças; da cumplicidade e da sabedoria em exercícios de alteridade; da construção de identidades dialógicas, não lineares e analíticas; da percepção da cultura como espaço da construção de valores sociais, epistêmicos e étnicos; do reconhecimento de que somos seres humanos com direitos e deveres.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) afirmam no

⁴ Todos somos seres humanos diferentes entre nós, que portamos inúmeras diferenças em nós e entre nós. Para vivermos bem, é preciso que cada um entenda as suas próprias diferenças, e depois nas múltiplas relações, entender e visualizar que as diferenças nos constituem e enriquecem nossas convivências com os diferentes.

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar.

A escola ao assumir e incorporar essa diretriz poderá ser um *tempo/espaco/lugar* do *ethos* da solidariedade e da responsabilidade para o livre e pleno desenvolvimento de todos os educandos, contemplando todas as etnias, culturas e expressões religiosas e não religiosas. Mas como conhecer, respeitar e conviver com os diferentes *ethos* religiosos e não religiosos sem ferir e violar os direitos e deveres de estudantes e educadores?

Em primeiro lugar, todos os seres humanos interagem com os outros de muitos modos, e são esses modos de interação que devemos descobrir e respeitar. A escola é o lugar do encontro de diversos *ethos*, portanto, inúmeras visões de mundo se apresentam mutuamente. O educador é o interlocutor dos mais variados mundos e modos de vivê-lo. É certamente nisso que reside o sucesso do aprendizado e da vivência dos direitos humanos. O educador precisa permitir e viabilizar que os diversos *ethos* dialoguem entre si e sobre si, pois são mundos e diferentes formas de leitura desses mundos trazidas pelos sujeitos a partir das suas experiências e interpretações.

Em segundo lugar, o *ethos* é a expressão dos saberes de cada um, seus dilemas e crises. É também o lugar das manifestações do sagrado e do profano, das ciências e do bom senso. A escola tem o privilégio de ser o *habitat* do humano em seus múltiplos aspectos, respeitando e reconhecendo sua diversidade. É uma questão de justiça respeitar a todos pelo simples fato de serem humanos. Nisso reside a luta por uma educação *em/com/para* os direitos humanos, pois, acima de tudo, direitos humanos é construir sujeitos *de e com* direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, N. **Ética e evangelização**: a dinâmica da alteridade na recriação da moral. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em: <portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? In: Programa Ética e Cidadania-construindo valores na escola e na sociedade. São Paulo: FEUSP, 2007. PDF.

BUBER, M. **Eu e tu**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

DUSSEL, E. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

_____. E. **Filosofia da libertação** – crítica à ideologia da exclusão. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

OLIVEIRA, P. A. R. Uma sociedade de bem viver. **Jornal Mundo Jovem**, p. 14, abril 2012.

ROSA, Luís Carlos Dalla. A alteridade e a relação pedagógica no pensamento de Enrique Dussel. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 19, p. 131-144, jul-dez. 2011.

VAZ, H. C. de L. **Escritos de filosofia II** – ética e cultura. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1995.

ZUBEN, N. A. von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru-SP: EDUSC, 2003.



Capítulo III

**Relações
interculturais,
diversidade religiosa
e educação: desafios
e possibilidades**

Reinaldo Matias Fleuri



PALAVRAS INICIAIS

A presença nas escolas de crianças, adolescentes e jovens pertencentes a famílias e comunidades que professam diferentes crenças religiosas e não religiosas coloca a necessidade de se desenvolver propostas educacionais para trabalhar pedagogicamente com temáticas relativas à diversidade religiosa.

A educação para a cidadania no contexto da escola pública implica também o desenvolvimento de atitudes de tolerância, reciprocidade e civismo na relação entre pessoas que professam diferentes opções relativas à religião.

Este é um desafio educacional que pretendemos aqui analisar sob uma perspectiva intercultural, no sentido de buscarmos desenvolver formas criativas, críticas e dialógicas de relações entre grupos e contextos culturais religiosos e não religiosos.

1 O DESAFIO DAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS

Conta-se que quando o Presidente dos Estados Unidos, Franklin Pierce, propôs em 1854 comprar a terra do povo Duwamish, o chefe Seattle lhe teria respondido com um longo discurso, que traduz sua instigante visão de mundo:

Como é que se pode comprar ou vender o céu, o calor da terra? [...]. Cada pedaço dessa terra é sagrado para o meu povo. [...] Essa água brilhante que escorre nos riachos e nos rios não é apenas água, mas o sangue de nossos antepassados. [...]. Os rios são nossos irmãos, saciam nossa sede. [...] Se vierem a habitar nossa terra, vocês devem lembrar e ensinar a seus filhos que os rios são nossos irmãos, e seus também. [...] Se ocuparem nossa terra, vocês devem mantê-la intacta e sagrada [...]. Vocês devem ensinar às suas crianças que o solo sob seus pés é a cinza de nossos avós [...]: que a terra é nossa mãe. [...]. De uma coisa estamos certos – e o homem branco poderá vir a descobrir um dia: nosso Deus é o mesmo. Vocês podem pensar que o possuem, como desejam possuir nossa terra, mas não é

possível. Ele é o Deus do Homem e sua compaixão é igual para o homem vermelho e para o homem branco [...].¹

Podemos imaginar quanto teriam aprendido as culturas europeias se, em vez de conquistar, tivessem realizado um diálogo intercultural com os povos ancestrais ameríndios! Se tivessem aprendido a cuidar da natureza como os povos aborígenes cuidam! Se tivessem compreendido suas culturas e suas visões religiosas! Certamente as gerações seguintes não teriam a situação catastrófica em que hoje nos encontramos em termos de sustentabilidade da vida e da convivência em nosso planeta!

Realizar relações interculturais é um dos desafios mais importantes que se colocam à humanidade, pois possibilita construir de maneira crítica, cooperativa e criativa, soluções aos grandes problemas mediante a articulação entre as formas de convivência desenvolvidas ao longo de densas e diferentes histórias culturais. A relação dialógica entre as culturas e a cooperação entre povos pode favorecer a construção de modelos sustentáveis de interação dos seres humanos entre si e com a natureza.

Entretanto, desenvolver relações entre povos diferentes não é uma ação fácil nem tranquila. É um processo profundamente conflituoso e dramático. A história nos revela que a interação entre povos e grupos sociais diferentes tem resultado em guerras, genocídios, processos de colonização e dominação. Entender, pois, tal processo de relações interculturais torna-se a condição para compreender e desconstruir as lógicas que conduzem à destruição ou à sujeição mútua. Mais que isso, para descobrir as possibilidades criativas e dialógicas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes.

¹ Existem versões diferentes da carta espalhadas pela rede, como a versão inglesa disponível em <<http://suquamish.org/HistoryCulture/Speech.aspx>>. Aqui trazemos um excerto de uma versão brasileira, apenas para indicar a ideia ecológica de religião presente em muitas culturas ancestrais ([Extraído de The Irish Press, sexta-feira, 4 de junho de 1976.] A carta do chefe Seattle ao presidente Franklin Pierce realmente existiu?. 2011. Disponível em: <<http://rizomas.net/polemicas/81-a-carta-do-chefe-seattle-ao-presidente-franklin-pierce-realmente-existiu.html>>. Acesso em: 5 maio 2011).

2 ETNOCENTRISMO E COLONIALIDADE

A implantação do cristianismo nas Américas, que suplantou a identidade dos povos de Abya Yala², se deu pela imposição do reconhecimento de uma única religião (o catolicismo da vertente da Península Ibérica e renascentista europeia). Foram inúmeras as tentativas para erradicar completamente as religiões dos povos originários das Américas.

Tornaram-se célebres as *Campanhas de Extirpação de Idolatria*. Este fato violento se realizou durante o processo de colonização e se perpetuou durante o Império do Brasil, em que a Igreja Católica era a religião oficial. Nesse contexto, outras religiões ou credos, incluindo a religiosidade autóctone existente antes da Conquista, foram proibidos por leis. Houve uma *demonização* dos sistemas religiosos autóctones, não somente no Brasil, mas na maioria dos países da América Latina até o século XX. E não são raras as evidências que ainda aparecem na atualidade.

No processo de colonização das Américas, boa parte dos missionários religiosos chegou ao novo continente ideologicamente despreparada para o reconhecimento da alteridade. Os referenciais culturais dos missionários colonizadores não eram apropriados para entender os significados peculiares de outras culturas, porque sua visão de mundo era pautada pela unicidade. Pressupunha que a verdade, o ser, identificava-se com o todo, o universal. Desse modo, o diferente (em sua diversidade e alteridade) era entendido como a *falta de ser* e deveria, portanto, ser reduzido à *mesmidade*.

Com esse pressuposto, é evidente que a relação com os outros, ou melhor, a relação dos colonizadores e missionários com os povos originários tenha sido direcionada no sentido de submetê-los, subjugar-los, assimilá-los a si mesmos, no sentido de recuperar ideologicamente a integridade do pensamento único. Pela própria perspectiva monocultural, os colonizadores ocidentais não se dispunham a reconhecer os outros

² *Abya Yala* é o nome que as nações autóctones da América escolheram, em 1992, para designar esse continente, em vez de "América", expressão associada aos conquistadores europeus que renderam homenagem a Américo Vespúcio. A expressão vem da língua dos Kuna, um povo natural do Panamá e Colômbia que, antes da chegada de Colombo, assim nomeavam essas terras. As duas palavras significam "terra em sua plena maturidade" ou simplesmente "terra do esplendor". Muito embora os diferentes povos que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam, a expressão *Abya Yala* vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (PORTO-GONÇALVES, s.d.).

povos e suas respectivas culturas, em sua alteridade, como sujeitos autônomos e grupos socioculturais soberanos, com quem fosse possível dialogar em pé de igualdade e, em reciprocidade, aprender juntos.

Na perspectiva colonial, até mesmo a diversidade linguística e cultural dos diferentes povos foi vista como um empecilho para o “avanço da civilização”. A ausência de um único padrão linguístico, com efeito, dificultava a comunicação dos colonizadores com os variados grupos socioculturais. Padre Antônio Vieira considerava a diferença de tantas línguas, dos diferentes povos encontrados pelos colonizadores nas Américas, como obra do mal que teria produzido essa “babel” justamente para impedir a pregação do Evangelho. “Se eu não entendo a língua do Gentio, nem o Gentio entende a minha, como o hei de converter e trazer a Cristo?” (VIEIRA, 2001, p. 607).

O desenvolvimento de uma língua de contato se fazia necessário, tanto para obter dos nativos as informações importantes para a elaboração de estratégias de ocupação da região, quanto para disciplinar, através da catequese, a força de trabalho indígena necessária para viabilizar o projeto colonial. Entretanto, as línguas nativas foram logo desqualificadas como inadequadas para servir de base para a nova comunidade de fala. O argumento de que entre os seus falantes “nunca houve quem soubesse ler e escrever” bastou para classificá-los como “brutos, insensíveis como troncos e estúpidos como pedras” (VIEIRA, 2001, p. 427-429, apud FREIRE, 2003, p. 46).

Tal inferiorização das culturas ancestrais dos povos conquistados se consolida no modo de pensar colonial com base na categoria de “raça”.

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista [...]: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, *raça* converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 107-108).

Para o autor, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa concentrou sob sua hegemonia todas as formas de controle da

produção cultural. E isto mediante diversas operações. Em primeiro lugar, expropriaram das populações colonizadas os descobrimentos culturais mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram as formas de produção de conhecimento dos colonizados, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Em terceiro lugar, forçaram os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa (QUIJANO, 2005).

3 IMPORTÂNCIA DA RELIGIÃO PARA AS CULTURAS ANCESTRAIS

Cultura pode ser entendida como um padrão de significados transmitidos historicamente, um sistema de concepções herdadas e expressas em formas simbólicas por meio das quais os seres humanos comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989). No contexto da cultura, os símbolos sagrados constituem um fator importante para sintetizar o modo de ser de um povo. Para o antropólogo Clifford Geertz (1989, p. 104-105),

[...] religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas.

Os conceitos e princípios da religião alimentam a convicção para explicar fatos que não são explicáveis e para enfrentar situações humanamente insuportáveis (como o sofrimento, a morte, as catástrofes, a injustiça).

Para aqueles capazes de adotá-los, e enquanto forem capazes de adotá-los, os símbolos religiosos oferecem uma garantia cósmica não apenas para sua capacidade de compreender o mundo, mas também para que, compreendendo-o, dêem precisão a seu sentimento, uma definição às suas emoções que lhe permita suportá-lo, soturna ou alegremente, implacável ou cavalheirescamente. (GEERTZ, 1989, p. 119).

A religião, assim, é uma dimensão estruturante da identidade pessoal, social e cultural, à medida que proporciona explicações aos enigmas e mistérios da vida e do mundo, ensejando uma compreensão articulada da ordem da natureza e do universo. Desse modo, as religiões podem ser consideradas como partes integrantes e integradoras das diferentes culturas.

Entretanto, mesmo verificando que a maioria dos povos possui elementos religiosos e que estes possuem aspectos comuns, constatamos que, do ponto de vista epistemológico, eles variam muito de uma sociedade para outra, de um grupo para outro. As religiões não apresentam uma matriz homogênea, pois cada grupo social possui uma experiência particular do sagrado manifestada através de uma vasta variedade de cultos, símbolos, textos, templos, ritos e celebrações. Assim, podemos afirmar que não existe uma cosmovisão única nem uma religião comum, universal.

Sendo a religião um dos núcleos articuladores de culturas e povos, a negação das religiões autóctones e a imposição pelos conquistadores de um culto pressupostamente universal destruíram a capacidade de resistência cultural e coesão política dos povos invadidos, predispondo-os à sujeição e à desagregação. A visão de mundo holista e mítica inerente às culturas ancestrais foi desqualificada e duramente combatida no processo de colonização, destruindo o núcleo cultural articulador da coesão sociocultural e da soberania econômico-política dos povos colonizados.

Para os povos ancestrais ameríndios, a visão de natureza encontra-se intimamente ligada à visão religiosa de mundo, porque a Mãe-Terra, geradora da vida, é considerada sagrada. A maioria das culturas autóctones ameríndias entende a Terra como mãe que protege, que promove a vida como dádiva e reciprocidade. Da mesma forma que a natureza cuida e torna possível a vida humana, os seres humanos são convidados a cuidar e a proteger a natureza.

Tal visão contrasta com o entendimento das culturas ocidentais eurocêntricas: a natureza é concebida como objeto a ser trabalhado, apropriado e comercializado. O modelo moderno de ciência se constituiu com base na concepção dicotômica da relação entre seres humanos e natureza. O ser humano, entendido como sujeito genérico e impessoal, é considerado produtor de conhecimento, validado universalmente por procedimentos metodológicos "científicos", que lhe possibilitam transformar a natureza, autorizando-o assim a dela se apropriar.

O confronto entre essas duas visões de natureza no processo de colonização e a imposição da cosmovisão moderno-colonial teve desdobramentos históricos desastrosos. Ao serem subjugados às crenças dos conquistadores, os povos ancestrais perderam a sua referência cultural de relação respeitosa com o mundo e, com isso, se sujeitaram à lógica do mercado e da subalternização colonial.

4 AS RELIGIÕES E A DIVERSIDADE RELIGIOSA

O sistema mundo moderno-colonial encontra-se atualmente em profunda crise, o que nos coloca o desafio de recriar modelos socioculturais capazes de resolver os profundos problemas sociais e ecológicos que se colocam no mundo de hoje.

Quando um sistema histórico vive sua etapa de desenvolvimento normal, as opções e alternativas para os atores sociais é bastante limitado. No entanto, quando um sistema histórico se encontra em fase de desintegração, o número de opções possíveis se amplia e as possibilidades de mudança são infinitamente maiores. Estou de acordo com Immanuel Wallerstein: estamos num momento de desinte-gração de um sistema histórico, que durará de 20 a 50 anos. Se isto ocorre num nível planetário, ainda mais drástico será este processo na Nossa América, onde as desigualdades do sistema nunca foram absorvidas pelo Estado de Bem-Estar Social. O estado secular de mal-estar em nossa região oferece-nos uma oportunidade histórica única no fim deste milênio, para formular com clareza cenários e alternativas que permitam construir um futuro alternativo sem destruição ecológica, sem abismais desigualdades sociais, e que ponha fim às guerras como via de solução dos conflitos mediante uma cultura de paz. (SEGRERA, 2005, p. 103).

Não obstante os dispositivos de sujeição e subalternização colonial tenham se tornado hegemônicos em nível mundial nos últimos séculos, as relações sociais se desenvolvem de maneira heterogênea e conflitual. Irromperam os movimentos populares, caracterizados pela imensa variedade de interesses. Articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. Ao mesmo

tempo, configuraram-se novos movimentos sociais que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articularam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos afro-brasileiros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade) e de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas com deficiências, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos, entre outros).

A emergência desses movimentos sociais constitui o que Stoer (2008) denomina “rebelião das diferenças”. Com efeito, grupos e indivíduos vêm pouco a pouco assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as mediante suas próprias linguagens e defendendo-as mediante suas próprias estratégias. As ações de tais movimentos sociais ultrapassam o âmbito dos direitos de cidadania ditados pela modernidade, assim como as suas respectivas moral e política de tolerância. São movimentos que irrompem no interior das próprias sociedades ocidentais, articulando-se em torno de variadas especificidades humanas e socioculturais como, entre outras, as diferenças de identidades étnicas, de orientações sexuais ou opções de estilos de vida, de preferências religiosas, de pertencimentos geracionais ou de limitações físicas de comunicação e locomoção. Esses novos movimentos sociais propõem outras dimensões de soberania, à medida que reclamam o direito de conduzir a própria vida pessoal e coletiva segundo padrões próprios de conduta: o direito de educar os filhos de acordo com suas convicções, o direito de cuidar de sua saúde segundo suas tradições de cura, etc.

As rebeliões das diferenças se voltam contra o jugo da modernidade ocidental não apenas do ponto de vista político e cultural, mas também epistemológico. Ao lutarem por seu reconhecimento como sujeitos socioculturais e políticos, tais grupos sociais recusam-se a ser considerados “objetos” passivos de conhecimento (tal como os “primitivos” que a antropologia tomava como objetos de suas investigações). Ao mesmo tempo, questionam os ideais normativos a partir dos quais são definidos como “subalternos”, “carentes”, “deficientes”, “menores” e, com isso, induzidos a se sujeitarem aos padrões de normalidade. Nesse sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de igualdade para se reconhecerem em suas diferenças.

A emergência dos movimentos sociais coloca, portanto, a necessidade de a escola se assumir, não apenas como um espaço de tolerância e de cruzamento da diversidade, mas como contexto cultivador do diálogo crítico, democrático e criativo, como propôs Paulo Freire.

Dessa forma, as questões relacionadas com a diferença e a identidade cultural se assumem como um dos importantes temas da atualidade na escola. Nesse contexto de busca por se promover um diálogo intercultural em profundidade é que adquire relevância a necessidade de se considerar a dimensão das diferenças culturais e religiosas. Nesse sentido, torna-se fundamental, pelo diálogo intercultural, o reconhecimento da dimensão religiosa inerente às diferentes culturas, entendidas como patrimônios culturais da humanidade. Isso implica na valorização das manifestações culturais, no respeito à diversidade e no reconhecimento da dignidade de todas as culturas.

5 DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE PARA A EDUCAÇÃO

A “estranheza” do comportamento de outro grupo sociocultural nos “choca” porque a lógica do contexto cultural que determina seu significado é diferente da lógica inerente aos *nossos* padrões culturais. Dessa maneira, conversar com os outros – e não apenas falar sobre eles ou para eles – é a condição para desenvolvermos a compreensão crítica dos significados e das estruturas significantes de nossas próprias ações. A compreensão do sentido da ação do outro é uma condição importante para a compreensão dos sentidos de nossa própria ação. A relação entre culturas é, assim, a condição para o desenvolvimento de cada cultura.

Dessas considerações levantamos uma hipótese radical para o campo da educação. Já é sabido que, para o sujeito, a educação é essencial como processo de aprendizagem da própria cultura. Sem apropriar-se de padrões culturais vigentes em seu contexto, o humano seria virtualmente incapaz de se orientar e mesmo de sobreviver em sociedade. Mas, do ponto de vista da cultura como tal, cada grupo social, sem interagir com outras culturas, seria incapaz de compreender a lógica dos próprios padrões culturais nos quais se baseia para dar sentido à sua vida coletiva. Assim, se “os seres humanos se educam em relação, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79), tendo a própria cultura como mediação, poderíamos também supor que as culturas se educam em relação, media-

das pelas pessoas. Ou seja, as pessoas que interagem, individual ou coletivamente, com pessoas de contextos sociais diferentes colocam em questão os padrões culturais próprios e, vice-versa, colocam em cheque os princípios e a lógica que regem a cultura alheia, ensejando mudanças e aprendizagens recíprocas.

As relações interculturais, entretanto, não são relações cujos significados se configuram apenas a partir de perspectivas singulares, individuais, nem se consolidam em pouco tempo. A formação dos padrões culturais e dos processos educativos a ela inerentes configura-se no entrecruzamento paradoxal de muitas perspectivas que, por isso mesmo, constituem-se dinâmica e conflitualmente. E, embora cada ato tenha efeitos educativos, que contribuam para a configuração e transformação dos padrões culturais, estes só se constituem em processos históricos de longa duração. Por isso, a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa da educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientem a vida das pessoas.

Todavia, o estudo e a promoção de relações interculturais só pode se desenvolver a partir das relações interpessoais em sua facticidade histórica. O conhecimento das culturas e de suas inter-relações implica a “descrição densa” das estruturas significantes a partir das quais cada pessoa, em cada contexto cultural, elabora os significados de seus atos e dos eventos de que participa. A compreensão dos padrões culturais, assim como de suas transformações e inter-relações, só evolui com base no estudo atento e minucioso dos significados que cada ato e relação de cada sujeito vão assumindo em seu contexto.

Para encontrar a humanidade face a face, afirma Geertz (1989, p. 65):

[...] temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura.

Nesse sentido, a relação entre pessoas é uma relação entre projetos, propostas, significados. E a relação entre culturas, que ocorre no *encontro entre pessoas* de culturas diferentes, coloca em questão todos

os aparatos simbólicos a partir dos quais cada sujeito se orienta. E é nisso que consiste a educação intercultural. Sujeitos, pessoas de culturas diferentes, que atribuem significados diferenciados às suas ações, ao interagirem colocam em questão não só o sentido de sua ação ou de seu discurso, mas colocam em cheque todo o seu referencial cultural, que lhe permite dar sentidos a cada uma de suas ações, escolhas, palavras, sentimentos.

Esta perspectiva intercultural da educação nos desafia a repensar como trabalhar pedagogicamente a diversidade religiosa das pessoas e dos grupos socioculturais diferentes que convivem numa sociedade pluralista, particularmente na escola pública.

Não obstante a polarização desses conflitos, as declarações e tratados internacionais que consolidam os direitos humanos vêm considerando a diversidade cultural e religiosa como um patrimônio da humanidade.

Os documentos emanados da Organização das Nações Unidas (ONU), como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e a *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* apresentada pela Unesco (1995), enfatizam a necessidade da criação de condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo, promovendo intercâmbios culturais mais amplos e equilibrados no mundo, em favor do respeito intercultural e de uma cultura da paz. As convenções se esforçam em promover a interação cultural, no sentido de construir pontes entre os povos e o respeito pela diversidade das expressões culturais em âmbito local, nacional e internacional.

A interculturalidade refere-se ao *ethos* cultural profundo, à existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo mútuo. A Declaração da ONU, de 1948, traz em seu preâmbulo:

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum.

E, com base nesta consideração, proclama em seu art. 18:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Hoje se acredita que a tolerância religiosa seja condição para a paz mundial. A *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* (1995), formulada pela Unesco, ratificando a Carta das Nações Unidas de 1948, declara no art. 1º:

A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos.

Na atualidade, são inúmeras as ações coletivas promovidas por entidades internacionais de todo mundo, que lutam em prol do reconhecimento da diversidade cultural e da diversidade religiosa como patrimônios da humanidade. Com efeito, a construção de condições para promover a liberdade de pensamento e de opinião, assim como a liberdade de consciência e de experiência religiosa, constitui um fator fundamental para preservar a dignidade da pessoa humana e da paz mundial.

6 DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA

Na história da educação brasileira vem se desenvolvendo um longo e complexo debate sobre a temática das religiões na escola pública, o que resultou na formulação de dispositivos legais, tais como o art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996), assim como diferentes Resoluções do Conselho Nacional de Educação/CNE (BRASIL, 2010), que buscam assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa. Nessa direção, em consonância com as diretrizes internacionais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), entre seus princípios, indica a importância de se educar para a diversidade, inclusive religiosa:

[...] (d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, *religiosa*, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (grifo nosso).

Entre suas ações programáticas, este Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) propõe:

[...] (9.) fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; (grifo nosso).

Ações como essas apresentam uma perspectiva que aponta para novas formas de tratamento das culturas religiosas nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Nessa direção, diferentes propostas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas em vários contextos e países.

Na França, por exemplo, o Relatório Debray (2002) propõe que as escolas, no contexto dos programas das diferentes disciplinas, desenvolvam estudos sobre os fenômenos religiosos de diferentes sociedades, de modo a se compreender manifestações artísticas, literárias ou arquiteturas que indicam o desenvolvimento histórico dessas sociedades. Tal estudo pode também oferecer elementos conceituais que permitam compreender certas manifestações sociais e políticas de caráter religioso, os quais os meios de comunicação social se referem frequentemente.

Segundo os defensores desta proposta, o estudo dos fenômenos religiosos pode trazer importantes contribuições para educação e, assim, para a cidadania. Ao promover junto aos estudantes o estudo científico dos elementos religiosos, enquanto conhecimento cultural, podemos oferecer um antídoto aos sectarismos e contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, independente das opções religiosas pessoais (WILLAIME, 2005).

Outra perspectiva de educação relativa às culturas religiosas está sendo desenvolvida na Grã-Bretanha. Por muitos anos se realizaram experiências pedagógicas sistemáticas com vistas a desenvolver nas escolas

uma perspectiva de trabalho educativo relacionado às religiões, buscando a construção do respeito à pluralidade cultural e religiosa. Assim, nessa região, é consenso que o estudo intercultural da religião na escola possibilita aos estudantes não apenas aprenderem sobre a religião (*learning about*), mas também aprenderem com a religião (*learning from*) (OUELLET, 2005, p. 44-45). A proposta não se limita a estudar a religião e as religiões de uma maneira “objetiva”, pois “os estudantes são convidados a reexaminar aspectos de suas vidas à luz de questões e de experiências que eles encontram nas tradições religiosas particulares, mas que têm uma significação universal” (JACKSON, 1997, p. 216).

Ao invés de focalizar as religiões como sistemas de crenças, Jackson sugere de analisar as diferentes tradições religiosas, utilizando o enfoque interpretativo. Este enfoque aborda o estudo dos fenômenos religiosos sob três perspectivas distintas: (1) a experiência pessoal dos indivíduos; (2) a vivência dos grupos aos quais eles pertencem; (3) a tradição religiosa ou a corrente de ideias não religiosas a que se encontram ligadas essas pessoas e grupos.

Juntamente com sua equipe da Universidade de Warwick, Inglaterra, Jackson desenvolveu material didático a partir de uma pesquisa etnográfica realizada junto a crianças britânicas de diferentes idades, pertencentes a diversas tradições religiosas, focalizando o modo como vivem concretamente sua iniciação a uma determinada tradição religiosa. Em vez de se concentrar em conceitos centrais de uma religião ou nos temas comuns a diferentes religiões, o material didático apresenta a vivência religiosa de crianças reais, da mesma idade dos estudantes de uma classe. Tal enfoque permite refletir sobre a complexidade e diversidade interna de cada tradição religiosa e evitar uma visão essencialista centrada exclusivamente nos sistemas de crenças (OUELLET, 2005, p. 46-47).

Um dos desdobramentos metodológicos inspirados pelo enfoque interpretativo é a abordagem dialógica desenvolvida por Julia Ipgrave. Sua pedagogia se baseia na capacidade que as crianças têm de se envolver em uma discussão sobre questões religiosas e de utilizar a linguagem religiosa que elas descobrem através de sua interação com as crianças da escola. O professor desempenha um papel de facilitador, incitando as crianças a colocar questões e a buscar esclarecê-las. Através da discussão e do debate, os estudantes são encorajados a se interessarem pessoalmente pelas ideias e concepções de diferentes tradições religiosas, a desenvolver a reflexão sobre suas contribuições e a justificar suas opiniões. Eles tam-

bém são estimulados a se perguntar como chegaram às suas conclusões, a reconhecer a possibilidade de pontos de vista alternativos e a serem abertos aos argumentos dos outros. Ipgrave ampliou ainda esta metodologia mediante o uso da comunicação por correio eletrônico entre estudantes de grupos religiosos diferentes e em escolas diferentes (JACKSON, 2005, p. 113-115).

Apoiando-se nas experiências inglesa e francesa, educadores canadenses, particularmente no Quebec, vêm também desenvolvendo propostas de “educação para a religião” (OUELLET, 2005), na busca de superar o dilema entre a inserção do ensino confessional ou da exclusão do tema religioso do currículo da escola pública. E isto por várias razões.

Com efeito, o ensino confessional, por natureza, valoriza em primeiro plano a manutenção da identidade cultural de um grupo particular. Já o mutismo escolar sobre o domínio das convicções religiosas passa uma dupla mensagem às crianças: tanto a de que os valores e as convicções não têm importância na vida social o bastante para que a escola se preocupe com esse tema, quanto a ideia de que se trata de assuntos que se podem abordar apenas entre pessoas que compartilham as mesmas concepções de mundo, para evitar a discórdia. (MILOT, 2005, p. 15).

Micheline Milot (2005), junto a outros educadores canadenses, desenvolveu argumentações que justificam o trabalho educacional com culturas religiosas no contexto de uma proposta de educação para a cidadania. A autora sugere que o trabalho educacional com as diferentes religiões na escola se pautem pelos princípios de tolerância, reciprocidade e civismo.

A tolerância significa mais que “suportar” que outras pessoas sejam livres de cultivar valores, ou participar de grupos culturais e religiosos diferentes dos nossos. A tolerância, num sentido epistemológico, supõe que, da mesma forma que consideramos nossas convicções válidas para orientar nossa vida, também consideremos válidos para outros grupos os valores religiosos e morais diferentes por eles assumidos, não cabendo a nós julgar sua legitimidade a partir de nosso ponto de vista, como se este fosse universal.

A aprendizagem da tolerância é lenta e progressiva, podendo ser desenvolvida com duplo objetivo: conhecimento das diferentes opções de vida para despertar o respeito ao outro como igual em dignidade. Tra-

ta-se não apenas de saber que o outro tem convicções diferentes das nossas, para apenas alimentar nossa cultura geral, mas de desenvolver uma atitude respeitosa em relação a ele, que lhe permita se sentir aceito em sua identidade. Trata-se também de aprender a viver sem se sentir ameaçado em nossa própria identidade por essa diferença.

A reciprocidade é uma competência social mais difícil de desenvolver que a de respeito para com o outro, mas se inscreve na mesma perspectiva de educação democrática. Nesse sentido, a escola pode buscar desenvolver nas crianças e jovens pertencentes a religiões diferentes uma disposição a reconhecer ou atribuir ao outro aquilo que deseja que seja reconhecido ou atribuído a si mesmo. Esta atitude deve ser formada sem exercer uma violência moral tanto junto a crianças e jovens vindos de contextos religiosos fundamentalistas quanto a crianças que partilham de convicções ateias nas suas relações com colegas de outras convicções. Como a reciprocidade é uma atitude que não pode ser imposta normativamente, a sua formação supõe um processo educacional na perspectiva democrática. A natureza das convicções morais e religiosas, mesmo concebidas como absolutas, não é necessariamente um entrave à participação e à deliberação democrática. Entretanto, se a convicção é absoluta, a maneira de expressá-la no contexto público deveria responder às exigências de respeito em relação àqueles que não a compartilham.

A civilidade, ou o civismo, se refere à atitude do cidadão na vida pública. Não se trata de um ideal normativo, mas de uma modalidade do “viver juntos” que possibilita realizar adequadamente o respeito e a reciprocidade entre as pessoas. O respeito e a reciprocidade, por sua vez, supõem duas atitudes que podem parecer problemáticas para certos grupos religiosos fundamentalistas: uma capacidade de reflexão e certa moderação na expressão pública de suas convicções.

A reflexão, em sentido literal, se refere à capacidade de retorno do pensamento sobre si mesmo. Supõe uma atitude de distanciamento das próprias convicções e crenças. Isso não significa uma negação dos valores morais e religiosos, nem o desenraizamento da criança, do adolescente e do jovem em relação à sua comunidade religiosa. É normal que a pessoa esteja em contato com as crenças vividas por sua família, ou na comunidade religiosa que frequenta. Mas a escola tem uma tarefa diferente, embora complementar, da família e das organizações religiosas. A escola pública obrigatória não tem como missão reproduzir particularismos identitários e a aprendizagem não pode se realizar conforme o modo de

autointerpretação, tal como é geralmente o caso na família e nos grupos religiosos.

Na escola esperamos que a criança, o adolescente e o jovem possam desenvolver uma capacidade de distanciamento das próprias afirmações de fé, tomando consciência de que essas afirmações fazem sentido para eles e para as pessoas de sua comunidade, e de que os outros, pertencentes a outras comunidades, podem viver segundo crenças diferentes. Sem desenvolver essa capacidade de distanciamento é impossível compreender como diferentes afirmações "absolutas" podem ser igualmente "justas" e "válidas" para outros. Essa capacidade de distanciamento introduz um sentimento de relatividade das opções morais e religiosas. Mas relatividade não significa relativismo. Se o relativismo tende a nivelar as preferências morais como equivalentes em si, o sentimento de relatividade leva simplesmente a pessoa a reconhecer que as convicções são sempre válidas a partir de um ponto de vista particular de uma determinada comunidade.

A segunda atitude "cívica" é a moderação na manifestação pública da própria identidade e das próprias convicções. A moderação não significa dissimular a identidade religiosa, mas modulá-la de maneira a não entrar as relações de respeito e de diálogo com os outros. A moderação significa que certas afirmações específicas e "exclusivas" de um determinado contexto familiar ou comunitário podem ser manifestadas abertamente, seguindo um "código de vida pública", de modo que não se tornem fatores de discriminação ou de tratamento desigual entre as pessoas com diferentes convicções, mas favoreçam relações recíprocas de colaboração respeitosa.

A moderação promove o cultivo do respeito mútuo, de modo que cada pessoa possa viver segundo suas próprias convicções e, ao mesmo tempo, reconhecer que deve respeitar certos limites de expressão ao interagir com outros. Em suma, desde que na escola seja assegurada à criança e ao jovem o respeito à sua própria identidade como legítima, e que a aprendizagem lhes ofereçam instrumentos para desenvolver habilidades de flexibilidade, a moderação não será sentida como negação de si mesma, mas como uma maneira de ser na relação com outros que aderem a convicções diferentes das suas.

Micheline Milot (2005, p. 30) considera importante que o processo de aprendizagem escolar incorpore os objetivos de se promover a tolerância, a reciprocidade e o civismo, porque a maior parte dos conflitos e

das atitudes discriminatórias e antidemocráticas nasce da incapacidade de se realizar essas três exigências da vida em sociedades pluralistas. Tanto a perspectiva de ensino confessional, que enfatiza uma visão religiosa exclusiva e autorreferencial, quanto a perspectiva laicista rígida, que exclui qualquer reconhecimento de crenças religiosas por generalizá-las como alienantes e autoritárias, não favorecem o desenvolvimento das atitudes de tolerância, reciprocidade e civilidade nas relações entre grupos culturais e religiosos diferentes. Daí a necessidade de se desenvolver uma nova perspectiva de trabalho educativo na escola pública que favoreça a formação de respeito, reciprocidade, convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas diferentes.

No Brasil, é somente a partir da Lei nº 9.475/1997 que se criaram oportunidades de sistematizar o Ensino Religioso como componente curricular que não fosse doutrinação religiosa e nem se confundisse com o ensino de uma ou mais religiões na escola. O sentido da lei está em garantir que a escola de ensino fundamental oportunize a crianças, adolescentes e jovens o acesso aos conhecimentos religiosos enquanto patrimônios da humanidade (ZIMMERMANN, 1998, p. 3).

Desde então, o Ensino Religioso visa a proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, buscando disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, no constante propósito de promoção dos direitos humanos (FONAPER, 2009).

Neste sentido, o Ensino Religioso em um estado laico visa à formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial.

As diferentes crenças, grupos e tradições religiosas, bem como a ausência delas, são aspectos da realidade que devem ser socializados e abordados como dados antropológicos e socioculturais, capazes de contribuir na interpretação e na fundamentação das ações humanas. (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010, p. 368).

Essa compreensão se apresenta como uma das importantes contribuições da escola na atualidade: educar para o enfrentamento de preconceitos, discriminações, conflitos religiosos e violações de direitos hu-

manos, bem como para a promoção da liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção.

Esses princípios possibilitam que crianças, adolescentes e jovens, aos poucos, ampliem seus conhecimentos; reflitam sobre as diversas experiências religiosas; analisem o papel dos movimentos e tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas; desenvolvam a sensibilidade diante de qualquer discriminação, imposição e preconceito religioso (FONAPER, 2009).

Assim, o Ensino Religioso assume o compromisso de refletir, discutir, analisar e organizar critérios que encaminhem vivências fundamentadas na ética e nos direitos humanos, que se percebem e conjugam *na e em* alteridade com liberdade, justiça, solidariedade e defesa do direito à diferença (OLIVEIRA, 2003).

Nessa direção, a concepção epistemológica e a proposta pedagógica de Paulo Freire tem sido uma das mais importantes referências para educadores desenvolverem o diálogo crítico e criativo na prática educacional, respeitando e empoderando os diferentes referenciais culturais e religiosos dos educandos.

7 CONCLUSÃO

Paulo Freire é conhecido não apenas por assumir criticamente sua opção religiosa (JARDILINO, 2007), mas, sobretudo, por ter formulado uma perspectiva educacional que traz mudanças fundamentais do ponto de vista epistemológico e pedagógico para a prática educacional e, conseqüentemente, para o trabalho educativo com a diversidade de culturas religiosas que atravessa os contextos educacionais.

Para Freire (1975), uma das necessidades inerentes a toda prática educativa é a de se desenvolver uma relação dialógica que mobilize os estudantes a problematizar constantemente, a partir das suas experiências, a situação em que vivem, assim como o conhecimento a ser apropriado e elaborado. Desse modo, no processo educacional explicitam-se os desafios que a realidade apresenta, reclamando dos sujeitos desse processo a ação-reflexão no sentido de buscar soluções. Nesse sentido, *a educação dialógica e crítica se processa como diálogo centrado em problemas da realidade.*

Nessa perspectiva, se no espaço escolar os educadores conseguirem estabelecer uma relação de *diálogo problematizador*, superando os mecanismos disciplinares, é possível que venham a descobrir como trabalhar no cotidiano da escola temas geradores de um significativo processo educativo, inclusive no campo das culturas religiosas.

O tema da religião aparece gerador de um processo educacional complexo, conflituoso e desafiador. Em pesquisas – como a realizada por Oliveira (2008), junto a um programa de educação de adultos na região amazônica – verificamos que, num contexto de pluralismo religioso, alguns dos educandos demonstram certa intolerância religiosa. Os conflitos religiosos se manifestam entre cristãos de diferentes denominações; entre confissões religiosas monoteístas e aqueles que mantêm a tradição religiosa ameríndia ou afro-brasileira e também em relação aos que se afastam ou se opõem a qualquer crença religiosa.

Face aos conflitos marcados pela intolerância e pela visão etnocêntrica de mundo, os educadores afirmaram encontrar dificuldades pedagógicas para lidar com o tema, exigindo deles inovação pedagógica, ousadia metodológica e busca de coerência entre a prática de educador e os princípios éticos da educação libertadora. [...] independentemente da opção religiosa dos educadores, todos enfatizaram que em seu trabalho educativo procuram exprimir e defender valores e idéias como o respeito e a tolerância à diversidade religiosa, que é própria das múltiplas culturas humanas. [...] O meio comum por meio do qual os educadores buscam trabalhar seus princípios humanistas de respeito às diferenças é o *diálogo*. Estabelecido o diálogo, os conflitos são problematizados e postos à reflexão crítica por parte de todos. (OLIVEIRA, 2008, p. 89).

Nessa direção, verificamos a fundamental importância da formação dos educadores para desenvolver uma prática educativa dialógica e crítica num contexto social marcado pela diversidade religiosa.

Assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e superar quaisquer formas de proselitismo constitui um desafio importante evidenciado pela legislação brasileira para a prática educacional nas escolas públicas. Entretanto, a importância do conhecimento religioso na constituição das identidades pessoais e culturais dos diferentes sujeitos sociais coloca questões epistemológicas e pedagógicas amplas e complexas.

O trabalho educacional com as diferentes culturas religiosas na escola pública está sendo desafiado a superar tanto o confessionalismo, quanto o silenciamento, em nome da neutralidade, das convicções de caráter religioso no contexto escolar.

Nesse sentido, diferentes propostas pedagógicas vêm se desenvolvendo atualmente, buscando socializar os conhecimentos religiosos como manifestações culturais do desenvolvimento histórico de diferentes sociedades. É uma perspectiva que não se limita a estudar a diversidade religiosa de uma maneira “objetiva”, mas procura colocar os estudantes frente a questões e a experiências educacionais instigantes, mediante a interação com diferentes tradições religiosas. E esse contato intercultural e inter-religioso se torna mais denso e instigante quando estabelecido de modo pedagogicamente sustentado entre estudantes de grupos religiosos e não religiosos. O importante, entretanto, é promover uma relação dialógica que conduza os estudantes a problematizar suas experiências e os conhecimentos a serem apropriados, incitando-os a desenvolver pensamento crítico e ação criativa e cooperativa.

Essas e outras concepções pedagógicas indicam, em suma, que a educação para a cidadania implica a formação de respeito, reciprocidade e convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas e não religiosas diferentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 31 jan. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB 4/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5916&Itemid=>. Acesso em: 31 jan. 2012.

_____. **Lei nº 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 31 jan. 2012.

_____. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006. Disponível em: <portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2012.

DEBRAY, R. **L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque**. Paris: Odile Jacob, 2002. Disponível em: <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000544/index.shtml>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso**. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, J. R. B. **Da língua geral ao português**: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia. Tese de Doutorado em Literatura Comparada apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GEERTZ, C. A. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JACKSON, R. **Religious education**. An interpretative approach. Londres: Hodder and Stoughton, 1997.

JACKSON, R. In: OUELLET, F. (dir.) **Quelle formation L'éducation interculturelle e la diversité religieuse**: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre pour l'éducation à la religion? Québec: Presses de l'Université Laval, 2005. p. 105-118.

JARDILINO, J. R. L. Educação e Religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. **Revista Nures**, a. 3, n. 6, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nures/revista6/nures6_jose_jardilino.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2012.

MILOT, M. Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes. In: OUELLET, F. (dir.). **Quelle formation pour l'éducation à la religion?** Québec: Presses de l'Université Laval, 2005. p. 11-32.

OLIVEIRA, I. A. O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: olhar de educadores. **Trilhas** (UNAMA), v. 10, p. 85-100, 2008.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. **Formação de docentes para o ensino religioso**: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

_____; CECCHETTI, E. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; PEQUENO, M. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa/PB: EDUFPPB, 2010.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 31 jan. 2012.

OUELLET, F. L'éducation à la religion: une responsabilité de l'État? In: OUELLET, F. (dir.). **Quelle formation pour l'éducation à la religion?** Québec: Presses de l'Université Laval, 2005. p. 33-61.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Abya Yala**: uma outra visão da América. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/1624466/1794557468/name/Abya>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

SEGRERA, F. L. Abrir, impensar e redimensionar as ciências sociais na América Latina e Caribe: É possível uma ciência social não eurocêntrica em nossa região? In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 95-106. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

STOER, S. Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n° 26, p. 219-238, 2008. Disponível em: <www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Novas%20Formas.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2012.

UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância**. Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 de novembro de 1995. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2012.

VIEIRA, A. **Sermões**. 2 v. São Paulo: Hedra, 2001.

WILLAIME, J. P. L'enseignement du fait religieux à l'école française: conséquences et défis du rapport Debay. In: OUELLET, F. (dir.). **Quelle formation pour l'éducation à la religion?** Québec: Presses de l'Université Laval, 2005. p. 85-104.


ZIMMERMANN, Roque. **Ensino religioso**: uma grande mudança. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.



Capítulo IV

**Diversidade religiosa
indígena:
diferentes maneiras
de ser e estar no
mundo**

Silvia Maria de Oliveira
Maria Dorothea Post Darella



PALAVRAS INICIAIS

A questão indígena é constitutiva da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, ainda que ocupe espaço secundário nas reflexões sobre o Brasil. [...] Na postura ideológica predominante, os índios não fazem parte do nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma pré-brasilidade. Uma brasilidade, aliás, que não os reconhece, formada a partir de sua negação. (ARRUDA, 1994, p. 77).

Inicialmente, este capítulo aborda a diversidade religiosa indígena a partir da categoria "índio", termo criado para diferenciar aqueles considerados não índios. Com base em sua trajetória acadêmica e profissional, Sílvia Maria de Oliveira questiona a utilização deste termo generalizante, ressaltando que somente no Brasil existem 305 etnias indígenas, cada uma com sua língua, costumes, tradições, cosmovisão e formas próprias de organização social, política e econômica, que compõem uma realidade multissocietária e pluricultural. A autora também destaca a trajetória histórica de luta do movimento indígena por reconhecimento e exercício de seus direitos, tais como o acesso à terra, manutenção de sua língua, cultura e identidade, à educação escolar e o respeito à sua religiosidade.

Em seguida, Maria Dorothea Post Darella descreve aspectos particulares da cultura Guarani, destacando sua cosmovisão cultural, que corresponde a um todo orgânico, pensado e vivido com particularidades devido a variados fatores, constituídos por aspectos centrais, como o *opy* (casa cerimonial), *opygua*, *karai*, *ñanderu* (xamã), *ma'etỹ* (plantação) e *nhe'ẽ* ou *ayvu* (palavra).

Espera-se, com isso, que o conhecimento da diversidade religiosa indígena contribua para a promoção e concretização dos direitos humanos, garantindo as condições e possibilidades de desenvolvimento da humanidade em seus distintos modos de ser e estar no mundo.

1 A DIVERSIDADE INDÍGENA¹

Inicialmente, é importante registrar que o índio propriamente dito não existe. O “índio”, enquanto categoria genérica, só faz sentido em contraposição a do “branco” conquistador.

O índio surge com o estabelecimento da ordem colonial europeia na América: antes não há índios, mas povos diversos com suas identidades próprias. O índio é criado pelo europeu, porque a atuação colonial exige a definição global do colonizado como diferente e inferior (de uma perspectiva total: racial, cultural, intelectual, religiosa, etc.); com base nessa categoria de índio, o colonizador racionaliza e justifica a dominação e sua posição de privilégio (a conquista se transforma, ideologicamente, em empresa redentora e civilizadora). (BATALLA apud SANTOS, 1989, p. 54).

Durham (1983) aponta que as populações indígenas concretas sempre se definiram como grupos específicos, como, por exemplo, Kamayurá, Xikrin, Suyá, Bororo e não simplesmente índios. Aprenderam que eram considerados índios no contato com a sociedade envolvente. Construída por essa sociedade, a categoria índio é incorporada pelos grupos tribais como instrumento do processo de definição de sua posição frente à sociedade nacional e ao Estado. Ser índio, definir-se como índio, significa reconhecer sua diferença em relação ao não autóctone. Mas significa também e, cada vez mais, a descoberta da semelhança que une cada grupo a todos os demais grupos indígenas. Para a autora,

na medida em que os grupos indígenas se apropriam da categoria *índio* nestes dois sentidos, estão no caminho de construir uma identidade coletiva e constituir-se efetivamente como minoria étnica. Para usar uma metáfora estão deixando de ser “minorias em si” e transformando-se em “minorias para si”, emergindo como ator político coletivo. (DURHAM, 1983, p. 15, grifo no original).

Pelo último censo demográfico (IBGE, 2010), cerca de 900.000 pessoas se autoidentificaram como indígenas, representando 0,47% da população nacional. Parte dessa população encontra-se confinada em ter-

¹ Parte deste texto é uma versão revista e atualizada do artigo “Movimento indígena e educação intercultural”, publicado na revista **Pátio**, a. 2, n. 4, ago./out. 1998.

ritórios de dimensões muito reduzidas, sofrendo diferentes formas de intrusão e depredação. Há comunidades que se encontram, inclusive, com dificuldades de garantir satisfatoriamente a sua autossustentação alimentar.

Estima-se que antes do processo de colonização, viviam entre um e cinco milhões de indígenas no Brasil. Dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2001) revelam que 1.470 povos indígenas foram extintos nos últimos 500 anos. Segundo Darcy Ribeiro (apud OLIVEIRA, 1995), somente no período entre 1900 e 1957 desapareceram 87 etnias, apesar da existência do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão governamental responsável pela assistência às populações indígenas, substituído, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Há cinco séculos existiam cerca de 1.300 línguas indígenas no Brasil, mas atualmente há apenas 274, sendo que muitas destas estão seriamente ameaçadas de desaparecer em curto prazo, em função do pequeno número de falantes e da baixa taxa de transmissão para as novas gerações. De todo modo, o Brasil ainda possui uma imensa diversidade étnica e linguística, estando entre as maiores do mundo.

2 EM BUSCA DE DIREITOS

A partir da década de 1970, os indígenas emergem no cenário político do país como um novo ator social, disposto a lutar por terra e autonomia. Na realidade, já havia movimentos indígenas anteriores a esse período, mas é durante os anos de autoritarismo que eles efetivamente emergem como forma de luta (SANTOS, 1989, p. 40).

Não raro à custa da perseguição e, até mesmo, da morte de algumas de suas lideranças, o movimento indígena passou a exigir a demarcação de suas terras e a se posicionar frente às ações nitidamente anti-indígenas e etnocidas, como: projetos governamentais desenvolvimentistas (rodovias, linhas de transmissão, hidrelétricas); mineração; transferência para outras regiões; ocupação de suas terras por posseiros, madeireiros e arrendatários.

A articulação entre os povos indígenas por meio de encontros e assembleias (regionais, nacionais e internacionais) fortaleceu o movimento de norte a sul do país e inúmeras organizações indígenas foram criadas. Vale destacar também que, na sociedade civil, cresceu o número de simpatizantes à causa indígena, formando-se diversas entidades de apoio.

Toda esta mobilização resultou em conquistas na Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez, incluiu um capítulo (de número VII) sobre as populações indígenas. Também há diversos dispositivos que favorecem os povos indígenas, dispersos em toda a Carta:

Ficaram garantidos aos índios o respeito às suas organizações sociais, línguas, crenças e tradições, bem como o direito sobre as terras que tradicionalmente ocupam. O aproveitamento dos recursos hídricos e minerais em terras indígenas só poderá ser feito com autorização do Congresso Nacional. Ficaram proibidas as remoções dos grupos indígenas das terras tradicionalmente ocupadas. Foi reconhecida a legitimidade processual dos índios, suas comunidades e organizações, independente de qualquer assistência prévia. Determinou-se como função expressa do Ministério Público a defesa dos interesses e direitos indígenas. A União manterá, entre seus bens, as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, devendo demarcá-las. Essas terras são inalienáveis e indisponíveis e os direitos sobre elas são imprescritíveis [...]. (SANTOS, 1989, p. 63).

Além disso, o texto constitucional assegurou o direito à alteridade, o direito de os indígenas “se manterem como povos etnicamente diferenciados entre si e da sociedade nacional” (SILVA, 1993), ou, em outras palavras, “os índios deixaram de ser considerados como categoria étnica em vias de extinção e passaram a ser respeitados no direito de serem eles mesmos” (GRUPIONI, 1994, p. 88).

Entretanto, a situação dos povos indígenas pouco se alterou, ao contrário, em muitos casos, acirraram-se os conflitos e as violações aos seus direitos, ou seja, a realidade tem evidenciado que os direitos conquistados não estão efetivamente garantidos.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Sem perder de vista as lutas mais amplas, como a conquista de direitos e a garantia das terras, a questão da educação escolar passou a fazer parte do cotidiano do movimento indígena (SILVA, 1995). Assim, foram realizados encontros de educação indígena promovidos por diferentes organizações não governamentais que atuavam em defesa dos povos indígenas e que estavam voltadas à elaboração de projetos educacionais

alternativos para essas comunidades (GRUPIONI, 1991, p. 27). Esses encontros contaram com a participação de educadores, indigenistas, missionários, linguistas e antropólogos.

Dessas iniciativas resultaram comissões de trabalho envolvendo especialistas de diferentes instituições, relatórios e documentos, mobilizações, articulações e intensa participação no processo constituinte, que determinaram conquistas educacionais na Constituição Federal (BRASIL, 1988), destacando-se o art. 210, § 2º, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental.

A partir dos encontros, congressos e assembleias foram emergindo “novas concepções de educação, baseadas não só nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas, mas na reinterpretação e criação de novas alternativas de ação” (FERREIRA, 1992, p. 199). O professor indígena passou a querer participar das decisões sobre o seu destino, demonstrando uma preocupação com a sua autoformação, com a capacitação periódica para seu aprimoramento profissional, com o aprofundamento “do estudo das línguas maternas e dos etnoconhecimentos, notadamente a etnomatemática e as etnociências” (FERREIRA, 1992, p. 201), bem como com a elaboração de propostas curriculares e regimentais diferenciadas.

Queremos uma escola própria do índio, nas comunidades, dirigidas por nós mesmos [...], com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua e que estão interessados em aprender sempre mais. Nossa escola deve ser uma casa igual às nossas casas. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar [...] nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição, nosso jeito de educar nossos filhos, de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossa organização. (I Encontro de Professores e Lideranças Guarani Kaiowá sobre Educação Escolar Indígena, Dourados/MS, junho de 1991, *apud* CIMI, 1992, p. 13).

Neste sentido, o texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 postula, em dois artigos (78 e 79), o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Esses programas, de forma sucinta,

buscam: a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; a garantia de acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades; a audiência das comunidades indígenas no planejamento dos programas educacionais; a inclusão desses programas nos planos nacionais de educação; o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; o desenvolvimento de currículos e programas específicos; e a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

A LDB conseguiu incorporar parte significativa das reivindicações das comunidades indígenas e apresentou importantes avanços frente às legislações educacionais anteriores. Mais tarde, outras conquistas se seguiram, como a publicação do *Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena* (1998), a criação da categoria escola indígena (Resolução CNE/CEB nº 3/1999); a inclusão de um capítulo específico no Plano Nacional de Educação (2001-2010); a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (2004), composta por professores e lideranças; e a designação de um representante da Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Não há dúvida sobre o protagonismo indígena e os avanços conquistados nos últimos anos. As políticas de universalização da educação básica e as ações afirmativas propiciaram a presença de milhares de indígenas em escolas de todos os níveis de ensino. Segundo o Educacenso de 2007, o Brasil possui mais de 178 mil estudantes indígenas matriculados em 2.517 escolas indígenas em 24 Estados da Federação. Além disso, estima-se que 5.000 indígenas frequentem universidades brasileiras.

Igualmente, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), promove o desenvolvimento de cursos de licenciaturas interculturais em instituições de ensino superior públicas, com o objetivo de formar professores para a oferta da educação básica nas escolas indígenas.

Outra importante conquista foi a promulgação da Lei nº 11.645/2008, pela qual todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio devem incluir o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Tais conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.

O movimento indígena e sua luta por educação específica e diferenciada colocam importantes demandas para a educação escolar nacional: repensar o lugar da cultura na educação, repensar a educação para todos e, portanto, também para as minorias. Mas, especialmente a educação escolar indígena exige a educação de toda a sociedade envolvente, no sentido de minimizar nossa visão etnocêntrica, nossas ações discriminadoras e preconceituosas e, igualmente, a veiculação em todas as escolas brasileiras da história e da cultura dos povos indígenas, sem idealizações nem estereótipos.

Por fim, a luta do movimento indígena por educação específica e diferenciada possibilita à sociedade brasileira a concretização de algo efetivamente original, qual seja o rompimento radical com o padrão escolar vigente e a convivência simultânea com diversos modelos de escola. Cada grupo étnico poderá criar a sua proposta escolar a partir de sua situação de contato, priorizando a sua organização social e os seus valores culturais não mais com a perspectiva de forjar um determinado “homem ideal”, mas sim a de construir múltiplos seres humanos.

4 O DIREITO À DIVERSIDADE RELIGIOSA

Os indígenas foram considerados pagãos pelos europeus que aqui chegaram. Os colonizadores tinham o cristianismo como referência religiosa, aceita como verdadeira, única, e buscavam encontrar os ritos cristãos entre os indígenas. Como isto não acontecia, tendiam a considerá-los como gentios, seres sem alma. Laraia (1985, p. 62) aponta que foi necessária uma bula papal² para que membros dessas sociedades fossem, pelo menos, reconhecidos como seres humanos.

Apesar de hoje, de modo geral, haver mais compreensão e aceitação da existência de uma multiplicidade de religiões, a tendência, no entanto, é de cada pessoa ou cada tradição religiosa considerar a sua religião como a única ou como a melhor entre todas (ALTMANN, 2009).

Segundo Brighenti (2010), para compreendermos o universo religioso dos povos indígenas faz-se mister não classificá-lo e/ou compará-lo

² A bula *Sublimus Dei* (1537), do Papa Paulo III, reconhecia os índios americanos como “autênticos homens” e denunciava sua escravatura.

em termos de doutrina e rito, mas apenas perceber que esses povos vivem espiritualidades e teologias próprias, relacionando-se com o sagrado de maneira singular. Respeitar as particularidades significa considerar que nas religiões indígenas, existe a noção de que

[...] tudo “tem alma” (são animistas), sejam humanos, animais ou plantas, por esse motivo os indígenas mantêm uma relação de profundo respeito pela natureza – a natureza é a morada dos espíritos. Respeitá-la é condição indispensável à continuidade da espécie humana. O xamanismo é o elemento central dessas religiões. Em cada povo, o xamã recebe um nome específico. Os não-indígenas, costumeiramente, nominam a todos de pajé, mas esse termo é específico para certa função e em determinados povos. As funções do xamã podem ser de curador, sacerdote e conselheiro. (BRIGHENTI, 2010, p. 2).

Para o autor, outro elemento central nas religiões indígenas que regulamenta a conduta ética e moral é o mito. As histórias do mito “explicam” todas as coisas do tempo e do espaço, ligando-as à origem do próprio povo, constituindo-se como referências que dão ao povo segurança e identidade:

O mito é a história que narra a vida de um povo, porém não como uma história linear, com episódios e datações delimitadas, nem circunscrito no tempo e espaço físico real, concreto. Ocorre uma junção do tempo cíclico e do tempo linear, dessa maneira, à medida que o mito é recontado, é também atualizado, resignificado, a partir da experiência de cada povo, e, portanto, o tempo também é específico de cada sociedade. (BRIGHENTI, 2010, p. 3).

As cosmovisões, representadas nos ritos (ou rituais) e explicitadas nas narrativas mitológicas, estão presentes e operantes no cotidiano e em todos os aspectos da vida dos povos indígenas. Para Altmann (2009), a religião é entendida como um conhecimento construído, transmitido e transformado socialmente na relação entre as pessoas e o sobrenatural e supõe o conhecimento da língua e da cultura.

O respeito à natureza, à criança, ao convívio com os outros, é aprendido nos espaços e tempos culturais: nas brincadeiras, no banhar-se, nas festas, nas atividades comunitárias, na caça e na pesca, no compartilhar alimentos, nas cerimônias rituais, entre outros.

Outra característica importante nas religiões indígenas é a tradição oral. Segundo Altmann (2009), boa parte do que se aprende é resultado da convivência e participação de atividades cotidianas. O aprendizado ocorre à medida que se vai observando, conferindo e perguntando. Para a autora, um grande desafio diz respeito a apreender o mundo mítico, o universo simbólico indígena expresso nas narrativas, nos rituais e nos cantos.

Trata-se de apreender a lógica deste mundo no qual, através da mediação de especialistas, são estabelecidas relações com espíritos que geralmente se localizam no interior da floresta ou nas profundezas da terra. Os especialistas são pessoas iniciadas, em geral as mais velhas, que desempenham papéis exclusivos no âmbito religioso e são as receptoras e intérpretes dos cantos, dos sonhos e das visões.

De todo modo, para Altmann (2009), os povos indígenas também vão reformulando sua produção simbólica e seu conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, na contradição que se estabeleceu entre o sistema de reciprocidade e o sistema de produção hegemônico na sociedade dominante. Essa reformulação esteve centrada na luta pela terra, *locus* de sua reprodução física e produção simbólica, que se expressa a partir de uma ecologia social própria. São sujeitos que cotidianamente estão desenvolvendo uma reflexão intercultural própria e o fazem a partir de uma seleção de conhecimentos que produzem sentido para o momento histórico e para a realidade na qual se percebem inseridos. Esta escolha se dá tomando como referência seu ponto de vista e sua cosmovisão.

Ainda nas palavras da Altmann (2009, p. 4),

[...] as religiões indígenas estão intimamente relacionadas com a terra e com suas reais condições de sobrevivência física e cultural. O respeito à sua religião passa pelo compromisso com suas lutas bem concretas e por sua busca por qualidade de vida. Os povos indígenas não precisam de misericórdia, mas de justiça.

Portanto, os povos indígenas não precisam de atos de condescendência, mas de justiça histórica e cultural, direitos indispensáveis para o restabelecimento de sua dignidade.

5 A CULTURA E A RELIGIOSIDADE GUARANI³

Diante da grande diversidade cultural existente entre os povos indígenas no Brasil, evidenciaremos como a religiosidade é vivida, tomando como exemplo a dos Guarani. Elegemos este povo por ser, atualmente, a maior população indígena no país, vivendo majoritariamente no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Tocantins e Pará, Estados nos quais se registra a presença das parcialidades *Kaiowá*, *Mbya* e *Xiripá/Nhandeva*.

Quando os Guarani *Mbya*⁴ falam *nhande reko* (que significa nossos costumes, hábitos, leis, cultura, tradição, sistema), estão se referindo ao seu singular modo de pensar e ser, que é, por si, o núcleo da unidade. Estão falando “nossa tradição”, que expressa um complexo conjunto de valores, conhecimentos, crenças e práticas em interação, transmitido pelos mais velhos aos mais novos, de geração em geração, tido como seu referencial, sua orientação.

Para os *Mbya*, *nhande reko* é não apenas o sentido da vida, mas a forma ideal de viver nesta terra, em conformidade com os ensinamentos dos antigos, que possuem *arandu* (sabedoria). Reciprocidade e solidariedade integram noções centrais no modo de ser Guarani.

O *costume* como base e fonte permanente de interpretação e atuação, unifica os Guarani, mas também os diferencia, dadas as diversas realidades e respostas das comunidades, abertas em maior ou menor grau às influências externas. Essa *tradição* contém dinamicidade, transformação, mutação, pois se insere no tempo-espço e em contextos intersocietários distintos.

Apesar de cada comunidade ter suas características próprias e viver contextos diversos, todas seguem o *nhande reko* da mesma maneira, demonstrando grande preocupação em manter a unidade de sua cultura e de sua sociedade (LITAIFF, 1999, p. 274-275).

Maneira correta de pensar e fazer, o *sistema* é essencialmente um todo orgânico, pensado e vivido com particularidades devido a variados fatores, podendo-se dizer que é substantivado por aspectos centrais, dos quais se ressaltam: *opy* (casa cerimonial, de reza), *opygua*, *karai*, *kunhã karai*, *nhanderu* (xamã), *ma'etỹ* (plantação) e *nhe'ẽ* ou *ayvu* (palavra).

³ Parte deste texto, revista e atualizada, consta em Darella (2004).

⁴ Etnônimo utilizado por um dos povos Guarani.

A *opy*, casa cerimonial, é espaço sagrado, a primeira e central construção da aldeia. Erguida em regime de mutirão, com formato retangular, cuja frente aponta para a direção do sol nascente e porta direcionada a oeste. Requer madeira para a estrutura, taquara e argila para as paredes, cipó imbé para as amarras, palmeira para a cobertura, sendo o chão de terra batida, com paredes que devem vedar a entrada de luminosidade.

Nela ocorrem os rituais noturnos, após os *xondaro* (dança, ritual de preparo e aquecimento anterior à entrada na *opy*) nos pátios/praças, prenes de música, objetivando a abolição da descontinuidade existente nesta terra e o alcance da continuidade na próxima terra, a "visão" da Terra sem Males, a possibilidade da audição dos deuses para haver certeza de que os humanos guarani não serão esquecidos nesta terra. Nos rituais, são tocados os instrumentos musicais como *popygua* (varas de madeira), *takuapu* (bastões de taquara), *mbaraka* (violão), *rave* (violino de três cordas), *angu'a* (tambor); é fumado tabaco no *petyngua* (cachimbo); tomado *ka'a* (erva mate); utilizados adornos (como colares, tembetás, plumárias), *apyka* (banco de madeira) e *tata* (fogo), evidenciando uma estrutura cosmológica-ecológica-social, um circuito que integra todo o "modo de ser", robustecendo o pensamento e retemperando o desígnio existencial.

A *opy* é local privilegiado e tem significado essencial no estudo e conhecimento do "sistema" e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento humano. O termo *opy* abrange o sentido religioso, o estudo-aprendizado, a manutenção da saúde e da alegria. É local de afirmação e transmissão de conhecimentos, simbolizando a ponte, a possibilidade de comunicação entre seres humanos e deuses, através das *belas palavras* – linguagem específica utilizada pelos xamãs durante a sua comunicação com as divindades. "A *opy* é a nossa escola, é lá que se fala sobre a vida, como os deuses pensam sobre o mundo, a humanidade, a vida na aldeia, a prática do ensinamento, mas é uma escola livre, entra quem quiser" (Leonardo da Silva Gonçalves⁵). "Nossa farmácia é o mato e o nosso hospital é a *opy*" (Félix Brisuela⁶), visto ser também o local dos rituais de cura. Ambos Guarani Mbya reforçam ser a casa de reza a igreja, a escola, a universidade, o hospital, ou seja, corresponde a uma edificação central em termos cosmológicos.

⁵ Em Ciccarone (2001, p. 167).

⁶ Em Garlet (1997, p. 115).

A casa de rezas é um espaço de composição e recomposição dos Guarani consigo mesmos e com sua história, enquanto povo. “De alguma forma o *opy* é a atualização da aspiração de alcançar o *aguyje* (perfeição), de chegar à *yvy marãe’éÿ* (Terra sem Males) e de transcourir uma vida no *tekohá* (o lugar do modo de ser) seguindo a conduta ensinada pelos avós, o *ñande-rekô*” (BASINI, 1999, p. 115).

Estreitamente vinculado à *opy* está o/a *xamã*, figura central na sociedade Guarani. O termo que designa rezador, pajé, curador, liderança ou dirigente religioso, abrange variedade no que se refere a poderes, funções, reconhecimento, idade e gênero. Xamãs são denominados *nhanderu*, *opygua*, *karai* (homens), *kunha karai* (mulheres), os guias e interlocutores entre os que estão nesta terra e aqueles que já estão na próxima terra, os mediadores entre os humanos e as divindades, atualizando notícias dessa outra dimensão.

Neste sentido, Langdon (1996, p. 29) explicita:

O xamanismo é uma importante instituição nas sociedades nativas da América do Sul. Ele expressa as preocupações gerais destas sociedades. Seu objetivo principal é descobrir e lidar com as energias que existem por trás dos eventos cotidianos. [...] O xamã interage com estas energias através da experiência extática, através dos sonhos, ou dos transe induzidos por substâncias ou outras técnicas, servindo como mediador entre os domínios humanos e extra-humanos. [...] Seu papel como mediador estende-se também ao domínio sociológico, onde ele desempenha um papel tanto importante na cura, quanto nas atividades econômicas e políticas e em outras atividades sociais.

Aos mitos, rituais e atuações dos xamãs somam-se os sonhos, detentores de sentido. Por meio dos sonhos ocorre a conquista da “visão verdadeira” (CICCARONE, 2001), sendo uma possibilidade de conexão dos humanos com as deidades, o aviso das divindades sempre a solicitar reflexões e interpretações. Os *Mbya* sonham, por exemplo, com a futura concepção dos filhos, plantas para cura, áreas para viver, locais de ruínas de pedra e estratégias de existência. Através dos sonhos se efetiva a recepção de *poraéi* (reza, canto), verdadeira dádiva divina. As mensagens oníricas estão diretamente relacionadas ao estudo, revelação e *arandu* (sabedoria). É recorrente a prática de contar os próprios sonhos ou sonhos contados pelos *antigos avós*, interconectando narrativas, mensagens e visões

no tempo e no espaço, oportunizando a interpretação coletiva de seus conteúdos.

A prática sistemática da agricultura *Ma'etù* (plantação) "é o eixo estruturante da sociedade e envolve as outras esferas da vida coletiva, sociais, simbólicas e rituais" (LADEIRA, 2001, p. 201).

A alimentação é embebida de sentido mítico-religioso e compõe um aspecto destacado na cosmovisão Guarani, estando relacionada à leveza do corpo e perfeição do ser. A dieta ideal compõe-se basicamente de produtos dos cultivos (como o milho, feijão, batata doce, melancia, abóbora, mandioca e amendoim), coleta de frutas (butiá, guabiroba, jaracatiá, jabuticaba, etc.), mel e palmito, somados a proteínas como ovo, peixe, carne de frango ou caça, além da apreciadíssima larva da palmeira. Alguns desses itens são pilados, assados ou cozidos, preparados sem gordura ou sal, de acordo com as prescrições dos antigos. Parte de tudo isso é a erva-mate, bebida sempre presente nas aldeias.

As normas e os cuidados com o plantio, a colheita, a escolha dos alimentos e o preparo da comida são determinados pelos deuses, sendo das mulheres a responsabilidade no preparo dos alimentos, que significam "fonte para produção e reprodução do indivíduo e da sociedade [...]. O alimento verdadeiro permite a manutenção do equilíbrio do indivíduo, dos homens entre si e com os mundos terreno e divino" (CICCARONE, 2001, p. 38). Há profunda imbricação entre fogo, alimento e mulher. Guardar o fogo do alimento e dos rituais é função da mulher e remete à "identificação indígena da sociedade com o feminino" (CICCARONE, 2001, p. 237).

Schaden (1974, p. 40 e 42) já afirmava que "o cultivo do milho assume importância incomparavelmente superior à de qualquer outra espécie vegetal", pois que "tudo o que diz respeito ao milho se associa ao mundo sobrenatural", podendo ser feita a relação entre o milho, o sol, a Terra sem Males, a cor amarela, essenciais na cultura Guarani.

Milho e *nhemongarai* (ritual de nomeação e de reafirmação dos nomes guarani) estão imbricados. A festa do milho acontece costumeiramente entre janeiro e fevereiro, no período de *ara pyau* (tempo novo), sendo o ritual no qual as crianças recebem seus nomes-alma através dos xamãs, são reafirmados os nomes-alma dos jovens e adultos e ocorre a renovação da pessoa.

Nimuendaju (1987, p. 31-32) definiu a importância da nomeação, esclarecendo que os Guarani não têm um nome guarani, ele é esse

nome. Gorosito Kramer (1982, p. 180), ao escrever a respeito de nome, pessoa e identidade *mbya*, articula esse mundo social cotidiano ao universo, através do que denominou *teoria do parentesco celeste*, que classifica as pessoas como filhas de entidades divinas e que podem desempenhar papéis sociais, existindo ampla margem de liberdade dentro das prescrições desta modalidade de parentesco, assim como nas definidas pelo parentesco terrenal, sendo que necessariamente deve haver articulação entre ambos. Relações sociais, casamentos, tarefas na família e na comunidade, personalidade, concepção de pessoa, enfim, são correlatos à nominação de origem divina.

Do mesmo modo que o milho, o tabaco figura como essencial no ritual de nominação, sendo “o alimento por excelência da alma-palavra”, como exprimiu Ganz (2003, p. 75).

Os Guarani entendem ser fundamental a conjunção da palavra *terra* – a concretização da palavra – alma nesta terra, que tem ligação com a esfera divina. Homens e mulheres esforçam-se para alcançar a perfeição, o ideal de vida do *Mbya*, e para a sua concretização é necessário haver o lugar, a terra na qual a palavra tenha valor, pois a palavra se apoia na terra (GARLET, 1997).

A ligação palavra-terra traz, em sua extensão, o estreito vínculo entre palavra- mitologia-cosmologia. A palavra existindo e se fortalecendo a partir da terra. Terra que possa sustentar a palavra e a construção da pessoa. A bibliografia etnográfica sobre os Guarani acentua o intrínseco significado e a simbologia da palavra no âmago dessa sociedade indígena. De acordo com Melià (1995), estamos diante de uma cultura da palavra, posto que a palavra é o todo para o Guarani.

Os *Mbya* sentem-se no mundo apenas como passageiros efetivando uma peregrinação terrena, verdadeiro desafio ao aperfeiçoamento da existência, para a qual é necessário haver o lugar, a terra, o espaço geográfico no qual a palavra tenha valor, pois a palavra sem espaço não possui poder. A palavra se apoia na terra, existindo a ligação entre *nhe'ë* (palavra – alma) e *tekoa* (sustentáculo da *nhe'ë*), a relação pessoa – espaço (GARLET, 1997). Essas formulações engendram ainda outra categoria de análise, qual seja “terra da palavra”, que, somada às de “terra de parentes” e “terra de plantação”, além de mata e água, compõe a possibilidade de vivência cultural e linguística.

Para além de nomear, *topônimo*, a palavra que nomeia a *terra* é a palavra que mapeia e expressa as características do território.

O lugar que tem nome na língua do Guarani é lugar de *Mbyá*. Nossos avós descobriram esses lugares, pois eles andavam pelo mundo, pela beirada do oceano. Mas eles não andavam por si mesmos. Eles andavam pela iluminação de *Nhanderu*. [...] E eles cumpriram o que *Nhanderu* falou. E em cada lugar que pararam, eles deram um nome. (OLIVEIRA GUARANI *apud* LADEIRA, 1992, p. 156).

É, de certa forma, um guia, sinal com significado, possibilitando constantes leituras e interpretações. Nomear os lugares é impregná-los de cultura e poder. “O batismo do espaço e de todos os pontos importantes não é feito somente para ajudar uns e outros a se referenciar. Trata-se de uma verdadeira tomada de posse (simbólica ou real) do espaço.” (CLAVAL, 1999, p. 189).

Atrelado ao significado da *palavra*, estão os cantos dos Guarani. Desde os primeiros contatos, este povo é lembrado pelos seus cantos (CHAMORRO, 1998). A música, como espelho da cosmovisão guarani, pode, portanto, ser tomada como linguagem translúcida sobre o modo-de-pensar-e-ser. Pensamento e vivência do *sistema* são permanentemente entoados pelos Guarani em cantos que entrelaçam esse conjunto e explicitam a cosmovisão, compartilham o território, ou melhor, sua concepção territorial na própria língua.

“O conteúdo da música não apenas remete à cultura [...], a música de certa forma é a cultura. Isto no sentido de que na totalidade da música estão traduzidos simbolicamente os elementos da totalidade da cultura” (PIEIDADE *apud* COELHO, 1999, p. 12). A música-palavra é elo e eco, dada a “relação entre a música, a espacialidade e a cosmologia” (MONTARDO, 2002, p. 132). Os cantos substantivam e transmitem pensamento e movimento Guarani, sendo um discurso verdadeiro sobre quem canta a memória cultural do passado e do futuro.

Esses cantares têm como foco temático a sacralidade da palavra, da música, do nome, do lugar, do modo de ser. Os cantos são autênticas evocações interligando passado, presente e futuro. Entoados somente em língua guarani, advêm da comunicação e querem buscar interação entre os Guarani e os deuses, em composições advindas de rezas, sonhos e inspirações. Encerram também comunicação entre os Guarani nas diferentes aldeias do território como num “diálogo virtual”.

Os *poraéi* (cantos-rezas) entoados a partir do entardecer nas aldeias, sobem, se espalham e se encontram para re-unir e fortalecer os

Guarani, como explica Timóteo de Oliveira⁷. O ar é, assim, a matéria elementar do imaginário, do devaneio, da sublimação, da possibilidade, do próprio movimento. Está associado à leveza do corpo humano, necessária para que os *Mbya* possam atingir o seu destino, que resulta de prescrições alimentares, de rituais, da prática cotidiana do *nhande reko* (“nossa tradição”).

Os Guarani comparam seu sistema ao dos pássaros, que simbolizam autenticidade, permanência, fidelidade, leveza, alegria, exemplo a ser seguido. Os pássaros são profundamente admirados, pois não trocam seu sistema, como dizem os Guarani, desejando o mesmo em relação ao seu. Representam “mensageiros divinos, o elo da ligação entre humanos e os deuses, graças ao canto e ao seu movimento (o vôo) que remete ao transe xamânico” (CICCARONE, 2001, p. 135). Xamãs e pássaros são relacionados à leveza.

No entanto, os Guarani (assim como os demais povos indígenas) verificam gradativo e preocupante descompasso entre o ideal (“sistema de antigamente”), reiteradamente lembrado e saudado, e o real (o cotidiano, a atualidade, os contextos e desafios impostos pela sociedade não indígena).

Não é possível viver a religiosidade guarani sem a existência do lugar, da terra que tenha ligação com a esfera divina. “*Ore roipota Yvy Porã*” (nós queremos terra boa) é a afirmação que ecoa, a solicitar deferência, por ser portadora de sentido mitológico-cosmológico-ontológico, fundamento que deságua na regulamentação fundiária e em procedimentos administrativos jurídico-legais concernentes ao processo demarcatório, um direito constitucional. O povo Guarani compreende que a amplitude da demarcação das terras extrapola as próprias demandas.

O Guarani luta não por outros interesses, mas para sobreviver, sempre para sobreviver, para manter a cultura viva, para ter espaço para as crianças viverem. Nós lideranças de hoje seguimos essa linha de trabalho para a gente defender a comunidade, para que as crianças continuem falando Guarani, continuem vivendo como o **Nhanderu**, o Deus deixou para nós.

⁷ A fala de Timóteo, Guarani Mbya, se deu durante diálogo com Maria Dorothea Post Darella. Morro dos Cavalos/SC, 1996.

As palavras de Leonardo da Silva Gonçalves⁸ estimulam pensares e fazeres relacionados aos direitos territoriais e culturais, perfeitamente compreensíveis aos pressupostos da cosmologia Guarani.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, L. Diversidade religiosa na perspectiva indígena. In: KRONBAUER, S. C. G.; STRÖHER, M. J. **Educar para a convivência na diversidade**: desafio à formação de professores. São Paulo: Paulinas, 2009.

ARRUDA, R. S. V. Existem realmente índios no Brasil? **São Paulo em perspectiva**, v. 8, n. 13m, p. 77-85, 1994.

BASINI RODRIGUEZ, J. E. **Estratégias econômicas, políticas e religiosas na mito-práxis mbyá-guarani**. Dissertação (mestrado em Antropologia Social), PPGAS/UFRGS, Porto Alegre, 1999.

BRASIL. **Constituição de 1988**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

_____. **Lei nº 9.394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

BRIGHENTI, C. A. **Religiosidade indígena**. 2010. Artigo não publicado.

CHAMORRO, G. **A espiritualidade guarani**: uma teologia ameríndia da palavra. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

CICCARONE, C. **Drama e sensibilidade**. Migração, xamanismo e mulheres Mbya Guarani. Tese (doutorado em Ciências Sociais), PUCSP, São Paulo, 2001.

CLAVAL, P. **Geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.

COELHO, L. F. H. **Canções Guarani entre os Nhandéva da aldeia de Biguaçu/SC**. Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Artística. UDESC, Florianópolis, 1999.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Com as próprias mãos**: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Brasília, 1992.

DARELLA, M.D.P. **Ore roipota Yvy Porã**. Nós queremos terra boa. Territorialização Guarani no litoral de Santa Catarina – Brasil. Tese (Doutorado), PEPGCS/PUC-SP, 2004.

DURHAM, E. R. O lugar do índio. In: Comissão Pró-Índio. **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FERREIRA, M. K. L. **Da origem dos homens à conquista da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. Dissertação (mestrado), USP, São Paulo, 1992.

GANZ, V. **Os Mbyá e a natureza**: um balanço bibliográfico. Dissertação (mestrado em Antropologia Social), UFPR, Curitiba, 2003.

GARLET, I. J. **Mobilidade Mbyá**: história e significação. Dissertação (mestrado em História Ibero-Americana), PUCRS, Porto Alegre, 1997.

⁸ Mencionado anteriormente. Essa fala integra pronunciamento efetivado durante o evento *Seminário sobre Territorialidade Guarani. A questão da ocupação tradicional*. Praia de Morro das Pedras – Florianópolis/SC, 10 e 11 de setembro de 2001.

GOROSITO KRAMER, A. M. **Encuentros y desencuentros**. Relaciones interétnicas y representaciones en Misiones, *Argentina*. Dissertação (mestrado em Antropologia Social), UnB, Brasília, 1982.

GRUPIONI, L. D. B. Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB. **Em Aberto**, Brasília, a. 14, n. 63, jul./set. 1994.

_____. A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas. In: MARI. **Boletim de educação indígena do grupo de trabalho BONDE**, São Paulo, n. 4, p. 25-36, jun. 1991.

LADEIRA, M. I. **“O caminhar sob a luz” – O território Mbya à beira do oceano**. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais), PUCSP, São Paulo, 1992.

_____. **Espaço geográfico Guarani-Mbya**: significado, constituição e uso. Tese (doutorado em Geografia Humana), USP, São Paulo, 2001.

LANGDON, E. J. M. Introdução: xamanismo – velhas e novas perspectivas. In: LANGDON, E. J. M. (org.). **Xamanismo no Brasil**. Novas perspectivas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

LITAIFF, A. **Les fils du soleil**: mythes et pratiques des indiens mbya-guarani du littoral du Brésil. Tese de doutorado em Antropologia Cultural. Montréal/Canadá, Université de Montréal, 1999.

MELIÀ, B. S. J. **Elogio de la lengua guaraní**. Asunción: CEPAG, 1995.

MONTARDO, D. L. O. **Através do mbaraka**: música e xamanismo Guarani. Tese (doutorado em Antropologia Social), USP, São Paulo, 2002.

NIMUENDAJU, C. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1987 [1914].

OLIVEIRA, J. P. de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA; GRUPIONI (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

OLIVEIRA, S. M. de. Movimento indígena e educação intercultural. **Pátio**, a. 2, n. 4, ago./out. 1998.

SANTOS, S. C. dos. **Povos indígenas e a constituinte**. Florianópolis: UFSC/Movimento, 1989.

SEMINÁRIO sobre territorialidade Guarani. **A questão da ocupação tradicional. Praia de Morro das Pedras – Florianópolis/SC, 10 e 11 de setembro de 2001. Relatório Final**.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. São Paulo: EPU: Edusp, 1974.

SILVA, R. H. D. da. **Professores indígenas**: um projeto de autonomia. 16ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. 1993.

_____. Escolas indígenas: uma realidade em construção. X Congresso de Leitura do Brasil, **Anais...** Campinas, jul. 1995.



Capítulo V

**Religiões
afro-brasileiras:
direitos, identidades,
sentidos e práticas
do “povo-de-santo”**

Cristiana Tramonte



PALAVRAS INICIAIS

No Brasil, importante parcela da população é composta por descendentes de africanos¹, povos que trouxeram bases culturais religiosas que influenciaram decisivamente as práticas espirituais de nosso povo.

O capítulo tem como propósito apresentar e descrever esta cultura considerando a diversidade das práticas religiosas afro-brasileiras, além de destacar que os negros africanos trazidos ao Brasil pelo sistema escravista pertenciam a inúmeros grupos étnicos, de influências culturais e religiosas variadas, que se distribuíram pelo país gerando traços identitários diferenciados.

A pluralidade brasileira de identidades culturais e étnico-raciais nem sempre encontra, no âmbito da educação, sua legitimidade garantida nos espaços escolares em todos os níveis e modalidades. O país ainda precisa reconhecer, efetivamente, a contribuição estruturante essencial da cultura e população afro-brasileira na construção da história e identidade do povo brasileiro. Trata-se de valorizar e afirmar direitos, incluindo o reconhecimento de suas expressões e manifestações religiosas, principalmente por sua importância e penetração na raiz cultural no povo brasileiro.

Os preconceitos manifestados contra as religiões afro-brasileiras têm muitas raízes ligadas à classe social que os negros tradicionalmente integraram, ou seja, a parcela da população que, durante muito tempo, foi excluída do acesso às riquezas materiais e simbólicas produzidas pela sociedade de seu tempo. É como se houvesse uma ligação constante, que se influencia mutuamente, entre religiões afro-brasileiras e pobreza: a Umbanda foi originalmente criada por pobres, em sua maioria negros, e por isso sofreu, e ainda sofre, estigmas e preconceitos enquanto religião. Seus adeptos, por sua vez, são marginalizados por integrarem uma religião historicamente formada por pobres e negros, o que cria um circuito de afirmação constante do estereótipo negativo.

¹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílio, publicada pelo IBGE, em 2010, 51,1% da população se reconhece como preta e parda.

1 A DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS RELIGIOSAS AFRO-BRASILEIRAS

Denominam-se *religiões afro-brasileiras* o conjunto de práticas religiosas que se originaram dos povos africanos em nossa terra e nomeia-se *povo-de-santo* o conjunto de seus praticantes, notadamente os integrantes do Candomblé, Umbanda e suas variantes.

As religiões afro-brasileiras são inúmeras, com uma enorme variação de formatos praticados em todo o território nacional. Podemos destacar o Candomblé, originário da Bahia e atualmente vigente em vários Estados da Federação. O Candomblé, ou Candomblés no plural – como alguns autores apontam dada a enorme variedade e matizes com que se apresentam – é oriundo das nações Nagô, Jeje, Angola, Congo e alguns são miscigenados, como o Candomblé de Caboclo, com influência indígena. Existe ainda a Macumba (nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo) que é, segundo Cacciatore (1977), o nome dado à Quimbanda. Há também o Xangô, nome de um dos orixás, mas também de um formato de culto Nagô, preponderante nos Estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas e Sergipe. Pratica-se, ademais, o Tambor de Mina, um culto Jeje e o Tambor de Nagô, culto de origem cultural no grupo de mesmo nome, ambos existentes no Maranhão.

Encontramos também o Batuque nos Estados do Rio Grande do Sul e Pará, e Babaçue neste último Estado. O Catimbó existe em todo o Nordeste brasileiro. A Pajelança é praticada na Amazônia, Maranhão e Piauí. Há o Toré, também denominado Caboclo Nordestino, principalmente em Sergipe. O mais disseminado de todos os cultos afro-brasileiros é a Umbanda², praticada em todo o Brasil, expandindo-se para o exterior, aí incluídos os países do Prata.

Existe ainda o Omolocô, Xambá e Cabula, entre outras. A lista de religiões afro-brasileiras em nosso país é extensa. Vamos aqui apresentar apenas alguns aspectos para que possamos conhecer um pouco mais da religiosidade popular de origem africana de nosso povo.

Na religiosidade afro-brasileira há muitas manifestações de caráter festivo-religioso, como as *Congadas*, que são autos populares de mo-

² Alguns autores a consideram uma religião brasileira, não afro-brasileira, mas aqui a tomamos como afro-brasileira, pois a influência católica ou kardecista sobre esta não pode ser considerada superior nem mesmo hegemônica, ou seja, dominante, em relação à africana.

tivação africana, representando a coroação de Reis do Congo; os *Maracatus*, grupos carnavalescos que surgiram principalmente em Pernambuco, originários dos séquitos negros que seguiam a coroação dos Reis do Congo, sincretizando o batuque com a homenagem a Nossa Senhora do Rosário (CACCIATORE, 1977); os *Afoxés*, ranchos negros de carnaval, dos quais um dos mais populares se tornou o Afoxé Filhos de Gandhi, da Bahia, cujas vestimentas e práticas reproduzem parte da indumentária islâmica, inclusive abrindo o cortejo com o Padê (despacho, oferecimento de comidas) a Exú, mensageiro entre os planos espiritual e material, pedindo licença para “abrir os caminhos”, ou seja, dar seguimento ao desfile que é, ao mesmo tempo, ritualístico e festivo.

Além disso, em âmbito social, percebemos a influência da religiosidade afro nas vestimentas das tradicionais “baianas vendedoras de acarajé”³, e também nos trajes das mães-de-santo nos terreiros de Candomblé e Umbanda.

Estudar os fenômenos religiosos como fenômenos sociais ajuda-nos a compreender a formação cultural do Brasil. Há neles uma simbologia complexa que expressa visões míticas do mundo consubstanciadas em múltiplos e diversos rituais. Ou seja, estudando os ritos religiosos podemos compreender muito das concepções simbólicas do povo brasileiro, seus mitos, símbolos identitários e sentidos que emanam destes.

2 MITOS E RITOS: PARA COMPREENDER A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA

Os mitos e ritos são engendrados ao longo de milênios e transformam-se continuamente, adquirindo novos contornos de modernidade, ainda que alicerçados em sólidas bases de tradição. Mircea Eliade (1992, p. 84-85) afirma a respeito dos mitos que

³ Geralmente negras, tornaram-se, com o passar dos anos, um símbolo turístico da Bahia, Estado brasileiro marcado pela presença cultural dos descendentes de africanos. As “baianas” popularizaram-se em canções que se tornaram antológicas, de compositores notáveis como Dorival Caymmi, com “O que é que a baiana tem?”, na qual este autor louva a vestimenta da baiana descrevendo minuciosamente os detalhes de seus trajes. Na esteira do encantamento com a figura da baiana, o também compositor Ary Barroso apresenta com detalhes as delícias da comida e a beleza da mulher negra em “No Tabuleiro da Baiana”. Em Salvador, capital da Bahia, já se comemora no dia 25 de novembro o “Dia da Baiana” e o acarajé, comida típica da culinária local e com relevante significado na ritualística do Candomblé, considerado patrimônio cultural da cidade.

[...] o mito conta uma história sagrada, quer dizer um acontecimento primordial que teve lugar no começo do Tempo... Mas contar uma história sagrada equivale a revelar um mistério, pois as personagens do mito não são seres humanos: são deuses ou Heróis civilizadores. Por esta razão seus gestos constituem mistérios: o homem não poderia conhecê-los se não lhe fossem revelados... Uma vez dito, quer dizer, revelado, o mito torna-se verdade apodítica: funda a verdade absoluta... O mito proclama a aparição de uma nova situação cósmica ou de um acontecimento primordial. Portanto, é sempre a narração de uma criação: conta-se como qualquer coisa foi efetuada, começou a ser. É por isto que o mito é solidário da ontologia: só fala das realidades, do que aconteceu realmente, ou que se manifestou plenamente.

Os mitos das religiões afro-brasileiras são, portanto, engendrados nas interpretações das populações de origem africana sobre seus mistérios, símbolos e acontecimentos, e constituem, de fato, marcos históricos, à medida que gestam explicações sobre a realidade vivida. Para exemplificar e tornar mais clara a ideia da representação das realidades vividas, vamos examinar um mito central na religiosidade afro-brasileira: a criação do mundo.

Oxalá é o nome brasileiro de Obatalá, responsável pela criação do mundo e da humanidade. Ele é filho de Olórun, deus supremo, que lhe delegou poderes para governar o mundo. Na cultura brasileira, foi sincretizado com a devoção católica ao Senhor do Bonfim. Oxalá tem duas formas: Oxaguiã, a da mocidade, um guerreiro com vigor e nobreza; e ainda Oxalufã, da velhice, cheia de bondade, com uma figura nobre e curvada ao peso dos anos, apoiado em seu "paxorô" (cajado). Na África, continente originário, tem muitos nomes. É o rei dos orixás e dos homens, a mais querida e respeitada entre as entidades afro-brasileiras.

A forma envelhecida de Oxalá, Oxalufã, é o orixá responsável pela criação, patrono da fecundidade e da procriação. É uma entidade purificadora, e foi lavado com água doce após ter sido espancado e preso durante anos, por engano, ao visitar o reino de Xangô, o reino de Oyó. Este último, ao descobrir a falha, fez tudo para homenageá-lo, lavando-o em banhos curativos, rito que deu origem à cerimônia "Água de Oxalá".

Segundo Cacciatore (1977), esta é uma cerimônia de purificação e abertura do tempo sagrado – das grandes festas – realizadas nos Candomblés Nagô e Jeje. No Brasil, tem relação com esta manifestação a famosa Lavagem do Bonfim, realizada em Salvador entre 15 e 17 de janeiro.

Nesta ocasião, os praticantes das religiões afro-brasileiras, trajados majestosamente com vestimentas brancas, evocando Oxalá, portam jarros d'água, entoam cânticos, realizam rezas e preceitos ritualísticos enquanto lavam as escadarias da Igreja do Bonfim. Esta é feita em honra de Obatalá (Oxalá). Interessante notar nesta cerimônia sincrética como os ritos afro-brasileiros se entrecruzam com o catolicismo: Oxalufã é sincretizado com Nosso Senhor do Bonfim (Jesus Cristo na Cruz, padroeiro da Catedral). Sua cor também é branca, seu dia é sexta-feira e sua saudação é "Epa Babá". Sua natureza em certos mitos é tanto masculina como feminina; sacerdote supremo, divino.

Oxaguiã é a forma de Oxalá jovem, guerreiro. Também veste branco e às vezes é sincretizado com Jesus, quando Menino. Também é conhecido como Orixáguinhã (VERGER, 1999).

Roger Bastide (1985), importante pesquisador francês que investigou a cultura popular de origem africana no Brasil, já apontou que as populações negras trazidas para cá pertenciam a diferentes civilizações e provinham das mais variadas regiões africanas. Segundo Yvie Favero (2010), suas religiões eram partes de estruturas familiares, organizadas social ou ecologicamente a meios biogeográficos⁴.

Esses grupos praticavam suas religiões em seus ambientes culturais de origem e com a vinda para o Brasil na condição de escravos, impedidos de praticar seus rituais e compelidos a integrar uma sociedade cuja estrutura lhes é exógena, a população negra começa a desintegrar, na nova terra, suas tradições culturais historicamente consolidadas. Na sequência, como resposta a este desmoronamento, começa a elaborar suas estratégias de sobrevivência religiosa. Então, apesar da perseguição, os negros africanos refazem suas tradições no novo continente e elas adquirem, assim, o formato "afro-brasileiro", já influenciadas e sincretizadas com as culturas com as quais entram em contato quando chegam ao território brasileiro.

Evidentemente, sua condição de escravo levava à subalternidade suas matrizes culturais em relação ao poder constituído hegemônico das elites de origem europeia, ocidental e cristã. Significa dizer que sua cultura foi subjugada, oprimida e violentada por ser considerada oriunda de um grupo inferiorizado na hierarquia social do país.

⁴ A biogeografia trata da distribuição geográfica dos organismos vivos no planeta.

No aspecto religioso, especificamente, as religiões de matrizes africanas foram perseguidas física e simbolicamente. A repressão abateu-se sobre qualquer tentativa de expressá-las, e surgem, então, as estratégias de sobrevivência religiosa, que vão do sincretismo à transmutação dos ritos, símbolos e espaços sagrados; ou seja, vão da assimilação de traços culturais das religiões dominantes, principalmente da católica, à alteração de ritos e mitos, de forma a amenizar as “africanidades” de suas características e, assim, minimizar a perseguição⁵.

O sincretismo com a função de *sobrevivência* ocorrerá principalmente com a religiosidade católica, da qual decorre a formação das Irmandades, como, por exemplo, as Irmandades de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, mas também será consequência de interação com outras matrizes espirituais não hegemônicas como as indígenas, resultando nos cultos afro-indígenas.

É preciso compreender que, no passado, nos séculos em que era vigente o sistema escravista, o poder colonial e suas instituições de origem europeia, ocidental e católica eram hegemônicas e disseminavam seus valores simbólicos como os únicos válidos. É o que denominamos etnocentrismo e, neste caso, eurocentrismo, a concepção de que o centro principal do mundo nos mais variados aspectos, está em uma única raiz étnica, a europeia.

Nesta lógica, o simbolismo oriundo das populações marginalizadas e escravizadas era ameaçador e passível de violentas punições. Assim, sob os domínios do Cristianismo, a população negra no Brasil logo compreenderá que deverá apropriar-se da simbologia deste para conseguir fazer resistir suas tradições e crenças.

3 BASES MÍTICAS DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA

As religiões afro-brasileiras têm como uma de suas bases a confluência entre divindades e natureza, construindo uma totalidade. Lody (1987) descreve como a Roça do Ventura, na Bahia, mantém em equilíbrio a natureza no qual se instala: árvores e rios são moradas de divindades,

⁵ Além da sobrevivência cultural em si, temos que considerar a dinamicidade das culturas, ou seja, quando entram em relação, as formas culturais tendem a assimilar elementos umas das outras, mas não aprofundaremos este aqui este aspecto.

folhas sagradas (e medicinais) são plantadas e mantidas, a mata abriga a memória dos “voduns”⁶ e as construções são feitas basicamente com materiais rústicos, além dos animais criados soltos e integrados. No Candomblé não há representação de elementos da natureza, mas as divindades são os próprios elementos da natureza⁷. A movimentação corporal, as danças, a arte, os objetos, tecidos, comidas e todo um vasto conjunto de elementos simbólicos articulam-se na busca da integração à natureza, ou seja, às divindades.

O Candomblé, originário da África e que adquire feição própria em solo brasileiro, é uma congregação de sobrevivências étnicas que teve grande disseminação e reinterpretação como cultura afro-brasileira em nosso país, uma produção cultural que constrói a aliança entre os planos do sagrado e do humano. A sociedade do Candomblé é controlada e protegida por dois elementos fundamentais: a natureza, o meio ambiente, corporificada e santificada nos orixás e as expressões dos antepassados. A música, dança, canto, gestos e alimentos emanam a força vital e as máscaras, esculturas, adornos e pinturas contribuem na unidade do grupo social, simbolizando seus ciclos e passagens.

Assim, a energia da natureza e os heróis e reis divinizados são alguns dos principais motivos do plano do sagrado, íntimo e cotidiano para o homem africano. Esta presença está na casa, no santuário, no comércio, nas tarefas, nos campos, nos rios, no mar, no desenvolvimento das técnicas artesanais desenhando dessa maneira o próprio ser cultural. (LODY, 1987, p. 9).

De modo geral, as religiões afro-brasileiras têm como um dos pilares fundantes míticos a harmonia com a natureza. Por esta representação inspirada na natureza, sofrem os impactos da degradação desta e passam a alterar progressivamente seu desenvolvimento ritualístico e até mesmo dogmático visando à adaptação (TRAMONTE, 2002).

⁶ Vodun, dito também vodu, refere-se ao nome genérico das divindades Jeje, correspondendo ao orixá do Nagô (CACCIATORE, 1977).

⁷ Como ilustração, podemos citar no Candomblé Gêge-Nagô as seguintes correspondências entre orixás e elementos naturais: Exu, fogo; Ogum, fogo, ar, ferro, minerais; Oxóssi, mata; Obaluaiê, terra; Ossaim, folhas, plantas; Oxumaré, arco-íris; Xangô, raio, trovão; Oxum, água doce; Iemanjá, água salgada; Iansã, vento, tempestade; Oxalá, ar (SILVA, 1994).

Em períodos históricos anteriores⁸, quando o processo de urbanização não havia se intensificado como no final do século passado, o povo-de-santo buscava estabelecer os terreiros em áreas com vegetação pujante onde pudesse desenvolver os rituais de oferecimento e homenagem ao santo. Com o escasseamento dessas áreas e consequente valorização imobiliária, tornou-se impossível manter nesses locais as casas de culto, e estas passam a sediar-se nas habitações dos sacerdotes, geralmente localizadas em áreas urbanas com pouco espaço livre para o cultivo de elementos da natureza, tanto de árvores sagradas, como das plantas essenciais à manutenção espiritual dos rituais e do grupo.

As consequências desta transformação são inúmeras, gerando preocupações entre o povo-de-santo. O desaparecimento de espécies essenciais, principalmente da flora, e a degradação em geral dos elementos naturais estão entre as mais mencionadas. Sobre isso, diz o Babalorixá Juca:

A gente vê com muita preocupação porque a hora que acabar Oxum no nosso planeta acabou tudo. O ouro de Oxum é água potável. Aí vão morrer as árvores, animais, consequentemente ou o homem vai migrar para outras esferas porque já destruiu aqui mesmo, ou vai ter uma consciência de preservação muito grande. A situação está ficando difícil. O que quero de folhas eu tenho, mas tem plantas que só tem lá prá cima porque o clima é mais quente. E se acabar a de lá? Substitutas existem, mas têm as imprescindíveis, aí o elo perdido se acabará. (TRAMONTE, 2002, p. 480).

A urbanização, que resulta em estreitamento dos espaços e degradação dos recursos naturais, é vista como uma das responsáveis pelas rupturas: no plano espiritual, implicando em profundas alterações da essência dos preceitos; no plano material, resultando no fechamento de terreiros e consequente enfraquecimento da religião. A urbanização surge, assim, como um desafio, diante do qual alguns sentem-se impotentes, como declara o Babalorixá Pai Leco:

⁸ Registros históricos informam a existência de Calundus no século XVIII, que teriam antecedido às casas de Candomblé do século XIX e seus atuais terreiros (SILVA, 1994).

O rapaz comprou terreno onde passa cachoeira, vai construir o barracão dele. Só que já estão cercando. A CASAN⁹ já cortou, não tem mais queda d'água. São coisas que o desenvolvimento está tirando e a gente não sabe como impedir. Temos que fazer o amaci¹⁰ de madrugada, fazer as rezas, ir prá mata, pedir a Ossanha e recolher as ervas, no sereno, energizadas. Se já apanhou as ervas há muito tempo, não tem mais vida, acabou. (TRAMONTE, 2002, p. 481).

Ao mesmo tempo em que os rituais sofrem transformações advindas da deterioração ambiental, a religião é responsável também por estruturar a visão ecológica desta população. Nesse sentido, contribui para uma preocupação maior com a questão, já que a busca permanente pela harmonia entre ser humano e natureza lhe é inerente. Esta procura constante sobrevive nas adversidades, dinamicamente, transformando-se de forma contínua, agregando novos membros, redefinindo valores e posturas e confrontando espiritualidades ancestrais com novas exigências. Prova desta contribuição é que na Bahia, nos anos de 1980, entre as conquistas do "povo-de-santo" daquele Estado, está a inclusão na Constituição Estadual da obrigatoriedade de preservação de mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados à religião afro-brasileira.

Mesmo diante das inúmeras dificuldades para manter a relação entre religião e natureza, o povo-de-santo demonstrou estar considerando esta como um eixo fundamental, que articula as dimensões espiritual e material. A vida no planeta e a regência dos orixás estão densamente interligadas nos elementos naturais, de maneira que interdependem para sobrevivência ou para desintegração (TRAMONTE, 2002).

Pela centralidade que a ecologia cumpre na espiritualidade afro-brasileira, a religião é responsável por estruturar a visão do povo-de-santo e, em alguns casos, resulta em iniciativas no cotidiano ritual e material as quais visam à maior preservação. Compreende-se que a falência dos elementos naturais resulta em falência espiritual e religiosa. Neste caso, entendemos que os terreiros têm uma função educativa, normatizando hábitos e criando valores éticos junto a seus integrantes.

⁹ Companhia de Água e Saneamento, Florianópolis, Santa Catarina.

¹⁰ Amaci = líquido preparado com folhas sagradas (CACCIATORE, 1977).

4 ESCOLA, DIVERSIDADE E LIBERDADE RELIGIOSA

A promoção da diversidade cultural religiosa está intrinsecamente ligada à questão da dignidade humana e o respeito a todas as espécies sobre o planeta. Não é mais possível conceber a vida em uma visão antropocêntrica, ou seja, aquela que concebe o ser humano como a espécie mais importante na Terra. Somos todos seres vivos – animais, vegetais, minerais e, por isto, merecemos o direito à diversidade em seu sentido mais amplo.

A consideração da diversidade como fator de desenvolvimento humano está presente na Declaração Universal da Diversidade Cultural, proclamada pela Unesco, em 2001. Nesta, a defesa da diversidade cultural está relacionada ao compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e povos autóctones.

Ao abordarmos as religiões afro-brasileiras em nosso país, é necessário refletir sobre como a diversidade religiosa é trabalhada pela escola. Diante do complexo processo histórico de formação étnico-cultural do povo brasileiro, em que algumas culturas e tradições religiosas ainda continuam vítimas de preconceitos e discriminações, qual é a responsabilidade da escola na promoção da liberdade religiosa?

Inicialmente, vale lembrar que na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) as pessoas têm o direito à liberdade de consciência, de credo, bem como à proteção de seus locais de culto. Ainda na década de 1980, a ONU (1981) proclamou a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação fundadas na Religião ou Convicção, que em seu art. 1º dispõe:

Toda pessoa tem o direito de liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Este direito inclui a liberdade de ter uma religião ou qualquer convicção a sua escolha, assim como a liberdade de manifestar sua religião ou suas convicções individuais ou coletivamente, tanto em público como em privado, mediante o culto, a observância, a prática e o ensino.

Direito este igualmente assegurado pela Constituição brasileira (1988) que afirma ser inviolável a 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 suas liturgias.

Na esteira da proteção à liberdade religiosa, o Programa Nacional dos Direitos Humanos/PNDH-3 (BRASIL, 2010), em seu objetivo estratégico VI, que dispõe sobre o respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado (ação programática d), estabelece “o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado”.

Soma-se a isso uma importante iniciativa que vem consolidar ainda mais a luta contra a intolerância religiosa. Trata-se da Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007, que institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, a ser comemorado anualmente em todo o território nacional no dia 21 de janeiro¹¹.

Pensando especificamente no caso da escola, com base nesses marcos normativos, inicialmente é preciso lidar com a invisibilidade das religiões afro-brasileiras ao longo dos séculos, situação que tem gerado preconceitos e estereótipos dos mitos, ritos e entidades religiosas. Afinal, tudo que não conhecemos passamos a temer, evitar e, em muitos casos, perseguir.

A continuidade da discriminação religiosa tem feito com que estudantes demonstrem o receio de explicitar a sua pertença religiosa. Sendo a escola espaço de formação de diversas identidades, tais como gênero, étnicas, religiosas, socioculturais, etc., gera-se neste espaço fenômenos de reprodução e/ou, em caso contrário, enfrentamento de preconceitos e intolerâncias. Significa dizer que a escola refletirá os mesmos preconceitos elaborados na sociedade, mas, paradoxalmente, poderá criar condições para o questionamento destes. Estes preconceitos e intolerâncias não permanecem restritos à escola, mas estendem-se por todo o tecido social.

¹¹ “A data é uma homenagem à memória de Mãe Gilda, yalorixá do Terreiro Abassá de Ogum, um dos mais tradicionais da Bahia. Ela teve sua fotografia publicada em um jornal evangélico de grande circulação, associada ao charlatanismo. Depois de sofrer a invasão e depredação de seu templo religioso, a mãe de santo apresentou problemas de saúde que culminaram com a sua morte, provocada por um infarto, em 21 de janeiro de 2000.” (Secretaria Geral da Presidência da República, 20 de janeiro de 2010).

Corroborando com isso, a Lei nº 10.639/2003¹², que estabeleceu o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino, ratificando a importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 dá a mesma orientação quanto à temática indígena. Podemos considerar que são *leis afirmativas* para a educação formal, ou seja, reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e de conhecimento das matrizes culturais do Brasil.

Por sua vez, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. “Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade” (BRASIL, 2003, p. 2).

A educação, como um direito que pode garantir mais oportunidade de acesso a outros direitos, precisa reconhecer que existem sujeitos que utilizam códigos socioculturais diferentes para sua constituição identitária.

No caso dos praticantes dos cultos afro-brasileiros, os grupos se organizam comunitariamente, partilham saberes, experiências de vida e axé (força vital), nos processos de iniciação, na sacralização de seres dos reinos vegetais, minerais e animais, nas festas e nos rituais fúnebres. Tais experiências constituem-se em formas diferenciadas de estabelecer e compreender a relação entre cultura e natureza (SANTOS, 2009).

Para seus adeptos, ingressar nas religiões afro-brasileiras foi o final de um longo caminho em busca de aceitação. Excluídos, devido à sua situação social ou individual, encontraram aí a possibilidade de exercer uma prática religiosa aberta, acolhedora, isenta de preconceitos e tabus e um grupo de convivência. Este grupo caracteriza-se justamente por se aglutinar em torno da identidade espiritual e aceitar a diversidade no pla-

¹² A **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

no material¹³, e não só está disposto a aceitar pessoas em situação de desespero e rejeição, como transforma esta inclusão numa verdadeira missão a ser cumprida.

Entretanto, a pessoa que adentra “no santo” precisa também fazer conviver sua condição de religioso com outros papéis sociais nos diferentes espaços, inclusive a própria família carnal, ou seja, sua família de sangue.

Entrar “no santo” representa, para muitos, o final de um longo trajeto de buscas, inquietações, dúvidas e, em muitos casos, rompimento do isolamento social, com a superação de características individuais que tornavam o sujeito um ser excêntrico e deslocado de seu tempo e grupo social. “Entrar no santo” é, enfim, encontrar uma comunidade de reconhecimento identitário nos planos material e espiritual.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

O reconhecimento das identidades, sentidos e práticas do “povo-de-santo” representa dar visibilidade a uma extensiva organização espacial em forma de rede que articula mensagens simbólicas e projetos comuns através de relações informais. Esta teia humana possui expressiva presença social e histórica junto a seus integrantes e simpatizantes, articulando-se, ademais, pela busca espiritual e essencial do ser humano no cosmos.

O povo-de-santo tem representado um espaço de referência espiritual e social para os mais variados segmentos populacionais ao longo de sua história.

No jogo complexo entre tradição e modernidade, ancora-se em torno da primeira, mas, longe de buscar a estaticidade, recria a tradição sob novas bases e enfrenta a modernidade de forma dinâmica, acompanhando as transformações, constituindo-se como uma rede plural, propositiva e congregadora.

As religiões afro-brasileiras conservam práticas, dogmas e crenças ancestrais, mas os reinterpreta à luz de valores morais e éticos emergentes na atualidade, buscando inspirar-se e fortalecer-se nas raízes do passado, participando do presente e projetando o futuro.

¹³ Denomina-se plano material a instância da vida terrena, em oposição ao plano espiritual.

Na entrada do novo milênio, o povo-de-santo propõe uma espiritualidade aberta à diversidade, negando o fanatismo religioso – que propugna a supremacia de uma crença sobre outra, ou ainda a impossibilidade de convivência entre diferentes credos – e afirma a matriz afro-brasileira notadamente naqueles aspectos que se ancoram na tradição ancestral de origem africana, transmitida pela oralidade e pela multiplicação de dogmas e rituais ao longo dos tempos.

No plano social, apresenta organização coletiva baseada nas relações informais de amizade, parentesco e vizinhança, integrando um conjunto de experiências que se contrapõe à racionalidade cartesiana. Sua invisibilidade aparente desabrocha em presença ativa, lúdica e dinamizadora entre os mais variados setores da sociedade, contribuindo na promoção de atores e práticas culturais secundarizados ou marginalizados pela lógica mercantilista da sociedade envolvente.

Diante da fragmentação da realidade urbana, oferece espaços de reordenamento de laços familiares e comunitários e um novo sentimento de pertencimento. A recriação desse universo, longe de ser uma forma de encerramento sobre si mesmo, influi e contribui para transformar a sociedade envolvente, ressignificando o espectro da espiritualidade – no conjunto de suas manifestações religiosas das mais diversas origens – como prática social e filosófica essencial para a trajetória da humanidade, superando o imediatismo materialista das relações estabelecidas exclusivamente sobre bases econômicas, sociais ou políticas da vida material. O reconhecimento do direito à prática religiosa em suas mais diversas manifestações faz parte da construção de uma ética comprometida com o ser humano em seus direitos e dignidade com as demais espécies do planeta.

A luta pelo reconhecimento do direito à diversidade cultural e religiosa é travada pela sociedade civil brasileira há décadas. Garantir o espaço para todas as formas de manifestação religiosa e cultural em geral é respeitar e promover a paz e a possibilidade de convivência dos seres humanos entre si e com as outras espécies que vivem no planeta.

A escola constitui-se em um dos mais importantes espaços educativos de promoção e convivência desta diversidade em todos os níveis.

A sociedade civil, por meio da contribuição da população do “povo-de-santo”, demanda um espaço legítimo para o reconhecimento das práticas afro-brasileiras, entre elas a das religiosidades afro-brasileiras e seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1985.

BRASIL. **Decreto Lei nº 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal brasileiro. Brasília, 1940. Art. 208.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. **Lei nº 11.635**, de 27 de dezembro de 2007. Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos**.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. IBGE, 2010.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2003.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. **Dia nacional de combate à intolerância religiosa é lembrado em todo o país**. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2010/01/not_20012010>. Acesso em: 10 dez. 2011.

CACCIATORE, O. G. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FAVERO, Y. **A religião e as religiões africanas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/A-Religi%C3%A3o-e-as-religi%C3%B5es-africanas-no-Brasil1.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

LODY, R. **Candomblé**. Religião e resistência cultural. São Paulo: Ática, 1987.

ONU. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

_____. **Declaração sobre a Eliminação de todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou Convicção**. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 25 de novembro de 1981 – Resolução nº 36/55.

SANTOS, E. P. dos. **A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância**. 32. ed. Caxambu/MG: Anped, 2009.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda**. Caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Ática, 1994.

TRAMONTE, C. **Com a bandeira de Oxalá**. Trajetória, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis. Itajaí: Editora da Unival; Florianópolis: Lunardelli, 2002.

UNESCO. **Declaração Universal da Diversidade Cultural**. UNESCO, 2002.


VERGER, P. **Notas sobre os cultos aos Orixás e voduns**. São Paulo: Edusp, 1999.



Capítulo VI

**Religiões orientais:
a consciência do um
na consciência do
universo**

Luiz José Dietrich



PALAVRAS INICIAIS

No continente asiático existem inúmeras expressões culturais e religiosas que foram e ainda são vivenciadas por indianos, chineses, japoneses, coreanos, nepaleses, mongóis, malásios, indonésios, dentre outros. Por isso, diante de tamanha diversidade, este capítulo abordará apenas alguns dos elementos principais – tais como ritos, símbolos, mitos, textos e tradições sagradas – do Hinduísmo, Budismo, Confucionismo e Taoísmo.

Cada uma dessas religiões tem uma identidade própria que se abre a muitas compreensões, constituindo referenciais culturais para diferentes maneiras de ser, viver e conviver, pois são portadoras de significados particulares para o nascimento, morte, destruição, conservação e evolução humana.

Tais religiões, como se verá, se constituem em tradições religiosas e filosóficas plurais que se sustentam nos princípios de interdependência, cuidado e solidariedade. O ideal de sabedoria do hindu, a compaixão do budista, a virtude social do confucionista, a simplicidade do caminho do taoísta comprovam esta afirmação. As tradições do Extremo Oriente, em geral, por sua abertura e tolerância ao diverso, ensinam que, sem renunciar ao específico de cada escola ou proposta religiosa, pode-se conviver e aprender através da evolução do pensamento filosófico e religioso na direção de sempre maior abertura e respeito ao distinto.

Para compreender tamanha riqueza cultural é necessário *reparar* e se libertar de determinada visão – que enxerga tudo a partir de suas próprias medidas – para reconhecer o direito à diferença e à liberdade religiosa de todos os povos e culturas.

1 HINDUÍSMO

Com uma história de mais de 3.500 anos e com uma população de mais de um bilhão e cem milhões de pessoas, a Índia é o segundo país mais populoso do mundo (o primeiro é a China) e o sétimo maior em extensão territorial. É a quarta maior economia do planeta. Tão grandiosa como os números referentes à Índia é também a diversidade linguística: há mais de 1.500 dialetos e línguas e, dentre estas, cerca de duas dezenas reconhecidas como línguas oficiais pelo governo federal.

Tudo tão complexo e tão diverso que, a rigor, não existe o Hinduísmo. Este termo foi criado pelos colonizadores ingleses para descrever a intrincada variedade religiosa encontrada na Índia. Inicialmente, usava-se o termo *hindu* como sinônimo de indiano. Quando os gregos, em 326 a.C., com Alexandre, o Grande, adentraram ao vale do rio Indo, chamaram os habitantes desta região de *indianos* (indos). E esta nomenclatura foi mantida pelos persas, latinos e europeus, que também chamaram os povos originários das Américas de *índios*, pois julgavam ter chegado à Índia.

Hoje, entretanto, percebe-se que há claras distinções entre indiano e hindu. Desde o século XIX, hindu é a pessoa adepta da religião de origem indiana, mesmo que, como já foi dito, o Hinduísmo abarque um grande conjunto de tradições e correntes religiosas que, apesar de estarem relacionadas umas às outras, apresentam grandes diferenças entre si. Assim, é mais fácil definir o que é Hinduísmo e hindu, relacionando-os aos quatro quintos da população da Índia que não são muçulmanos, cristãos, judeus, nem sikhs, jainistas ou budistas.

Os hindus preferem chamar sua religião de *Sanátana Dharma*, que no sânscrito significa uma espécie de ordem, lei ou dever eterno, que determina o cosmos, a totalidade da vida e dos seres vivos. Antes de ser uma forma de pensar e de crer, o *dharma* (ordem) deve ser vivido com o comportamento certo e os rituais corretos na relação de cada pessoa com sua família, sua casta, com a sociedade e com as divindades. Deuses, deusas, homens, mulheres, animais, rios e plantas, tudo o que existe na natureza e no universo tem o seu *dharma*, sua ordem e sua destinação.

A concepção da religião como *Sanátana Dharma*, uma verdade, uma ordem eterna, revela sua força à medida que mantém vivos ritos e concepções provenientes de civilizações que existiram há mais de três milênios antes de Cristo. Nesse aspecto pode residir também sua fraqueza, já que tal concepção, nos campos social e político, pode favorecer ao fatalismo e à legitimação e manutenção de privilégios e desigualdades. Porém, como o *dharma* de alguém, ou de algo, pode incluir ações de manutenção, proteção e sustento, mas também de destruição – como na trindade sagrada *Trimurti*, que reúne Brahma, o criador, Vishnu, o preservador, e Shiva, o destruidor – essa religião consegue integrar os opostos em vez de simplesmente rejeitá-los.

Essa flexibilidade e integração faz com que o mundo religioso da Índia, caracterizado por grande diversidade cultural em sua larga história,

tenha integrado uma multiplicidade de divindades. Existem famílias de deuses, com deuses filhos, deusas esposas, deuses dentro de deuses, que se desdobram em outras divindades. Há Shiva, deus da destruição e da renovação. Há Krishna, uma encarnação ou personificação do deus Vishnu, criador e sustentador do universo, que está presente em tudo. Há também Devi, a deusa, que é também adorada em muitas outras formas e nomes, como Lakshmi, deusa da riqueza e esposa de Vishnu. Parvati, esposa de Shiva, a filha dos Himalaias, deusa da música e da literatura, e Saravasti, a deusa da aprendizagem. Há, ainda, Varuna, que tudo vê; Indra, o deus do firmamento; Agni, o deus do fogo; Ganesha, o deus elefante; Hanumam, o deus macaco, e Soma, o deus que personifica o suco da planta ritual, o soma. Há ainda muitos deuses e deusas regionais, locais ou de expressão nacional.

Essa diversidade de divindades constituiu-se ao longo da história da Índia, sendo que parte deste processo se expressa na imensa coleção de textos sagrados do Hinduísmo, que foram elaborados ao longo dos últimos quatro mil anos.

1.1 Textos sagrados do hinduísmo

Para os hindus, os textos sagrados não estão diretamente ligados a uma pessoa e não são um conjunto fechado de textos. Existem os mais antigos que recebem maior devoção, mas há inúmeras reflexões sobre os textos mais antigos que seguem sendo feitas até os tempos mais recentes, que são vistas como parte dos textos sagrados. Dentre eles destacam-se:

1) Os Vedas: o mais antigo e sagrado conjunto de escrituras hindus. Podem conter tradições nascidas há mais de três mil anos. São as fontes das demais escrituras e consideradas a máxima autoridade nas questões de fé. Os Vedas estão reunidos em quatro grandes compilações canônicas, ortodoxas ou oficiais:

a) O Rig-Veda: que pode ter surgido por volta do ano 1.200 a.C. como tradição manuscrita e oral, e só colocado em livro impresso no século XIX. É uma coleção de dez pequenos livros que contém 1.028 hinos dedicados a várias divindades. Nele encontra-se a descrição do universo em três esferas: o céu, a atmosfera e a terra, sendo cada uma habitada por um certo conjunto de divindades às quais se oferecem sacrifícios. Entre eles estão Indra, o deus guerreiro da atmosfera, Agni, o deus do fogo e Soma, que tanto é deus como suco de planta alucinógena (um tipo de

videira ou de cogumelo). Agni e Soma são importantes porque fornecem os elos entre o céu e a terra: o fogo transportando as oferendas para Deus, e o soma trazendo aos videntes as visões dos deuses e a sintonia necessária para acolher suas palavras e compor seus hinos.

b) O Sama-Veda: que é um livro de cânticos e canções inspiradas no Rig-Veda, com instruções específicas para a recitação e com canções e melodias para cantar os diferentes versos.

c) O Yajur-Veda: é outra grande coleção de hinos e pequenas fórmulas em prosa definindo a fórmula correta para as orações e recitações em cada ritual. Estão ligadas ao elaborado ritual dos sacrifícios.

d) O Atharva-Veda: uma coleção de hinos e fórmulas mágicas compiladas por volta dos anos 900 a.C., embora possa ter material mais antigo que o Rig-Veda.

2) Os Brahmanas: manuais para os Brâmanes, sacerdotes, que estão ligados aos Vedas. Contêm regras e explicações simbólicas do ritual védico, reforçando os elos mágicos entre sacrifícios e cosmos.

3) Os Aranyakas/Upanishads: surgiram entre os séculos VIII e IV a.C. Representam uma corrente mais contemplativa na tradição, sendo uma espécie de reação ao domínio dos sacerdotes brâmanes que se fizeram indispensáveis para a realização dos sacrifícios. Nos Upanishads a meditação sobre o sacrifício leva à interiorização do rito, numa experiência mística e interior que supera o ritualismo, podendo ser mais eficiente que a execução do sacrifício. Deles procedem ideias centrais do que se conhece como Hinduísmo, como a doutrina da transmigração da alma devido à ação e seu resultado (karma); a libertação da alma deste ciclo pelo domínio e apaziguamento da mente (yoga); e a ideia da libertação como conhecimento empírico da identidade da alma individual (atman) com o ser absoluto (Brahman).

Desses textos sagrados, que se subdividem em diversas correntes e não são homogêneos nem fechados, procede ainda uma imensa gama de literatura reflexiva e hermenêutica que é colocada ao lado dos textos sagrados, embora os textos mais antigos gozem de maior consideração.

4) Ramayana: relato sobre o desterro do príncipe Rama, uma encarnação de Vishnu, sua esposa Sita e seu irmão Balarama. Transmite a forma correta do agir e do dever (*dharma*). O casal encarna as virtudes desejadas no esposo e na esposa, onde o dever e a obrigação social pesam mais que os desejos pessoais.

5) O Mahabharata: “o grande Bharata”, é um trabalho enciclopédico iniciado no século V ou IV a.C. e terminado por volta de IV d.C., aglutinando histórias de várias épocas e origens. Trata da guerra mortal entre os Pandavas e seus primos Kauravas. Sua parte mais conhecida é o Bhagavad-Gita, um diálogo entre Arjuna e Krishna, sobre a necessidade de cada um cumprir o dever dos membros de sua casta (*dharma*), para alcançar a libertação (moksha) do ciclo de nascimentos e mortes (samsara) pelo despreendimento e pelo amor (bhakti) a Deus (Krishna/Vishnu). A literatura épica reforça os ideais de comportamento, interação e dever social (*dharma*) de cada membro da sociedade em seu grupo e posição específica e têm importante papel na concepção de Vishnu e Shiva como deuses pessoais e na elevação de seu culto ao primeiro plano.

6) Os Puranas: são um amplo conjunto de material derivado dos Upanishads, Brahmanas, Ramayana e Mahabharata durante larga faixa de tempo, a partir do século VI d.C. Tratam, entre outras coisas, da mitologia das divindades, das encarnações (avatares) de Vishnu, das origens do cosmos, da humanidade, códigos legais, rituais e peregrinações, conformando principalmente o chamado Hinduísmo popular, uma vez que não são restritos para ouvintes específicos como os Vedas. Neles aparece a doutrina da tríade hinduísta (Brahma, Vishnu e Shiva).

7) Agamas e Tantras: extensa literatura em forma de diálogo entre Shiva e sua consorte Shakti, sobre rituais, a natureza divina, o corpo, a energia feminina (shakti) de Deus, a cosmologia e a construção de fórmulas rituais, os mantras.

1.2 Politeísmo? Monoteísmo?

Dentro de tamanha complexidade, até a compreensão da constituição da divindade e de sua relação com o mundo engloba perspectivas muito diversas. À primeira vista, a diversidade de santuários e imagens sugere uma religiosidade politeísta, mas as explicações teológicas referem-se ao Absoluto, Deus, como o Uno Primordial, que a tudo abrange, apontando para uma concepção monoteísta, que apresenta as outras divindades como manifestações de Vishnu, de Shiva ou de Shakti, isto é, como devas, deuses menores.

Mas há dentro do Hinduísmo também respostas diferentes a respeito da maneira que este Absoluto e Uno Primordial se relaciona com o mundo. Neste aspecto, integra concepções que parecem se contradizer,

sem a preocupação de harmonizá-las. Partindo da mesma autoridade dos Vedas, porém interpretados de forma diversa, o Absoluto pode ser visto tanto como uma inteligência impessoal (Brahman) quanto como um deus pessoal.

Nesse sentido, o Hinduísmo comporta três grandes concepções:

a) Monista: não dualista (a-dvaita), esta corrente afirma que o Absoluto, o mundo e a alma são a mesma coisa. O Uno, o Brahman, não é um deus ou uma deusa, mas é a realidade última em todos os seres e coisas, cada ser isolado participa dele e nele encontra a sua força vital. Tudo o mais é apenas aparência temporária, mutável e passageira (maia). A redenção consiste em ultrapassar a ilusão das existências aparentes dos seres e das coisas para encontrar em todas elas o único do universo, infinito e absoluto.

b) Dvaita: concepção dualista, que afirma que o mundo, a alma e o Absoluto são completamente separados. Afirma que Brahman é princípio, consciência e ser pessoal ao mesmo tempo, ele é Vishnu, o uno e único Deus. O mundo não é irreal! As imperfeições, falhas e maldades do mundo seriam provas de sua existência. Deus não se transformou no mundo, mas o governa, criando, conservando, destruindo e recriando. Como Deus é diferente do mundo, também é distinto da alma (atman).

Mas há, ainda, uma terceira concepção que se encontra em um meio-termo entre as duas primeiras: o Absoluto e o mundo são *um* na diversidade. Afirma que o Brahman é um, não dividido, mas é o Deus uno, infinito e ao mesmo tempo pessoal, que desde a eternidade faz surgir o mundo e o conserva, que o dirige a partir de dentro e que novamente o retoma. A salvação consiste na adoração, na entrega e na união mística (bhakti) a este deus pessoal, seja ele Vishnu, Shiva ou uma deusa (Devi).

Há um imenso campo aberto para as mais variadas devoções pessoais, sendo estas importantes fontes para a dignidade das pessoas. É de se supor que esta diversidade, bem como a flexibilidade dela resultante fizeram da República da Índia um estado secular, que separa Estado e religião e respeita todas as religiosidades, podendo ser, do ponto de vista democrático e como Estado de direito, "um perfeito modelo para a Ásia" (KÜNG, 2004, p. 86).

É possível também que estas diversidades e flexibilidades tenham facilitado, no contato com o mundo Ocidental, a ocorrência de mudanças inicialmente impostas pelo império britânico, como a proibição da imolação das viúvas das castas superiores nas piras crematórias dos seus mari-

dos (1829), dos sacrifícios humanos no culto a Kali (1831), da escravidão (1843), dos sacrifícios de crianças, principalmente meninas (1833), e a permissão para um segundo casamento para as viúvas (1856) fossem não somente mantidas, mas também ampliadas depois da independência (1947). Assim, o primeiro governo da Índia independente estabeleceu a igualdade de todos perante a lei, abolindo a desvantagem jurídica agregada ao sistema das castas, e buscou pelo menos nas leis garantir acesso de todos às instituições nacionais. Como exemplo, em 1997, um sem casta, casado com uma mulher cristã, foi eleito presidente da Índia (KÜNG, 2004, p. 87).

Também dentro da diversidade dos livros sagrados e de suas interpretações encontram apoio os movimentos, grupos e instituições que pregam e praticam o livre acesso de todos, de castas nobres ou sem castas, ao estudo das escrituras sagradas. E embora o sistema de castas em alguns lugares no interior se constitua em um complexo “sistema econômico que até agora funcionou sofrivelmente: um sistema de dependência mútua, de ajuda e de solidariedade” (KÜNG, 2004, p. 87), em muitos casos ainda é legitimação de desigualdades e exclusão.

A raiz do sistema de castas está ligada aos invasores árias (pele mais clara) que provavelmente buscaram se diferenciar da população nativa mais escura, e estabeleceram um sistema de cores para orientar seus casamentos. A palavra varna, casta, originalmente refere-se a “cor”. Esta distinção ganha contornos religiosos, sociais e políticos ao longo da história. Já no Rig-Veda (10, 90), um dos textos védicos mais antigos, no hino que narra a criação dos Vedas, dos animais, das quatro classes de homens, e também dos astros, dos elementos, do céu e da terra, a partir do corpo de Purusha, já aparece a ordem das castas: de sua boca vieram os sacerdotes (Brâmanes), de seus braços os guerreiros (Shatryas), das suas coxas os comerciantes (Vaishyas) e dos seus pés a massa dos trabalhadores e servos (Shudras). Porém, a separação absoluta entre as castas, a exclusão do casamento intercastas, a impossibilidade da mudança de casta e o prestígio das pessoas segundo sua casta ou dos sem casta (Párias, Dálits), cristalizam-se somente no século III d.C., no Código de Manu Manava Dharmashastra ou Manusmriti (KÜNG, 2004, p. 63).

Mas é novamente de dentro da diversidade dos textos sagrados, das concepções de divindades e das práticas ritualísticas que brotam também as compreensões que certamente levarão à superação das castas, assim como no passado contribuíram para a independência da Índia e a

formação da cultura indiana. Com base nisto, Swami Vivekananda, delegado da Índia no Parlamento das Grandes Religiões (Chicago, 1893) pôde dizer: “tenho orgulho de pertencer a uma religião que ensinou ao mundo a tolerância e a aceitação universal. Nós não só acreditamos na tolerância universal, mas admitimos que todas as religiões são verdadeiras” (KÜNG, 2004, p. 93).

2 BUDISMO

O Budismo nasce geográfica e culturalmente dentro do Hinduísmo. Porém, diferentemente deste, tem um fundador e a ele deve seu nome. Trata-se do príncipe Sidarta Gautama (566-486 a.C.), que abandonou a vida no palácio de sua família e buscou, no ascetismo extremo da vida mendicante e num processo de mortificação do corpo, compreender as causas do sofrimento, da dor e da morte. Por sua compreensão desses fenômenos foi reverenciado como Shakyamuni, o sábio do clã dos Shakias, e tornou-se o Buda (Budha), “o Desperto”, aquele que alcançou a iluminação (Bodhi).

Durante os séculos iniciais seus ensinamentos se difundiram pelo subcontinente indiano e por muitas outras partes da Ásia. E a despeito de quase ter deixado de ser uma religião viva na Índia, sua terra de origem, o Budismo teve profundo impacto na vida religiosa e no desenvolvimento cultural fora da Índia; do Afeganistão, no oeste, até a China, a Coreia e o Japão, no leste, e pelo sudeste da Ásia, da antiga Birmânia, atual Mianmar, até as ilhas de Java e Bali, na Indonésia. Estima-se que hoje existam mais de um milhão de budistas na América do Norte e na Europa.

No processo de dispersão, o Budismo demonstrou grande flexibilidade e capacidade de adaptação, sempre atento para responder às necessidades de novas culturas e tradições. Desse modo, o Budismo gerou uma imensa gama de variações, que às vezes é difícil reconhecer em determinadas práticas ou crenças as raízes budistas. Em grandes ramos podemos falar de um Budismo Indiano, um Budismo Chinês, Budismo Japonês e do Budismo Tibetano. Dentre estes, o Zen Budismo, bastante conhecido no Ocidente, é a versão budista japonesa daquela que talvez tenha sido a elaboração mais inovadora do Budismo na China, a tradição budista chan.

Todas essas formas, no entanto, giram em torno do Buda, o príncipe da realeza que buscou em vida libertar-se do eterno ciclo de nascimentos, morte e renascimento/reencarnação (o samsara), e das doutrinas dele emanadas. Abandonando os fundamentos do Hinduísmo, rejeitou a autoridade dos Vedas, a dependência aos brâmanes e os sacrifícios que exigissem derramamento de sangue. Sua doutrina fundamental está resumida nas quatro nobres verdades e no caminho óctuplo, as rodas da Lei.

2.1 As quatro nobres verdades e o caminho óctuplo

Os textos budistas são de aproximadamente quinhentos anos depois da morte do Buda. Mas as *quatro nobres verdades* são transmitidas nas tradições das diversas escolas com bastante semelhança. Determinam a maior parte da doutrina e da prática das escolas budistas, ainda que com diferenças entre elas. Teriam sido dadas já no primeiro sermão de Buda ao seu primeiro grupo de discípulo.

A primeira nobre verdade é “a verdade do sofrimento”:

Esta, monges, é a santa verdade no que diz respeito à dor (dukhha): o nascimento é dor, a velhice é dor, a doença é dor, a morte é dor; união com aquilo que te desagrade é dor, a separação daquilo que te agrada é dor, não obter aquilo que se deseja é dor, dor em uma palavra são os cinco elementos da existência individual. (RAVERI, 2005, p. 89).

A dor é o grande problema a ser enfrentado e superado: a experiência existencial da dor do corpo e das paixões frustradas. As coisas da realidade não possuem um verdadeiro ser, são transitórias e sujeitas à dissolução, sendo assim fonte de dor e sofrimento. O agarrar-se à vida e, na vida, ao que é bom, prazeroso, o querer permanecer nesta condição torna-se fonte de angústia. Tudo se revela ilusório diante da impermanência do ser. Os desejos dos sentidos, a sede de viver e a ignorância a respeito do que é ilusório e o que é substancial e permanente, estão na origem dor. A segunda nobre verdade é “a verdade da origem do sofrimento”:

Esta, monge, é a santa verdade no que diz respeito à origem da dor: essa é aquela sede que prende dentro da roda das reencarnações, que está ligada à alegria e ao desejo, que encontra gozo ora aqui ora ali; sede de prazer, sede de desejo, sede de extinção. (RAVERI, 2005, p. 90).

A terceira nobre verdade é “a verdade da cessação do sofrimento”: “Esta, monge, é a santa verdade acerca da supressão da dor: é a supressão dessa sede, exterminando completamente o desejo, é o bani-la, o reprimi-la, o libertar-se dela, o afastar-se” (RAVERI, 2005, p. 90).

A quarta nobre verdade é “verdade do caminho”, que contém o caminho óctuplo da libertação:

Esta, monge, é a santa verdade acerca do sentimento que conduz à supressão da dor: é o augusto óctuplo sentimento, isto é: a reta fé, a reta decisão, a reta palavra, a reta ação, a reta vida, o reto esforço, a reta lembrança, a reta concentração. (RAVERI, 2005, p. 91).

Há aqui elementos de um código moral e também de disposição e de transformação espiritual, relacionadas com rigoroso controle da mente, mas também com a prática das virtudes morais (silo), da meditação (sarnādhī) e da sabedoria (prajna).

Embora sejam formulações difíceis, expressam a esperança de que a condição de dor do ser humano não é absoluta. Suprimindo-lhe as causas, se extinguem os efeitos e se consegue a salvação. Alcança-se então a mais alta experiência espiritual que é o nirvana. Não é somente a libertação definitiva do *samsara*, mas também a extinção das sedes do ter, do prazer e do ser. Esse estado puro além do bem e do mal e de todos os fatores que vinculam o ser à corrente das transmigrações, esse absoluto nada, que transcende as mais altas etapas da experiência mística, é o ideal ao qual se deve aspirar.

2.2 Divindades

Nas lições do Buda não são mencionados nem ritos nem cerimônias e não se encontram palavras sobre deus ou deuses. Pouca coisa dizia sobre profecias, e menos ainda sobre o culto e muito menos sobre a deificação dele mesmo. Declarava; “um ato de puro amor, ao salvar uma vida, é maior do que passar todo o tempo fazendo ofertas religiosas aos Deuses” (BACH, 2002, p. 70).

Desde suas origens, o Budismo negou a existência do Brahman, ou presença de um deus onipotente semelhante ao que é sustentado pelo Hinduísmo. Ele disse, simplesmente, que esta realidade é a soma e a substância do Ser de Deus. Ele afirmou que essa existência está além do enten-

dimento, acima da definição, e fora da “garra” do próprio Deus. Ele está acima tanto da existência quanto da não existência.

Não aceita nem mesmo o princípio absoluto do Atman, a realidade individual. O eu individual é a simples expressão de um nome. O sujeito é visto como um precário aglomerado *de agregados* (matéria e forma, sensação e ideias, predisposição e forças, consciência) mutáveis e caducos que se originam dos compostos *vazios de essência*.

Porém, atualmente muitas estátuas do Buda existem nas áreas abrangidas pelo Budismo. E fiéis se prostram diante delas. Há também santuários (stupas) guardando relíquias veneradas como sacrossantas por pertencerem ou estarem ligadas ao Buda. Este desenvolvimento *estranho* à proposta inicial de Buda ocorreu dentro das mais de 20 escolas (Nikayas) que compõem a grande comunidade (Sangha) do Budismo no mundo, a partir da sua oficialização pelo imperador indiano Ashoka (268-233 a.C.).

Isso se deve há existência de Budismo erudito e um Budismo popular. Se Buda não afirma a existência de divindades, no Budismo popular, é importante o culto a Buda, o respeito ao *Dharma*, o destaque à importância dada à *Sanga*. São duas expressões do Budismo que convivem em harmonia dentro da tradição budista.

Há, também, no Budismo tibetano, a expressão *Dharmakaya* que designa o Absoluto, simbolizado pelo profundo azul do céu. É a noção mais próxima do que, no Ocidente monoteísta, compreende-se por Deus. Aquele que ingressa na dimensão do Nirvana, morrendo à ilusão, mergulha no infinito, indizível e inefável.

2.3 Culto budista

A prática mais comum e que melhor caracteriza os budistas é a meditação. Mas isto não pode ser chamado de culto no sentido comum do termo. Alguns se prostram diante de estátuas do Buda e outros entoam louvores ou partes das escrituras sagradas budistas, outros meditam silenciosamente. Não há algo que possa ser definido propriamente como um culto. A meditação, como no exercício da concentração para o tiro com arco e flecha, visa a harmonizar corpo, emoções e espírito na ação e na situação vivida no momento presente. Busca alcançar plena atenção, a plena consciência do que se vive, faz, diz, pensa, na relação com os outros e com o universo em todo momento.

2.4 Textos sagrados budistas

Os ensinamentos, ditos e a filosofia de Buda começaram a ser registrados em livros por seus discípulos, cinco ou seis séculos depois da sua morte. Esses livros sagrados chamam-se *Pitakas*, “cestas”, que é o nome dado a cada uma das três grandes divisões do sagrado cânon do Budismo.

Na língua sagrada do Budismo Theravada, o *páli*, em que os estudiosos pensam encontrar os ensinamentos do Buda histórico, os três cestos são chamados de *Tipitaka*. E no Budismo Mahayana, cuja língua sagrada oficial é o sânscrito, recebem o nome de *Tripitaka*. As três partes/cestas são:

a) o Suttapitaka, que contém os discursos de Buda, sendo a principal fonte da sua doutrina (Dhamma);

b) o Vinayapitaka apresenta as regras e preceitos que governam a vida nas comunidades monásticas budistas; e

c) o Abhidhammapitaka, que contém tratados eruditos analisando materiais das narrativas em prosa (sutta) do Suttapitaka e do Vinayapitaka, constituindo-se num dos primeiros tratados filosóficos indianos conhecidos.

Algumas das escolas, como o Budismo Chinês, adotam outras formas de dividir e organizar o cânon budista. Além desses, uma série de textos escritos ainda próximos à época de Buda e mais tardios, que gozam de diferentes graus de prestígio e aceitação em diferentes escolas ou regiões.

No seu todo apresentam a vida como um desafio permanente, em que cada um tem de percorrer o seu caminho e fazer-se a si próprio. A pessoa se torna humana na medida em que exercita a sua humanidade, onde o decisivo é a abnegação em respeito a todos os seres vivos. Superando a rejeição, a insensibilidade, a inveja e a ânsia de poder e prestígio, esta abnegação deve incluir benevolência, compaixão, abertura e equilíbrio, na configuração da prática de não magoar os outros com aquilo que causa dor a você mesmo. E na fidelidade ao espírito de Buda, que quando perguntado sobre o que consiste a religião, teria respondido: “Consiste em fazer o menor mal possível, em fazer o bem em abundância, e praticar o amor, compaixão, honestidade e pureza em todas as caminhadas da vida” (BACH, 2002, p. 75).

3 AS RELIGIÕES CHINESAS

As religiões populares e tradicionais, que ainda são muito fortes, e o Confucionismo, o Taoísmo e o Budismo marcaram e ainda marcam profundamente a cultura e a história chinesas.

A concepção de que o cosmos é um lugar sagrado e de que tudo que nele existe está inter-relacionado e é composto da mesma *substância vital*, estão presentes nas religiões tradicionais e através delas inserem-se também no Confucionismo, Taoísmo e Budismo. De acordo com esse entendimento,

[...] tudo o que existe, inclusive o céu, a terra, os seres humanos e as divindades, é composto da mesma substância vital, ou *qi (ch'i)*. O *qi* se manifesta fundamentalmente como duas forças complementares, o *yin* e o *yang*. [...] Todas as coisas têm *yin* e *yang* em proporções variáveis. (COOGAN, 2007, p. 200-202).

Assim, as práticas religiosas têm como principal função e objetivo a busca e manutenção da harmonia entre os seres humanos e as realidades da natureza e do cosmos.

Integrados nessa perspectiva, embora buscando alcançar esta harmonia cósmica de diferentes maneiras, o Confucionismo, o Taoísmo e o Budismo, são vistos como complementares e integrados numa única prática religiosa. Essa tendência sincrética da China dificulta o crescimento das religiões estrangeiras monoteístas, como o Cristianismo e o Islamismo.

As religiões chinesas são frequentemente voltadas para o mundo e orientadas para a prática, e isso é evidente na tradição popular, que reflete as principais preocupações das Três Doutrinas, mas não tem um conjunto sistemático de crenças; concentra-se em melhorar esta vida garantindo saúde, vida longa, prosperidade, harmonia doméstica, a continuidade da linhagem familiar pelos filhos e a proteção contra calamidades. Um relacionamento recíproco entre os vivos e os espíritos (ancestrais, divindades e fantasmas) é fundamental para a prática popular. Supõe-se que, se os homens desempenharem seu papel, o mundo espiritual responderá com a mesma moeda, concedendo bênçãos ou – no caso dos fantasmas – não fazendo nenhum mal. (COOGAN, 2007, p. 203).

Para os chineses, a morte não retira a pessoa do convívio com seus familiares. Embora de forma diferente, eles continuam interagindo e participando da vida familiar. A ideia de família compreende os vivos e os antepassados mortos. As leis de reciprocidade que regem a vida dos vivos seguem válidas nas relações com os antepassados mortos. A veneração e a comunicação com os mortos têm raízes muito remotas e são fundamentais para os chineses. Por isso, os rituais de enterro ou cremação são celebrações que envolvem toda a família. São muito elaborados e podem durar vários dias. Os membros enlutados mais próximos vestem-se de branco. E a maioria das cerimônias fúnebres é orientada pelo Taoísmo, com música para afastar os maus espíritos, além de oferendas sacrificiais, incenso e invocação das divindades.

Uma imagem do membro da família que foi enterrado é colocada junto aos deuses domésticos, no altar da casa. Passando a ser venerado com oferendas e incenso, genuflexões e orações, reconhecendo a dívida das gerações atuais com as gerações passadas. Isso acontece no dia a dia, e principalmente em ocasiões especiais, como um nascimento ou um casamento, quando se promovem refeições para a família reunida, que servem tanto como cultos domésticos para veneração aos deuses familiares, como para apresentar os novos integrantes da família aos antepassados, e buscar deles a sua bênção.

A importância não está tanto no gesto em si, mas nos valores que são aí transmitidos. Embora muito presente o aspecto das consultas aos deuses e aos ancestrais – a respeito de dúvidas e problemas na vida pessoal, familiar, doenças, incertezas e dificuldades na vida profissional, na economia, no amor, ou para buscar a proteção dos bons espíritos e livrar-se dos maus – estas práticas harmonizam as pessoas consigo mesmas e com as demais, com a natureza e com o mundo espiritual.

A organização social e familiar é marcada pelo ordenamento hierárquico. Cada um tem seu lugar na família, escola, empresa e no Estado. As relações sociais definem as pessoas e seus papéis, podendo-se perceber forte influência do Confucionismo nestes aspectos. Confúcio (± 551-479 a.C.) foi um sábio funcionário público chinês que buscou reestruturar a ordem social, através de uma ética pessoal, moral e política, baseada na família, relacionando o bem do estado à virtude pessoal.

Esta ética consiste em que cada pessoa, nas diferentes funções e escalões, deve desempenhar suas tarefas como *homem nobre* no sentido moral, procurando interiorizar e viver segundo o espírito dos ritos, normas

e comportamentos constituídos pelos antepassados mais gloriosos. Sua doutrina não está tanto voltada para deuses e espíritos dos quais quase não fala, mas para a busca da harmonia proveniente das relações de bondade, de carinho e ternura humana, com a natureza e com as pessoas.

Para Confúcio, o ser humano resume-se em *amar as pessoas*, proferindo a máxima que diz: “o que não queres para ti mesmo, também não o faças aos outros”. Embora, para ele, este amor seja principalmente devotado às pessoas do clã familiar e graduado conforme a proximidade social, seus ensinamentos aplicam-se também aos dirigentes, para os quais apresenta como regra o agir com reciprocidade e humanidade, compreendidas como cuidado e respeito mútuo. Considera a sociedade um conjunto de relações pessoais que deve ser organizada harmonicamente a partir da família.

Até hoje, as ligações e responsabilidades familiares de respeito, apoio e ajuda mútua seguem válidas mesmo para chineses que migraram para outros continentes. A coesão familiar, escorada nas relações entre superiores e inferiores; pais e filhos; marido e mulher; irmãos mais velhos e o mais novos; e entre amigos, é vista como o fundamento da estabilidade e da harmonia social. Esses relacionamentos guiam-se pela reciprocidade, entretanto, muitas vezes, são explorados hierarquicamente.

Estes ensinamentos encontram-se nos Analectos (Lun Yu: palavras escolhidas) e em outros livros atribuídos a Confúcio: o Livro das Mutações (I-Ching), o Livro da História (Xu-Ching), o Livro da Poesia (Xi-Ching), o Livro dos Ritos (Li-Ching), os Anais da Primavera e do Outono (Xun Qiu), e o Livro da Música, que foi perdido.

Esses livros, no entanto, provavelmente recebem uma redação final na Dinastia Han (206 a.C. a 220 d.C.), quando Confúcio deixa de ser considerado apenas um sábio dentre outros e sua doutrina passa a ser uma espécie de religião do Estado, inclusive com templos sendo erigidos para Confúcio (sem que isto acarrete em sua divinização). É, entretanto, também neste período que começa a surgir o Taoísmo, como complemento ou oposição ao Confucionismo, mais interessado na harmonia social e familiar, e não tanto com a cura, a salvação e a harmonia interior do indivíduo.

3.1 Taoísmo

Para o Taoísmo o corpo é um microcosmo inserido em um sistema universal de fluxos de energias positivas e negativas. É necessário que

as energias vitais: *yin*, princípio feminino, passivo e escuro, e *yang*, princípio masculino, ativo e claro, estejam em equilíbrio e em harmonia não somente no corpo, mas também nas relações com o universo. Como o ritmo da vida, do dia e da noite, das batidas do coração, da respiração, estas energias fluem ao longo de tudo e de todos. É preciso conhecê-las, compreendê-las e colocar-se em harmonia com elas.

O ser humano é visto como um todo, correlacionando-se moral, saúde e higiene, corpo e espírito, natureza e universo. Tudo e todos são unidos pelo Tao (ou Dao, literalmente: "caminho", mas também pode ser entendido como a ordem, a lei ou doutrina primordial).

O Tao, segundo o *Tao Te Ching* (Tao Te King ou Dao De Jing: Livro do Caminho e da Virtude/Força), atribuído a Lao Tzu (Lao Tse: "sábio ancião"), não é uma divindade, mas o princípio imanente da realidade, é o sopro do universo e a razão preexistente a tudo, até mesmo ao céu e à terra. Mesmo sem agir faz com que tudo passe a existir, é mãe de todas as coisas, por isso é também Te (força) que atua como o poder do Tao, em todo ritmo do eterno ciclo da natureza, com o morrer e o nascer, destruir, produzir, evoluir e conservar da natureza.

Contudo, o Tao e sua força não possuem forma, limite ou nome. São vazios de qualidades acessíveis aos sentidos, e só uma pessoa *esvaziada* de desejos, libertada das paixões, pode então se deixar preencher pelo Tao, acolhendo a energia e a ordem cósmica como princípios orientadores de sua vida, agindo então em harmonia com o princípio fundamental de toda a natureza.

Assim, ao firmar que tudo está em permanente mutação, transformando-se, e aceitando isso como postulado que explica a natureza última do real, a sabedoria taoísta valoriza a realidade do mundo em todas as suas expressões.

3.2 Confucionismo e Taoísmo se complementam

As duas grandes religiões chinesas se complementam, principalmente através *yin-yang* e também do princípio das mutações, já presentes no I-Ching (Livro das Mutações, ou Transformações) atribuído a Confúcio. Essa compreensão origina-se, provavelmente, da observação dos ciclos da natureza e das situações específicas de grande parte da China, localizada no hemisfério norte do planeta: ali as árvores e toda grande montanha possuem dois lados: um lado direcionado ao polo norte, som-

brio, frio, escuro (yin), e um lado voltado ao equador, ao sul, ensolarado, quente, claro (yang). Associada também ao dia e a noite, sol e lua, céu e terra, e aos ciclos da natureza, a tensão e a relação entre esses dois elementos foi usada para explicar todo o universo e os fatos que aqui acontecem.

Em todos os seres e elementos há a presença dos dois princípios em inter-relação. Isto está mais bem expresso no célebre símbolo circular do *yin-yang*, aquele símbolo com áreas complementares claras e escuras e pontos escuros e claros, onde a harmonia consiste justamente no equilíbrio e na interpenetração de um no outro, trazendo cada um dentro de si o germe de seu contrário, cada um iniciando a transformar-se um no outro.

Na complementaridade de *yin* e *yang*, na China, o Taoísmo e o Confucionismo se encontram e se completam: o Confucionismo predomina na vida pública, na política, na ideologia e na moral do Estado, no funcionalismo instruído e na alta camada intelectual, enquanto o Taoísmo é cultivado na vida privada, espiritual e interior dos indivíduos. Essa é uma das consequências do Confucionismo ter sido religião oficial imperial por certo período, que teve de ser assumida e implantada pelos funcionários imperiais, enquanto as comunidades populares, em suas organizações, nas festas comunitárias, nos exercícios corporais e nos textos para meditação, nas práticas do cor-po, assumiam o Taoísmo.

Ambas as religiões igualmente influenciam na definição da função da educação na sociedade. Para o Confucionismo, a educação é importante não apenas para aqueles que exercem funções na vida pública, mas a todos. O respeito aos pais e idosos, os deveres de pais para com filhos e de filhos para com pais, de governantes para com súditos e de súditos para com governantes, é deveras importante. Para praticante do Taoísmo, seja na arte de governar a si, a família ou administrar as coisas do estado, a educação instrui e amadurece o indivíduo humano. Na busca do *Tao*, o ser humano descobre o sentido do existir, e na simplicidade, realiza a harmonia que constitui e diviniza a vida em dignidade e plenitude.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer e compreender a diversidade religiosa da cultura oriental pode contribuir muito para a compreensão e alargamento da noção de

direitos humanos, à medida que essas culturas produziram outros caminhos para a existência humana.

Como em todas as religiões, nelas também se encontram a preocupação com a defesa e promoção da vida. Foram constituídas no processo de humanização durante processos de adaptação a meio ambientes diversos e, muitas vezes, tremendamente adversos.

Independente das contradições que precisam superar, o *ethos* dessas religiões continua a fundamentar valores, atitudes e práticas em defesa e para a promoção da dignidade humana. É justamente este aspecto que precisa ser valorizado e atualizado pelos muitos segmentos tradicionais e modernos dessas religiões, pois são contribuições que enriquecem o patrimônio cultural da humanidade.

A diversidade religiosa das religiões orientais representa as possibilidades de gestação de outras formas de viver e conviver com os diferentes, as diferenças e com o meio ambiente, incrementado a diversidade que permitiu o desenvolvimento da vida e sua perpetuação no planeta. Ensinam que tudo é parte de um grande todo, onde todas as formas de vida – humanas e não humanas – e todos os ecossistema estão substancial e profundamente inter-relacionados.

REFERÊNCIAS

BACH, M. **As grandes religiões do mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2002.

COOGAN, M. (org.). **Religiões: história, tradições e fundamentos das principais crenças religiosas**. São Paulo: Publifolha, 2007.

COOPER, David. **As filosofias do mundo**. São Paulo: Loyola, 2002.

HOLM, Jean; BOWKER, John (orgs.). **Práticas de culto**. Mem Martins/Portugal: Publicações Europa América, 1997.

_____. **Textos sagrados**. Mem Martins/Portugal: Publicações Europa América, 1998.

KÜNG, H. **Religiões do mundo: em busca dos pontos comuns**. Campinas: Verus, 2004.

RAVERI, M. **Índia e extremo oriente**. Via da libertação e da imortalidade. São Paulo: Hedra, 2005. (Coleção História das Religiões).

STEVENSON, Jay. **Filosofia oriental**. São Paulo: ARX, 2002.

ZIMMER, Heinrich. **Filosofias da Índia**. São Paulo: Palas Athena, 2005.



Capítulo VII

**Religiões monoteístas:
conhecimentos para
encontros e diálogos
em convivências
respeitosas**

Luiz José Dietrich
Elcio Cecchetti



PALAVRAS INICIAIS

Historicamente, as culturas produziram conhecimentos, valores, sentidos e práticas buscando responder suas necessidades fundamentais. De onde viemos? Por que vivemos? Por que existe dor, sofrimento, mal? O que acontece e para onde se vai após a morte? Existe alguma força que interfere no curso da vida pessoal ou coletiva?

Nesse contexto, diferentes grupos, movimentos e tradições religiosas nasceram e se desenvolveram atribuindo significados às questões do existir humano, promovendo relações e interações com o entorno para proteger e cuidar da vida e conferindo valores às diferentes formas de existir. Semearam anseios e sonhos de libertação, paz e salvação, em meio à experiência humana das limitações, finitudes e provisoriedades.

Todas as religiões desempenham um papel importante no amadurecimento da consciência da dignidade e dos direitos de cada ser humano, grupo, cultura ou ecossistema. Elas auxiliam as comunidades na elaboração de sentidos para a existência pessoal e social, fornecendo identidade e dignidade para os grupos humanos.

No entanto, ao mesmo tempo, a história relata uma infinidade de violências, massacres e guerras promovidas em nome das religiões. O que produz a violência no contexto das crenças religiosas? A convicção exclusiva de um ponto de vista, acaba por rivalizar com outros que igualmente disputam espaços e contextos de adesão e fé. Perceber o Outro¹ sem as amarras do dogmatismo religioso pode estabelecer novas bases para praticar e consolidar os direitos humanos em um mundo diverso.

É nesse intento que apresentaremos alguns elementos histórico-religiosos do Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. Para isso, adotaremos uma posição epistemológica de reconhecimento da diversidade cultural e religiosa, para que seja possível o encontro, diálogo e convivência respeitosa entre os diferentes. Compreender e compreender-se de forma crítica, numa concepção de humanidade permite assumir, segundo Fernet-Betancourt (2007, p. 12),

¹ O termo "Outro" (com a inicial em maiúsculo) quer representar os "Outros" e "Outras", que para Levinas (2005), representa aquele que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser. O Outro não pode ser reduzido a um conceito; é *rosto*, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói.

[...] conscientemente a evidência de que o ser humano em nenhum nível, tampouco em nível de conhecimento pode pretender ser o sujeito possuidor de um ponto de vista absoluto. Essa pretensão é absurda e contraditória. A condição insuperável da finitude faz dela uma ilusão impossível. [...] Na religião, como em qualquer outra área da experiência do conhecimento do ser humano, a finitude humana significa um estar obrigado ao exercício ou para a práxis da tolerância, que é também um exercício da escuta e da tolerância do outro.

Judaísmo, Cristianismo e Islamismo, apesar das diferenças – muitas vezes tão evidenciadas para legitimar atitudes de intolerância e imposição religiosas – como veremos a seguir, partilham vários elementos em comum: a origem ligada a Abraão e a linguagem semita; a fé no Deus único de Abraão, seu patriarca; a concepção linear de história que inicia na criação, perdura ao longo dos tempos e tende para um final junto a Deus; e uma ética assentada no humanismo baseado na vontade de Deus, prescrita nos dez mandamentos ou seu equivalente (BORAU, 2008).

1 JUDAÍSMO

O Judaísmo é a mais antiga das três grandes religiões monoteístas. Tem como aspecto central a fé num único Deus, criador do mundo, que tudo vê e tudo conhece, e que revelou a Lei (*Torá*) ao povo judeu. Surgiu por volta do ano 1500 a.C. Segundo seus textos sagrados, o início deste povo está marcado por uma intervenção de Deus, na qual Ele firma uma aliança com Abraão, o patriarca² fundador do povo de Israel, lhe prometendo a terra de Canaã. É o primeiro dos patriarcas bíblicos e considerado *pai dos crentes* tanto para judeus, quanto para cristãos e islâmicos. Para Borau (2008, p. 15-16),

Deus chama-o e Abraão responde com fé. Deus promete-lhe precisamente aquilo que mais lhe falta e de que mais precisa: descendentes e terra, algo para amar e cuidar. [...] E com uma fé firme e uma esperança aberta, deixa a sua terra para obedecer àquele Deus justo e bom que lhe manifesta o seu amor com uma bênção generosa. A sua fé inaugura uma nova forma de entender a vida.

² Patriarca significa *pai da linhagem*. A história dos patriarcas é narrada no livro de Gêneses, entre os capítulos 12 e 50.

A Terra Prometida, mais tarde nomeada como Palestina ou Israel, sempre permaneceu na memória do povo judeu. O livro do Gênesis – chamado na Bíblia Hebraica de *Bereshit* (no começo), mostra os primeiros descendentes de Abraão, forçados pela fome, migrando para o Egito. Lá entraram como homens livres, porém, depois de certo tempo, foram escravizados. O Êxodo, um dos principais livros – que na Bíblia Hebraica chama-se *Shemot* (Nomes) – apresenta uma grandiosa narrativa na qual uma poderosa intervenção de Deus, através de Moisés e Aarão, vence o faraó, seus Deuses e seus exércitos e liberta da escravidão os milhares de israelitas. Os livros seguintes, Levítico, Números e Deuteronômio – que na Bíblia Hebraica são chamados respectivamente de *Wayyiqrá* (Ele chamou); *Bamidbar* (No deserto) e *Devarim* (Palavras) – narram eventos que teriam acontecido durante a caminhada no deserto, rumo à terra prometida. Nesta caminhada teriam recebido a *Torá* (Lei) de Deus, que encontra-se hoje codificada nos cinco livros até aqui citados, equivalentes ao Pentateuco nas bíblias cristãs. Na *Torá* prefiguram-se praticamente todas as principais instituições do Judaísmo posterior.

O livro seguinte, dedicado a Josué, já faz parte do conjunto de livros que na Bíblia Hebraica são chamados de *Neviim* (Profetas). Josué abre o subconjunto chamado de Profetas Anteriores, que nas bíblias cristãs são classificados como livros históricos. O livro de Josué narra como sob a liderança deste herói os israelitas conquistaram Canaã e lá se instalaram, formando as doze tribos. No livro posterior, o de Juízes, são apresentados os dirigentes das tribos recém-instaladas em Canaã.

Os livros seguintes, 1 e 2 Samuel, mostram a crise do sistema dos juízes e os primeiros passos da monarquia. Com a corrupção de alguns sacerdotes e juízes, e sob o ataque dos filisteus, por volta de 1050 a.C., Samuel, o último dos juízes, teria nomeado Saul como primeiro rei de Israel. Tendo Saul morrido em combate, e seus sucessores padecidos em intrigas da luta pelo poder, Davi assume o comando. Primeiro como rei da tribo de Judá e depois também como rei das tribos anteriormente comandadas por Saul. Davi afasta a ameaça filisteia, conquista Jerusalém, uma cidade fortaleza e santuário dos jebuseus (um dos povos cananeus), que passa a ser conhecida como “a cidade de Davi”. Davi levará para Jerusalém a arca³ do Senhor dos Exércitos, fazendo de Jerusalém, sua capital, também o centro religioso oficial.

³ Construção religiosa, provavelmente em forma de um templo portátil em miniatura, guardada e cuidada como prova da presença de Deus (1Samuel 4).

Após as intrigas da luta pela sucessão de Davi, narradas em 2 Samuel, os livros 1 e 2 Reis iniciam com a vitória de Salomão sobre os adversários remanescentes. Salomão uma vez tendo-se firmado no poder constrói um templo em Jerusalém e ali entroniza a arca, consolidando a função política e religiosa oficial de Jerusalém.

Com a morte de Salomão, o reino dividiu-se em dois: o do norte (Israel) e o do Sul (Judéia). Em 722 a.C., Israel foi dominada pelo império assírio, que destrói a cidade de Samaria, capital e Israel, que perderá sua autonomia sendo anexado e tornando-se um distrito da Assíria. Nesse momento no reino do sul, mais precisamente em Jerusalém, o rei Ezequias, acolhendo os refugiados nortistas e também os refugiados das cidades judaítas próximas das planícies férteis, também tomadas destruídas pelos assírios, realiza uma reforma de centralização política e religiosa. Nessa reforma, apresentada como uma aliança de exclusividade entre Israel e o Senhor⁴. Com ela Ezequias e seu povo comprometem-se a adorar exclusivamente ao Senhor e unicamente em Jerusalém, proibindo o culto às outras Divindades, destruindo todas as imagens e os outros locais de culto fora de Jerusalém.

Mais ou menos 100 anos após, por volta de 620 a.C., com a progressiva retirada da decadente Assíria das terras da Palestina, outro rei, Josias retomará esta aliança e procurará estender o domínio do reino de Judá sobre o antigo reino de Israel, agora abandonado pela Assíria, passando assim o Senhor a ser o único Deus adorado por Israel. Porém o faraó do Egito também quer ocupar o lugar deixado vago pela Assíria, e mata Josias em 609 a.C. No entanto, até mesmo o Faraó recua diante do avanço da Babilônia, o novo império que desde o oriente se impõe sobre a Palestina. Judá envolve-se em rebeliões contra o domínio babilônico e é castigado com dois ataques. No segundo dos quais Nabucodonosor, que mandou destruir as muralhas, a cidade e o Templo de Jerusalém. Nesta altura termina a narrativa apresentada nos livros dos Reis. O restante da história de Israel encontra-se no transfundo dos livros que a Bíblia Hebraica classifica como *Neviim* (profetas) no subconjunto dos Profetas Posteriores, que nas bíblias cristãs são os livros proféticos, e também nos livros que formam o terceiro e último dos grandes conjuntos da Bíblia Hebraica,

⁴ Com a palavra "Senhor" nos referimos à Divindade cujo nome é representado com o tetragrama sagrado e que por reverência a sua altíssima santidade, o Judaísmo recomenda que não seja pronunciado, e nem mesmo escrito, pois desta maneira o nome sagrado corre o risco de ser conspurcado por usos indevidos.

chamado de *Ketuvim* (Escritos), que no Cristianismo são chamados de sapienciais.

Em 539, com a libertação do cativeiro babilônico, uma parte dos exilados voltou à Jerusalém e reconstruiu o Templo. Entre 450 e 400 a.C. o governador Neemias e o sacerdote Esdras, comissionados pelo império persa, reconstruíram as muralhas e a cidade de Jerusalém, e a repovoaram. Também provavelmente nessa época, já com o poder religioso, político e econômico concentrado no templo e no sumo-sacerdote, numa espécie de teocracia, que foi promulgada e implementada a *Torá*, como Palavra e Lei de Deus. Constituindo-se assim em Judá, as raízes de grande parte das instituições do Judaísmo atual, como a sacralidade do sábado, a circuncisão dos meninos ao oitavo dia de vida, a distinção entre alimentos puros e impuros, o jejum, o culto nas sinagogas, os rituais das principais festas, entre outros.

Já sob o domínio grego, em 167 a.C. Antíoco IV profanou o Templo, instalando nele uma estátua do deus Zeus, provocando a revolta dos Macabeus⁵. Os Macabeus venceram os selêucidas e retomaram o controle de Jerusalém e de partes da Judeia. Em 164 a.C. o Templo foi reconquistado e purificado. Esse domínio territorial foi bastante ampliado entre os anos 140-66 a.C., com seus sucessores políticos, a dinastia dos Hasmoneus que já contava com apoio dos romanos. Integraram a Samaria, os reinos de Moab e de Edom e territórios ao sul da Judeia. Parte deste período encontra-se nos livros 1 e 2 Macabeus, que fazem parte do cânon grego das escrituras (a Septuaginta, ou LXX), que terá seu uso desautorizado pelas autoridades judaicas nos finais do século I d.C.

No ano 66 a.C. Roma conquista a Palestina. E por volta dos anos 40 a.C., Herodes, foi proclamado rei dos judeus. A partir do ano 6 d.C., a Judeia foi administrada diretamente por um prefeito e depois por um procurador romano. Em 66, estourou uma revolta popular apoiada pelos zelotes contra os romanos e os judeus romanizados. No ano 70, o segundo Templo foi destruído pelas chamas e Jerusalém foi arrasada pelo exército romano, ocasionando a diáspora do povo judeu⁶.

⁵ Os macabeus foram os organizadores e líderes de um exército rebelde judeu que encabeçou a revolta contra a política dos selêucidas que desejavam abolir as práticas do Judaísmo e impor o Helenismo.

⁶ A parte ocidental do muro, restos do antigo muro de arrimo do Templo de Herodes, ainda existe em Jerusalém, local onde os judeus realizam orações de lamentação, por isso, é conhecido como Muro das Lamentações.

Este afastamento da terra de Israel significará uma mudança importante na religião do povo judeu. Até aquele momento, o Templo de Jerusalém tinha sido um centro religioso. A partir da dispersão pelo mundo [...] a vida religiosa dos judeus passará a centrar-se nas sinagogas. Entretanto, vão alimentando a esperança de voltar à Terra prometida e a cidade de Jerusalém será desejada como sinal do cumprimento da promessa de Deus. (BORAU, 2008, p. 53).⁷

Em 133, os judeus remanescentes na Judeia se revoltaram, mas acabaram reprimidos, sendo expulsos de Jerusalém e de partes da Judeia. Anos após, no início do século III, voltaram a fazer parte da administração local, mas, com a ascensão do Cristianismo como religião oficial do Império Romano (fim do século IV), os judeus perderam seus privilégios e foram excluídos de qualquer emprego público. Esta situação perdurou até o século XVIII em quase todos os Estados cristãos, assim como na maior parte dos Estados muçulmanos, condição que impulsionou a diáspora para o norte da África, Ásia Menor e outras partes do mundo.

No fim do século XIX, o antisemitismo⁸ estava fortemente presente na maior parte dos países europeus, o que motivou o surgimento do movimento sionista⁹. Desde então, os Estados Unidos receberam milhões de judeus europeus, tornando-se um dos centros do Judaísmo. Mas, outra tragédia marcou o povo judeu no século XX: o holocausto, que fez seis milhões de vítimas entre 1937 a 1944. Com o término da II Guerra, ocorre a formação do Estado de Israel¹⁰ (ELIADE; COULIANO, 2003).

⁷ A sinagoga, termo que descende do grego *syn*, juntamente, e *agogé*, reunião, assembleia, é um lugar de oração coletiva para um grupo judeu. Suas raízes mais antigas podem remontar à época do exílio na Babilônia, por volta do ano 550 a. C. Sem templo, os judeus reúnem-se para ouvir a leitura da Lei e para meditar sobre ela na sinagoga.

⁸ Antisemitismo corresponde às atitudes hostis e preconceituosas praticadas contra judeus, seja por meio de expressões individuais de ódio e discriminação, seja ataques organizados (*Pogrons*), políticas públicas ou ações militares contra comunidades judaicas.

⁹ O Sionismo é um movimento destinado a criar uma pátria nacional e permanente para os judeus. Theodor Herzl, em 1897, organizou na Basileia o primeiro congresso sionista, em meio à onda de antisemitismo europeu.

¹⁰ A criação do Estado de Israel ocorreu em maio de 1948 após ser aprovado um plano de partilha pela ONU, no ano anterior. Com a intenção de terminar com os conflitos na região, o plano previa a divisão das terras palestinas para uma nação judaica e outra árabe. Os árabes protestaram fortemente, pois mesmo após a imigração em massa de judeus, a população árabe ainda representava 70% dos habitantes da região. Por conta disso, em menos de um dia da fundação, Israel foi tomada por cinco nações vizinhas árabes (Egito, Jordânia, Iraque, Síria e Líbano), culminando na Guerra da Independência, que se prolongou por 15 meses. Nos primeiros meses de 1949 realizaram-se negociações diretas, sob os cuidados da ONU, entre Israel e os árabes, onde se selou um acordo de paz. Mesmo assim, uma série de conflitos e violências continua eclodindo em razão dessa partilha territorial.

Apesar das adversidades, a crença judaica manteve-se sólida ao longo do tempo. Isso se deve, principalmente, à existência da *Tanak* que é a palavra formada pelas iniciais das três principais seções que formam Bíblia hebraica: *T* da *Torá*, o *N* de *Neviim* e *K* de *Ketuvim*. Apresentando de forma mais organizada o que já foi dito acima, a primeira destas seções, e mais conhecida, é a *Torá* ou *Pentateuco*, que reúne os cinco primeiros textos da Bíblia: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio. Após a perda definitiva do Templo, a *Tanak*, e especialmente a *Torá* passa a ser o fundamento único da relação com Deus. O livro transforma-se na fonte de vida para um povo cada vez mais disperso pelo mundo.

O segundo conjunto refere-se aos textos dos *Neviim* (Profetas), que inclui os Profetas Anteriores ou Antigos (livros de Josué, Juízes, 1 e 2 Samuel, 1 e 2 Reis, cujos personagens principais são Josué, Samuel, Saul, Davi e os profetas Elias e Eliseu), quanto os chamados Profetas Posteriores, ou mais recentes (livros de Isaías, Jeremias, Ezequiel, Oséias, Joel, Amós, Jonas, Zacarias, entre outros). O profetismo é uma característica do Judaísmo: diante do sofrimento ou corrupção do povo, os profetas pregam a mudança de vida e ameaçam proclamando a ira de Deus perante os infieis.

Os *Ketuvim* (Escritos) constituem o terceiro grupo de textos, onde encontram-se os Salmos (150 hinos e orações), Provérbios, Jó, Cântico dos Cânticos, Rute, Lamentações, Eclesiástico, Ester, Daniel, Esdras, Neemias, 1 e 2 Crônicas (ELIADE; COULIANO, 2003).

O *corpus* mais vasto da literatura judaica é construído pela *Mishnah*¹¹ e os dois Talmudes, que reúnem opiniões acerca da Lei sobre um número variado de temas.

A *Cabala* é uma corrente mística a qual também estão associados uma série de textos do misticismo judeu, do qual deriva uma tradição que floresceu graças aos ensinamentos de duas escolas: a escola prática (Alemanha), que se concentrou na oração e na meditação; e a escola especulativa (Provença e Espanha). De modo geral, *Cabala* significa tradição ou recebimento de um dom, e está associada à *Torá* oral que Moisés teria recebido no Sinai¹² (BORAU, 2008).

Nos textos judaicos encontram-se vários relatos sobre a experiência fundamental do êxodo e da aliança. Para Borau (2003), o Deus

¹¹ *Mishnah* em hebraico significa repetição ou doutrina. Tal texto corresponde ao código de direito da *Torá* oral que foi compilada por Yehudá há-Nasi por volta de 200 d.C.

¹² Monte sagrado onde Moisés recebeu as revelações do Senhor.

bíblico cria o mundo a partir da palavra. Embora esteja distante, com um simples ato Deus encontra-se intimamente presente no mundo. Não está interessado em criar coisas, mas em fazer avançar a história, onde Ele próprio se permite participar da aventura da vida humana. "A criação é 'promessa' ou 'aliança' confiada, nunca imposição. Deus é Senhor da História, mas não anula a liberdade e a responsabilidade do Homem; pelo contrário, suscita-a, possibilita-a, orienta-a e dá-lhe sentido" (p. 41).

O acontecimento primordial dos judeus é a libertação de Israel da escravidão do Egito. Nesse processo Deus forma um povo e revela-se. Pela revelação, Deus pode intervir a cada instante e pode mudar o rumo das coisas. "Os acontecimentos históricos transformam-se em portadores das intenções de Deus. Deus quebrou o silêncio: saiu do seu mistério, dirigiu-se ao seu desígnio inaudito de uma aliança com a Humanidade tendo como objetivo uma participação de vida" (BORAU, 2008, p. 46).

Essa experiência de libertação foi interpretada como fruto de uma intervenção de Deus. Um Deus completamente diferente dos outros deuses conhecidos. Um Deus dos oprimidos, que vê a miséria, ouve o clamor, conhece o sofrimento e desce para libertar os oprimidos (Ex 3,7-8). Essa experiência foi radicalmente diferente de todas as outras acontecidas naquela época. Os deuses tidos como mais poderosos e vencedores, eram os deuses dos reis cananeus e dos faraós egípcios. Havia entre eles uma hierarquia semelhante a que havia entre as pessoas. Não se conhecia nenhum deus libertador dentro das teologias até então existentes. Os escravos do Egito é que são portadores desta revelação: existe um Deus contrário à opressão e à exploração. Um Deus que milita para libertar os oprimidos. Essa experiência é a pedra fundamental para a constituição de Israel, que se concretizará após a derrubada das cidades-Estado cananeias e com a libertação dos camponeses cananeus, no estabelecimento de uma sociedade tribal. Nas tribos, a terra e o poder são partilhados, e nelas as relações são mediadas por leis coerentes com o espírito do Deus libertador, normas que impedem o acúmulo de terras e bens, a opressão e a exploração, e que promovem a solidariedade.

A entrada na Terra Prometida significa a realização da promessa feita a Abraão e testemunho da fidelidade de Deus à aliança. O povo de Israel passou da condição de escravo para povo livre. "Na festa anual de ação de graças pela colheita, o povo hebreu recitará um credo, que é a história da sua salvação, e oferecerá ao Senhor os primeiros frutos daquilo que recebeu, antes mesmo de estes chegarem à mesa da família" (BORAU, 2008, p. 46).

Na história do povo de Israel, só existe um Deus: O Senhor (YHWH). Não pode haver adoração a outras divindades. O Senhor é o Deus único e criador do mundo. Transmite a sua palavra através dos seus profetas – Moisés é o principal deles – sacerdotes e sábios. A crença no Senhor é incondicional, como pode ser observado na *shemá*, passagem bíblica que os judeus são estimulados a recordarem em forma de oração todos os dias de manhã e à tarde: “Ouve, Israel, o Senhor, nosso Deus, é apenas um. Amarás o Senhor, teu Deus, com todo o teu coração, com toda a tua alma, com todas as tuas forças. As palavras que hoje te digo permanecerão na tua memória” (BORAU, 2008, p. 50).

Para um israelita, Deus habita o céu, mas, como testemunho da aliança que estabeleceu com o seu povo, Deus faz com que a sua glória descanse no templo. “Um Deus, uma fé, um templo. Sinal da sua presença real no meio do seu povo, o templo é o centro do Judaísmo” (BORAU, 2008, p. 53).

A vida de um judeu é demarcada por vários rituais. Para os meninos, o primeiro deles, é a circuncisão, rito feito no oitavo dia do seu nascimento, quando também recebe seu nome. O segundo é *bar-mitzvah*, cerimonial porque passa o rapaz judeu no sábado seguinte ao seu 13º aniversário. Consiste na leitura de um fragmento da *Torá* e na imposição de filactérios¹³ perante a comunidade. Desde então, passa a ser considerado responsável por sua vida religiosa. Algumas comunidades judaicas fazem um ritual semelhante com as meninas, no *bat-mitzvah*, quando atingem os 12 anos. O terceiro é a oração: os judeus rezam três vezes ao dia: de manhã, a tarde e ao anoitecer. Acreditam que estes momentos correspondem aos tempos em que os sacrifícios eram oferecidos no templo de Jerusalém. O quarto é a dieta *kosher* (limpo ou puro), relacionado às prescrições na alimentação. Os judeus não comem a carne de animais considerados impuros, como o porco. O quinto é o *shabat* (sábado), dia que não se realiza nenhum trabalho. Trata-se de um ato simbólico de abstenção: apenas se reza, estuda, descansa e desfruta da companhia da família. É neste dia que ocorrem orações coletivas nas sinagogas (BORAU, 2008).

Também fazem parte do calendário judaico, importantes festas e comemorações. *Rosh Hashanna* celebra a criação e o julgamento do mundo por parte de Deus. Os dez dias posteriores à festa são dedicados ao

¹³ Faixa de pergaminho, com escritos religiosos, que os judeus enrolam no braço e prendem à frente, ao fazer as orações.

autoexame e arrependimento. Neste dia come-se massa embebida em mel e deseja-se um feliz ano às pessoas. *Yom Kippur* acontece no dia em que termina a penitência do ano novo. Caracteriza-se por um dia de oração, jejum e confissão pública dos pecados. O crente faz um dia de jejum, passa o dia na sinagoga vestido de branco em sinal de purificação e renasce ao terminar o dia. *Sucôt*, ou a Festa dos *Tabernáculos*: celebração que rende graças a Deus pela colheita e pela sobrevivência na longa travessia pelo deserto até a Terra Prometida. Os fiéis constroem cabanas ou tendas próximos das sinagogas e ali fazem as suas orações e até dormem nelas durante os dias da festa. *Simchat Torá* é uma festa de regozijo e ação de graças pelos livros da Lei (Pentateuco). Ato de grande alegria, onde os rolos de pergaminho da *Torá* são transportados em procissão à volta da sinagoga com cânticos e danças. *Purim*, comemoração dos acontecimentos do Livro de Ester. Na sinagoga, os adultos leem passagens dos textos e as crianças tocam matracas ou fazem barulhos como pés. É um tempo de reuniões, durante o qual as pessoas se vestem alegremente e comem doces especiais. *Pesach* ou Páscoa: comemoração da libertação do povo de Israel da escravidão do Egito. Em casa, faz-se uma refeição especial com pães ázimos e ervas amarga, vinho e carne de cordeiro. O pai da família explica a trajetória da libertação do povo de Israel da escravidão do Egito. *Shavu'ot* (Semanas) ou Pentecostes (cinquenta dias em grego): celebra-se sete semanas a partir do segundo dia da Páscoa (cinquenta dias), em comemoração da entrega da Lei, feita por Deus a Moisés no Sinai. Na celebração, a sinagoga é adornada com flores e plantas e leem-se os dez mandamentos.

Atualmente, existe uma grande diversidade entre os seguidores do Judaísmo, entretanto podem ser agrupados em três grandes grupos: os *Judeus ortodoxos*, extremamente zelosos no cumprimento da *Torá*, seguindo fielmente todas as prescrições religiosas como se fossem ditadas por Deus e, portanto, imutáveis; *judeus reformistas*, estes não aceitam o exclusivismo de Israel e relativizam certas prescrições e costumes alimentares, aceitam interpretações críticas da *Torá*, e reconhecem às mulheres o direito ao rabinato; e os *judeus liberais*: são assim chamados porque adaptaram os preceitos e as formas de culto do Judaísmo à vida moderna e interpretam a *Torá* à luz do saber e das ciências modernas, entre outros.

2 CRISTIANISMO

Ao longo da história do Judaísmo, é possível identificar a crença na vinda de um Messias¹⁴, um Salvador, que para muitos seria como um novo rei Davi. Essa esperança, presente principalmente entre os judeus empobrecidos e explorados pelo Império Romano, é fundamental para entender a figura de Jesus Cristo.

Nascido em Belém de Judá, por volta do ano 4 antes da era cristã¹⁵, Jesus era um judeu que cresceu em Nazaré¹⁶. Sabe-se muito pouco sobre a sua infância e juventude, praticamente somente o que apresentam os Evangelhos de Lucas e Mateus¹⁷. Estes textos narram a concepção e o nascimento de Jesus em conformidade com as promessas da vinda do Messias encontradas no Antigo Testamento. O Jesus dos Evangelhos é filho de Maria, esposa do carpinteiro José. Aparições, sonhos, diálogos, explicações, são recursos utilizados para apresentar os personagens de acordo com o sentido neles vistos pelos evangelistas e realçar seu significado histórico, mostrando como este personagem é compreendido pela comunidade no momento em que o texto está sendo escrito. Visita dos reis magos, fuga para o Egito, matança dos inocentes são recursos narrativos que reforçam essa perspectiva (BORAU, 2008).

¹⁴ A palavra *Messias* significa o *ungido*. É um adjetivo utilizado pelos cristãos para indicar ser Jesus o Messias anunciado pela tradição hebraica, onde era costume que os reis, sacerdotes e profetas fossem ungidos com óleo como sinal da missão especial que Deus lhe confiara. A tradução grega da palavra *Messias* é *Christos*.

¹⁵ O monge Dionísio, o pequeno, no final dos anos 500, sendo já o cristianismo a religião oficial do Império Romano, foi encarregado de estabelecer o ano em que Jesus nasceu, pois a partir de então, este seria considerado o primeiro ano (*Anno Domini*) do novo calendário romano, substituindo o anterior que tinha como marco referencial o ano da fundação de Roma. Porém, hoje se sabe que o monge cometeu um pequeno erro ao efetuar seus cálculos. Assim, Jesus não nasceu no ano 753 de Roma, mas provavelmente, no ano 747, o que no calendário atual equivaleria ao 6 a.C. (BORAU, 2008).

¹⁶ No tempo de Jesus, a Palestina era composta por duas regiões: Judeia, cuja capital era Jerusalém, e Galileia, onde ficava Nazaré. Naquela época, aos olhos dos judeus de Jerusalém, Nazaré e toda Galileia não tinha boa reputação, pois achavam que seus habitantes não seguiam as prescrições da Lei judaica com o mesmo rigor dos moradores da Judeia. Os galileus não tinham um zelo excessivo em relação ao Templo e esperavam fervorosamente pela vinda do Messias. Isso é importante para compreender o acolhimento dado por Jesus aos não judeus e sua liberdade com relação aos preceitos que os fariseus acrescentaram à Lei (BORAU, 2008).

¹⁷ "As fontes históricas do tempo quase nenhuma informação contêm sobre Jesus, a tal ponto que uma corrente mitológica radical teve dúvidas sobre sua existência. Embora comumente aceita hoje em dia, a existência de Jesus continua a esbarrar em numerosos problemas históricos." (ELIADE; COULIANO, 2003, p. 102).

Em sua terra natal, Nazaré, Jesus é um homem comum muito semelhante aos outros. Tem uma família e vive em uma comunidade que lhe deu educação, inclusive religiosa. Comunga da mentalidade das pessoas de sua época, que é dominada pelo Império Romano, e partilha a fé e as esperanças do povo judeu. Comporta-se como homem livre dos vínculos familiares, dos poderes religiosos e políticos.

Boa parte de sua vida Jesus deve ter vivido em Nazaré. Porém, conforme o evangelho de João, já adulto, deve ter se deslocado para a Judeia e aderido ao movimento profético reformador de João Batista. Permaneceu ali provavelmente alguns anos, até seus 30 anos, quando João Batista foi preso ou morto por Herodes. Nos últimos três anos antes de sua morte, por volta do ano 33, Jesus percorreu aldeias e povoações, curando doentes¹⁸ e anunciando o Reino de Deus. Muito do que a sociedade desprezava e marginalizava era colocado no centro por Jesus. Para explicar o que entendia por *Reino de Deus*, Jesus lançou mão de parábolas¹⁹ e pregou diretamente às pessoas. As *bem-aventuranças* encontradas no *Sermão da Montanha*, contidas no Evangelho de Mateus (Mateus 5, 1-11) constituem um exemplo clássico desse fato.

Em suas pregações, Jesus enfatiza que o amor ao próximo não deve ser praticado somente a quem se gosta, mas até mesmo aos inimigos: “Tudo aquilo, portanto, que quereis que os homens vos façam, fazei-o vós a eles, pois esta é a Lei e os Profetas” (Mateus 7, 12).

Jesus proclamou o Evangelho, a *boa nova*, e procurou a pôr em prática. Vivenciou a caridade ao curar doentes, perdoou os pecadores, saciou os famintos e afrontou os poderes que exploravam o povo. Como um judeu reformador da fé de Israel, buscava resgatar os princípios e as práticas que deram origem ao povo de Israel. Inspira-se na vertente popular do Deus libertador do Êxodo, na partilha da terra e do poder, experimentados no período anterior à monarquia, presentes nas mais genuínas tradições de Israel.

De mãos dadas com os profetas hebreus, Jesus busca superar o legalismo e o ritualismo que havia se instalado nas altas hierarquias reli-

¹⁸ “Na mentalidade daquele tempo, as doenças, os males e as desgraças eram sinais da presença do mal, do poder do Maligno. É por isso que os acontecimentos prodigiosos que são atribuídos a Jesus exprimem que existe no mundo alguém que é mais poderoso do que o Maligno e que o bem triunfa sobre o mal” (BORAU, 2008, p. 80).

¹⁹ A parábola é uma comparação concreta destinada a facilitar a compreensão de um ensinamento abstrato.

giosas de Israel. Resgata as práticas de solidariedade acolhendo pessoas pobres e doentes que, por serem consideradas impuras, eram excluídas do convívio social. Ataca as elites que desta forma se autolegitimavam como justas, puras e cumpridoras da vontade de Deus. Anuncia o julgamento para as elites e o Reino de Deus para os pobres.

Seus seguidores, organizados em pequenas comunidades domésticas nas periferias das grandes cidades do império romano, traduziram a proposta de Jesus para este contexto, criando comunidades de partilha do pão, resgatando a dignidade dos pobres, dos sem-terra, sem-lugar, sem-cidadania, sem-liberdade. Comunidades reunidas em torno de mesas onde se desfaziam hierarquizações e discriminações existentes, tanto nas comunidades judaicas mais tradicionais como na sociedade greco-romana em geral. Ali já “não se distingue mais o judeu do grego, o homem da mulher, o senhor do escravo” (cf. Gl 3, 27 e 28). A mesa do pão partilhado, em nome do Pai e do Filho, torna a todos irmãos no mesmo espírito de libertação, e a partir dela cresce uma ética que deve invadir todas as relações que perfazem o cotidiano dos seguidores e das seguidoras de Jesus. Começam a viver concretamente os sinais do que será o Reino de Deus.

As atitudes de Jesus não agradaram as autoridades religiosas judaicas, que o mandam prender e o entregam à justiça romana. Depois de um julgamento sumário, Jesus é crucificado²⁰ pelos soldados romanos sob a acusação de se passar por falso messias. Fora condenado provavelmente por ter se manifestado contra o poder romano e judaico da época. “Os Romanos consideravam um perigo todos aqueles em quem o povo via um profeta ou um Messias. Para as autoridades judaicas, Jesus incomodava porque punha em causa a sua forma de interpretar a Lei e o culto do Templo.” (BORAU, 2008, p. 82).

Segundo os testemunhos dos evangelhos, ao final do terceiro dia Jesus ressuscitou e manifestou-se, primeiro às mulheres que foram ao seu túmulo e depois a vários dos outros discípulos. A partir de então, os discípulos começaram a pregar que Jesus era o Senhor, o Messias, o Filho de Deus, que ressuscitara. A crença na ressurreição passa a ser o cerne da mensagem cristã. “A ressurreição significa, sobretudo, que o próprio Jesus,

²⁰ A morte na cruz era para os romanos o suplício mais cruel e infame que existia. Somente eram crucificados os não-romanos ou escravos culpados de homicídio, roubo, alta traição ou rebelião.

que morreu numa cruz, condenado pelo Sinédrio e executado pelos Romanos, ressuscitou pelo poder de Deus e foi constituído Senhor²¹ que vive para sempre” (BORAU, 2008, p. 83).

Os evangelhos e o livro dos Atos dos Apóstolos, escritos muitos anos após a ressurreição afirmam que o Espírito Santo preenche o *vazio* deixado por Jesus e guia a comunidade dos crentes após sua ascensão ao Céu, no dia de Pentecostes. Esses relatos são apresentados como cumprimento de profecias que alguns profetas de Israel já haviam anunciado, como, por exemplo, Joel 3, que divulga que no fim dos tempos Deus deramaria o seu Espírito sobre a Terra. O Espírito de Jesus deu forças para que discípulos e discípulas continuassem, mesmo em ambiente hostil, a trabalhar em prol do bem comum. “É a grande esperança e consolo para todas aquelas pessoas que tentam instaurar os valores do Reino no nosso mundo, embora o resultado seja o fracasso aparente aos olhos de alguns.” (BORAU, 2008, p. 88).

Com o Pentecostes, vários discípulos se puseram a serviço de anunciar os feitos de Jesus. As primeiras comunidades cristãs foram sendo criadas por diversos lugares. Essa é a semente do que hoje se entende por *igreja*. Do grego *ekklesia*, igreja designa, no início, os seguidores de Jesus que trabalham a favor do Reino de Deus. Está associado à comunhão em Cristo e ao companheirismo, cuidado mútuo e partilha de bens entre os seus adeptos. É a comunidade espiritual, onde também se proclama o Evangelho e se praticam os rituais. As primeiras comunidades foram constituídas quase que exclusivamente por judeus ou por estrangeiros convertidos e inscritos em sinagogas. Eles seguiam à Lei, participavam dos serviços religiosos no Templo e na sinagoga, e acreditavam que Jesus era o *messias* prometido, o que os diferenciava dos demais judeus. Eles foram considerados um grupo a parte e chamados de *nazarenos* para se distinguirem dos saduceus e fariseus²² (HELLERN; NOTAKER; GAARDER, 2000).

²¹ O título de Senhor (Kyrios) é o nome mais antigo utilizado pelos primeiros cristãos para referir-se a Jesus. Esse termo já era utilizado na tradução grega do Antigo Testamento para substituir o nome de Deus (YHWH). Nomear Jesus como Senhor era uma forma de afirmar que Jesus era filho de Deus.

²² Os *fariseus* (separados) são oriundos dos *hassidim* (piedosos), um grupo composto de leigos e sacerdotes que desde antes da revolta dos Macabeus resistia ao processo de helenização, e que depois participou da revolta dos Macabeus. Porém, após a vitória destes, por volta do ano 150 a.C., o ramo majoritariamente leigo separou-se do governo dos Hasmoneus, formando o grupo conhecido como fariseus (*perushim*, separados). Os fariseus buscavam seguir as leis e para isto baseavam-se nos textos e nas explicações orais feitas por seus líderes, os rabinos. Também procuravam explicar as leis e ensinar as maneiras de

De importância decisiva para difusão do Cristianismo foi a conversão do fariseu Saulo, por volta do ano 32 d.C. Filho de uma rica família judia da diáspora, recebeu sólida educação embasada na *Torá*. Era um perseguidor de cristãos, mas converteu-se após entrar nas casas em que os seguidores e seguidoras de Jesus se reuniam para partilharem o pão e a vida. Nesta viagem Paulo afirma ter tido a visão do Jesus ressuscitado na entrada de Damasco. Convertido, mudou de nome para Paulo e tornou-se um grande missionário do Cristianismo, principalmente nas regiões fora dos limites do Judaísmo. A partir das comunidades de Antioquia da Síria ele viajou intensamente pelo mundo greco-romano e proclamou o Evangelho para os não-judeus. Aos poucos, emancipou o Cristianismo do Judaísmo e exerceu grande influência na conformação da fé cristã, principalmente por conta de suas várias *Cartas* às comunidades (Igrejas) que havia fundado.

Aos poucos, o Cristianismo cresceu e se espalhou por todo o Império. Para reforçar e defender esta prática surgem os escritos que compõem o Novo Testamento. A Bíblia cristã²³ é composta por um conjunto de 73 livros, 46 do Antigo Testamento e 27 do Novo Testamento²⁴. A primeira parte reúne o *Pentateuco*, que corresponde à *Torá* (Lei) judaica, os livros históricos e os livros proféticos, que correspondem em parte aos *Neviim* (Profetas) os livros poéticos ou sapienciais que correspondem em parte aos *Ketuvim* (Escritos) da Bíblia Hebraica. A segunda parte inclui os

seguir as leis para o povo. Certamente a maioria deles não era tão legalista, e hipócritas, como somos levados a crer pela polêmica forte contra eles que aparece no evangelho de Mateus. Eram benquistos pelo povo e em muitas coisas Jesus se aproxima dos fariseus. Os *saduceus*, estes ao contrário dos fariseus, representam a aristocracia, aceitam e impõem somente a lei escrita do Pentateuco, eram em sua maioria membros das famílias sacerdotais dos sumo-sacerdotes, eram do grupo politicamente dominante. Talvez historicamente os maiores adversários de Jesus pertencessem a esse grupo.

²³ As Bíblias usadas nas Igrejas Evangélicas possuem 7 livros a menos no Antigo Testamento (Judite, Tobias, 1 e 2 Macabeus, Sabedoria, Eclesiástico e Baruc, além dos capítulos 13-14 do livro de Daniel), porque após os conflitos da Reforma, adotaram como inspirados somente os livros do Antigo Testamento escritos em hebraico. Os números citados no texto correspondem à quantidade de livros das Bíblias católicas que adotaram parte dos livros que constam do cânon grego das escrituras para o Antigo Testamento. No Novo Testamento não há diferenças.

²⁴ A primeira lista (cânon) oficial dos livros com uso reconhecido nas comunidades cristãs foi promulgado pelo Concílio Regional de Hipona, na região norte da África, no final do século IV d.C. Em meio a debates e muita discussão, os participantes desse concílio escolheram uma série de textos como *inspirados por Deus*, e negaram outros, que não foram incluídos na lista oficial. São os chamados livros *apócrifos*.

quatro *Evangelhos* (Marcos, Mateus, Lucas e João)²⁵, o *Atos dos Apóstolos*, que é uma narrativa apologética dos primeiros tempos do Cristianismo, as *Cartas* (catorze atribuídas a Paulo, uma a Tiago, duas a Pedro, três a João e uma Judas e outros discípulos) e o *Apocalipse*²⁶.

Entretanto, dentre as comunidades seguidoras de Jesus, expulsas das sinagogas e perseguidas por grupos judeus e pelos romanos ao final do primeiro e durante o segundo século, cresceram algumas correntes que acentuam novamente o patriarcalismo, o espiritualismo e o ritualismo. Nestas, a ética que as distinguia do Império se desvanece, e em torno do ano 300, estarão prontas para aceitar o imperador em seu meio. E, com isto, por volta do ano 400, esta corrente cristã bastante fortalecida entre as elites e entre os pobres que se beneficiavam de sua prática assistencial, apoiava a oficialização do Cristianismo pelo Império Romano.

A partir dessa aceitação, também o Cristianismo torna-se um leque de possibilidades que apresenta desde uma proposta mais coerente com a vida de Jesus e das primeiras comunidades, até formas instituídas, organizadas e integradas aos projetos do Império Romano²⁷. Como a Bíblia cristã compõe-se dos escritos da Bíblia hebraica mais os escritos das primeiras comunidades cristãs, ela é perpassada por toda esta variedade de linhas de interpretação. Certos grupos colocam ênfases mais acentuadas sobre os profetas, Jesus e a fraternidade da mesa partilhada na igreja primitiva; outras reforçam o legalismo e o ritualismo que excluem os po-

²⁵ Os Evangelhos de Mateus, Marcos e Lucas são chamados de *sinópticos* em virtude das semelhanças existentes entre eles, principalmente porque estruturam a vida de Jesus como uma viagem que vai da Galileia, passa pela Samaria e termina em Jerusalém. O Evangelho de Marcos, redigido por volta do ano 70, é o mais antigo. Mateus é de 80-85, e Lucas dos anos 85-90. O Evangelho de João, redigido por volta do ano 100, o é único que tem sua redação realizada depois que as pessoas que afirmavam que Jesus era o Messias foram expulsas das sinagogas.

²⁶ Apocalipse refere-se à um gênero literário especial. Característico de pequenas comunidades que sofrem perseguições e martírio, procura estimular a resistência criando narrativas que abordam as situações concretas que estão sendo vividas pelas comunidades. Estas narrativas, cheias de elementos simbólicos, porém, são apresentadas como se fossem revelações feitas num passado remoto. Ao receber estas revelações (apocalipse, no grego) as comunidades percebem que já superaram várias das etapas difíceis ali reveladas e que encontram-se próximas do fim das dificuldades, sendo então animadas a resistirem mais um pouco, pois o fim dos opressores está próximo.

²⁷ Os textos do Novo Testamento a esta altura já estavam elaborados. Mas a influência de Constantino e das funções que este Cristianismo deverá desempenhar como religião oficial do Império Romano se farão sentir na definição do cânon cristão, na ordem dos livros, na estruturação do poder e da hierarquia dentro da Igreja Romana, na elaboração teológica e na codificação doutrinal que se fará dentro desta nova hermenêutica cristã.

bres e as pessoas socialmente discriminadas e beneficiam e justificam as elites. Embora se refiram a um mesmo Deus, os conflitos entre eles revelam compreensões muito diferentes. Entretanto, essas compreensões e hermenêuticas incorporam-se ao texto bíblico, às teologias e às espiritualidades, fundamentando e possibilitando tanto leituras e práticas de respeito mútuo, acolhimento e solidariedade, como também práticas de violência e supressão de direitos, que infelizmente ainda hoje não são algo raro.

Após ser oficializada pelo Império, a Igreja cristã, apesar da existência de muitos pontos de divergência, e diversos momentos de tensão, permaneceu unida até o grande cisma de 1054, quando se dividiu em duas: católica romana e ortodoxa. No século XVI ocorreu a Reforma protestante²⁸, quando diversas comunidades e nações protestaram contra certos aspectos da doutrina, do centralismo imperial e da prática da Igreja Católica. Desse movimento resultaram as Igrejas Luteranas, Reformadas e Anglicana. Após isso, surgiram novas igrejas, destacando diferentes aspectos da doutrina cristã, tais como os calvinistas, os presbiterianos, os batistas, os *quakers*, os pietistas, entre outros. Esse fenômeno continua bastante presente na atualidade, por conta do vigor do movimento pentecostal e neopentecostal. De acordo com Hellern, Notaker e Gaarder (2000, p. 180):

Como a Bíblia não contém nenhum princípio claro de orientação sobre a organização eclesiástica, cada comunidade da Igreja escolheu uma forma própria de ser organizar. Há igrejas que dão ênfase particular à instituição em si; outras consideram mais importante a comunhão dos indivíduos que compartilham experiências religiosas uniformes e opiniões semelhantes sobre questões morais e religiosas. [...] Essa multiplicidade de formas surge, em parte, de visões distintas a respeito de alguns aspectos da mensagem da Bíblia e, em parte, das condições históricas e culturais nas quais elas foram constituídas. Do mesmo modo, condições étnicas, psicológicas, sociológicas e geográficas desempenharam um papel nas cisões da Igreja.

²⁸ Embora o movimento da Reforma da Igreja existisse desde os anos 1300 – houve uma série de precursores como John Wycliffe (Oxford, Inglaterra, 1328-1384), Jan Huss (Boêmia, República Tcheca, 1369-1415), Girolamo Savonarola (Florença, Itália, 1452-1498), todos condenados à morte - alcança mudanças efetivas com Martinho Lutero (Eisleben, Alemanha, 1483-1546), Ulrico Zwinglio (Wildhaus, Suíça, 1484-1531), que não chegou a organizar uma igreja, mas cujas ideias influenciaram João Calvino (1509-1564), que nasceu na França, mas teve sua proposta de Reforma bem-sucedida na Suíça, e John Knox (Haddington, Escócia, 1515-1587), entre outros.

Embora de modos diferentes, a maioria das Igrejas toma a Bíblia como fundamento comum e a vida do cristão praticante é regido por um calendário litúrgico. Começa por um período de preparação para o Natal, que se chama Advento, que dura por quatro semanas. No Natal, os cristãos celebram o nascimento de Jesus e refletem sobre o mistério da *encarnação*. Em seguida vem a Quaresma, período de quarenta dias de preparação para a Páscoa. Tempo de jejum, penitências e conversão. A principal festa é a Páscoa, na qual comemoram a ressurreição de Jesus Cristo. Quarenta dias após, celebram a festa da *Ascensão* de Jesus ao Céu. Dez dias depois, realizam a festa de *Pentecostes*, para marcar a vinda do Espírito Santo sobre os apóstolos e o nascimento da Igreja. Parte destas celebrações como a páscoa e pentecostes são releituras e ressignificações cristãs de celebrações judaicas.

Durante o ano litúrgico da Igreja Católica Apostólica Romana e das Igrejas Ortodoxas, existem muitas outras festividades em honra de Jesus, Maria e aos Santos, mas tal devoção não é praticada pelas Igrejas decorrentes da Reforma protestante²⁹.

A entrada de um novo membro ao Cristianismo é dada pelo Batismo. É um ato de iniciação, que para algumas Igrejas é feita logo após o nascimento da criança, mas, em outras, tornar-se membro depende de uma decisão voluntária, o que pressupõe uma idade mais avançada.

A *Eucaristia* é outra prática cristã de grande significado. Consiste no rito de rememoração das palavras e ações de Jesus proferidas na sua última ceia. Os ingredientes básicos são o pão e o vinho.

A *oração* é outro dos principais meios que as pessoas cristãs dispõem para entrar em contato com Deus. O próprio Jesus ensinou seus discípulos a orar. A oração do *Pai-nosso* é a mais conhecida das orações cristãs. O Cristianismo não exige nenhuma atitude física especial para a oração. A pessoa pode se ajoelhar, ficar de pé, abaixar a cabeça, entrelaçar as mãos ou erguê-las em direção ao céu. As rezas podem ser feitas individual ou coletivamente, no próprio lar ou nas Igrejas, inclusive, na atualidade, diante dos recursos tecnológicos, é possível assistir as celebrações religiosas via TV ou internet, em qualquer lugar e horário.

²⁹ Uma das afirmações centrais da reforma é a de que Jesus é o único intermediário entre Deus e as pessoas. Isso não impede que pessoas mencionadas na Bíblia, ou importantes testemunhas cristãs do passado e do presente sejam apresentadas como exemplo de vida para a edificação dos que creem.

Além das diversas denominações e igrejas cristãs há, mesmo dentro das diversas igrejas uma grande diversidade de maneiras de ser cristão, que vai desde movimentos com faces mais conservadoras, como a *Tradição, Família e Propriedade*, passando pelos movimentos carismáticos e pentecostais, até grupos mais transformadores como os das Teologias da Libertação.

3 ISLAMISMO

A palavra *Islã* vem do árabe *islam*, que significa render-se *submeter-se*, e significa *submissão* sem reservas a *Deus*. *Muslin*, muçulmano, é aquele que se submete ao Deus Alá, contração de *al ilah*, o Deus, o único Deus. Nesta submissão o fiel encontra a paz, *salam*, palavra que possui a mesma raiz que *islam*. O Islamismo está presente atualmente em todos os continentes, mas é predominante no Oriente Médio, Ásia Menor, norte da Índia, sul da Ásia e na Indonésia, bem como no norte e leste da África (ELIADE; COULIANO, 2003).

A "Arábia", antes do Islamismo, englobava a península da Arábia, áreas da Transjordânia, do sul da Síria e da Mesopotâmia. Organizavam-se em tribos e famílias. Cada tribo tinha seu sistema legal e se autodeterminava. Neste território, o árabe era a língua comum que ligava uma tribo às outras, porém não formavam uma unidade política. E com frequência eram dilacerados e dividiam-se pelas disputas entre o Império Bizantino e o Império Persa.

O poder e o território era dividido e controlado por muitas tribos diferentes com muitas crenças. Havia devotos de religiões egípcias, greco-romanas e seguidores do Judaísmo e Cristianismo, bem como diversos formas de culto a deuses tribais locais. A principal divindade tribal era adorada sob a forma de uma pedra, uma árvore ou de um bosque. Em sua honra foram construídos santuários, onde se traziam oferendas e realizam sacrifícios de animais. Alá (deus) era venerado ao lado de uma divindade masculina chamada Hubal, possivelmente um deus da guerra. Sua imagem tinha forma humana, das grandes deusas árabes: Manat, al-Uzza e al-Lat, que eram chamadas "filhas de Alá". No século VI d.C. Meca, era um centro comercial e local de peregrinação e muitos se dirigiam ao seu antigo santuário, o *Haram*, para comércio e para práticas religiosas. No centro

do *Haram*, que significa sagrado ou consagrado, se encontrava a *Kaaba*³⁰, uma estrutura construída em torno de um famoso meteorito negro, e chamada de Bayt Alá, casa de Alá.

O *Haram*, guardado pelos coraixitas, tribo de Maomé, era um espaço neutro e seguro, onde todos os peregrinos e mercadores de todas as tribos e povos podiam realizar suas práticas religiosas³¹ e negócios, sem temer violências. O *Haram* era delimitado por pedras que eram tanto marcos dos limites como também objetos de veneração. Dentro de seus limites, “nenhuma árvore ou arbusto haveria de ser cortado, nenhum animal selvagem caçado, nenhum sangue derramado com violência” (PETERS, 2007, p. 119). Os coraixitas eram uma tribo poderosa, os *Banu Hashim* (filhos de Hashim), controlavam uma rede comercial que abastecia os mercados do Hedjaz, região que corresponde ao atual território da Arábia Saudita, também aos mercados do lêmen e do leste da África (COOGAN, 2007). Assim, Meca era o centro religioso da Arábia Saudita, conectando-o com o sul da Síria, a Mesopotâmia (Iraque), da Arábia Central e uma importante cidade comercial (ELIADE; COULIANO, 2003).

A diversidade de divindades e crenças, aliadas às diferenças sociais, à multiplicidade de interesses políticos e comerciais, tornava o mundo árabe um mosaico, altamente fragmentado, dividido e hierarquizado. Mas esta diversidade era fonte de lucro para a oligarquia comercial que controlava a cidade de Meca. No meio de um povo empobrecido, endividado e explorado, Maomé começa a pregar a igualdade, o amor, o repúdio à usura e a certeza de um julgamento final, de uma vida melhor no além-túmulo para quem assim procedesse.

Maomé, em árabe, *Mohamed* (que significa muito louvado), nasceu em uma família de mercadores, em Meca, por volta do ano 570. O seu pai faleceu um pouco antes de seu nascimento. A sua mãe, Amina, com escassos recursos, entregou-o a uma ama de leite beduína, Halima, que o amamentou no deserto. A mãe faleceu quando o menino tinha cerca de 7 anos. Órfão e pobre, Maomé foi cuidado por seu tio. Pouco se sabe sobre sua juventude. Cogita-se que tenha sido pastor e, ao atingir a maioridade, tenha sido guia de caravanas comerciais. Foi assim que, aos 25 anos co-

³⁰ Centro de culto onde se guardavam as representações das 360 divindades coraixitas, uma para cada dia do ano, e a famosa Pedra Negra.

³¹ Este santuário acabara reunindo, com o tempo, deuses de muitas tribos e famílias, transformando-se no panteão pré-islâmico por excelência. A pedra negra, de basalto, talvez um aerólito, representava a divindade principal.

nheceu Khadidja, sua empregadora, uma rica viúva de 40 anos, com quem se casou e teve sete filhos. A tradição aponta que Maomé foi um marido fiel e zeloso nos negócios familiares. Era um homem piedoso, ligado ao cuidado da *Kaaba*, centro de culto sob responsabilidade de sua tribo em Meca (BORAU, 2008). Khadidja foi também a primeira a seguir Maomé quando ele lhe falava das revelações que recebera. Ela o encorajou a divulgar as revelações e teve bastante influência em seu desenvolvimento religioso (HELERN; NOTACKER; GAARDER, 2000).

Por volta do ano 600, especula-se que, por conta das atividades comerciais, Maomé tenha estado na Pérsia, Síria e Palestina, onde teria tido contado com o Judaísmo, Cristianismo e Mazdeísmo³². Para Borau (2008), além das tradições dos povos árabes, Maomé recebeu influência das tradições judaicas escritas na Torá e no Talmude, até porque, no início da era cristã, muitos judeus haviam se refugiado na Arábia, fugindo do exército romano. Estes judeus adquiriram terras férteis e misturaram-se com as tribos da cidade. Outra possível influência veio da Bíblia cristã, já que um primo de sua mulher, Waraka, foi o primeiro a traduzir para o árabe algumas partes do Antigo e do Novo Testamento.

No ano 601, durante suas costumeiras meditações solitárias nas grutas próximas à Meca, Maomé começou a ter visões e revelações. Segundo a tradição, o arcanjo Gabriel apareceu e mostrou-lhe um livro, convidando-o a ler. Maomé recusou-se várias vezes porque não sabia ler, mas o anjo insistiu e ele conseguiu ler perfeitamente. De forma semelhante ao que ocorreu com os profetas de Israel, Deus revelou-lhe a incomparável grandeza divina e mostrou a pequenez dos homens, principalmente dos habitantes de Meca (ELIADE; COULIANO, 2003). Maomé recebeu o Corão em visões noturnas nas quais “a sabedoria eterna selou as suas leis” (AL-CORÃO, 44,3).

Tal como no Judaísmo e Cristianismo, nas revelações a Maomé, afirma-se a crença monoteísta, ponto-chave para o surgimento do Islamismo:

Por ordem Nossa, porque enviamos (a revelação), como misericórdia do teu Senhor; eis que Ele é o Oniouvinte, o Sapientíssimo. Senhor dos céus e da terra e de tudo quanto

³² Fundada por Zaratustra, era uma religião monoteísta da antiga Pérsia, onde havia o deus bom Ahura Mazda e o princípio mau, Ariman. O Mazdeísmo foi adotado pelo povo persa, mas foi se extinguindo lentamente a partir da conquista muçulmana do Irã.

existe entre ambos, se estais persuadidos. Não há mais divindade além d'Ele! Dá a vida e a morte, é o vosso Senhor e o de vossos antepassados. (ALCORÃO, 44, 5-8).

Durante certo tempo, Maomé só falou sobre o conteúdo de suas revelações e sobre sua missão profética somente entre as pessoas mais familiares, mas, aos poucos, o número dos que o procuram para ouvir foi aumentando. Ao fim de três anos, após ter recebido apoio de Khadidja e de alguns de seus parentes (PETERS, 2007), Maomé começou a pregar publicamente sua mensagem monoteísta, que encontrou mais oposição do que aprovação (ELIADE; COULIANO, 2003). Até porque, a pregação de Maomé é marcada por uma solidariedade ética que decisivamente ultrapassava os limites das relações tradicionais definidas por categorias étnicas, clânicas e religiosas. Atraía, sobretudo, os descontentes com as injustiças sociais e desgostosos com as práticas das classes dominantes.

Por anos seguintes continuou tendo inúmeras outras revelações, as quais contribuíram para constituir a teologia do Corão. Na medida em que Maomé ia recebendo apoio das pessoas, crescia também a oposição por parte de outras. Rapidamente obteve a oposição aberta dos ricos, que se sentiam incomodados com a sua mensagem de justiça social. Era acusado de mentiroso, de tal modo, que sua vida estava em perigo. Por isso, em 622, em segredo, Maomé partiu para Yathrib, que posteriormente será chamada pelos árabes de *Madinat al-Nabi* (cidade do profeta), Medina. Yathrib era um oásis distante cerca de 300 km ao norte de Meca, região que abrigava duas tribos árabes, os *Khazraj* e os *Aws*, e também três tribos de judeus que até aquele ano haviam controlado o local. A emigração de Meca para Medina, chamada *Hijra* (*Hégira*), em 622, torna-se a data de referência e passa a ser considerada como o ano de nascimento do Islamismo (ELIADE; COULIANO, 2003).

Nos dez anos em que passou exilado em Medina, Maomé continuou a receber revelações. Junto com suas palavras e ações, essas revelações foram escritas – os chamados *Acordos de Medina* - constituindo o código de vida muçulmana. Em algum momento entre sua saída de Meca e sua estadia em Medina, Maomé recebe uma revelação que pela primeira vez permitia aos muçulmanos recorrerem à força, ou melhor, enfrentarem a violência de sua tribo, dos coraixitas, com violência (Alcorão 22,39-41) (PETERS, 2007).

A partir daí Maomé deixa de somente defender-se para também empreender numerosos ataques contra seus inimigos de Medina e de Meca,

cujas caravanas eram tomadas de assalto. Nessa época Maomé também altera sua *qibla*, direção da oração, que deverá ser feita voltando-se para Meca e não mais para Jerusalém, como faziam os judeus e como fazia antes o próprio Maomé. Também nesse contexto deve ter sido decretada a mudança do dia do jejum: não deveria mais ser feito no *Yom Kippur*, mas no mês do *Ramadã*, mês em que segundo Maomé, o Corão teria sido revelado (PETERS, 2007).

Esses ataques desencadearam uma guerra entre as duas cidades. Maomé e seu exército acabaram por ocupar Meca, que se tornou o centro de orientações para prece e lugar de peregrinação para todos os muçulmanos, que pelo menos uma vez na vida devem fazer a *Hadji* (peregrinação à Meca). Maomé transforma-se, assim, não apenas no chefe religioso da nova fé, mas também no seu chefe político e social (ELIADE; COULIANO, 2003).

Depois da transformação do Islamismo em um forte grupo religioso, Maomé morreu em Medina, no ano 632. Enquanto ainda velavam seu corpo, outros seguidores se reuniram para escolher um sucessor ou *califa*³³. Ao amanhecer, depois de longas discussões, a assembleia decidiu que o primeiro sucessor seria Abu-Bakr, sogro do profeta e companheiro na Hégira para Medina. Este, durante os dois anos de califado, estabeleceu definitivamente o domínio muçulmano na Arábia e empreendeu expedições contra os beduínos e contra a Síria. O segundo califa foi Omar (634-644). Ele conquistou a Síria e boa parte do Egito e da Mesopotâmia. Depois de sua morte, começaram as grandes divisões religiosas, que resultaram na formação de 272 grupos diferentes. Doravante, houve uma série de disputas entre grupos rivais pela sucessão do califado (ELIADE; COULIANO, 2003).

Maomé torna-se para os muçulmanos o profeta mais brilhante enviado por Deus, o mensageiro mais completo, que levou a mensagem até o fim. Assim, a doutrina do Islã pode ser resumida em duas constatações: "Alá é o único Deus e Maomé o seu profeta".

No *Alcorão* ou simplesmente Corão (no árabe Al-Corão significa "o Corão"), livro sagrado para os muçulmanos, Maomé é considerado o

³³ Daí em diante, o califa reúne em si duas funções que devem ficar separadas nos demais muçulmanos: a função militar de comandar crentes e a função religiosa de imã dos muçulmanos.

último da sucessão de profetas bíblicos, que recebeu do anjo Gabriel as palavras³⁴ de Alá³⁵.

A maior parte dos registros foi compilada pelos seguidores de Maomé. Depois de sua morte, existia grande número de textos e de testemunhas que lembravam das suas palavras. O texto completo do *Corão* foi constituído pelos primeiros califas e suas variantes foram suprimidas³⁶. É composto por 114 capítulos chamados *surahs*, que contém um número variável de versos chamados *ayats* (no total são 6.236). Cada capítulo tem um título e, com exceção de um, todos começam com o verso *Em nome de Deus, o Clemente, o Misericordioso* (ELIADE; COULIANO, 2003).

O Corão possibilitou aos árabes o acesso à comunidade dos *povos do livro*, ao lado dos judeus e cristãos, que possuíam a *Torá* e os Evangelhos. Os dois grandes temas do Corão são o monoteísmo e o poder de Alá e a natureza e destino dos humanos:

Deus é o único criador do universo, dos homens e dos espíritos; é benévolo e justo. Recebe nomes que lhes descrevem os atributos, como Onisciente e Onipotente. Os seres humanos são os escravos privilegiados de Deus e têm a possibilidade de ignorar os mandamentos de Deus, sendo muitas vezes induzidos à tentação pelo anjo decaído de *Iblis* (Satã), expulso do céu por ter-se recusado a adorar Adão. No dia do juízo todos os mortos ressuscitarão, serão julgados e enviados para o inferno ou para o paraíso por toda a eternidade. (ELIADE; COULIANO, 2003, p. 194).

Nas primeiras partes do Corão, está expressa a simpatia pelos judeus e cristãos como *gente do livro*. Além do mais, o Corão reconhece muitos dos escritos judaicos e cristãos como sendo revelações de Deus: o Pentateuco, os Salmos, o Evangelho de Jesus e o Evangelho Apócrifo de Tomé. O conteúdo do Corão apresenta preceitos éticos e religiosos e uma série de recomendações sociais e jurídicas³⁷, além de explicar a vida de

³⁴ Para o Islã, a palavra existe antes de qualquer revelação.

³⁵ Alá ou *Alah* é nome do ser divino, que é uno nos seus atributos e uno nas suas obras. O Corão apresenta 99 atributos que caracterizam Deus, tais como o Misericordioso, o Santo, o Absoluto, o Poderoso. Estes nomes são recitados em espécies de rosários que servem para contar as repetições de 33 ou de 99 contas. O fiel pronuncia 100 ou 500 vezes o mesmo nome para passar mais tarde para outro (BORAU, 2008).

³⁶ O texto definitivo foi fixado no século IX, quando existiam cerca de 14 versões com ligeiras diferenças entre elas.

³⁷ Por exemplo, questões relacionadas com o casamento, a herança, o divórcio e outras questões legais.

diversos profetas – incluindo vários episódios da vida do próprio Maomé -, sendo a principal mensagem a “[...] existência de um Deus criador único, que fala aos homens através dos profetas, revelando-Se a Si próprio, dando a conhecer a sua vontade, à que se deve obedecer e venerar” (BORAU, 2008, p. 114).

O Corão reinterpreta vários relatos bíblicos e grande número de orientações morais que, somados às tradições deixadas por Maomé, formam a base da lei islâmica (*shari’ah*)³⁸. Em muitos países muçulmanos, a memorização do Corão constitui o programa básico dos estudos do ensino primário. Quem consegue aprender de cor todo o seu conteúdo recebe o título honorário de *al-hafiz*. Fazer parte do Islão significa fazer um pacto com Deus: a pessoa crente adorará Deus como único Senhor do Universo e dará testemunho do seu amor através da obediência absoluta e do cumprimento do ritual ordenado. Por outro lado, Deus confere a sua misericórdia à pessoa crente, oferecendo-lhe amparo nesta vida e justa recompensa na outra (BORAU, 2008, p. 118).

Para os muçulmanos, é imprescindível acreditar na Ressurreição e no Juízo Final, pois as atividades divinas da criação, apoio e direção ficam concluídas com o ato final do julgamento. “No dia do Juízo Final, a Humanidade será reunida e todas as pessoas serão julgadas apenas por seus atos. Os ‘eleitos’ irão para o Jardim, o Paraíso, e os ‘perdedores’ irão para o inferno, embora Deus seja misericordioso e dê depois o perdão a todos aqueles que o mereçam.” (BORAU, 2008, p. 110).

Segundo o autor (2008), existem cinco deveres, considerados *pi-lares do Islã*, cuja prática é tida como fundamental: a primeira obrigação é a profissão de fé: “não há outra divindade além d’Ele e Maomé é o seu enviado”. Esta profissão de fé deve ser feita de forma pública, pelo menos uma vez na vida, pois assinala a entrada da pessoa na comunidade islâmica; o segundo dever refere-se às cinco orações diárias: a primeira é feita antes do nascer do sol, a seguinte, ao meio-dia, a terceira, entre as três e às cinco horas da tarde, a quarta antes do pôr do sol, e a última antes de deitar ou da meia-noite. Durante a oração, os fiéis devem fazer duas prostrações em direção à Meca, em seguida, sentar-se para fazer outras orações ou recitar passagens do Corão. Ao início da tarde de todas as sextas-

³⁸ *Sharia’ah* é a lei divina do Islamismo. Maomé não fez distinção entre a lei religiosa e a secular. Em cada país muçulmano a aplicação da lei depende do grau de secularização do Estado. A *Sharia’ah* é aplicada a todos os setores da vida, inclusive nas relações familiares, ao direito de sucessão, o pagamento de impostos, às orações, etc.

feiras, são feitas duas orações especiais, comunitárias, nas mesquitas³⁹, que são precedidas por um sermão feito no púlpito por um *Imã*⁴⁰. A terceira obrigação é o *zakaat*, que consiste na doação de cerca de 2,5% da renda anual para a população mais pobre. A quarta é o jejum no mês do Ramadã. Durante este período, as pessoas devem abster-se de comer, beber, fumar e ter relações sexuais desde o amanhecer até o pôr do sol, bem como evitar qualquer ação ou ato pecaminoso. A quinta obrigação é a peregrinação à *Kaaba*, em Meca. Todo muçulmano adulto, fisicamente capaz e dotado de bens suficientes, deve fazer a visita pelo menos uma vez na vida. Para além destas obrigações, o Islã proíbe o consumo de álcool e de carne de porco.

O *calendário* religioso islâmico é lunar, com 354 dias. O mês do Ramadã é especialmente importante. Durante o dia, jejua-se e cultivam-se as obras religiosas. No fim do Ramadã, ocorre a comemoração da *Noite do Poder*, quando o Maomé recebeu a primeira revelação. *Dhu al-Hijjah* é o mês da peregrinação a Meca. Em estado de pureza física e ritual, os peregrinos andam em torno da Caaba, visitam os túmulos de Agar e Ismael e o poço de Zamzam, ficam de pé por toda uma tarde na planície de Arafat e jogam pedrinhas no pilar de Acaba, em Mina (ELIADE; COULIANO, 2003).

O Islã de hoje, de modo semelhante ao que acontece com outras religiões, não é uma instituição uniforme e monolítica, mas há variações e diferenças regionais, que expressam diferentes tipos de muçulmanos. A grande maioria dos islâmicos é *Sunita*, grupo que se considera guiado pela tradição (*sunna*) do próprio profeta Maomé. O sunismo acredita que seja possível interpretar e adaptar o Corão à situação concreta de cada época. Decorrente dele surgiu o *Sufismo*, movimento que não é bem aceito pelos primeiros (BORAU, 2008).

O Sufismo é um modo de vida que procura a realização da unidade e presença de Alá através do amor. Os sufis são místicos que, através de um caminho virtuoso, procuram *perder-se* em Deus. Surgiram no século VIII, quando pequenos círculos de muçulmanos piedosos começaram a valorizar a vida interior e a purificação moral. O termo *sufi* deriva das ves-

³⁹ Edifício muçulmano dedicado ao culto público. Normalmente consta de um pátio exterior para a lavagem e purificação do corpo e de um grande espaço interior sem móveis, mas com tapetes, onde os fiéis se ajoelham, sentam ou se prostram em adoração. As mesquitas, lugar sagrado, não tem altar, pois não são templos sacrificais como em algumas igrejas cristãs e nem são depositárias de rolos da escritura, como as sinagogas judias.

⁴⁰ Imã, imam, **imame** ou **imamo** corresponde ao o pregador no culto islâmico.

tes de lã, *suf*, que eram utilizadas pelos ascetas muçulmanos, que também eram chamados de *pobres*. Um elemento central da prática Sufi é a relação existente entre mestre e discípulo. Um grande mestre pode ser considerado um santo e seu túmulo pode se transformar em um lugar de peregrinação. No século XII, o Sufismo deixou de ser constituído por uma elite instruída, e tornou-se um complexo movimento popular, comumente aceito no Próximo Oriente, África e Ásia Oriental. Deste momento em diante, surgiram fraternidades que não só atendiam as necessidades espirituais dos seus seguidores, mas também ajudavam os pobres, independentemente de suas crenças (BORAU, 2008).

No contexto do Sufismo, encontra-se a ordem dos *darvihs*, que significa pobre. Os *dervishes* ou *dervixes* se dedicam, sob a orientação de um mestre espiritual, ao canto e à dança, até que algum membro entre em transe. Atingindo as camadas mais humildes, algumas ordens *dervixes* reproduzem manuais para oração e conjuntos de regras para realização de ofícios religiosos nos grandes centros do Islã (BORAU, 2008).

Outro grupo político-religioso é o dos *xiitas*. Representam cerca de 10% do mundo muçulmano. Surgiram logo após a morte de Maomé, em consequência de uma turbulenta disputa familiar sobre a sucessão política do profeta. Eles defenderam que o governo da comunidade islâmica seria um direito dos descendentes do Profeta através da sua filha Fátima e do seu marido Ali. São numerosos no Irã, mas podem ser encontrados na Índia, Paquistão, Afeganistão, Iêmen e Iraque. O essencial da doutrina *xiita* é a rejeição do califado elegível em benefício do califado hereditário (BORAU, 2008).

Existem ainda os *kharijitas*, que interpretam literalmente o Corão e são partidários do califado eletivo do mais digno. São conhecidos como os puritanos do Islã. Questionam o fato de o califado estar nas mãos de uma tribo ou família, pois consideram que o sucessor deva ser escolhido entre os mais dignos, independente de quem seja (BORAU, 2008).

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

O Judaísmo, o Cristianismo e Islamismo constituem rica parte do patrimônio cultural da humanidade, e são desafiados a continuar avançando no fomento à convivência fraterna em relação às diversidades. Trata-se do cultivo do *ethos* que está explicitamente presente no cerne des-

tas três grandes religiões, pois todas defendem por princípio a sensibilidade para com o Outro e conclamam a não fazer ao semelhante o que não desejam a si mesmos.

Há muitos elementos nessas religiões que podem contribuir para uma cultura de não violência e de respeito a toda forma de vida, uma cultura de parceria e reciprocidade entre homem e mulher, uma cultura de solidariedade, justiça respeito.

Entretanto, a efetividade dessas contribuições se verificará à medida que cada seguidor ou grupo religioso combater doutrinas, estruturas e práticas que promovem a guerra, violência, exclusão e desigualdade. São necessárias mudanças de concepções e de posturas exclusivistas que legitimam a inferiorização do outro e da outra, e que não permitem a profunda manifestação da vida e da cultura em sua tremenda e complexa diversidade. Se este desmantelamento não ocorrer, pedidos de perdão serão inócuos, pois atitudes violentas continuarão aninhadas nos velhos suportes e neles encontrarão apoio para novos embates e conflitos.

REFERÊNCIAS

- ALCORÃO SAGRADO. Tradução de Samir El Hayek. 11. ed. São Paulo: Marsa, 2001.
- BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: SBCI e Paulus, 1990 (edição pastoral).
- BORAU, José Luis Vázquez. **As religiões do livro**. Lisboa: Paulos, 2008.
- BORAU, José Luis Vázquez. **As igrejas cristãs**. Lisboa: Paulus, 2009.
- COOGAN, Michael D. (org.). **Religiões**: história, tradições e fundamentos das principais crenças religiosas. São Paulo: Publifolha, 2007.
- ELIADE, Mercea; COULIANO, Ioan P. **Dicionário das religiões**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FINE, Doreen. **O que sabemos sobre o judaísmo?** São Paulo: Callis, 1998.
- FORNET-BETANCOURT, R. **Religião e interculturalidade**. São Leopoldo: Sinodal/Nova Harmonia, 2007.
- HUSAIN, Shahrukh. **O que sabemos sobre o islamismo?** São Paulo: Callis, 1999.
- HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry; GAARDER, Jostein. **O livro das religiões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LEVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Loyola, 1999.
- PETERS, F. E. **Os monoteístas**. Volume I: Os povos de Deus. São Paulo: Contexto, 2007.



Capítulo VIII

Novos movimentos religiosos e religiosidades

João Lupi



FUNDAMENTOS DOS DIREITOS DAS MINORIAS RELIGIOSAS CONTEMPORÂNEAS

Em 1516, a *Utopia*, de Tomas More, foi publicada em Lovaina. Nela o autor apresenta os *utopianos* como crentes numa religião de caráter naturalista, dispostos a aceitar com ampla tolerância todas as religiões, inclusive o Cristianismo. Não por acaso, More coloca seu relato na figura de um navegante português, Rafael Hitlodeu, deste modo significando que o fato de todos os povos do planeta, e todas as religiões, terem entrado (potencialmente) em contato, estarem frente a frente, implicava a necessidade da aceitação da religião dos outros.

Este foi certamente um dos temas em que os intelectuais do Renascimento mais se opuseram à cultura medieval, dominada pelo direito eclesiástico e pela convicção de que todas as religiões não cristãs são obra do demônio. Esta ruptura com a Idade Média se prolongou em quase todas as obras renascentistas que apontam para uma república ideal, como a *Cidade do Sol* (1602), de Tommaso Campanella (1568-1639), ou a *Nova Atlântida* (1627), de Francisco Bacon (1561-1626). Muito antes, porém, já Pico Della Mirandola (1463-1496) escrevera o seu *Discurso sobre a dignidade do homem* (1486), no qual discorre e argumenta acerca da dignidade de todas as religiões, e de certo modo, como se todas concorressem para plenitude da religião (no Cristianismo).

Mas no ano seguinte (1517) à publicação da *Utopia* afixava Martinho Lutero (1483-1546) as suas 95 teses, convidando a Igreja a uma reforma de dogmas e práticas que, pela intolerância de parte a parte, e aos muitos interesses políticos em causa, gerou séculos de conflitos e a desagregação da Cristandade. Assim, enquanto por um lado essa Cristandade, pela voz das utopias e do humanismo, abraçava como irmãs, ou pelo menos conviventes pacíficas, as religiões mais distantes, entrava em guerra com os separatistas e os que lhe são mais próximos na doutrina.

Esse paradoxo permanece até aos dias atuais: convivemos mais facilmente com a religião desconhecida e de origem longínqua do que com aqueles que divergem de nós apenas em algumas questões doutrinárias. É, pois, aqui que se inserem, como sucessoras das utopias renascentistas e do humanismo, as Declarações das Nações Unidas (ONU) acerca da tolerância e dos direitos das minorias religiosas que, sem indicar um sincretismo ou relativismo religioso, não aceito pela maioria, apontam e apelam para a convivência amistosa, a compreensão mútua e o estudo

desarmado das religiões diferentes. Vejamos um pouco de suas bases teóricas e históricas.

Do ponto de vista da religião a atribuição de direitos aos seres humanos e a sociedades diferentes radica numa atitude dupla: tolerância e respeito. Ambos se fundam numa postura fundamental: a aceitação da validade do outro. Isso significa que “eu” ou “nós” não consideramos que a minha/nossa religião seja a única válida (ao menos do ponto de vista subjetivo), e que aceito que o outro sustente ou organize uma religião diferente. A intolerância pode ter muitas origens ou fontes, entre as quais o desconhecimento e o preconceito, interesses de posição social e de poder econômico, e conflitos de fronteiras. Quando por algum motivo um Estado ou poder político, erige a intolerância em norma legal fere-se gravemente o direito à expressão religiosa, geralmente de uma ou mais minorias. Inversamente o poder político tem a capacidade de, ao definir legalmente a tolerância como norma, facilitar a vida religiosa livre para todas as pessoas.

O primeiro decreto de tolerância com amplas repercussões na história do Ocidente foi o chamado Decreto de Milão, publicado pelos imperadores romanos Constantino e Licínio em março de 313, no qual, após explicitar a liberdade concedida aos cristãos para que exercessem o culto *de sua preferência* dizia:

Todos os demais terão garantida a livre e irrestrita prática de suas respectivas religiões, pois está de acordo com a estrutura estatal e com a paz vigente que asseguramos a cada cidadão a liberdade de culto, segundo sua consciência e eleição. Não pretendemos negar a honra devida a qualquer religião e seus adeptos. (BETTENSON, 49/50, item 6).

As declarações internacionais contemporâneas, como a *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* (UNESCO, 1995) destacam, como o Império em 313 – embora com outra linguagem - a necessidade de uma disposição ou cultura da paz, ampliando a ideia de convivência como sendo uma “harmonia na diferença” (art. 1,1) e ressaltam a sua necessidade especial no mundo atual, marcado pela mundialização e mobilidade (art. 3,1); mas no artigo sobre Educação (4º) não explicita, como o decreto imperial, “a honra devida à religião” como tal, apenas a necessidade da tolerância e a educação para a compreensão. O ambiente atual é laico, de completa separação entre religião e política (ao menos na intenção) o que

não acontecia na Antiguidade. Porém, ao estimular os Estados e outras instituições a promover instrumentos que reforcem a tolerância religiosa (art. 5º) está implicitamente fomentando a necessidade da consciência do estudo das religiões alheias, pois somente na abertura ao conhecimento se podem dirimir os preconceitos e criar disposições de aceitação.

Do ponto de vista histórico, a humanidade viveu algumas situações de notável convivência e harmonia entre as religiões, não só no Império Romano desde Constantino até os Decretos de Intolerância (380) de Teodósio (379-395), mas, também, em outras ocasiões e espaços como na Península Ibérica, na Idade Média, quando judeus e cristãos gozaram de longos períodos de liberdade e construíram junto com os muçulmanos uma sociedade próspera, culta e modelar.

No entanto, toda a história da humanidade foi palco de frequentes crises e conflitos motivados pela animosidade e agressividade por motivos religiosos. Na atualidade, esse é o caso de minorias, quer pertencentes a grandes religiões (com milhões de adeptos), inseridas em sociedades diferentes – como os cristãos coptas no Egito muçulmano ou os muçulmanos no Brasil – quer os que pertencem a separações ou divisões que permanecem no interior da sociedade que os originou, ou, ainda, os milhares de pequenos grupos e movimentos religiosos que a cada dia surgem em algum lugar do mundo.

É, sobretudo, à proteção dessas minorias que se dirige a *Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas* (ONU, 1992), que defende não só o direito à existência (art. 1º) das minorias religiosas, mas também a professar e praticar sua própria religião e atuar na vida política, criar associações (art. 2º) e, enfim, não sofrer nenhuma restrição imposta pela sociedade pelo fato de pertencer a uma determinada religião, a não ser naquilo em que fere as leis maiores dessa sociedade ou Estado.

1 PANORAMA ATUAL DAS RELIGIÕES

Neste início do terceiro milênio da era cristã podemos, de modo simplificado, definir a presença das religiões da seguinte maneira: subsistem as religiões tradicionais, algumas delas com milhares de anos; e existem as novas expressões peculiares da atualidade, que não deixam de ter fundamento nas antigas.

Por *tradicionais* designamos não só as de matriz indígena, africana ou de outros continentes, como as que, há cerca de cinco mil anos, se originaram e desenvolveram quando se formaram as organizações políticas dos Impérios – Egito, Babilônia, Índia, China – e com eles as escolas, a escrita e as classes sacerdotais. Todas elas têm origens anteriores (como os livros dos *Vedas*), que remontam ao final da era glacial e ao início da agricultura, e todas subsistem quer em textos arcaicos (como o do livro do *Gênesis*, o primeiro da *Torah*, ou *Pentateuco*, que o *Alcorão* reinterpreta), quer em formas reinterpretadas e adaptadas como, por exemplo, os templos egípcios da Antiga e Mística Ordem de Rosa Cruz (AMORC), em Curitiba.

Por *novas religiões* entendemos as que de algum modo têm características próprias ligadas à nova mentalidade das últimas duas ou três gerações, por exemplo: mais comunicabilidade e menos dogmática, o que implica em menor grau de intolerância mútua, e menor grau de institucionalização eclesiástica. Nestas também se podem distinguir diferenças: há aquelas que são ramificações de outras tradicionais, como os pentecostais, e há as que são resultado de sincretismo, quase sempre de religiões locais com o Cristianismo, como a Igreja Messiânica (japonesa) e os cultos dos índios norte-americanos (dança dos espíritos e cultos do *peyote*). Ainda se pode distinguir outra diferença nas novas religiosidades e religiões: as que se opõem à Nova Era (*New Age*) e as que contribuem para a mentalidade da Era de Aquário.

Na convicção de seus adeptos e divulgadores, a Era de Aquário seria o resultado da atuação de forças cósmicas geradas pelo zodíaco quando este for presidido pela constelação de Aquário. Estas forças produzirão no universo uma era de paz e fraternidade. Tal convicção se acentuou nos anos de 1960/70 quando o musical *Hair* teve sucesso com a música *Aquarius* e a juventude mundial foi agitada por ideias e movimentos como os *hippies*, a revolução de maio de 1968, o festival de Woodstock (1969) e as músicas dos Beatles.

Por Nova Era entendemos, pois, em termos gerais e abrangentes, uma ampla tendência universal com múltiplas origens; não é uma religião, mas uma mentalidade potencialmente religiosa, que não é sustentada oficialmente ou formalmente por ninguém, mas é partilhada por todos. Ela surgiu em parte pela atração exercida por uma grande variedade de crenças não ocidentais ou pré-cristãs, e como reação contra a dificuldade do Cristianismo institucional se adaptar às novas condições de vida. Há que

ter em conta, porém, que essa reação é muitas vezes subjetiva, mais devida à falta de formação cristã das pessoas do que aos recursos doutrinários e devocionais do Cristianismo.

A Nova Era é uma mentalidade não organizada, com elementos religiosos ou capazes de influir nas religiões, tendencialmente panteísta¹ (Deus é o Todo, a Força), não autoritária (prefere pequenos grupos autônomos, anarquista), ecológica e cósmica (Era de Aquário). Defende a superação da razão lógica tradicional pela aceitação de outras racionalidades e formas de intuição. Está mais voltada para a meditação que para a oração (ausência do sentido de transcendência); é, no dizer de Leila Amaral (2000), uma “cultura religiosa errante”. É um “caldeirão” de onde algo vai nascer, mas que ainda está indefinido.

Por este breve enunciado já se podem afirmar quatro questões gerais sobre as novas religiosidades/religiões nos dias de hoje: a) nunca houve tanta variedade e multiplicidade de religiões e religiosidades; b) todas elas de alguma forma têm raízes em religiões anteriores; c) quase todas têm algum tipo de sincretismo com o Cristianismo; d) no que se refere aos direitos humanos, a sua negação, tácita ou aberta, vem muitas vezes das instituições de origem ou das concorrentes, já que muitas religiões contemporâneas estão imbuídas de mentalidade capitalista. É justamente esta lógica de concorrência que produz alguns dos discursos e práticas de intolerância, negando o direito à liberdade de pensamento, crença e religião. Mas há agravantes: algumas novas igrejas, inclusive várias delas com forte presença no Brasil, desenvolveram a partir da ética do capitalismo (lembre-se Max Weber) uma *Teologia da Prosperidade* que incentiva a busca do enriquecimento pessoal e a obtenção de bens materiais como prova da proteção divina. São, porém, precisamente essas denominações que se mostram mais agressivas contra novos movimentos e tendências religiosas menos materialistas.

Na mentalidade religiosa contemporânea, portanto, nem tudo é Nova Era: por exemplo, nas religiões tradicionais institucionalizadas há fortes setores que resistem muito à influência desta tendência e, entre as novas religiões, as chamadas “de salvação” (que propõem a libertação de

¹ Panteísmo é a doutrina que ensina ser Deus a única substância existente, o qual se manifesta nos diversos entes visíveis. Os filósofos, no decorrer dos séculos, têm apresentado o panteísmo ora como a crença de que “tudo é Deus e Deus é tudo”, ora afirmando que Deus é a alma do mundo ou o princípio imanente que dá subsistência ao mundo. A rigor, não se pode falar em religião panteísta, pois se trata de um fenômeno que se manifesta em várias religiões (SCHLESINGER; PORTO, 1995).

condições sociais e políticas opressivas) também não têm afinidade com a nova mentalidade. De fato a Nova Era, ao contrário de muitas novas religiões que nasceram no seio de populações pobres e frequentemente oprimidas, circula em grande parte na classe média, como se pode constatar pelos anúncios de cursos e seminários realizados em lindas pousadas.

2 OS MOVIMENTOS RELIGIOSOS DA NOVA ERA

Boa parte das novas doutrinas não se considera uma religião, ou não se apresenta como religião exclusivista, sendo, portanto, compatível com outras religiões, como, por exemplo, um católico poderia ser também espírita, ou aceitar a *Cientologia*² ou praticar *Seicho-no-Ie*³. Na atualidade, bruxos⁴, neodruídas⁵ e praticantes de Wicca⁶ circulam nos espaços

² Doutrina que erige a ciência em forma de desenvolvimento espiritual, e a dianética (cura dos males da alma) em objetivo principal. Tornou-se conhecida pela adesão de personalidades do meio artístico da América do Norte a essas doutrinas.

³ Fundada por Masaharu Taniguchi, em março de 1930, no Japão, a Seicho-No-Ie pode ser considerada uma filosofia de vida e também uma religião. Ela tem como objetivo doutrinário difundir que todas as pessoas são filhos de Deus e fazer com que, através de atos, palavras e pensamentos, sejam capazes de construir um mundo melhor. É uma filosofia que transcende o sectarismo religioso, pois acredita que todas as religiões são luzes de salvação que emanam de um único Deus (Cf. Seicho-No-Ie no Brasil em <<http://www.sni.org.br/oque.asp>>).

⁴ Bruxaria é atitude e prática baseada na crença da manipulação e domínio de forças físicas por meios secretos, diferentes dos usados pelas ciências e doutrinas reconhecidas pela sociedade. A bruxaria muitas vezes se confunde com a magia e com a feitiçaria, e as distinções apresentadas por estudiosos raras vezes são aceitas pelos demais. É mais comum haver acordo sobre o fato de a bruxaria (seja qual for o nome) ser originada numa prática religiosa, ou ligada à religião própria de um povo que foi submetido por outro. As práticas e convicções celtas e germânicas que se mantiveram nos meios camponeses da Europa medieval foram taxadas de bruxaria pelas autoridades cristãs e, mais tarde, a caça às bruxas dos séculos XVII e XVIII pode ter tido origem na perseguição movida pelas ciências modernas. Por isso não é de estranhar que num ambiente mais neutro ou livre, a bruxaria apareça como amigável e não seja considerada antissocial, como é o caso atual no Brasil.

⁵ Neodruidismo é o movimento de retomada de crenças celtas, principalmente entre os descendentes dos bretões da Grã-Bretanha, incluindo os cultos sob a direção de druidas formados segundo as antigas religiões, adaptadas à sociedade contemporânea (como, por exemplo, a eliminação de sacrifícios humanos).

⁶ Forma de neopaganismo iniciada na década de 1940 por Gerald Gardner e, posteriormente, na década de 1960, dividida em diversas tendências ou tradições: alexandrina, tânica, georgiana, além da original gardneriana. A Wicca não tem crenças fixas nem escrituras. Não possui uma estrutura central, pois cada grupo (*covert*) é autônomo, e não tem templos. Tem como base comum, mas não única, a inspiração na religião Celta, a atração pela natureza e o culto da Grande Deusa ou Terra, bem como do Deus Cornudo que preside aos animais e às florestas. O culto é ligado aos ciclos humanos e solares, tem forte acentuação no feminino, com marcada presença de magia e preferência por ser realizado em sítios arqueológicos.

públicos assim como pessoas de religiões tradicionais ou de nenhuma religião.

A Nova Era é um movimento espiritual recente (sua divulgação mais ampla tem duas gerações), que se alimenta de influências religiosas diversas, mas não constitui uma religião institucional, tem presença peculiar, mas não exclusiva no Ocidente, prolifera em meios sociais em que os valores tradicionais são muito contestados, anuncia uma vida melhor da humanidade com aspectos salvacionistas, e concretiza-se em inúmeras realizações e doutrinas.

Parafraseando Leila Amaral (2000, p. 15-16), a Nova Era é um campo de discursos cruzados de contracultura, que agrega práticas terapêuticas de autodesenvolvimento e autoajuda, bem como experiências místicas de tendências holísticas⁷, ocultistas⁸, esotéricas⁹, orientalistas¹⁰ e indianistas¹¹. Nela predomina a recusa ao racionalismo formal, o sentimento antieclesiástico e adesão ao pós-modernismo, que convivem com a sacralização da natureza, a naturologia¹², o panteísmo, com a expansão do eu interior no eu cósmico (“eu sou um oceano de paz”), o cientificismo¹³

⁷ Holismo é um paradigma que embasa doutrinas que consideram a totalidade da realidade e não apenas suas partes.

⁸ O Ocultismo é uma designação genérica para todas as práticas, nomeadamente religiosas, que escondem da sociedade as suas reuniões e cultos, reservando-as a um pequeno número de iniciados. Por vezes, pode ter um sentido de se refugiar no oculto para escapar à sanção social.

⁹ O Esoterismo é uma orientação doutrinária e prática que se volta para dentro (eso) e não para fora (exo) de tal modo que não publiciza suas doutrinas e cultos. Não é o mesmo que ocultismo, embora, por vezes, se identifiquem.

¹⁰ O Orientalismo é a tendência ocidental de buscar nas culturas da Ásia, nomeadamente na China, Tibete, Índia e Japão, ideias e práticas que possam ser bem recebidas no Ocidente. Essa procura do Oriente teve incremento notável na Europa do século XIX, principalmente na filosofia e religião, mas é importante em outras áreas, como medicina (acupuntura), yoga e literatura.

¹¹ Recurso a tradições culturais dos índios americanos para recriar, à maneira do neopaganismo, novas religiões, tais como o Culto do Peyote, a Igreja Nativa Americana, Tradição Cheyenne, entre outros.

¹² Naturologia é uma ciência que reúne conhecimentos das áreas de humanas, biológicas e da saúde, buscando abordar o indivíduo de maneira multidimensional. Estuda práticas e métodos naturais, tradicionais e modernos para o cuidado humano, visando à manutenção da saúde, à melhoria da qualidade de vida e ao equilíbrio com o meio ambiente e sociedade. Aromaterapia, fitoterapia, florais, cromoterapia, hidroterapia e reflexologia são algumas das práticas integrativas mais utilizadas.

¹³ O cientificismo diz respeito à atitude e postura adotada por aqueles que se valem unicamente dos métodos e teorias científicas para compreender o mundo, a natureza e o humano; crença de que não há limites para a validade e a extensão do conhecimento científico.

místico e a arqueoastronomia¹⁴. O conjunto é uma indeterminação revelacional (todas as coisas são reveladoras de algo, todas as revelações são equivalentes), um estado de espírito subjetivo e tolerante.

Outra característica da Nova Era é a revelação do oculto, o que resulta na necessidade coletiva de saber o que há escondido, assim como a aceitação das obras que relatam o que antes era considerado secreto: os segredos da Maçonaria¹⁵, dos Templários¹⁶, dos códigos da Bíblia e das pinturas de Da Vinci, os Evangelhos Apócrifos, entre outros.

Uma característica da mentalidade religiosa da Nova Era é o sincretismo, a amálgama de doutrinas e o uso de entidades e vocabulários de muitas religiões de forma sobreposta, sem preocupação de consolidação doutrinária, originando, por parte das religiões tradicionais, certo menosprezo, fontes para antagonismos e agressividades mútuas.

A recuperação e renovação de antigas religiões proto-históricas, sobretudo dos celtas e vikings – Neo-paganismo¹⁷ – e de outras de fora da Europa, tais como do Egito, Próximo Oriente, Índios Norte-Americanos, são também características da Nova Era. Tudo o que era estranho, paranormal, ou mesmo tido como irracional como horóscopos, numerologia e mediunidade, agora entra na vida diária, inclusive nas empresas. É uma religiosidade essencialmente aberta, exotérica, que recusa papéis exclusivos de liderança, mas aceita muitos mestres. Busca atingir estágios superiores de consciência corpóreo/espiritual com métodos simples de medi-

¹⁴ Arqueoastronomia trata-se da ciência que estuda astronomia praticada por povos antigos. As pesquisas concentram-se em sítios arqueológicos e monumentos construídos para observação dos astros.

¹⁵ A Maçonaria não se considera uma religião, mas presta culto ao Grande Arquiteto do Universo. Tem doutrinas, templos, altares, orações, código moral, vestimentas rituais e dias festivos próprios. É uma agremiação constituída por membros de qualquer religião que buscam a autoconsciência e autenticidade pessoal (BORAU, 2008).

¹⁶ A Ordem dos Cavaleiros Templários foi fundada em 1118, na época das Cruzadas, em Jerusalém, com o fim de proteger os peregrinos que se dirigiam ao Santo Sepulcro. Como ordem de cavalaria militar, formaram a vanguarda e a espinha dorsal dos exércitos dos cruzados na Palestina. Por serem excelentes administradores, fiéis e organizados depositários, tornaram-se banqueiros de papas, reis, príncipes e particulares (Cf. <www.templarios.org.br>).

¹⁷ O Neo-paganismo, ao recuperar e reformular antigas religiões da Europa, valoriza elementos que o Cristianismo deixou de lado, como o naturalismo (simpatia com a natureza) e o culto do herói (cuja falta Nietzsche criticou no Cristianismo contemporâneo). Muitos dos traços novos são criados a partir de vestígios, pois não se pode conhecer completamente essas religiões antigas, que eram variadas ao longo das gerações e contextos. Também na Escandinávia se reconstituíram antigos cultos, e deles surgiu o Asatru; tal como nos cultos neo-celtas, a religião viking surge agora sem sacrifícios humanos nem animais, além de centrar a Teologia nos Edas.

tação, através de uma forma popular de Cabala¹⁸ ou por substâncias psicoativas – algumas das mais conhecidas no Brasil são o Santo Daime¹⁹ e a União do Vegetal²⁰.

Na reanimação de antigas religiões, os novos movimentos religiosos geralmente reescrevem ou se reportam às suas origens (verdadeiras ou supostas) de forma bastante independente. Como não se pretendem formais ou ortodoxos, suas referências não se apoiam em saberes acadêmicos. Isso acontece com as doutrinas de renovação celta ou viking e com algumas inspirações da bruxaria contemporânea. Se a crença em questão tiver relação com o Cristianismo, o apoio estará nos Apócrifos; se na Bíblia Hebraica, buscam-se textos da Mesopotâmia que lhe sejam anteriores; se não há textos, buscam-se nas tradições orais.

De qualquer modo, o estilo de exposição doutrinal das concepções recentes evita a citação de fontes ao modo acadêmico, não tanto por ser contra esse formalismo, mas porque funda a sua veracidade em outros valores. Assim, as bruxas Nadja Zancovitch e Paula Francisquini, em entrevista à Alex Alprim (2003), reconstroem a criação da mulher a partir de uma nova leitura do hebraico e de lendas assírias, ou explicam o termo mago, que pertence ao idioma persa antigo, a partir da fonética e semântica do latim (*imago*). Não interessa aqui o rigor da filologia, mas o seu uso em outro contexto.

Muitos movimentos, doutrinas e confissões religiosas participam de traços da mentalidade religiosa dominante, mas opõem-se a outros conceitos e práticas. Algumas Igrejas Cristãs são contra a Nova Era e alertam seus fiéis contra os perigos da nova mentalidade. Alguns movimentos e grupos orientam os fiéis a se distanciarem de práticas como homeopatia, astrologia, adivinhação ou feitiçaria.

¹⁸ Cabala é um ramo da teologia judaica que se desenvolveu a partir do exílio de Babilônia (598-538 a.C.) e que tem certo caráter reservado ou esotérico. A Cabala interessa-se, entre outras questões, pelo estudo dos atributos divinos (pelo que é considerada uma sabedoria mística), por ideias acerca do universo e pelos anjos.

¹⁹ Santo Daime é a doutrina espiritualista, criada no Acre no início do século XX por Raimundo Irineu Serra, o Mestre Serra. Seu culto consiste basicamente na ingestão de uma bebida sacramental, a ayahuasca, que produz estados de consciência que levam ao autoconhecimento e à sabedoria. Seus líderes consideram esta espiritualidade como cristã, mas ela inclui elementos indígenas, afro-brasileiros e crenças e práticas do catolicismo popular.

²⁰ A União do Vegetal é uma associação religiosa fundada na Amazônia, em 1961, por Mestre Gabriel (José Gabriel da Costa). Tal como o Santo Daime, seu culto inclui a ingestão de ayahuasca e seus propósitos são o desenvolvimento espiritual, inclusive através da melhoria da saúde.

Esta apresentação de características da Nova Era não quer definir um conjunto de ideias que se encontram em todos os seus movimentos e grupos. São ideias que procuramos organizar para definir a mentalidade da Nova Era, que se concretiza de modos diversos e em proporções variadas. Diante do sincretismo e novidade, é um desafio apresentá-las de forma coerente buscando interpretá-las, embora toda interpretação só possa ser feita assumindo os riscos de reduzir a multiplicidade à unidade.

3 A GNOSE CONTEMPORÂNEA

A Gnose está entre inúmeros movimentos religiosos e filosóficos que compõem a diversidade religiosa contemporânea. Por Gnose entendemos uma tendência religiosa ou próxima à religião que substitui a redenção e o sacrifício pela iluminação, e o pecado pelo erro ou ignorância. Tem muitas origens, sendo as principais a Teosofia e as religiões orientais. Muitos autores e teóricos consideram que essas doutrinas, pelo fato de desconsiderarem a transcendência e compreenderem a salvação como purificação e aperfeiçoamento ao alcance individual, não são propriamente religiosas, embora tenham dado importantes contribuições para o espírito pacifista e tolerância mútua.

A Sociedade Teosófica foi fundada em Nova Iorque, em 1875, por Madame Blavatsky junto com Steel Olcott. Prevendo o advento de uma Igreja Universal, calcularam o início da Era de Aquário para 1911. A Teosofia é uma síntese de doutrinas espiritualistas de diversas origens: egípcias, cabala, gnosticismo²¹, neoplatonismo²² e panteísmo. Ela nega a existência de um deus pessoal (deísmo) e se posiciona como uma crença racionalista, admitindo que o ser humano possa ter uma identificação com o absoluto e o divino, numa forma de visão imediata ou intuitiva (mística).

Inspirado na Teosofia, o filósofo austríaco Rudolph Steiner criou em 1912 a Sociedade Antroposófica, cuja finalidade é o desenvolvimento

²¹ Gnosticismo designa algumas correntes filosóficas que surgiram ainda nos primeiros séculos do Cristianismo no Oriente e no Ocidente. É uma filosofia cristã que integra elementos cristãos místicos, neoplatônicos e orientais, advogando que o conhecimento é essencial para a salvação (ABBAGNANO, 2007).

²² Neoplatonismo é uma escola filosófica fundada em Alexandria, no século II d.C., por Antonio Saccas. Utiliza a filosofia platônica para a defesa de verdades religiosas reveladas ao homem na antiguidade e que podem ser redescobertas na intimidade da consciência (ABBAGNANO, 2007).

das faculdades latentes no ser humano, e, por conseguinte teve boa influência em teorias educacionais.

A Logosofia tem caráter semelhante, mas sua atenção volta-se para o conhecimento (logos) como fonte de elevação pessoal. Trata-se de uma ciência que revela conhecimentos de natureza transcendente e concede ao espírito humano a prerrogativa de reinar na vida do ser que anima. "Conduz o homem ao conhecimento de si mesmo, de Deus, do Universo e de suas leis eternas. Apresenta uma concepção original do homem, em sua organização psíquica e mental, e da vida humana em suas mais amplas possibilidades e proporções." (FUNDAÇÃO LOGOSÓFICA, 2013).

Geralmente se considera que estas doutrinas não são propriamente religiões, mas são seus sucedâneos. Seus antecedentes são a Maçonaria e a Rosacruz²³, que toma seu nome de Christian Rosenkreutz (1378-1484) e que em 1915 foi refundada por Harvey Spwencer Lewis (1883-1939) como AMORC, iniciais de *Ancient Mystical Order of the Rosy Cross*.

Encontra-se nelas uma tendência intelectualista e individualista, que não está presente nas religiões de salvação e no profetismo messiânico. A contribuição dada por essas doutrinas não tem plena aceitação pela Nova Era, que tende a superar o modernismo racionalista e formal pela intuição e emoção interiorizada.

O universalismo e o pacifismo da Gnose manifestam-se também no Oriente. Da Pérsia veio o Bahaísmo, mais conhecido como Fé Bahá'i, fundado em 1844 por Mirzá Husayn Ali (1817-1892), também chamado Bahá'u'lláh. É uma religião mundial, independente, com suas próprias leis e escrituras sagradas e não possui dogmas, rituais, clero ou sacerdócio. Os ensinamentos da Fé Bahá'í assenta-se nos seguintes princípios: unidade da humanidade na busca de uma civilização em constante evolução; a livre e independente busca da verdade; a eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminação; a igualdade de direitos e oportunidades para o homem e a mulher; a harmonia essencial entre a religião, a razão e a ciência; educação compulsória universal; a revelação divina é progres-

²³ A Ordem Rosacruz (AMORC) é uma organização místico-filosófica mundial, não religiosa, não lucrativa, cultural, educacional e apolítica, destinada ao autoaperfeiçoamento do ser humano, visando ao despertar de seus poderes interiores, para uma vida mais plena e integral. A Ordem conserva um conjunto de técnicas milenares, mas sempre atualizadas, comprovadas pelo tempo e capazes de promover este despertar (Cf. <<http://www.amorc.org.br/quemsomos.html>>).

siva: "Deus é um, a religião é uma, a humanidade é uma... o objetivo da criação humana é conhecer e adorar a Deus... Todas as religiões *provêm de um mesmo Deus...*" (PORTAL DA FÉ BAHÁ'Í NO BRASIL, 2013).

De influência semelhante na nova mentalidade religiosa atual, encontram-se os movimentos religiosos originários da Índia que se instalaram nos Estados Unidos e depois se difundiram no Ocidente. Em 1897, Swami Vivekananda fundou nos Estados Unidos a Vedanta Society. Discípulo de Ramakrishna (1836-1886), considerado o mais importante autor da renascença hindu, o Swami pregava uma aproximação ao monoteísmo e incluía traços cristãos na sua doutrina. Paramahansa Yogananda (1893-1952) viveu nos Estados Unidos desde 1920, pregando a espiritualidade hindu em palestras e seminários e através da Sociedade de Auto Realização, por ele fundada em Los Angeles.

O Hinduísmo foi incorporado de tal maneira na Nova Era que alguns de seus princípios doutrinários são aceitos sem restrições, ao ponto de comporem o novo vocabulário religioso sem maiores explicações. Expressões como: *Karma* (a roda e a carga da vida) e *Yoga* (doutrina da união corpo/alma e dos métodos de contemplação) são termos de uso comum. Entidades sobrenaturais próprias do Hinduísmo, como os *devas* participam tranquilamente dos conjuntos espirituais de origem ocidental.

As influências orientais, restritas a pequenos grupos até meados do século XX, começaram a atingir um público mais amplo através do cinema e da televisão. Um exemplo disso é a série *Kung Fu*, em que o personagem de Shaolin prega, por palavras e ações, o pacifismo, o respeito a todas as formas de vida e a sintonia com o universo, sempre ao modo oriental – muitas frases-chave do sentido doutrinal de caráter *pop* são do *Tao Te Ching*²⁴.

Do Oriente vieram ainda outros mestres mais recentes, que, como na Gnose, salvam ou curam a alma, pelo conhecimento: Maitreya e Osho estão entre estes. O nome de Maitreya é derivado do sânscrito *maitri*, que significa bondade. Maitreya encarna o princípio cósmico, considerado o mestre de todos os mestres, o líder dos homens iluminados:

Dois mil e seiscentos anos atrás, o Buda Gautama fez uma profecia que neste tempo, no fim da Kali Yuga, viria outro grande instrutor, um Buda como Ele Mesmo, chamado Buda

²⁴ O *Tao te ching* é um texto sagrado do Taoísmo, traduzido como *Clássico do caminho e da virtude*, de autoria atribuída ao fundador mítico do caminho (Tao), Lato-tse.

Maitreya. Maitreya, Ele disse, iria então levar a humanidade em direção à criação de uma nova civilização de ouro baseada na retidão e verdade. [...] Dois mil anos atrás, Maitreya se manifestou através de Seu discípulo Jesus na Palestina pelo processo de "ofuscamento", e a era Cristã começou. Ele retorna agora como o Instrutor do Mundo para todos os grupos - tanto religiosos como não-religiosos. Maitreya é, como tanto o Buda Gautama e São Paulo declararam, "o instrutor tanto dos anjos como dos homens". Ele tem vivido no Himalaia por milhares de anos, esperando a data cósmica, o tempo para o Seu retorno no mundo. [...] A vinda de Maitreya foi atrasada até julho de 1977, quando Ele disse que Ele não iria mais esperar. Em 8 de julho de 1977, Ele desceu de Seu retiro a 6.000 pés de altura no Himalaia. Ele passou vários dias nas planícies do Paquistão, aclimatizando-se. Em 19 de julho de 1977, Ele entrou em Londres, Inglaterra, onde Ele ainda vive como um membro aparentemente comum da comunidade Asiática. Lá, Ele aguarda um convite da humanidade para vir à frente como o Instrutor do Mundo. (CREME, 2013, p. 11-12).

Por sua vez, Osho, nascido na Índia em 1931, teve sua iluminação aos 21 de idade, época em que completou seus estudos acadêmicos. Posteriormente, passou vários anos ensinando filosofia na Universidade de Jabalpur, bem como viajando pela Índia proferindo palestras e desenvolvendo técnicas de meditação. Aos poucos, criou vários campos de meditação, sendo o mais expressivo em Puna/Índia, o qual, ao final dos anos 1970, recebia a visita de milhares de pessoas de todo o mundo. Com isso, suas ideias se difundiram pelo Ocidente, principalmente nos Estados Unidos onde, entre 1981-1985, construiu uma comuna no deserto de Oregon, conhecida como a cidade de Rajeeshpuram. Com a dispersão desta comuna, Osho viajou para muitos lugares antes de retornar à Índia, em 1986. Em uma de suas frases, é possível compreender sua autopercepção:

Eu não sou um messias e não sou um missionário. E não estou aqui para estabelecer uma igreja ou para dar uma doutrina para o mundo, uma nova religião, não. Meu esforço é totalmente diferente: uma nova consciência, não uma nova religião, uma nova consciência, não uma nova doutrina. Chega de doutrinas e chega de religiões! O homem necessita de uma nova consciência. E a única maneira de trazer uma nova consciência é continuar martelando por todos os lados para que lenta, lentamente nacos de sua mente se desprendam. A estátua de um Buda está oculta em você. Nesse momento você é uma rocha. Se eu continuar martelando, cortando fora

pedaços de você, lenta, lentamente o Buda surgirá. (INSTITUTO OSHO, 2013, s/d).

As tendências gnósticas têm, entre outros resultados, a existência paradoxal de uma espiritualidade sem religião e, às vezes, sem divindades. Diante de um tema tão controverso, apresentamos um exemplo com atores bem conhecidos. Leonardo Boff descreve assim seu encontro com Saramago²⁵, em Estocolmo:

Levei-lhe um livro de contos indígenas, O Casamento do Céu com a Terra, e para a sua esposa Pilar um outro, Espiritualidade: Caminho de Realização. Ele logo foi dizendo: quero o livro de espiritualidade, pois pretendo me aprofundar neste tema. E foi então que falamos longamente sobre religião, Deus e espiritualidade. Negava a religião, mas não a espiritualidade como sentimento do mistério do mundo, da profundidade humana e do amor aos oprimidos. Mostrou sua admiração pela Teologia da Libertação por fazer do "fator Deus" uma força de superação da miséria humana. A comunhão foi tão profunda que fomos madrugada adentro, já em seu quarto de hotel, como se fôssemos velhos amigos. (BOFF, 2010, s/d).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernidade da racionalidade e da ilustração, marcada pela ciência e pela técnica, pelo nacionalismo e imperialismo, pelo domínio do ser humano sobre si próprio e sobre o mundo encontra-se em crise. A facilidade das comunicações favoreceu o intercâmbio cultural e religioso, seja através do turismo, seja através dos programas de televisão, filmes, da literatura e internet. Tais transformações impactam também no modo como as pessoas cultivam sua religiosidade e sua experiência religiosa. Atualmente, como vimos, aspira-se por estruturas organizativas menos rígidas, funcionais, abertas ao diálogo e a participação.

Todos esses movimentos e crenças contribuem para o imenso agregado de religiões e mesmo de descrenças que povoam o mundo atual, e ninguém sabe qual delas será – uma ou mais – a religião dominante do

²⁵ Saramago se considerava ateu, mas de um ateísmo muito particular. Entendia o "fator Deus" como veiculado pelas religiões e pelas Igrejas como forma de alienação das pessoas. Seu ateísmo era ético, negava aquele "Deus" que não produzia vida e não anunciava a libertação dos oprimidos (BOFF, 2010, p. 1).

futuro. Se o respeito e tolerância não forem suficientes para conceder ao outro o direito à existência pacífica, deve-se ao menos considerar que todas as majorias já foram algum dia minorias, e todos devem pensar que, como a situação atual inevitavelmente vai se alterar, podemos sofrer com os resultados da nossa intolerância atual.

REFERÊNCIAS

ALPRIM, Alex. A bruxaria e o século XXI. **Revista Sexto Sentido**, São Paulo, ano 3, n. 36, p. 16-21, 2003.

AMARAL, Leila. **Carnaval na alma**. Comunidade, essência e sincretismo na Nova Era. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACON, Francis. **Novum organum**, ou, Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza; Nova Atlântida. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BETTENSON, Henry (ed.). **Documentos da igreja cristã**. 3. ed. São Paulo: Aste/Simpósio, 1998.

BOFF, Leonardo. Espiritualidade à mesa, em Estocolmo. **O Estado de São Paulo**. 19 de junho 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,espiritualidade-a-mesa-em-estocolmo,569005,0.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BORAU, José Luis Vázquez. **Os novos movimentos religiosos** (Nova Era, Ocultismo e Satanismo). Lisboa: Paulus, 2008.

CAMPANELLA, Tommaso. **A cidade do sol**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1987.

CAPARELLI, David (compilação). **Enciclopédia esotérica**. São Paulo: Madras, 2006.

CREME, Benjamin. **A missão de Maitreya**. 3. ed. Share International Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.share-international.org/languages/portuguese/books/images_pdfs_etc/a_missao_de_maitreya_volume_um.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.

FUNDAÇÃO LOGOSÓFICA. **A logosofia**: a ciência. Disponível em: <<http://www.logosofia.org.br/logosofia/>>. Acesso em: 22 set. 2013.

INSTITUTO OSHO. **Quem é Osho?** Disponível em: <<http://www.oshobrasil.com.br/principal.htm>>. Acesso em: 22 set. 2013.

LUPI, João. Nova era de aquário. Revista História: debates e tendências. Dossiê Religiosidade e cultura. Passo Fundo, v.9, n.2, jul/dez 2009, p. 364-375.

MORE, Thomas. **Utopia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ONU ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992. Disponível em: <http://www.acidi.gov.pt/_cfn/4d026c148fe00/live/Declara%C3%A7%C3%A3o+Sobre+os+Direitos+das+Minorias+>. Acesso em: 10 dez. 2012.

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Lisboa: Edições 70, 2001.

PORTAL DA FÉ BAHÁ'Í NO BRASIL. **O que ensina a Fé Bahá'í?** Disponível em: <<http://www.bahai.org.br/>>. Acesso em: 22 set. 2013.
SCHLESINGER, Hugo; PORTO, Humberto. **Dicionário enciclopédico das religiões**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIMMONS, J. L. **O despertar da Nova Era**. São Paulo: Siciliano, 1992.

UNESCO ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração sobre os princípios da tolerância**. Paris: 28ª Conferência Geral da UNESCO, 16 nov. 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

Capítulo IX

**Pessoas sem religião,
ateus e agnósticos**

Daniel Sottomaior Pereira

INTRODUÇÃO

A importância do respeito à diversidade está na garantia dos direitos fundamentais a todos os seres humanos, independente das diferenças de gênero, etnia, cultura, classe, ideologia, religião, geração ou de qualquer outra natureza. A não discriminação por qualquer motivo é uma ideia subjacente à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948) e, por isso, objetivamente expressa em seus dois primeiros artigos.

O Art. 2º da *Declaração sobre a Eliminação de todas as formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções* (ONU, 1981) afirma que “ninguém será objeto de discriminação **por motivos de religião** ou convicções por parte de nenhum Estado, instituição, grupo de pessoas ou particulares” (grifo nosso).

Desta maneira, é ponto pacífico que a liberdade de consciência e crença prevista no art. 5º da Carta Magna brasileira (1988) se refere tanto aos que têm religião como aos que não a têm, e tanto aos que creem como aos que não creem, de maneira idêntica. A ausência de religião, o Ateísmo e o Agnosticismo podem ser considerados convicções filosóficas, protegidas explicitamente nesse artigo pelo inciso VIII, “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política” (BRASIL, 1988). Essas posições são ratificadas na *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* (UNESCO, 1995), ao apontar que “tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade”.

A sociedade fez muitos progressos na busca por eliminação de antigos preconceitos, como os relativos à etnia, gênero e orientação sexual, mas ainda existe um notável estigma que pesa sobre as pessoas sem religião, particularmente ateus e agnósticos. Segundo pesquisa da Fundação Perseu Abramo¹, 15% dos brasileiros sentem repulsa ou ódio por ateus, 24% têm antipatia por eles e outros 17% têm pena dos ateus. Em algumas regiões, a repulsa ou ódio e a pena ultrapassam os 20%, e a antipatia passa de 33%. É a mais alta taxa de rejeição contra um grupo de pessoas já registrado no país. Isto porque se entende que a religião tornaria as pessoas mais aceitáveis, éticas e melhores. Segundo pesquisa realizada pelo

¹ Cf. Documento Indígenas no Brasil - Demandas dos povos e percepções da opinião pública (2011).

Datafolha em 2012², para 86% dos brasileiros crer em uma divindade faz as pessoas melhores – e, portanto, os ateus e agnósticos seriam pessoas piores.

Não raro, pessoas sem religião, ateus e agnósticos também são hostilizados no trabalho, na escola, na família, dentro outros espaços sociais, motivo pelo qual muitos preferem permanecer em silêncio em relação às suas convicções pessoais. Em muitos casos, são jovens e até crianças que sofrem violência física ou simbólica e os agressores frequentemente são os próprios pais.

No que diz respeito à educação formal, a Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos (ATEA)³ já recebeu diversos relatos de alunas e alunos de ensino fundamental e médio apontando que frequentemente há rejeição contra ateus no cotidiano escolar. Neste sentido, a escola é desafiada a assumir um papel de protagonismo perante os inúmeros preconceitos, discriminações e a exclusões cometidos à qualquer pessoa, independente de suas convicções político, filosófico, ideológico ou religiosas.

1 O CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO E AS PESSOAS SEM RELIGIÃO, ATEUS E AGNÓSTICOS

Os dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) – a mais complexa operação estatística realizada pelo país, com o intuito de investigar as características de toda a população e dos domicílios do território nacional - constitui um dos principais referenciais estatísticos para compreensão do campo religioso brasileiro, incluindo aí pessoas sem religião, ateus e agnósticos⁴.

² Tendência conservadora é forte no país, diz Datafolha. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/1206138-tendencia-conservadora-e-forte-no-pais-diz-datafolha.shtml>>. Acesso em: 5 maio 2013.

³ A Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos é uma entidade sem fins lucrativos que surgiu da necessidade crescente de ateus se organizarem e em 2012 contava com mais de 7 mil associados. É uma associação de direito privado sem cunho político ou partidário, com a finalidade de desenvolver atividades no campo da ordem social que busquem promover o ateísmo, o agnosticismo e a laicidade do Estado e, notadamente, o fim do preconceito contra ateus e agnósticos.

⁴ O Censo pesquisou a religião professada por cada pessoa. Aquela que não professava qualquer religião foi classificada como sem religião. A criança que não tinha condição de prestar a informação foi considerada como tendo a religião da mãe (IBGE, 2012).

O resultado do Censo 2010 apresenta que: a proporção dos católicos soma 64,6% da população brasileira; os evangélicos pentecostais somam 22,2%; os sem religião representa a terceira maior categoria 8% (o que corresponde a 15 milhões de pessoas); os espíritas somam 2%; as religiões afro-brasileiras mantiveram-se no eixo de 0,3% de declaração de crenças; e outras religiosidades somam 2,7%.

Tais dados, em linhas gerais, indicam algumas características próprias da contemporaneidade, como a tendência ao pluralismo religioso, ao constante trânsito religioso e à privatização da religião das sociedades ocidentais. Para Wagner Lopes Sanchez (2012), nestes contextos, haja vista a histórica defesa pela liberdade de pensamento e expressão, o pluralismo torna-se uma consequência fundamental. No caso do campo religioso, o pluralismo é reflexo de dois fatores: existência da diversidade religiosa e reivindicação de liberdade religiosa.

O pluralismo religioso é uma condição social própria de sociedades onde não há hegemonia religiosa ou onde a hegemonia religiosa tende a desaparecer. O pluralismo religioso é, na verdade, a democratização do campo religioso, em que todos os sujeitos religiosos são reconhecidos como legítimos em suas reivindicações, desde que respeitados os princípios éticos. (SANCHEZ, 2012, p. 80).

Já a tendência da privatização da religião refere-se às múltiplas *bricolagens* e experimentações peculiares, singulares e íntimas vivenciadas por cada pessoa. Isso impactou no aumento do contingente de pessoas que mantêm sua identidade e crenças religiosas fora de instituições, como é o caso dos 9,2 milhões de evangélicos identificados pelo Censo 2010 como *evangélicos não determinados*, isto é, como não filiados a igrejas (MARIANO, 2012, p. 8).

Para Follmann (2012), estas vivências religiosas são em sua maioria decorrentes de *arranjos pessoais* ou de novos *processos de identidade*, porque os sujeitos tendem a não se atrelarem mais às identidades sociais dadas, mas partem para construções, desconstruções e reconstruções efetivamente próprias:

Hoje os sujeitos assumem muito mais a sua relação com o transcendente ou também a sua postura de negação com relação às crenças religiosas, quando é o caso. As religiosidades, através dos arranjos pessoais, tendem a crescer enquanto as

forças institucionais das religiões se encolhem. (FOLLMANN, 2012, p. 20).

Esse fenômeno de experimentação e trânsito religioso é também muito vivo entre aqueles que se declaram sem religião. Segundo Teixeira (2012), esse grupo de declarantes é composto, sobretudo, por pessoas que se desencantaram com suas filiações tradicionais e transitam em busca de vínculos sociais e espirituais. Para eles, o que conta mais são os *elementos subjetivos* e, de acordo com o foro íntimo, “buscam um nicho de sentido que possa responder às suas expectativas pessoais. Eles se movem como peregrinos do sentido entre as instâncias nomizadoras” (p. 46).

O grupo dos sem religião, que segundo o Censo 2010 somam 8% da população, comporta mais de 15 milhões de pessoas, dentro os quais, incluem-se os que se declaram ateus ou agnósticos, que importam respectivamente 615 mil e 124,4 mil declarantes. No entanto, sabemos por diversas outras pesquisas de institutos particulares que existe grande subnotificação nesses números devido à metodologia do IBGE, que é inadequada para contar ateus e agnósticos. A pergunta do censo é “Qual é sua religião?” leva muitos ateus e agnósticos a responderem “não tenho” ou “nenhuma”. Por conta disso, acabam não sendo incluídos na categoria de ateus ou agnósticos.

Segundo Menezes (2012, p. 41), em 1970 os sem religião eram apenas 0,8% dos brasileiros. Passaram para 1,6% em 1980, dobrando seu percentual no conjunto da população e, em 1991, cresceram para 4,8%, chegando à casa dos 7,3% em 2000.

Para Giumbelli (2012), a categoria dos sem religião engloba um contingente muito significativo e heterogêneo, o que demanda outras pesquisas mais precisas para ajudar a compreender todas as situações aí incluídas. O Censo 2010 foi o primeiro que divulgou dados sobre pessoas que se declararam agnósticas e ateias (cerca de 740 mil indivíduos), número corresponde a cerca de 5% do total das pessoas sem religião⁵. Isso indica que o quadro dos sem religião não é composto exclusivamente de pessoas sem crenças religiosas, embora deva-se considerar que, “caso a

⁵ Os ateus foram incluídos no censo brasileiro pela primeira vez em 2010, e, mesmo assim, apenas nominalmente, pois a formulação da pergunta utilizada (“Qual é sua religião?”) leva muitos ateus a responderem (corretamente) que não têm religião e não contabiliza também uma possível dupla pertença.

resposta fosse estimulada, as estatísticas de agnósticos e ateus poderiam ser maiores” (p. 103).

Lewgoy (2012) também compreende que a categoria polissêmica dos sem religião é um *guarda-chuva* onde espiritualistas, ateus e agnósticos declarados e pessoas sem afiliação explícitas se identificam. Congrega pessoas que se colocam em oposição a uma filiação identitária mais explícita, revelando a tendência à indiferença perante as religiões tradicionais e uma vontade individual de liberdade em face de obrigações e compromissos religiosos.

Ela, como categoria, diz muito pouco sobre as crenças e práticas religiosas (no sentido amplo) dos sem religião, marcando antes uma não filiação ou não identidade, característica da experiência urbana e individualista moderna, com sua grande ênfase no respeito à escolha individual. [...] Sem dúvida, o termo “sem” acaba sendo mais importante do que “religião” ou “Deus” para este grupo. (LEWGOY, 2012, p. 65).

Já Sílvia Fernandes (2012) identifica em suas pesquisas cinco tipos de pessoas sem religião:

a) os de *religiosidade própria*, que correspondem aos que pertenceram a uma religião tradicional e se desvincularam mantendo suas crenças originais e, muitas vezes, rearranjando essas crenças com elementos do universo *New Age*;

b) os *sem religião desvinculados*, que não fazem composição religiosa, mas mantêm a crença em uma divindade;

c) os *sem religião críticos das religiões*, encarando-as como um modo de alienação do homem;

d) os *sem religião ateus*;

e) os *sem religião tradicionalizados*, aqueles que, na sua autoavaliação, não permitem se enquadrar em nenhuma religião por não frequentá-la. Eles veem incoerência em se denominarem de uma religião determinada uma vez que não a praticam.

Para a autora (2012), esse crescimento do número de pessoas sem vinculação institucional deve-se às possibilidades de escolha dadas por uma sociedade de muitas ofertas, assim como a liberdade de não escolha ou opção por não ter vínculo institucional com nenhuma religião. Tal opinião também é compartilhada por Mattos (2012) ao constatar que nos processos de transformações da sociedade brasileira,

[...] as pessoas se sentem menos desconfortáveis ao assumirem publicamente sua não adesão a qualquer forma de filiação a instituições religiosas, o que não significa que elas são arreligiosas ou que tenham aderido a alguma forma de ateísmo. O que me parece estar ficando mais claro na sociedade brasileira é o desencantamento de muitas pessoas com as religiões institucionalizadas. (MATTOS, 2012, p. 31).

Portanto, apesar das limitações na coleta dos dados do Censo, é preciso considerar que os grupos de pessoas sem religião, ateus e agnósticos representam a terceira maior expressão quantitativa da população brasileira, o que expressa a crescente transformação do campo religioso brasileiro, outrora hegemonicamente cristão-católico. Tal categoria, embora extremamente polissêmica, indica que pessoas sem religião, em sua maioria, não necessariamente são descrentes, mas preferem a não adesão a qualquer instituição religiosa.

Pessoas sem religião, ateus e agnósticos possuem os mesmos direitos e deveres próprios a qualquer cidadão brasileiro, devendo ser respeitados em sua não opção religiosa. Tal consideração exige a democratização dos espaços e instituições públicas, dentre elas as escolas e universidades, que são desafiados a se desprenderem de visões colonizadoras e ideologias monoculturais/confessionais, para assegurarem e fomentarem o princípio constitucional de liberdade de crença, opinião ou convicção.

2 ATEÍSMO E AGNOSTICISMO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Não existem definições consensuais de Ateísmo e Agnosticismo. Uma das definições mais comuns é aquela que segue a etimologia das palavras, determinando o ateu como a pessoa que não tem crença na existência de qualquer divindade ou ser metafísico, e agnóstico como aquele que entende que a questão da existência de divindades está em aberto, ou seja, não pode ser respondida.

A maioria dos dicionários de Filosofia e Sociologia apresentam suas definições sobre Ateísmo e Agnosticismo. Abbagnano (2007) compreende Ateísmo como negação da causalidade de Deus e aponta que na história da Filosofia o Ateísmo já aparece nos escritos de Platão, que o define a partir de três formas: a) negação da divindade; b) crença de que a divindade existe, mas não cuida das coisas humanas; c) crença de que a divindade pode tornar-se benigna com doações e oferendas.

Na modernidade, segundo o autor (2007), o Ateísmo é compreendido sob várias perspectivas:

a) Justaposição entre Ateísmo e Materialismo⁶, defendido por George Berkeley (1685-1753) pela tese da irrealidade das coisas, pois “se admitirmos que a matéria é real, a existência de Deus será inútil, porque a própria matéria vem a ser a causa de todas as coisas e das ideias que estão em nós” (ABBAGNANO, 2007, p. 98). Nesta concepção, um dos fundamentos do Ateísmo é a causalidade da matéria e não a sua realidade. Deus é eliminado como princípio causal de toda a explicação, porque se admite a matéria como tal;

b) Ateísmo *cético*⁷, corrente filosófica que não só procura apontar a fragilidade das possíveis provas da existência da divindade, como também mostra as dificuldades inerentes ao conceito de divino em si. O filósofo David Hume (1711-1776) julga impossível uma prova a priori sobre a existência de Deus, visto que a existência é sempre matéria de fato;

c) Ateísmo *pessimista*, corresponde à perspectiva que considera a desordem, o mal, o sofrimento e a infelicidade do mundo como obstáculos concretos para a existência de um Deus pessoal, como afirmam os teístas⁸.

O fundamento desse pessimismo não são o mal ou a dor como tais, mas a ambiguidade radical, a incerteza da existência humana lançada no mundo e dependente só da sua liberdade absoluta, que a condena ao fracasso. Segundo Sartre, não há Deus, mas há o ser que projeta ser Deus, isto é, o homem: projeto que é, ao mesmo tempo, ato de liberdade humana e destino que a condena ao malogro. (ABBAGNANO, 2007, p. 99).

d) Ateísmo *humanista*, amplamente difundido entre os séculos XIX e XX, principalmente pelas ideias do filósofo alemão Ludwig Feurbach (1804-1872). Para ele, Deus seria a essência objetivada do sujeito, ou a projeção alienada que o humano faz de si mesmo num ser superior.

⁶ O Materialismo designa, em geral, a doutrina que atribui causalidade apenas à matéria, ou seja, a única causa das coisas é a matéria em si (ABBAGNANO, 2007).

⁷ Ceticismo é a doutrina que afirma não poder obter nenhuma certeza absoluta a respeito da verdade, o que implica numa condição intelectual de questionamento permanente e na inadmissão da existência de fenômenos metafísicos, religiosos e dogmas.

⁸ Teísmo é o termo usado desde o século XVII para indicar genericamente a crença em Deus, em oposição ao ateísmo (ABBAGNANO, 2007).

Compartilhado pelo marxismo, que, comparando Deus a uma droga que dopa as massas, fez do Ateísmo uma das condições do comunismo, tal esquema de pensamento foi retomado por todas as doutrinas que veem na negação de Deus o pressuposto indispensável de afirmação do homem. (ABBAGNANO, 2007, p. 99).

e) Ateísmo *niilista*, que considera Deus como uma espécie de *mentira de sobrevivência* inventada pela humanidade, tanto para dar sentido à realidade caótica do mundo, quanto para defender-se dos sofrimentos causadas pela dor, a doença e a morte. O filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) apresenta Deus como a mais longa mentira construída pelas culturas para exorcizar as verdades cruéis do mundo: “Só há um mundo, e é falso, cruel, contraditório, corruptor, sem sentido [...] Nós precisamos da mentira para vencer esta ‘verdade’, para viver. A metafísica, a moral, a religião e a ciência são consideradas apenas como diversas formas de mentira: com o subsídio dela acreditamos na vida” (ABBAGNANO, 2007, p. 100). Nietzsche acreditava que para fazer a transição do homem ao estágio de super-homem – aquele capaz de viver sem a ilusão das mentiras – é necessário proclamar a morte de Deus.

Sigmund Freud (1856-1939), criador da Psicanálise, corrobora essa tese ao interpretar Deus como um *pai amplificado* e a religião como uma *neurose* de tipo infantil, ou como uma *ilusão* que sacia os desejos mais antigos da humanidade. Com isso, Freud propunha que o Ateísmo seria a condição própria de uma humanidade adulta e cientificamente educada.

f) Ateísmo *semântico*, perspectiva que aponta que todo discurso sobre Deus é inverificável e sem sentido. Não percebendo qualquer relação entre Deus e a realidade física, qualquer definição sobre o divino são pseudodefinições. “De fato, a considerar sem sentido não só a resposta, mas também a indagação sobre Deus, ele chega a dissolver o próprio problema do Absoluto.” (ABBAGNANO, 2007, p. 100).

Neste sentido, algo só possui objetivamente sentido quando é possível sua verificação empírica e intersubjetiva. Caso contrário, “[...] o enunciado não é nem verdadeiro nem falso, mas simplesmente sem sentido, pois sem objeto” (CORETH, 2009, p. 337).

Para os filósofos brasileiros Agnaldo Cuoco Portugal e Abraão Lincoln Ferreria Costa (2010), o Ateísmo existente até o século XVII era sinônimo da rejeição de uma concepção de Deus em favor de outra mais adequada e verdadeira. Era um ateísmo que não nega toda e qualquer

forma de Deus ou de prática religiosa. Mas, a partir do século XVIII, com os materialistas franceses, o ateísmo filosófico entra em cena na história do pensamento ocidental. Dado o avanço das descobertas das ciências naturais na explicação e domínio do mundo, e a repulsa aos regimes absolutistas que contavam com o apoio das instituições religiosas para subsistirem, o Ateísmo manifesta, a partir de então,

[...] uma proposta de pura e simples rejeição da religião e da crença num poder transcendente, com base em duas ordens distintas, embora complementares, de argumento. De um lado, argumenta-se contra a crença em Deus por estar esta para além da possibilidade de investigação empírica, sendo, portanto, irracional segundo uma visão científica de mundo. Por outro lado, argumenta-se contra a religião por ser ela fonte de intolerância e um tradicional apoio aos poderes autoritários constituídos ao longo da história humana. (PORTUGAL; COSTA, 2010, p. 128).

Dito isto, deve ficar claro que o ateísmo não é e não tem uma doutrina, não possui dogmas (a inexistência de deuses é uma conclusão, não um dogma), não requer fé, nem práticas ou comportamentos específicos. Embora nenhuma característica descreva todos os ateus, é bastante comum que a visão de mundo do ateu tenha muitas afinidades com a ciência. Assim, embora não haja nada de incompatível entre o Ateísmo e a crença em astrologia, homeopatia, energias, leitura da sorte, vidência, simpatias, superstições, percepção extra-sensorial, numerologia, grafologia, carma ou até mesmo vida após a morte, por exemplo, são poucos os ateus que aderem a essas ideias.

Para grande parte dos ateus, o Ateísmo é apenas uma das consequências do chamado *ceticismo científico*, que consiste essencialmente no uso do pensamento crítico e do método científico para compreender o universo. Eles entendem que a ciência é a melhor ferramenta que se tem para descobrir a verdade, e que o Ateísmo simplesmente resulta dos padrões rigorosos de exigência de evidências e de pensamento crítico.

A posição dos ateus com relação à religião também não é uniforme. Alguns enxergam o fenômeno religioso como neutro ou mesmo positivo, mesmo quando baseado em ideias que eles entendem como errôneas. A maior parte dos ateus, contudo, tem críticas fortes à maior parte ou a todas as religiões, considerando negativa sua influência sobre as pessoas e sobre a sociedade, e com frequência são anticlericais – posição que

evidentemente não os autoriza a desrespeitar os seguidores destas crenças e nem quer dizer que sejam contrários à liberdade religiosa.

Já o termo “agnosticismo” foi cunhado inicialmente pelo naturalista inglês Thomas Huxley (1825-1895), em 1869, e foi retomado por Charles Darwin (1809-1882), que se declarou agnóstico em uma carta em 1879. Desde então, o conceito tem sido utilizado “[...] para designar a atitude de cientistas de orientação positivista⁹ em face do absoluto, do infinito, de Deus e dos respectivos problemas, atitude essa marcada pela recusa de proferir publicamente qualquer opinião sobre tais problemas” (ABBAGNANO, 2007, p. 23).

O agnóstico opõe-se à possibilidade de a razão humana conhecer entidades, seres divinos e outros fenômenos sobrenaturais. *Agnose* opõe-se ao termo grego *gnose* que significa conhecimento. Por isso, para o agnóstico é impossível provar racionalmente a existência do sobrenatural, assim como é igualmente impossível provar a sua inexistência.

O Agnosticismo não deve ser confundido com Ateísmo, pois uma coisa é dizer que “Deus não existe e outra é dizer que não possuímos instrumentos cognitivos adequados para nos pronunciarmos *com certeza* acerca da existência ou não de Deus” (ABBAGNANO, 2007, p. 23).

3 É POSSÍVEL VIVER SEM DEUS E SEM RELIGIÃO? SIM.

Essa questão é histórica e divide opiniões. De um lado, os teístas negam essa possibilidade, mas, de outro, os ateístas a defendem. Entretanto, longe de apenas ser uma questão de discussão teórica, Ferreira (2010) registra que muitas pessoas que defenderam ser possível viver sem a crença em uma divindade e sem vinculação com qualquer instituição religiosa enfrentaram ao longo da história (e ainda enfrentam), “[...] críticas e ataques violentos, como se não fosse permitido discordar do já consagrado e estabelecido sobre Deus; como se o existir fizesse parte de alguma lei intocável, externa ao próprio indivíduo” (p. 86).

Infelizmente, é de longa data a postura agressiva e violenta adotada por algumas pessoas e líderes religiosos frente às possíveis críticas e ameaças às bases de sua fé. As religiões, principalmente no Ocidente, vi-

⁹ É no Positivismo que o Ateísmo encontra um fundamento do saber e de toda a ciência, pois as pesquisas ocorrem no âmbito dos fatos como dados na experiência, que pretendem ser leis universais, mas empiricamente estabelecidas.

ram o alvorecer da ciência, com suas descobertas e pesquisas, como uma ameaça em relação às suas verdades estabelecidas. Ao invés de se abrirem ao diálogo e à compreensão de ideias contrárias às suas, algumas preferiram defender suas convicções, inclusive com práticas que afrontaram a dignidade humana.

Ferreira (2010) defende que, para uma visão sem preconceitos das pessoas sem religião, ateus e agnósticos, é preciso compreender melhor os argumentos dos não crentes, pois, “[...] quando a vida é questionada em sua origem ou no modo de vivê-la e, também, quando o poder religioso é fragilizado pela compreensão racional do mundo”, todos podem se beneficiar igualmente dos saberes e das descobertas daí decorrentes.

Para superar os conflitos que marcaram a relação entre ciência e religião desde a Modernidade, é preciso reconhecer que ambas concebem o mundo de modo distinto: “[...] enquanto as religiões são portadoras de uma verdade divina baseada na fé, as ciências procuram uma verdade provisória demasiadamente humana” (FERREIRA, 2010, p. 87). Trata-se de dois discursos distintos: para os crentes, a verdade vem de Deus, que fundamenta a sua concepção de mundo. Para os não crentes, a ciência é a provedora de explicações, embora estas sejam sempre provisórias e incompletas. É deste modo que o filósofo ateu ou agnóstico Bertrand Russel (2009 apud FERREIRA, 2010, p. 90) se posicionou sobre esse conflito:

Uma crença religiosa difere de uma teoria científica, ao alegar a incorporação plena de uma verdade eterna, ao passo que a ciência é sempre experimental, esperando que as modificações em suas teorias atuais, mais cedo ou mais tarde, sejam necessárias e ciente de que seu método é um daqueles logicamente incapaz de chegar a uma demonstração final e completa.

Russel não tinha dúvida da possibilidade de uma vida sem Deus. Para fundamentar sua perspectiva, procurou problematizar o conceito de Deus como causa primordial. Para ele, isso era uma falácia, pois

se tudo precisa ter uma causa, então também Deus deve ter uma causa. Se é possível que exista qualquer coisa sem causa, isso tanto pode ser o mundo, quanto Deus, de modo que não pode haver validação nesse argumento [...] a ideia de que as coisas precisam obrigatoriamente ter um início na verdade se

deve à pobreza de nossa imaginação. (RUSSELL, 2009, apud FERREIRA, 2010, p. 91).

Com base nestes argumentos, Russell não conseguia ver nenhuma contribuição das religiões para que as pessoas vivessem melhores, pois o fundamento de suas fé e ações estavam assentados em uma falácia. Mesmo sem acreditar em Deus e nas religiões, Russell acreditava na

[...] benevolência humana e na possibilidade de a ciência desvelar o que ainda não foi descoberto. [...] Como grande filósofo e matemático, mostrou que o modo de viver de um ateu é como o de qualquer outro: o ateu pensa, expressa-se e age de acordo com sua consciência livre” (FERREIRA, 2010, p. 91).

Assim, a vida possível para o ateu ou agnóstico é aquela em que os argumentos racionais possam ser respeitados numa relação ética que aceite a diferença e garanta a livre circulação de ideias. É por isso que os ateus tendem a manifestar-se criticamente em relação à influência das religiões no espaço público, motivo pelo qual defendem o princípio constitucional da laicidade. Tal pressuposto é necessário para que o Estado garanta igualdade de direitos entre todos os cidadãos, o que obviamente inclui tanto religiosos como não religiosos indistintamente.

A defesa da laicidade é fundamental para que as ações do Estado não tenham preferências e privilegiem determinadas crenças religiosas ou convicções não religiosas. Mesmo assumindo-se como laico desde 1889, o Estado brasileiro, na prática, ainda mantém privilégios e concessões a determinadas instituições e este ônus acaba sendo assumido por todas as pessoas, também as sem religião. Isso se nota nos muros religiosos inscritos em nossa Constituição, na expressão religiosa contida em nossa moeda, nos símbolos religiosos ostentados em repartições públicas, em cerimoniais do Legislativo e do Executivo que muitas vezes incluem práticas religiosas, assim como na interferência religiosa em questões como os direitos sexuais e reprodutivos, os direitos dos homoafetivos, pesquisas com células-tronco, entre outros temas.

Tais exemplos apontam os limites da laicidade e as dificuldades do Estado e da sociedade brasileira em reconhecer que existem outras posições, sem serem de cunho religioso, que podem dar embasamento às decisões e políticas públicas. Esses limites e dificuldades, muitas vezes, se

traduzem em embates e disputas acirradas, não raros, fomentadas por preconceito e discriminação.

É bem conhecido o fato de que a lógica da discriminação utiliza maneiras de diminuir o outro para justificar o preconceito e o abuso, independentemente de quem é a vítima. Uma vez estabelecido que o outro é inferior, fica mais fácil desumanizá-lo e assim afirmar que seu argumento é ilegítimo. No caso dos ateus e agnósticos, permanece no senso comum, o preconceito antigo de identificação com o próprio mal, expresso pelo termo *ímpio*. Analogamente, *pio* significa tanto devoto, religioso, como benigno, compassivo, misericordioso. Essa ideia, com frequência, baseia-se em algumas citações encontradas na Bíblia judaico-cristã, que identifica o ímpio com o mal, a injustiça e a escória.

A discriminação contra mulheres, judeus e negros tem recebido nomes que denunciam esses costumes e cuja cunhagem marca o início da conscientização a respeito de sua existência e da luta contra tais práticas. A discriminação de mulheres recebe o nome de sexismo; a discriminação de judeus é antissemitismo; a discriminação de grupos étnicos recebe o nome de racismo; a discriminação de homossexuais é homofobia. A discriminação contra pessoas ateias ainda não tem um nome específico, talvez porque na opinião da maioria das pessoas ainda não se entende o Ateísmo como uma opção pessoal de convicção ao invés de uma tendência ao mal e à falta de ética social. A equivalência entre ateus, agnósticos e maus ainda encontra eco profundo na sociedade, evidente em diversos discursos religiosos, políticos e literários¹⁰.

Atualmente se reproduzem, em diversos contextos e situações, manifestações em que se associa a causa da violência, do crime, da guerra e de regimes autoritários ao Ateísmo. Durante a campanha presidencial de 2002, o candidato Anthony Garotinho afirmou que “quem não tem deus no coração acaba se tornando violento, acaba cometendo toda sorte de crimes”. Semelhante manifestação foi feita pelo então cardeal-arcebispo metropolitano de São Paulo, Cláudio Hummes: “o povo diz com simplicidade e muito acerto: ‘A causa da violência é a falta de religião’ e que “a

¹⁰ O livro *O ateu*, por exemplo, de Vera Lúcia Marinzeck de Carvalho, é inteiramente dedicado a descrever o mau caráter do personagem-título e explicá-lo como consequência direta do seu Ateísmo.

carência de valores religiosos, espirituais e morais na sociedade, nas famílias e na vida individual contribui muitíssimo para a violência”¹¹.

Existe no imaginário popular um número considerável de ideias equivocadas a respeito do Ateísmo e Agnosticismo e muitos julgamentos depreciativos a respeito das suas qualidades intelectuais, morais e sociais, e que são fruto de desinformação acerca o Ateísmo. Isto implica no surgimento de muitos mitos:

- *Ateísmo é uma religião*: ele não é religião e não tem nenhum sistema religioso, como doutrinas, sacerdotes, prescrições morais ou, práticas recomendadas ou alguma fé em divindades.

- *Ateísmo é um modo de vida*: é apenas a ausência da crença na existência de divindades. Como qualquer ser humano, há ateus vivendo das mais diversas formas, e não se sabe de antemão se um indivíduo é ateu antes de lhe perguntar se ele acredita na existência de algum deus.

- *Ateísmo é adoração a Satã*: ateus não creem em nenhuma divindade ou entidade, portanto, não venera o que considera inexistente.

- *Ateísmo é adoração da ciência*: muitos ateus têm um apreço especial pela ciência, mas não todos. De qualquer forma, isso não é parte integrante do Ateísmo, e nada tem a ver com a adoração no sentido religioso.

- *Ateísmo é uma forma de anticristianismo*: há ateus que são contrários a qualquer religião, e há ateus que veem a religião com bons olhos.

- *Ateus são imorais*: são tão capazes de ter ética como qualquer outro ser humano, independente de ter uma crença ou não.

- *Ateus são pessoas tristes, desesperadas, sem sentido, incapazes de conhecer o amor ou a beleza*: tristeza, desespero, beleza e amor são situações ou qualidades passíveis de estarem presentes em todos os seres humanos, independente de religião.

- *As pessoas se tornam ateias porque não conhecem a religião*: uma pesquisa de 2010 sobre conhecimento religioso, e os ateus marcaram em média 20,9 pontos, contra 16,5 pontos de pessoas identificadas com alguma religião¹².

¹¹ Declaração feita em novembro de 2003 quando coassinou com seus bispos auxiliares um comunicado da Arquidiocese.

¹² Pesquisa de Pew *Forum on Religion and Public Life* que aplicou questionários de 32 pontos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe nenhuma recomendação específica para lidar com estudantes ateus, assim como não faz sentido, por exemplo, uma recomendação específica para lidar com judeus ou com negros. Deve-se simplesmente agir com cordialidade e sensibilidade, respeitando as opções e a individualidade de todos em sua condição humana, reconhecendo e respeitando mutuamente os seus direitos. Neste sentido, algumas recomendações poderiam evitar a disseminação do preconceito na escola:

- Respeitar as escolhas e opções de convicção dos estudantes e não tentar doutriná-los ou lhes infundir suas próprias ideias religiosas (ou arreligiosas), incluindo-as em sua matéria, em provas ou mensagens destinadas a estudantes. A liberdade de consciência e crença é um direito previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

- A escola não é o local adequado para ensinar ou praticar qualquer fé; portanto, não se deve cultivar práticas religiosas, incluindo orações de qualquer tipo, no espaço escolar.

- Proporcionar um ambiente escolar isento de simbologias religiosas para não excluir os estudantes que não são contemplados por elas.

- Manter o cuidado de não criar hierarquias de valor moral ou ético entre religiosos ou não religiosos.

- Considerar os estudantes que não se identificam ou professam alguma religião e cuidar para que não haja qualquer constrangimento e nem sua exposição inadequada e desrespeitosa. Os membros de minorias religiosas e arreligiosas muitas vezes preferem não revelar suas posições, porque sabem que podem ser hostilizados. Os educadores não têm como controlar as consequências dessa exposição no mundo social e familiar do estudante, mas no espaço educacional deve evitar constrangimento causado ao perguntar qual a religião dos estudantes, sem fazer juízo de valor sobre as escolhas manifestadas.

- Os estudantes que desejarem expor suas ideias sobre religião, desde que no momento adequado, devem encontrar um ambiente acolhedor em que possam ser ouvidos de maneira respeitosa, e não serem confrontados ou julgados.

- O Ateísmo e Agnosticismo como qualquer religião podem ser passíveis tanto de críticas como de admiração. Mas este não é o papel dos educadores. Também não se pode fazer juízo de valor do estudante seja

religioso ou não religioso, disseminando preconceitos e prejudicando seu convívio social.

Na escola há uma diversidade sociocultural composta pelos diversos grupos que dela fazem parte e que desafiam suas práticas educativas. Os educadores precisam trabalhar com metodologias e propostas educacionais democráticas e adequadas, capazes de promover a interação entre estes diferentes grupos a partir do respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

CARVALHO, Vera Lúcia Marincek de. **O ateu**. São Paulo: Petit, 2012.

CORETH, Emerich. **Deus no pensamento filosófico**. São Paulo: Loyola, 2009.

FERNANDES, Sílvia. “A (re)construção da identidade religiosa inclui dupla ou tripla pertença” (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, p. 22-25, 2012.

FERREIRA, Amauri Carlos. Viver sem Deus e sem religião: a vida possível no ateísmo. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 18, p. 127-144, jul./set. 2010.

FOLMANN, José Ivo. Trânsito religioso e o “permanente peregrinar” (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, p. 14-21, 2012.

GIUMBELLI, Emerson Alessandro. Sem filiação religiosa. “Um contingente significativo e heterogêneo” (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, p. 102-103, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010: característica gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LEWGOY, Bernardo. Espiritismo, religião do meio. (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, p. 63-65, 2012.

MARIANO, Ricardo. Religião e política. A instrumentalização recíproca (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, p. 6-11, 2012.

MATTOS, Paulo Ayres. A relevante queda do crescimento evangélico revelado pelo Censo 2010 (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, p. 30-35, 2012.

MENEZES, Renata. Censo 2010, fotografia panorâmica da vida nacional (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, p. 40-44, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dez. de 1948.

_____. **Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou crenças.** Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 25 de nov. de 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração sobre os princípios da tolerância.** Paris: 28ª Conferência Geral da UNESCO, 16 nov. 1995.

PORTUGAL, Agnaldo Cuoco; COSTA, Abraão Lincoln Ferreria. O Ateísmo Francês Contemporâneo: uma comparação crítica entre Michel Onfray e André Comte-Sponville. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 18, p. 127-144, jul/set. 2010.

SANCHEZ, Wagner Lopes. Pluralismo religioso: entre a diversidade e a liberdade (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, p. 80-82, 2012.


TEIXEIRA, Faustino. O campo religioso brasileiro na ciranda dos dados (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, p. 45-49, 2012.



Capítulo X

Educação, diversidade religiosa e cultura de paz: cuidar, respeitar e conviver

Elcio Cecchetti
Lilian Blanck de Oliveira
Lúcia Schneider Hardt



PALAVRAS INICIAIS

A Dignidade exige que sejamos nós mesmos.
Mas a Dignidade não é somente que sejamos nós mesmos.
Para que haja Dignidade é necessário o outro.
E o outro só é outro na relação conosco.
A Dignidade é então um olhar.
Um olhar a nós mesmos que também se dirige
ao outro olhando-se e olhando-nos.
A Dignidade é então reconhecimento e respeito.
Reconhecimento do que somos e respeito a isto que somos, sim, mas
também reconhecimento do que é o outro e respeito ao que ele é.
A Dignidade então é ponte e olhar e reconhecimento e respeito.
Então a Dignidade é o amanhã.
Mas o amanhã não pode ser se não é para todos,
para os que somos nós e para os que são outros.
A Dignidade é então uma casa que nos inclui e inclui o outro.
A Dignidade é então uma casa de um só andar, onde nós e o outro temos
nosso próprio lugar, isto e não outra coisa é a vida, e a própria casa.
Então a Dignidade deveria ser o mundo,
um mundo que tenha lugar para muitos mundos.
A Dignidade então ainda não é.
Então a Dignidade está por ser.
A Dignidade então é lutar para que a Dignidade seja finalmente o mundo.
Um mundo onde que haja lugar para todos os mundos.
Então a Dignidade é e está por construir.
É um caminho a percorrer.
A Dignidade é o amanhã.

(Subcomandante Marcos¹, apud CANDAU, 2010, p. 213-214).

Atualmente, constata-se que as promessas do progresso científico e do desenvolvimento a qualquer custo, repleta de bens simbólicos e materiais para consumo, não deram conta de proteger o ser humano e a natureza em suas dinâmicas de vida. Apesar do avanço das ciências, do aprimoramento das tecnologias e do volume de conhecimento produzido, ainda convivemos com guerras, conflitos, misérias, exclusões e desigualdades sociais, econômicas e culturais que afrontam a dignidade humana.

Inúmeras declarações, conferências, fóruns mundiais e pactos internacionais foram produzidos e realizados nas últimas décadas. A própria necessidade de se publicar constantemente documentos e instrumentos jurídicos internacionais e nacionais expressa, de algum modo, as dificuldades para a efetivação dos direitos humanos e da terra em escala global.

¹ O subcomandante Marcos foi o porta-voz do grupo indígena mexicano Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), que fez sua aparição pública em 1º de janeiro de 1994, exigindo democracia, liberdade, terra, pão e justiça aos indígenas.

O atual momento histórico exige intervenções efetivas visando a evitar que atrocidades e autoritarismos como vivenciados nas duas grandes guerras mundiais, e nos conflitos na Bósnia, Ruanda, Congo, Chechênia, Afeganistão, Iraque, Sudão, Palestina, Síria, Candelária, entre outros, se repitam. É urgente, portanto, a adoção de novas posturas, concepções e práticas de convivência com as *diferenças*. A condição efetiva para viver uma cultura de paz em justiça e liberdade implica estabelecer bases para a vida, considerando a diversidade cultural e a responsabilidade ética com as diferenças.

A sensibilidade do aldeão que badalou os sinos anunciando a morte da justiça – conforme o relato de Saramago (2002) apresentado no prefácio desta obra – se faz *mister* neste momento. É necessário, sim, tocar os *sinos*, hoje, para denunciar o vicejar de uma *cultura de morte*, legitimada por *lentes* que naturalizam *cegueiras*, barbáries e selvagerias. Urge tocar os sinos ininterruptamente em *acordes, ritmos, sons, tempos, espaços e lugares* diferenciados, *(pró)vocando, (con)vocando outros olhares, outras leituras para e na construção de outros mundos, outras vivências, outras culturas* – melhores e ainda possíveis – *culturas de paz*.

1 CONHECER PARA DESTRUIR!?

Em 1944, durante a Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos e Japão, em campos opostos, travavam batalhas mortais. Além dos problemas logísticos, estratégicos e de sobrevivência, havia uma questão crucial muito mais complexa no conflito: os hábitos, condutas, modos de agir e de pensar eram totalmente diferentes entre si, profundamente *singulares*, o que impossibilitava as possibilidades de interpretação do inimigo: eram duas culturas diferentes – a ocidental e a oriental. Portanto, tratava-se de uma *guerra cultural*.

Para os Estados Unidos era imprescindível *conhecer* o Japão, a fim de evitar surpresas e derrotas. Neste intento, a antropóloga social Ruth Benedict foi contratada para que ajudasse os americanos a entender o pensamento e ação dos japoneses. Em seu livro *O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa*, a autora (1988, p. 12) descreve com detalhes a complexidade da questão:

Na guerra total em que se empenhava contra o Japão, tínhamos de saber não apenas os objetivos e os motivos dos que se achavam no poder em Tóquio, não apenas a longa história do Japão, não apenas as estatísticas econômicas e militares; tínhamos de saber com que o seu governo poderia contar da parte do povo. Teríamos de tentar compreender os hábitos japoneses de pensamento e emoção e os padrões em que se enquadravam tais hábitos. Teríamos de conhecer as sanções por trás desses atos e opiniões.

Como não poderia realizar o seu trabalho *in loco*, Ruth iniciou acompanhando os pormenores da guerra, verificando como os japoneses *revelavam-se* a cada instante. Para desvendar suas normas e seus valores, pesquisou e entrevistou pessoas que já haviam vivido ou estado em contato com a cultura japonesa. Além de leituras sobre a história do Japão, escrita por ocidentais, estudou a literatura disponível de autoria dos próprios japoneses. Assim, rapidamente concluiu que “um japonês que escreve sobre o Japão deixa passar coisas verdadeiramente cruciais que lhe são tão familiares e invisíveis quanto o ar que respira. O mesmo acontece com os americanos, quando escrevem sobre a América” (BENEDICT, 1988, p. 14).

Ruth foi compreendendo que cada povo é *fenomenalmente estranho, diferente, e esta singularidade* se manifesta na vida diária, cotidiana, pois “a maneira como um homem se sente ou pensa tem alguma relação com a sua experiência” (BENEDICT, 1988, p. 17). Os aspectos aparentemente mais isolados, a economia, estruturas familiares, ritos religiosos, relações de poder, entre outros, engrenam-se numa relação sistemática entre si:

Uma sociedade humana precisa preparar para si mesma um projeto de vida, aprovando modos determinados de enfrentar situações, modos de determinados de mensurá-los. Os componentes dessa sociedade consideram essas soluções como as bases do universo. Integram-nas, por maiores que sejam as dificuldades. Aqueles que aceitaram um sistema de valores, através do qual vivem, não podem conservar por muito tempo um setor segregado de suas vidas, onde vivam e procedam de acordo com um conjunto contrário de valores, a menos que se exponham à ineficiência e ao caos. [...] Os dogmas religiosos, as práticas econômicas e a política não se mantêm represados em pequenos reservatórios estanques, porém transbordam sobre suas fronteiras, misturando inevitavelmente suas águas, umas com as outras. (BENEDICT, 1988, p. 18).

Ruth aprendeu que uma das desvantagens do século XX (e por que não do século XXI?) é que ainda “temos as noções mais vagas e bitoladas” sobre a cultura do *Outro*². E, *carecendo deste conhecimento*, cada pessoa/grupo pode compreender e representar erroneamente as outras pessoas/grupos. “As lentes através das quais uma nação olha a vida não são as mesmas que outra usa” (BENEDICT, 1988, p. 18). Por isso, a autora diz que é muito difícil “ser consciente com os olhos através dos quais olhamos”, pois em questão de *óculos*³, geralmente aqueles que os usam desconhecem a *fórmula* de suas lentes, daí, tampouco “poderemos esperar que as nações analisem suas próprias perspectivas do mundo” (BENEDICT, 1988, p. 19-20).

Nesse sentido, é possível dizer que cada cultura utiliza uma *lente* – uns *óculos*, pelos quais não apenas vê a realidade, mas por ela constrói o *seu* mundo⁴. Por isso, Ruth Benedict (1988) afirma que é preciso ser *generoso* para se enxergar as diferenças, pois as pessoas e o mundo não se constituem como “cópias de um mesmo molde” e, ao mesmo tempo, ser *firme* para defender que essas diferenças continuem a existir para que a humanidade não pereça. Assim, é preciso reconhecer o direito do *Outro olhar* o mundo a partir de suas próprias *lentes*, sem impor um modo único de ver, pois isto seria como disseminar a *cegueira* em larga escala. A defesa de um único *ponto de vista* representa o fechamento de inúmeras outras possibilidades de *olhar* a realidade, a partir de outros ângulos, matizes e horizontes – outras formas de concretizar a existência humana.

Em suma, a diversidade cultural fornece *chaves de acesso* a infinitas maneiras de se constituir e se perceber como seres humanos em

² O termo “Outro” (com a inicial em maiúsculo) quer representar os “Outros” e a “Outra(s)”, plural e feminino que, para Levinas (2005), representa aquele que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser. O Outro não pode ser reduzido a um conceito; é *rosto*, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói.

³ É um objeto utilizado pelo ser humano para auxiliá-lo a ver o mundo com mais nitidez. Para quem tem uma deficiência visual, os óculos podem ser considerados uma extensão do corpo humano, possibilitando maior interação com o meio social e ambiental. Óculos, neste capítulo, representam o modo como se olha o mundo a partir de concepções e identidades específicas.

⁴ É importante registrar que processo de constituição das *lentes culturais* de determinado grupo social, há disputas e jogos de poder por parte de setores/segmentos que tentam legitimar seu modo de ver aos demais membros de sua coletividade. De modo semelhante, relações e estratégias de poder são utilizadas perante outros grupos culturais, no intuito de expandir e demarcar fronteiras e territórios. Essas posições dificultam diálogos e produzem forças e domínios contingenciais *intra-inter-culturas*, concretizados, muitas vezes, na tendência de classificar, nomear, dividir, dominar, colonizar, entre outros.

diferentes contextos, tempos, espaços e lugares. Conhecer *para* e *em* alteridade é buscar perceber o Outro em sua diferença que lhe dá e faz identidade, o que de igual forma possibilita também a autocompreensão de *ser/estar um Outro* (LEVINAS, 1980).

2 CONHECER PARA DOMINAR!?

Para a pesquisadora Rosa Godoy (2010), a problemática pendular de conceber o humano e o mundo a partir das concepções da *universalidade* ou da *particularidade é histórica*. Para ela, a concepção universalista foi preponderante durante os Impérios da Antiguidade, da Medievalidade e da Modernidade, cuja organização social consistiu no domínio territorial, econômico, linguístico, social e religioso de um povo sobre outro, e na consequente imposição dos padrões culturais do dominador sobre os subjugados. Já a concepção das particularidades ou diversidades corresponde às formações sociais peculiares e singulares que historicamente reivindicam consideração e reconhecimento de suas características socioculturais, principalmente quando são excluídas ou submetidas a processos de dominação por concepções e práticas universalizantes.

A concepção universalista recebe princípios radicalmente novos com o projeto da modernidade que, aos poucos, tomou *uma* ciência, *uma* filosofia, *um* discurso, *uma* religião e *um* padrão identitário como verdadeiros e universais. O mundo tornou-se um *fato* produzido pela racionalidade europeia no qual a figura do sujeito centrado em si mesmo foi/é exaltado em detrimento da heteronomia. A alteridade é negada, esquecida, suprimida pelo sujeito autônomo, autoconsciente e universal. O discurso abstrato tentou normalizar a diversidade e as identidades foram/são forjadas segundo os moldes de um único padrão (CECCHETTI, 2008).

A partir do século XVI, o projeto moderno, por meio do mercantilismo e do colonialismo, universalizou-se entre as colônias do então chamado "Novo Mundo". Para isso, utilizou, dentre outros, do método da eliminação física do Outro (povos indígenas originários), recurso substituído mais tarde pela subordinação econômico-cultural e pelo estabelecimento de relações de superioridade e inferioridade (WARDE, 1993).

Para implementar a construção de uma sociedade regida por interesses privados, o capitalismo se pautou, desde o início, nos princípios modernos do racionalismo, cientificismo e da autonomia do indivíduo. A

conciliação entre o privado e o universal se deu através da criação de Estados Nacionais. Estes assumem a responsabilidade de forjar identidades nacionais que garantam coesão econômica, social, militar e institucional.

A partir da metade do século XX, as novas tecnologias da comunicação começam a veicular para o mundo todo, elementos simbólicos que reproduzem os princípios do capitalismo global, contribuindo para a constituição de identidades culturais massificadas e homogêneas. A conexão de comunidades inteiras tem provocado novas combinações de espaços, tempos e territórios. As sociedades se transformam rapidamente e são cada vez mais diversas, originando identidades híbridas e fragmentadas, resultado de encontros e fusões entre identidades culturais tradicionais com padrões identitários difundidos pelo sistema econômico global (MONTIEL, 2003). Referências étnicas, costumes e cosmovisões originárias são sincretizadas com novos símbolos identificatórios provenientes de repertórios culturais até então muito diversos.

As comunidades já não se encontram diante de bens simbólicos *particulares*, mas diante de elementos que são *universalizados* no espaço urbano e midiático. Por isso, as disputas mais acirradas acontecem pelo domínio do universo simbólico que constrói as identidades: “Quem tiver o controle hegemônico dos mecanismos de produção das identidades terá em suas mãos o instrumento principal (de poder) que lhe possibilitará conferir legitimação ou deslegitimação dos mecanismos de poder estabelecidos” (RUIZ, 2003, p. 123).

Essa apropriação do poder simbólico por alguns poucos grupos evidencia um dos riscos maiores da globalização, que se manifesta na tendência generalizada da *uniformização* cultural. Padronizam-se, cada vez mais, os modos de vida, hábitos de consumo, práticas alimentares, modos de pensar e agir, criando mercados mais amplos para os produtos comerciáveis.

Os mecanismos de poder das sociedades contemporâneas procuram *modelar* os sujeitos segundo o universo simbólico hegemônico, privilegiando a dimensão econômica como critério de definição das identidades pessoais e coletivas. As culturas aparecem, assim, destituídas de seu caráter criativo, rico e diverso, para se converter em produto, em mercadorias destinadas ao consumo e homogeneização das identidades culturais.

Para Miller (2009), o mundo moderno e tecnológico destruiu a estabilidade das culturas tradicionais, cujos povos hoje enfrentam esco-

lhas dolorosas e deslocamentos radicais, não apenas de geração em geração, mas muitas vezes de um mês para outro. Muitos aspectos culturais são desafiados ou alterados pelo poder da mídia, pela velocidade da inovação tecnológica e pelas explosões de violência em massa.

Na mesma direção, Eisler (2009) compreende que o terrorismo e a guerra são reações à forma de vida em sociedades em que as únicas escolhas concebíveis são dominar ou ser dominado. A *cultura de dominação* prioriza as formas de controle verticais e a autoridade, seja em relações íntimas ou internacionais. Para ela, reações violentas são características culturais reproduzidas nas tradições de coerção, abuso e violência nas relações entre pais e filhos e de gênero. Assim, construir as bases para um mundo onde a paz não seja apenas ausência de guerras significa começar a modificar as relações básicas – entre homens e mulheres, pais e filhos, professores e estudantes. É no cotidiano familiar, social e escolar que se aprende a fazer uso ou não da violência para controlar e dominar os Outros.

Para Godoy (2010), a problemática universalidade-particularidade se reflete nos processos educativos, determinando concepções de educação, escola e currículo, conforme suas correlações de forças. Assim, na atualidade,

[...] há um jogo e forças sociopolíticas e culturais defensoras de concepções, discursos e práticas constelados pela globalização, buscando a extensão territorial e social de sua visão de mundo; e os defensores de concepções, discursos e práticas constelados por inúmeras particularidades, buscando defendê-las e preservá-las, e a si próprios como sujeitos, tanto contra aquilo que lhes parece e sentem como ameaça a suas identidades, provinda das tendências de homogeneização cultural, quanto no sentido de se incluírem neste processo hegemônico valendo-se de suas respectivas culturas como recurso. (GODOY, 2010, p. 174).

Assim, em vez de perpetuar a lógica da dominação, a educação deve permitir que as pessoas pensem criativamente e trabalhem em colaboração para modificar as práticas sociais que prejudicam o *bem viver*⁵. A

⁵ O bem viver é um conceito andino que provém do termo Sumak Kawsay (em Quéchuá) e Suma Qamaña (em Aymará). Muitos estudiosos o definem como a satisfação das necessidades, o alcance de uma qualidade de vida e morte dignas. O bem viver pressupõe a “[...] busca de um equilíbrio, uma comunicação entre a natureza e os seres humanos, uma complementaridade nas suas maneiras de conceber e construir a vida [...]” (WALSH, 2009, p. 214).

manutenção da polarização universalidade-particularidade, não possibilita avançar para uma visão mais complexa do mundo e do ser humano, ao contrário, implica em ampliar os conflitos entre estas duas tendências:

As concepções e práticas ditas universais converteram-se em universalismos hegemônicos e dominadores, por se configurarem etnocêntricos, classocêntricos, heterocêntricos, cristicêntricos, a extremação das particularidades pode conduzir a particularismos egoístas, fratricidas e dilacerantes, de modo a mais separar do que unir os seres humanos, numa lógica de apartação tanto quanto a dos dominadores. (GODOY, 2010, p. 178)

Para a educadora Vera Maria Candau (2010), a exigência do momento é articular *igualdade* e *diferença*. Para ela, o problema não é afirmar um polo e negar outro, mas sim construir uma visão dialética entre igualdade e diferença, entre superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais:

Na realidade, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice”. O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. E sim lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. (CANDAU, 2010, p. 209).

A igualdade desejada corresponde à promoção dos direitos humanos e, para isso, é condição que as diferenças sejam reconhecidas como elementos de construção da igualdade, o que supõe lutar contra todos os processos de exclusão, desigualdades, preconceitos e discriminações existentes na atualidade.

3 (RE)CONHECER PARA EDUCAR E EDUCAR PARA (RE)CONHECER

A produção social das diferenças ocorre por meio de relações *desiguais* de poder. É pelo uso do poder que historicamente alguns grupos se tornaram culturalmente hegemônicos e instituíram sua identidade como *norma* e *referência* para a classificação dos outros como *iguais* ou

diferentes. Nesse processo, a marcação da diferença é sustentada pela exclusão e por suas representações no social. Woodward (2000) afirma que todas essas práticas de significação e representação da diferença produzem significados que envolvem as relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. Portanto, diferentes diferenças têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder.

Louro (2001, p. 47) também argumenta que as atribuições das diferenças estão sempre implicadas com relações de poder: “[...] a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência”. Quem não se encontra no “centro”, está nas margens e é excluído. Quem é o detentor da referência também é o portador do poder. É no interior das redes de poder, que são instituídas e nomeadas as *diferenças* e desigualdades.

Todas as relações humanas são imbuídas e atravessadas pelo poder. As formas e os lugares de *governo* são variados em uma sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros, por meio de estratégias de poder (FOUCAULT, 1995). Uma vez que se vive em constantes relações de poder, cabe a cada um se perguntar como tem lidado e exercido o seu poder. Ou seja: como e o que cada um faz com o poder potencial que lhe é próprio?

Diante das tentativas de homogeneização e frente aos mecanismos de enquadramentos, invisibilização, naturalização e eliminação das diferenças é preciso questionar toda e qualquer relação que produz discriminação, preconceito, segregação e violência.

Nesse contexto, os sistemas de ensino e as instituições educacionais têm um papel fundamental no sentido de construir currículos e práticas que considerem a perspectiva das diferentes culturas. Para a educadora Luiza Cortesão (2004), a educação encontra-se entre o *arco-íris* e o *fió da navalha*. O primeiro simboliza a situação de preocupação, intranquilidade, mas, também, de esperança. Representa a complexidade que está mascarada sob uma aparente simplicidade, qual seja, a presença de diferentes culturas no cotidiano escolar, que são difíceis de entender, atender adequadamente e, às vezes, de aceitar. Mas as diferenças são, simultaneamente, desafiadoras, interessantes e fecundas na medida em que, pelo diálogo, possibilita a troca de saberes e o enriquecimento mútuo.

Por sua vez, a metáfora do *fió da navalha* remete à dificuldade, o *risco* de escolher um caminho que pode pender para um lado ou para o

outro. Cada decisão, por mais simples que seja, pode ter efeitos inesperados, revelando a urgência de decodificar significados e de agir com precaução.

O *risco* a que todo educador se depara, bem como o próprio sistema educativo em sua totalidade, está no modo de se relacionar com o Outro. Magalhães e Stoer (2004) apontam quatro modelos de relação com as diferenças desenvolvidas no Ocidente, que colocam a todos diante do *fio da navalha*:

O Outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento. Fundado em paradigmas etnocêntricos, o Outro é julgado a partir de uma cosmovisão, considerada *normal* e, por isso, normativa, no qual o viver e a forma de organizar a vida de uma sociedade particular são postulados como superior às outras sociedades e culturas. Esse modelo fundava uma educação centrada na transmissão de valores indiscutíveis e universais. Currículos e práticas educativas monoculturais, visavam a tornar os estudantes *civilizados* e ajustados à cultura universalizante.

O Outro é diferente e nós precisamos tolerar. Os “Outros” existem em “nosso meio”, mas estão fora de “nós”. Não sendo mais possível colonizar e dominar o Outro, a tolerância surge como uma ação desejada. Ser tolerante, neste sentido, é agir com indiferença diante daquele que é diferente.

O Outro é diferente e nós somos culpados. O mundo confortável que construímos para “nós” faz-nos culpados pela vida desolada dos Outros. A culpa torna-se um programa político: *cuidar do Outro*. O problema do “Outro” é o “nosso” problema. Assim, em termos educativos, promove-se o desenvolvimento de mecanismos de diferenciação pedagógica a fim de *incluir* aqueles que a própria escola acabou contribuindo para *excluir*.

O Outro é diferente e nós também somos. “Nós” e “eles” somos partes de uma relação – já não somos “nós” que possuímos a legitimidade universal de determinar quem são “eles”. Assume-se a posição de que a diferença também é “nossa” e, na relação, o “nós” transforma-se em “eles”. Assim, é a “nossa” própria alteridade que se expõe na relação. Em relação à educação, ela torna-se *lugar* de encontro e confronto das diferenças, sendo constantemente negociada e agenciada por elas. A “nossa” diferença exprime-se, na escola, não como aquela que traz consigo a luz, a matriz, mas como aquela que revela a sua própria diferença. É a heterogeneidade que caracteriza as relações, resistindo a qualquer tenta-

tiva de domesticação epistemológica ou cultural. Essa relação não é de autossuficiência, mas de reconhecimento de nossa incompletude.

Ao assumir esta perspectiva, os educadores poderão contribuir na superação de relações conflituosas e monoculturais presentes nos currículos escolares, à medida que, concretamente, buscarem suprimir barreiras entre povos e culturas, quaisquer que sejam seus traços identitários, por meio do diálogo e (re)conhecimento. Isso implica em outra forma de relação social e de representação do “nós” e dos “Outros”, questionando as hierarquias e os padrões culturais colonizadores e universalizantes, que impedem não só interações enriquecedoras, mas o conhecimento dos “Outros” e de “nós” mesmos.

Para o filósofo Raúl Fornet-Betancourt (2007), é necessária outra postura ou disposição que habitue os humanos a viver “suas” referências identitárias *em* relação com “Outros”, na perspectiva da convivência. Trata-se de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e re colocação cultural e contextual permitindo-o “[...] perceber o analfabetismo cultural do qual nós fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a ‘própria’, para ler e interpretar o mundo” (p. 13).

Para o autor (2007), a proposta de uma educação intercultural não é um modismo, mas uma demanda histórica por justiça cultural, principalmente daqueles grupos que foram marginalizados, reduzidos, silenciados e invisibilizados no decorrer dos tempos, dentro e fora dos espaços escolares. Trata-se de uma reflexão profunda sobre o “saber viver”, o “saber conviver”, enfrentando a crescente fragmentação e homogeneização que irrompe na quase totalidade do planeta.

A consolidação dos direitos humanos requer não apenas a garantia do acesso ao direito à educação, mas a realização de práticas diversificadas e interculturais que eduquem para relações positivas entre os sujeitos, enfrentando os inúmeros tipos de violências simbólicas, discriminações, preconceitos e violações da dignidade humana, promovendo uma *cultura de paz*. Assim, problemáticas que envolvem questões como discriminação étnica, cultural e religiosa, tem a oportunidade de sair das sombras que levam à proliferação de ambiguidades nas falas e nas atitudes, alimentando preconceitos, para serem trazidas à luz, como elementos de aprendizagem, enriquecimento e crescimento do contexto escolar como um todo (BRASIL, 1997).

O *(re)conhecimento* da diversidade na vida cotidiana e nos contextos escolares, requer a mudança de processos educativos embasados

no monoculturalismo e o desenvolvimento de outros currículos de perspectiva intercultural, que busquem atender a complexidade das culturas e das relações humanas, integrando a diversidade de lógicas, conceitos e sujeitos, em exercícios de pesquisa e práticas pedagógicas críticas e criativas, produzindo rupturas e fragilizando paradigmas homogeneizadores, universalizantes e dominadores.

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO apud SILVA, 2003, p. 101).

Uma educação comprometida com a diversidade de seus sujeitos requer de toda a sociedade e, particularmente da comunidade escolar, um conjunto de reflexões e práticas, que abordem as diferenças de forma contextualizada, provocando rupturas nos paradigmas que legitimam, no dizer de Saramago (1995), diferentes *cegueiras*, trilhando os caminhos da *lucidez do/no encontro e convivência com a diversidade*.

4 (RE)CONHECER PARA CUIDAR

O mundo que temos hoje nas mãos não nos foi dado por nossos pais. Na verdade, ele nos foi emprestado por nossos filhos. (Provérbio Africano)

Na grande teia da vida, o bem-estar da humanidade depende do cuidado e da preservação da diversidade biológica e cultural. A Terra é um superorganismo que em seu seio abriga um número ilimitado de formas de vida, que em interdependência e dinamicidade se desenvolvem com características peculiares e próprias em cada contexto. A Terra providencia condições essenciais ao desenvolvimento da vida, da qual a humanidade é parte do universo em evolução.

Para Leonardo Boff (2012), o termo *homem* descende de *húmus*, que significa terra fecunda, termo ligado à *adamá*, que quer dizer Mãe-Terra. O ser humano é filho ou filha da Mãe-Terra e, por isso, está em estreita relação com ela. Não é por acaso que em muitas culturas a Terra é compreendida como grande Mãe provedora da vida. Dessa dimensão sagrada decorrem relações fundadas na cooperação, solidariedade, cuidado e sensibilidade. Assim, proteção à biodiversidade é para muitos povos um dever sagrado, que surge da relação entre a Mãe-Terra, e entre seus filhos e filhas (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007).

Para muitas culturas, religiões e filosofias, a Terra, além de espaço necessário para a manutenção da vida, recebe o valor simbólico da sacralidade. Em inúmeros mitos de criação e textos sagrados, são a(s) divindade(s), com seu poder criador, que, vencendo vazios, caos, trevas, abismos, desertos, criam a vida e a Terra, com toda a diversidade de seres vivos (PHILIP, 1996). Como extensão do ser(es) criador(es), a Terra é concebida como mãe, casa, jardim, onde as criaturas podem conviver em paz, respeito e autonomia, para gerarem mais vida, através de relações de carinho, cuidado e respeito.

Embora sacralizada, historicamente a Terra não escapou do desejo humano de torná-la uma propriedade particular, desencadeando processos de exclusão e desigualdades, bem como inúmeros conflitos, confrontos, guerras, violências e mortes. A disputa pela Terra marcou/marca a jornada humana em todos os continentes. Desde os primórdios, tribos nativas disputavam territórios com outros grupos. Impérios se expandiram através da conquista de territórios de outros povos, os quais, vencidos e subjugados, tinham suas identidades e dignidades negadas. Humilhados, expulsos, refugiados e muitas vezes dizimados, os habitantes das áreas invadidas ficaram reduzidos a minorias e obrigados a viverem em áreas isoladas e distantes.

A lógica colonialista de que a terra é propriedade privada e, portanto, pode ser roubada, comprada, vendida, explorada se difundiu em escala global. A expansão do capitalismo e a busca constante por maior produtividade fez com que se devastassem florestas, fazendo delas áreas de cultivo e rentabilidade. De acordo com o Manifesto das Américas em Defesa da Natureza e da Diversidade Biológica e Cultural (2012),

[...] o custo desse sistema de exploração da natureza e das pessoas, junto ao consumismo desenfreado, foi pago pelo sacrifício de milhões de trabalhadores pobres, camponeses,

indígenas, pastores, pescadores, e outras pessoas pobres da sociedade, que entregam suas vidas a cada dia. Também foi pago pela agressão permanente da natureza que continua sendo sistematicamente devastada. A integridade e a diversidade de formas de vida, que são o sustento da biodiversidade estão ameaçadas.

A relação com a Terra está pautada no valor utilitário de consumo ditado pelo mercado financeiro. Essa lógica vem anulando o sentido simbólico e sagrado da Terra e paulatinamente foi extinguindo práticas de compaixão e solidariedade entre os seres humanos (MORIN, 2000). O poder de consumo e o bem-estar de uma pequena parcela da humanidade vem negando a populações inteiras o direito às condições mínimas de sobrevivência. Injustiça, pobreza, conflitos e todas as formas de violências são constantes, causando sofrimento e desequilíbrio ambiental em todas as partes do mundo.

No entanto, diante do cenário atual, a sabedoria de povos e culturas ancestrais está sendo retomada por diversas ciências para reafirmar que a lei básica da vida não é a competição que divide e exclui, mas a cooperação, que soma e inclui (MORIN, 2000). Todos os seres vivos, dos unicelulares até os mais complexos encontram-se em estado de inter-relação e interdependência. Essa teia de conexões, de cooperação e de solidariedade é uma experiência movida em alteridade por excelência, uma vez que considera, acolhe e integra os diferentes e as diferenças.

Além disso, atualmente diferentes iniciativas, desencadeadas por milhares de pessoas, organizações e instituições internacionais e nacionais, universidades, organizações não governamentais e grupos comunitários, escolas, entre outros, trabalham para a mudança de postura e na promoção de valores e práticas de cuidado com a Terra.

Uma dessas iniciativas mais notáveis é a construção da *Carta da Terra*, uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção, no século XXI, de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica. Busca inspirar todos os povos a um sentido de interdependência global e responsabilidade pelo *bem-viver* de toda a família humana, da grande comunidade da vida e das futuras gerações. Resultado de uma década de diálogo intercultural, o documento manifesta a preocupação com a transição para maneiras sustentáveis de vida e desenvolvimento, incluindo a erradicação da pobreza, o respeito aos direitos humanos, democracia e paz mundial.

A *Carta da Terra* desafia a escolher outros caminhos, formando uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos Outros. É necessário criar um sentimento de corresponsabilidade, fundado em uma ética global, partilhada por pessoas de todo o mundo.

Também para Capra (2009, p. 107), já não se pode considerar a evolução uma luta competitiva pela existência, mas um movimento cooperativo em que a criatividade e a novidade são as forças motrizes. O princípio básico da ecologia é o de que tudo está relacionado. A natureza sustenta a vida criando e cuidando das comunidades. Nenhum organismo vivo existe individualmente. Assim, uma educação para o cuidado pode ser mais bem praticada se a escola se tornar uma comunidade de aprendizado.

Nessa comunidade, professores, alunos, administradores e pais estão interligados numa rede de relações, trabalhando juntos para facilitar a aprendizagem. O ensino não flui de cima para baixo, existe uma troca cíclica de conhecimento. O foco está no aprendizado, e no sistema todos são ao mesmo tempo professores e alunos. (CAPRA, 2009, p. 107).

Portanto, urge uma educação que traga às novas gerações propostas alternativas, que vislumbrem um futuro sustentável para a continuidade da vida na Terra. Uma educação embasada no respeito, acolhida, valorização e interação com os diferentes e as diferenças, orientada por um modo socialmente justo de viver.

Nessa perspectiva, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da escola, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada. Em outras palavras:

Educar exige cuidado; cuidar e educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste

mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2010, p. 12).

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, cuidar e educar são eixos norteadores, que remetem ao valor intrínseco que deve caracterizar o comportamento de seres humanos em relações de cooperação, solidariedade e liberdade, respeitando a si mesmos, os outros, o mundo social e o ecossistema. Assim, cuidado, consiste nas atitudes de solicitude e atenção e, ao mesmo tempo, de inquietação, responsabilidade, interesse e compromisso para com o Outro.

Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada e recortada da ação humana. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua totalidade.

Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2010, p. 13).

5 (RE)CONHECER PARA CONVIVER

As tradições e os movimentos religiosos são elementos simbólicos e sociais presentes desde os primórdios da humanidade, que aos poucos foram assumindo diferentes formas e estruturas ao longo dos tempos. Apresentam histórias, narrativas, mitos, rituais, sistemas simbólicos e valores e princípios éticos que orientam as comunidades humanas. Elas influenciam os aspectos da vida cotidiana: desde o horizonte cosmológico até as normas sociais, desde detalhes da culinária aos momentos mais íntimos da vida.

As religiões são amplas e profundas. Cada uma tem um ponto de origem, ensinamentos e textos, dogmas, crenças e rituais, ética e declarações de verdade universal. Num nível mais

profundo, as religiões começam e terminam em mistério. Elas tratam de experiências de uma dimensão inefável da vida: o sentido misterioso, vivo, arrebatador e, ainda assim, incontestável do milagre da vida. (EATON, 2009, p. 112).

As diferentes expressões religiosas tendem a afirmar que a vida é absolutamente preciosa, infinita e inestimável, mesmo diante do desespero, da dor, do sofrimento e da morte. Para a autora, todas as religiões têm tradições centrais sobre ética pessoal e social, não violência, bem comum, divisão igualitária e proteção aos vulneráveis. “Elas ensinam o valor da vida humana e a noção de Sagrado” (EATON, 2009, p. 114).

Mas, muitas vezes, as religiões contêm doutrinas e práticas contraditórias que podem provocar tanto a opressão quanto a libertação, tanto a guerra quanto a paz. Influenciadas por intencionalidades políticas, sociais, econômicas, entre outras, os discursos religiosos podem instaurar práticas excludentes e discriminatórias.

Os discursos traduzem movimentos de forças tensionadas que buscam dar legitimidade àquilo que deve ser dito. Segundo Foucault (2008) nos discursos está presente uma vontade de verdade que deseja expandir-se, ao mesmo tempo em que, mascara este desejo para ser mais efetivo. Esta teia de vontades, discursos, poderes está presente em todo e qualquer discurso e também no discurso religioso. A vontade de verdade pode converter-se em uma poderosa maquinaria para excluir, ainda que ancorada nos mais belos princípios.

Neste sentido, Fernet-Betancourt (2007) entende que, assim como nenhum ser humano pode ser o sujeito possuidor de um ponto de vista absoluto – pois diante da finitude isso é uma ilusão impossível – nenhuma religião ou qualquer outra área do conhecimento humano pode reivindicar a si a exclusividade da verdade. Para ele, a própria finitude obriga a todos ao exercício da alteridade, que é também prática da consulta e escuta do Outro. Assim, “nenhuma cultura pode pretender ignorar essa condição de finitude, e elevar sua tradição, seus sistemas de referências, etc. à categoria da tradição humana sem mais. Nenhuma tradição humana pode dizer de si mesma que é a tradição humana” (2007, p. 12-13).

É este sentimento de incompletude e provisoriade que deve impulsionar o humano e, neste caso, as culturas e as religiões, a buscarem o intercâmbio e o enriquecimento mútuo, libertos da tradição da dominação e das práticas opressivas de querer sempre converter o Outro. Desse modo, o diálogo inter-religioso e intercultural desponta como uma via de

comunicação das experiências religiosas com valor em si mesmo e, com isso, amplia-se o horizonte para que cada uma compreenda-se como uma “voz no coro polifônico das religiões” (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 33).

Para o autor, diante da diversidade cultural e religiosa da humanidade, o diálogo intercultural é uma alternativa libertadora frente à tendência uniformadora da globalização, meio para aproximar as culturas e as religiões a conviverem bem, substituindo relações de universalidade-particularidade por redes de solidariedade entre *mundos* diferentes.

Mas, a interculturalidade requer que a experiência do diálogo seja também um exercício de contraste e de interpelação, para que as religiões revisem suas tradições superando possíveis doutrinas e práticas de desrespeito à vida, ao Outro e à natureza.

A perspectiva intercultural entende que essas novas relações são precisamente novas porque superam o horizonte da missão e das conversações doutrinárias sobre dogmas ou sistemas de crenças para configurar-se como um movimento de experimentação dialógica infinita de experiências que se comunicam sem centrar nem condensar ou endurecer a si mesmas e nem tampouco o alheio. (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 116).

O diálogo entre as religiões, em vez de monólogos marcados por competições acirradas, provocações e acusações infundadas, violências, exclusões e discriminações, poderá possibilitar experiências de transformação ou de reconfiguração da própria identidade religiosa. É justamente na dinâmica da abertura provocada pelo diálogo, no face a face, que irrompem as possibilidades da construção de outros desenhos para as tramas identitárias individuais e coletivas. Cada sujeito, paulatinamente, é convocado e confrontado *com* o Outro, consigo e com a natureza, para *(re)construir* interpretações e concepções.

Nesse sentido, uma educação comprometida com a diversidade de seus sujeitos necessita adotar o diálogo como princípio e metodologia principal, contribuindo para a interação com as diversas identidades de forma respeitosa e alteritária, estimulando a convivência com as diferenças numa perspectiva de descoberta e releitura do religioso em seus diferentes aspectos no cotidiano escolar e social (RISKE-KOCH, 2007).

Ao assumir o compromisso de refletir, discutir, analisar e organizar critérios que encaminhem vivências fundamentadas na ética e nos di-

reitos humanos, as escolas poderão cuidar e educar na perspectiva da liberdade, justiça, solidariedade e defesa do direito à diferença. Essa compreensão se apresenta com uma das mais importantes contribuições da escola na atualidade, pois impulsiona a busca pelo término dos conflitos religiosos, violações dos direitos humanos e desrespeito à liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção (ONU, 1948, 1981).

Para promover a liberdade religiosa e os direitos humanos, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que despertem para o exercício da sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa no trato cotidiano, o respeito à identidade na alteridade e o diálogo com as diferentes expressões religiosas e não religiosas. Estes procedimentos permitem que os educandos, aos poucos, ampliem seus conhecimentos; reflitam sobre as diversas experiências religiosas à sua volta; formulem respostas com base de argumentação; analisem o papel dos movimentos e tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas; compreendam a diversidade religiosa como patrimônio cultural da humanidade e, acima de tudo, execrem toda e qualquer forma de discriminação e preconceito (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010).

6 (RE)CONHECER PARA CONSTRUIR UMA CULTURA DE PAZ

Diego não conhecia o mar. Um dia seu pai levou-o para que o descobrisse. Viajaram ao sul. Ele, o mar, estava do outro lado das altas dunas, esperando... Quando por fim o menino e o pai alcançaram aqueles cumes de areia, depois de muito caminhar, o mar estava diante de seus olhos.

E foi tamanha a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo por causa da beleza.

Quando finalmente conseguiu falar, trêmulo, balbuciante, pediu ao pai:

– Me ajude a olhar! (GALEANO, 1997).

Talvez as metáforas de Saramago (1995), que destacam o movimento pendular entre *cegueira* e *lucidez*, usadas no prefácio deste livro, são de fato apropriadas para (pró)mover outras relações com os diferentes e as diferenças, dentre elas, as diferenças religiosas. De fato, olhar não é um ato fácil, porque comporta a habilidade de *ver*, de *reparar*: “*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara*”, pois reparar é mais que ver, implica alargar e aprofundar o entendimento sobre o que se observa.

Também para Freire-Weffort (1996), o olhar que repara, que pensa o mundo, a realidade e a si mesmo, é complexo, desafiador. Como em geral não fomos educados para isso, “nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira” (p. 10). Para romper com esse modelo, a autora propõe a *observação* como ferramenta básica para o desenvolvimento de um *olhar* sensível e pensante. O *ver* e o *escutar* fazem parte do processo de construção desse olhar, porque “[...] também não fomos educados para a escuta. Em geral, não ouvimos o que o Outro fala; mas sim o que gostaríamos de ouvir. [...] Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram” (p. 10).

Esse *olhar monológico*, diante das violências que afrontam a dignidade da vida, é desafiado a sair de si para ver a realidade a partir das *lentes* do Outro, a partir de seu contexto e história. É na construção desse *olhar dialógico* que se abrem *possibilidades*⁶ de internalizar a realidade observada, para assim poder questioná-la, pensá-la, interpretá-la, rompendo as insuficiências teóricas e práticas fomentadoras de *cegueiras*. E assim,

[...] como o ar do mundo enche os pulmões e provoca o choro e a entrada num ritmo de vida; as cores, as formas, as texturas, o espaço do mundo enchem os olhos de um jeito novo de olhar o já visto. Ansiedade, medo, desequilíbrio, espanto, admiração recheiam o novo olhar que se exercita conscientemente na busca de novos ângulos. (MARTINS, 1996, p. 20).

Mas como a educação desse *olhar* pode desenvolver processos educacionais em que os sujeitos adquiram consciência de sua dignidade e apropriem-se de instrumentos para assegurá-la em uma sociedade excludente e desigual?

Para a autora (1996), o educador ensina a pensar pensando. Ensina a olhar, olhando. Mas não é qualquer olhar. É um *olhar* que vê, repara, que pensa, reflete, interpreta, avalia, que instiga, pergunta e problematiza o que está naturalizado. Para ela, *aprender a ver é perceber diferenças*. A *lente* do olhar sem reflexão só que ver o homogêneo, o igual, o idêntico. “O resto não lhe serve. É jogado fora como se parte da realidade pudesse, de fato, ser jogada no lixo” (p. 21). Assim, aprender a *olhar, ver e reparar* é

⁶ Para Sousa Santos (2004, p. 796), “possibilidade é o movimento do mundo”.

estabelecer relações entre semelhanças e diferenças: “é um olhar de pensamento divergente” (p. 21).

Liberto das *cegueiras* do monoculturalismo, o *olhar* educado para *reparar* o diverso em suas múltiplas identidades e diferenças poderá *gestar* uma nova cultura, cujo centro seja o ser humano e sua dignidade, e o respeito profundo a todas as formas de vida. É o que Eisler (2009) denomina de *cultura de parceria*, que compreende a proteção da delicada variedade, interdependência e integridade dos seres vivos, humanos ou não. Uma atitude de reverência pela vida, uma cultura generosa e humanitária, uma cultura em que a paz, em vez da guerra, prevaleça.

Uma cultura de paz honra as necessidades existenciais e as aspirações de todos os seres humanos e, além disso, reconhece que as nossas necessidades devem ser vistas no contexto da frágil e interconectada rede de vida. Uma cultura de paz estimula os esforços de compreensão mútua, tolerância e cooperação enraizadas na empatia e na compaixão. Isso certamente deve se tornar o objetivo principal da educação do nosso tempo. (MILLER, 2009, p. 105).

A ONU, na *Declaração sobre uma Cultura de Paz*, também acredita que a educação é um dos meios fundamentais para construir uma *Cultura de Paz*. Os representantes dos países membros, preocupados pela persistência e proliferação da violência em nível familiar, comunitário, escolar, social e mundial, e tendo em vista a necessidade de eliminar todas as formas de discriminação e intolerância – inclusive aquelas baseadas em raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, na origem nacional, etnia ou condição social, na propriedade, nas deficiências, no nascimento ou outra condição – compreenderam a Cultura de Paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

- a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
- c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;

- d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente para as gerações presente e futuras;
- f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
- h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações (ONU, 1999, Art. 1º); [...]

Neste contexto, uma educação *em, para e com* direitos humanos é de extrema relevância. Este é o pressuposto do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2007), para o qual a escola é local de estruturação de concepções de mundo, de circulação e consolidação de valores, promoção da diversidade cultural e da formação para a cidadania.

7 CONSIDERAÇÕES, DESAFIOS E COMPROMISSOS

E como está o nosso olhar? Conseguimos *reparar*, reconhecer e cuidar da diversidade em nosso cotidiano, em nossas escolas? Estamos abertos para conhecer e reconhecer diferentes religiosidades, religiões e crenças? Como interagimos e reagimos diante dos que dizem não professar fé religiosa alguma? Temos lucidez e coragem para ousar, buscar e construir uma Cultura de Paz? Para aprender a *ver* Outro, buscar conhecê-lo e respeitá-lo erigindo *outras formas de ver e (con)vi(ver)?!*

A educação é um campo privilegiado para ensinar e aprender coletivamente sobre os direitos humanos. Educar o *olhar* implica ver nos processos, nas relações, nas aprendizagens, nos sucessos e fracassos, o *rosto*⁷ humano. Sim, o Outro é o centro de processo. Ele nos surpreende, causa impacto pela sua presença e nos convida, convoca e interpela para a solidariedade. A escola é um desses lugares onde o compromisso com o Outro é sempre um *convite* e uma *possibilidade*.

⁷ Levinas (1980) define o Outro como *rosto*. O Outro se revela pelo rosto, mas se manifesta pela palavra. É na resposta que o Outro provoca que o "eu" pode vir ser. O emergir do rosto do Outro no mundo do "eu", obriga-o a tornar-se corresponsável pelo Outro.

Reparar a diferença nos processos educacionais significa combater a mesmice. O que está diante de nós é o diverso, o paradoxal e imprevisível. Não podemos absolutizar nossas *lentes*, nossos conceitos, padrões e práticas. É necessário estar aberto à novidade, ao *movimento*, (re)conhecendo nossa incompletude. Não somos porta-vozes de verdades, mas mediadores da invenção, criação e das *possibilidades*.

Na dinâmica das relações, podemos *cuidar e educar, ver e reparar*, excluir e dominar, e, negar e violentar. Por isso, é necessário sempre exercitar o *olhar-pensante acolhedor*, que questiona o óbvio e o natural, que desvela dominações, preconceitos e discriminações.

Pela ação coletiva, a escola torna-se espaço e lugar da *diversidade* e, em específico, da diversidade religiosa e dos direitos humanos, Isto se dá pelo e no exercício de *conhecer* o Outro, de onde emerge a *possibilidade* histórica de outras vivências – de respeito, acolhida, reverência – e aprendizagens *para* e *em* alteridade. Desta forma, *em compromisso*, e coro com Nelson Mandela, pode-se afirmar que, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião”. Portanto, corajosamente se pode *anunciar* que “para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Eis o desafio e compromisso de todo educador/a: *cultivar uma Cultura de Paz*, pelo respeito e acolhida ao Outro; pelo cuidado para com a Vida em suas múltiplas e diferenciadas formas de ser e de se manifestar.

REFERÊNCIAS

BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**: padrões da cultura japonesa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais – Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 7**, de 7 de abril de 2010. Brasília/DF, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF, 2010.

BOFF, L. **Identidade e complexidade**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/desejos/textos/galaxy.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (orgs.). **Direitos humanos**

na educação superior. Subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. p. 205-228.

CARTA DA TERRA. Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

CAPRA, F. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. Ecoalfabetização. In: CAVOUKIAN, R.; OLDFMAN, S. (orgs.). **Honrar a criança:** como transformar este mundo. São Paulo: Instituto Alana, 2009. p. 105-109.

CECCHETTI, E. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola.** Florianópolis, 2008 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

_____; OLIVEIRA, L. B. de. Terra e alteridade: um exercício pedagógico além territórios. In: CAMARGO, C. da S.; CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de (orgs.). **Terra e alteridade:** pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007. p. 120-130.

CORTESÃO, L. O arco-íris e o fio da navalha: problemas da educação face às culturas – um olhar crítico. **Grifos**, Chapecó, p. 89-103, 2004.

EATON, H. Honrar a criança e a religião: questões e insights. In: CAVOUKIAN, R.; OLDFMAN, S. (orgs.). **Honrar a criança:** como transformar este mundo. São Paulo: Instituto Alana, 2009. p. 111-121.

EISLER, R. Os benefícios da parceria: quando as crianças são honradas, há paz e prosperidade. In: CAVOUKIAN, R.; OLDFMAN, S. (orgs.). **Honrar a criança:** como transformar este mundo. São Paulo: Instituto Alana, 2009. p. 83-92.

FORNET-BETANCOURT, R. **Religião e interculturalidade.** São Leopoldo: Nova Harmonia; Sinodal, 2007.

FREIRE-WEFFORT, M. Educando o olhar da observação. In: _____ (coord.). **Observação, registro e reflexão.** Instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Artcolor, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GALEANO, E. H. **O livro dos abraços.** 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GODOY-SILVEIRA, R. M. Universalidade e particularidades: a problematização para a educação. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. p. 205-228.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito.** Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. E. **Entre nós:** ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** perspectivas pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. A reconfiguração da educação inter/multicultural. **Grifos**, Chapecó, p. 105-114, 2004.

MANIFESTO DAS AMÉRICAS EM DEFESA DA NATUREZA E DA DIVERSIDADE BIOLÓGICA E CULTURAL. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=603>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

MARTINS, M. C. O sensível olhar-pensante. In: FREIRE-WEFFORT, M. (coord.). **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Artcolor, 1996.

MILLER, R. Ensinando uma cultura de paz. In: CAVOUKIAN, R.; OLDFMAN, S. (orgs.). **Honrar a criança**: como transformar este mundo. São Paulo: Instituto Alana, 2009. p. 101-105.

MONTIEL, E. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, A. (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 15-58.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

OLIVEIRA, L. B. de; CECCHETTI, E. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; PEQUENO, M. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 5 maio 2010.

_____. **Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou crença**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução nº 36/55, 25 nov. 1981.

_____. **Declaração sobre uma cultura de paz**. 107ª sessão plenária. 13 de set. 1999. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm>. Acesso em: 15 mar. 2012.

PHILIP, N. **O livro ilustrado dos mitos**: contos e lendas do mundo. São Paulo: Marco Zero, 1996.

RISKE-KOCH, S. **Discurso e ensino religioso**: um olhar a partir da diferença. Blumenau, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas da Educação. Universidade Regional de Blumenau.

RUIZ, C. B. O (ab)uso da tolerância na produção de subjetividades flexíveis. In: SIDEKUM, A. (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 115-204.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, J. Palestra proferida no II Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, 2002.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUSA SANTOS, B. de. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo. Cortez, 2004

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya Yala (Universidad Andina Simon Bolivar), 2009.

WARDE, M. J. História e modernidade ou de como tudo parece construção e já é ruína. **CADERNOS da ANPEd**, Porto Alegre, n. 4, p. 37-64, 1993.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.



Autores



CRISTIANA TRAMONTE

Doutora em Ciências Humanas e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação Popular pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Educação e Movimentos Sociais e Educação e Metodologia de Ensino pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel em Ciências Sociais e licenciada em português e italiano pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Movimentos Sociais (MOVER/UFSC). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando com ênfase em educação intercultural, diversidade, cultura e religiosidade afro-brasileira, educação inclusiva e educação ambiental.

DANIEL SOTTOMAIOR PEREIRA

Mestre em Engenharia de Estruturas pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPSP). Especialista em Teoria e Prática da Divulgação Científica pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Engenharia Civil pela EPSP. Presidente da Associação de Ateus e Agnósticos (ATEA).

ELCIO CECCHETTI

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso em Ciências da Religião e graduado em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Assistente Técnico-Pedagógico na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Professor de Educação Superior na Universidade Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Instituições Escolares de Santa Catarina (GEPHIESC/UFSC). Tem experiência na área de educação, com ênfase em formação continuada de educadores, diversidade cultural religiosa e ensino religioso.

JOÃO EDUARDO PINTO BASTO LUPI

Doutor em Filosofia pela Universidade Católica de Portugal e pós-doutor pelo Boston College. Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia Beato Miguel de Carvalho, em Ciências Políticas e Sociais pela Universidade Técnica de Lisboa e em Pedagogia pela Faculdade de Educação. Graduado em Teologia por San Cugat Del Vallés. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É membro do Núcleo de Investigações Metafísicas (NIM) da UFSC. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia Medieval e Patrística.

LÚCIA SCHNEIDER HARDT

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Supervisão escolar pela Universidade FEEVALE/RS. Graduada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando na área de Teorias e Filosofia da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia da Educação e Arte (GRAFIA/UFSC). Tem experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores.

LUIZ JOSÉ DIETRICH

Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo. cursou disciplinas do bacharelado em Teologia e do Mestrado em Teologia Bíblica na Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção. Graduado em Farmácia e Bioquímica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor de Educação Superior na Universidade

Regional de Blumenau (FURB), Faculdade Católica de Santa Catarina (FACASC/ITESC) e do Centro Universitário Católica de Santa Catarina. Vice-Diretor Nacional do Centro de Estudos Bíblicos (CEBI). Tem experiência na área de Teologia, com ênfase em história, exegese e hermenêutica dos livros sagrados do Judaísmo, Cristianismo e Islamismo, ecumenismo e diálogo inter-religioso, religião e cultura, intolerâncias, violências e direitos humanos.

LILIAN BLANCK DE OLIVEIRA

Doutora em Teologia – área: Educação e Religião pela Escola Superior de Teologia (EST/RS). Graduada e especialista em Pedagogia nas Séries Iniciais e Educação Pré-Escolar pela Fundação Educacional Regional Jaraguense (FERJ/SC). Professora e pesquisadora no Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC). Líder do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). Tem experiência na área de culturas, religião e educação. Atua nos temas: direitos humanos e diversidades histórico-culturais; culturas, ciência e desenvolvimento; currículo e diferença; formação inicial e continuada de professores.

MARIA DOROTHEA POST DARELLA

Doutora em Ciências Sociais-Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Mestre em Sociologia e graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora do Museu Universitário-Laboratório de Etnologia Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: comunidades guarani no litoral de Santa Catarina, territorialidade, direitos territoriais, ocupação e mobilidade guarani no território tradicional. Integra a Coordenação Interinstitucional para Educação Superior Indígena/UFSC que atua junto à Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, oferecida aos povos Guarani, Kaingáng e Xokleng.

REINALDO MATIAS FLEURI

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou estágios de pós-doutorado na Università degli Studi di Perugia/Itália, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal Fluminense (UFF). É professor visitante nacional sênior (CAPES) junto ao Instituto Federal Catarinense (IFC) e professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com vínculo de professor voluntário. Coordena a rede internacional de pesquisas que se desenvolveu com base no Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Movimentos Sociais (MOVER/UFSC). Presidiu a Association International pour la Recherche Interculturelle (ARIC) no período 2007-2011. Membro do Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). Membro do Instituto Paulo Freire. Desenvolve, coordena e orienta pesquisas nas áreas de epistemologia, educação popular, interculturalidade, educação inclusiva e formação de educadores.

SILVIA MARIA DE OLIVEIRA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diretora da Comissão de Apoio aos Povos Indígenas (CAPI) e integra a coordenação do Conselho Estadual dos Povos Indígenas de Santa Catarina. Atua na formação de professores de educação escolar indígena, educação de jovens e adultos e educação do campo nas áreas do currículo, alfabetização e educação linguística.

SIMONE RISKE KOCH

Mestra em Educação, especialista em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso em Ciências da Religião, graduada em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso e Pedagogia – Anos Iniciais pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora de Educação Superior e coordenadora do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da FURB. Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). Tem experiência na área de educação, com ênfase em formação continuada de educadores, diversidade cultural religiosa e ensino religioso.

TARCISIO ALFONSO WICKERT

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com Doutorado Sanduíche na Humboldt Universität de Berlin/Alemanha. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter. Graduado em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Professor de educação superior na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento. Tem experiência na área de educação e filosofia, com ênfase em filosofia do direito; ética, epistemologia do fenômeno religioso e formação continuada de educadores.