

that education experienced in religious spaces is a practice linked to life promotion and social reproduction in which individuals construct their subjectivities and give continuity to their existence. By means of the multiple forms of religious experiences, the article also considers that such experiences demand further investigative analysis to overcome the exclusively rational or technical-scientific patterns that predominate in such analyses.

Keywords: Education. Epistemology. Religion.

Introdução

Quando se pensa a relação entre educação e religião, um primeiro ângulo que salta à vista, em geral, é aquele que aproxima esses campos de conhecimento ao espaço da escola e do ensino religioso realizado nesse contexto.

A razão de ser dessa aproximação com a escola evidencia-se por meio de uma análise da história da educação brasileira, na qual religião e educação encontram-se intimamente relacionadas, sobretudo quando se considera que o processo de formação cultural e educacional no Brasil caracterizou-se pela presença marcante de várias doutrinas religiosas. De fato, a conclusão da Carta de Pero Vaz de Caminha, endereçada ao rei de Portugal informando a descoberta das terras pela frota de Cabral, é clara ao afirmar que o maior investimento que se deve fazer entre os daqui será “salvá-los” (Oliveira *et al.*, 2007, p.49). Nesse sentido, a preocupação fundamental não foi educar a população em bases científicas ou literárias, mas sim a perspectiva de unificação cultural pela via da imposição religiosa da tradição cristã.

Ao longo da história da educação brasileira pode-se observar que a questão do ensino religioso foi tema recorrente nos debates. Contemporaneamente, o artigo 33 da Lei 9.394/96 estabelece o ensino religioso, de matrícula facultativa, como disciplina integrante da formação básica do cidadão a ser ministrada nas escolas públicas da Educação Básica (Brasil, 1996). Assevera a lei que essa disciplina deve assegurar “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Brasil, 1996, *online*). O parágrafo primeiro estabelece que os conteúdos programáticos a serem ensinados, bem como as normas para a habilitação dos professores de Ensino Religioso serão estabelecidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 1996). Todas essas questões remetem à problemática da constituição de um campo disciplinar - o Ensino

Religioso - que implica a necessidade de reflexões e análises, muitas das quais presentes nos diversos congressos e pesquisas da área. Contudo, o presente texto não pretende enveredar na análise sobre a perspectiva *escolar* que cerca o tema das relações entre educação, ensino e religião. Situando-se noutro registro analítico, este estudo tem como objetivo refletir sobre a relação entre educação e religião a partir de uma perspectiva antropológica e epistemológica.

Procedimentos Metodológicos

Metodologicamente, o texto resulta de pesquisa teórico-bibliográfica, tomando por base algumas experiências de pesquisas que abordam a educação ocorrida em ambientes religiosos, para, a partir daí, instaurar uma reflexão sobre o estatuto epistêmico dessas proposições.

O artigo apresenta três tarefas principais para pensar a relação entre religião e educação. A primeira consiste em estabelecer uma conexão entre educação e cultura, a partir de pressupostos teóricos da antropologia e da história da educação. A segunda analisa alguns trabalhos de pesquisa que apontam para o horizonte da religião como educação e reflete sobre o estatuto epistêmico dessa proposição. Finalmente, apontam-se alguns desafios epistemológicos para repensar a educação e a pesquisa no campo de confluências entre educação, cultura e religião.

Resultados e Discussão

Processos culturais de socialização dos saberes e o campo da educação

O sociólogo francês Forquin (1993), ao esclarecer as complexas relações entre educação e

cultura, refere-se a uma função necessária da educação, que é a de transmissão da cultura. A transmissão da cultura constitui, assim, um aspecto essencial de toda prática educativa. Para ele:

Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação (Forquin, 1993, p.10).

Para Forquin (1993), os processos de formação e socialização do indivíduo caracterizam a amplitude da educação, bem como a específica relação educativa estabelecida entre as pessoas. Esse conceito permite visualizar a educação para além da escola, como lugar restrito para pensar e realizar a prática educativa. A partir daqui pode-se empreender um deslocamento teórico da educação para todos os espaços em que haja formação e socialização do indivíduo e assim estabelecer também uma conexão com outros territórios, como a religião. O deslocamento conceitual da educação para outros territórios pode ser visto de maneira clara em Carlos Rodrigues Brandão, no seu livro *A educação como cultura*. Para o autor:

Tal como a educação, a religião é um território de trocas de bens, de serviços e de significados entre as pessoas. Tal como as da educação, as agências culturais de trabalho religioso envolvem hierarquias, distribuição desigual do poder, inclusões e exclusões, rotinas, programas de formação seriada de pessoal e diferentes estilos de trabalhos cotidianos (Brandão, 2002, p.152).

Pode-se perceber em Brandão (2002) uma primeira perspectiva da religião como educação. Para além da dimensão escolar da educação e a partir de

uma abordagem antropológica que visualiza a educação como cultura, o autor compreende as religiões como espaços eminentemente educativos, por serem "territórios de trocas de bens, serviços e de significados" (p.152). Desse modo, templos, terreiros e igrejas caracterizam-se pela troca e transmissão de um conjunto de saberes que possibilitam a circulação de sentidos e de significados de teor pedagógico, situações em que, segundo Brandão (2002, p.143), "afinal, de alguma maneira se ensina-e-aprende o que é importante para que indivíduos biológicos se tornem pessoas sociais". O conceito de educação aqui aludido é, portanto, bastante amplo e compreende:

O aprendizado sequente e contínuo a respeito dos saberes de sentido de vida e compreensão do mundo; das práticas de produção material dos bens da vida; das gramáticas sociais que tanto configuram a ordem dos relacionamentos em cada um dos campos de interações humanas, quanto 'criam' atores culturais submetidos (às vezes nem tanto) aos seus sistemas de valores, de preceitos, de normas e de regras diretas do agir humano. Enfim, tudo o que tem a ver com a educação, mesmo quando ela não seja ainda a educação pensada, prevista, formatada (tornada uma norma de ação) e realizada no seu lugar preferencial: a escola, segundo a sua versão ocidental, da Grécia até nós (Brandão, 2002, p.143).

Referindo-se, por exemplo, à religião do Candomblé, Brandão (2002, p.151) afirma seu papel como "atribuidor de identidades culturais e um formador de tipos de sujeitos sociais através da confissão e da prática religiosa", configurando-se, nesse sentido, como prática educativa. Por prática educativa, entende-se toda relação na qual ocorre a transmissão de conhecimento em suas várias possibilidades de ser, seja ele moral, religioso, ou escolar; conhecimentos esses que podem se expressar em diversos espaços socioculturais. Entretanto, a compreensão dos processos culturais de socialização, para além dos saberes formais e escolares, tem sido, segundo Brandão (2002), em boa parte esquecida pela

Pedagogia. Brandão (2002, p.151) conjectura, a propósito, que “talvez o mundo das políticas, das práticas e dos estudos sobre educação tenha fechado e siga estreitando demais o círculo das suas questões”. Convém, então, forçar essa abertura para pensar os processos educativos existentes na prática social como complexos e multifacetados. Em vista disso, concorda Libâneo (1999, p.63), eles não podem “ser investigados à luz de apenas uma perspectiva e, muito menos, reduzidos ao âmbito escolar”.

Ora, se se concebe, como Brandão (2002, p.155), que “a pedagogia pode ser pensada como uma ecologia da pessoa humana”, é preciso considerar, então, a necessidade de ampliação de seus pressupostos e passar a refletir sobre os múltiplos processos pelos quais as práticas educativas são vivenciadas. No campo educacional, uma proposição, ainda que tímida, nessa direção, encontra certa ancoragem na história da educação. Com base nos últimos balanços realizados sobre a produção em História da Educação, a historiadora Fonseca (2003), afirma a tendência das pesquisas em direção à chamada Nova História, especialmente na perspectiva da História Cultural. Entretanto, a despeito desse caminho percorrido, “tem havido nítida concentração em temas bastante tradicionais da História da Educação, mesmo que agora tratados de forma renovada, como é o caso da história das instituições escolares e de seus desdobramentos” (Fonseca, 2003 p.60).

Dentre os chamados *novos objetos*, no Brasil, Fonseca (2003, p.61) ressalta que tem predominado “a história da leitura e dos impressos, sobretudo os escolares, a história da profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas e pedagógicas”. Observa-se, portanto, que, a despeito das mudanças operadas, o âmbito do escolar tem predominado nas pesquisas, razão pela qual ressalta a necessidade de “extravasar o mundo da escola para o enfrentamento de outras dimensões dos processos e das práticas educativas” (Fonseca, 2003, p.67). Vários historiadores têm sugerido, no horizonte da *história cultural*, a possibilidade de se olharem práticas e espaços diversos como formadores

de subjetividades. Para além do clássico ambiente escolar, a história cultural lança-se sobre os comportamentos coletivos, as sensibilidades, as imaginações, os significados dos objetos (a exemplo dos livros) ou das instituições e práticas de sociabilidade. Nessa perspectiva, Ginzburg (1998, p.220) refere-se ao moinho em que trabalhava Menocchio, personagem central de *O queijo e os vermes*, como “um lugar de encontros, de relações sociais [...]”. Um lugar de troca de ideias, como a taverna e a loja”.

Segundo Fonseca (2003, p.67), a fertilidade de se pensar a História da Educação à luz da *história cultural* está na possibilidade de uma mudança de foco, ou seja: “o passar das instituições para os indivíduos, das políticas governamentais ou do pensamento pedagógico para práticas cotidianas passíveis de serem interpretadas à luz de uma história geral”. Assim, ao lado das experiências marcadas por referências escolares, trata-se de atentar, também, para os processos educativos ocorridos de modo disperso e as vezes sutis (Fonseca, 2003) que marcam a vida de diferentes grupos. Para operar com essa perspectiva de educação que ocorre nas práticas diárias, a autora sugere a fertilidade da noção de mediadores culturais ou *passeurs culturels*, tomada de empréstimo do historiador Gruzinski (2003). Os *passeurs culturels* são “elementos, pessoas, objetos - que atuam como mediadores entre tempos e espaços diversos, contribuindo na elaboração e na circulação de representações e do imaginário” (Fonseca, 2003, p.68).

O uso da noção de mediadores culturais pode ser uma importante ferramenta para pensar a religião como educação, pois, na medida em que funcionam como catalisadores de ideias, estudá-los possibilitaria, por exemplo, compreender a sua função de elaboração, circulação e organização de sentidos de educação no contexto de um complexo cultural tal como a religião. As contribuições oriundas dos estudos sobre a educação em sua interface com a antropologia e com a história cultural subsidiam a compreensão da religião como um processo educativo, por meio do qual um conjunto de saberes é posto em circulação e apreendido, contribuindo para a formação de identidades. Por saberes,

entendem-se as experiências, conhecimentos, modos de pensar, ser e fazer que se expressam em incontáveis espaços onde vicejam experiências de aprendizagem. Tal é o caso, por exemplo, das escolas, feiras, casas de farinha, quintais, museus, narrativas míticas e, em particular, dos templos, terreiros e igrejas.

Na trilha dessa reflexão, argumenta-se ainda que a educação vivenciada em espaços religiosos configura-se como uma prática ligada à produção da vida e reprodução social, na qual indivíduos constroem sua subjetividade e dão continuidade a sua existência. Por meio dessas experiências, um conjunto de saberes e códigos é transmitido e apreendido, configurando-as como situações de comunicação e aprendizagem. E assim, tal como a educação escolar, as religiões possuem seus programas de formação, currículos, formas de avaliação e hierarquias. É o que se pode observar com os resultados de algumas pesquisas a seguir explicitadas.

A religião como educação: experiências de pesquisa e reflexões epistemológicas

É significativo o número de estudos voltados para as religiões, realizados, em geral, no âmbito dos cursos de antropologia, ciências da religião ou teologia. Contudo, a interpretação das religiões como espaços educativos é ainda bastante limitada. Em parte, esse limite se explica em função de certa compreensão acerca da escola formal como espaço único do saber no seio da ciência pedagógica. Entretanto, a despeito dos poucos trabalhos que se voltam à explicitação das relações entre religião e educação, ressalta-se o artigo de Fonseca (2006), voltado para o estudo das práticas educativas da religião Candombe do Açude, em Minas Gerais. Para esta autora, a educação no terreiro se expressa por meio da explicação mítica da realidade, da linguagem metafórica, do valor da palavra e das tradições, pelo respeito aos mais velhos e ancestrais, pela importância da mãe, pelos cânticos como conhecimento, entre outros.

Também, o artigo de Tramonte (2006), que, ao analisar a religiosidade afro-brasileira, entende os terreiros como locais que “tem uma função educativa nos planos intercultural e ambiental, normatizando hábitos e criando valores éticos junto a seus integrantes” (p.1). A conexão entre ecologia e espiritualidade é vital para o povo de santo, uma vez que “a falência dos elementos naturais resulta em falência espiritual” (p.7). Nessa direção, a prática religiosa assume importante função filosófico-educativa no que se refere à conscientização sobre as questões ambientais, resultando em “iniciativas no cotidiano ritual e material que visam a uma maior preservação” (p.8), da natureza, constantemente ameaçada pela crescente urbanização da sociedade e consequente degradação.

Mota Neto (2008) indaga como, nas práticas religiosas cotidianas de um terreiro do Tambor de Mina na Amazônia, desenvolvem-se processos educativos de construção e transmissão de saberes culturais. Volta-se, portanto, para a análise das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano do terreiro e do processo de construção e transmissão desses saberes. Com base nos procedimentos da pesquisa etnográfica ocorrida na Casa de Mina Estrela do Oriente, na localidade de Benfica (PA), o autor traça um perfil antropológico do terreiro, compreendendo-o como espaço educativo por onde circulam diferentes saberes culturais: saberes da prática religiosa e ritual, ensinamentos morais, saberes ancestrais dos encantados, narrativas míticas, fundamentos religiosos (preservados pelo uso do segredo), bem como fórmulas, receitas e códigos provenientes das tradições históricas dessa religião.

Corroborando esses estudos, Albuquerque (2011) analisa a religião do Santo Daime como um espaço educativo onde circula um conjunto de saberes, com destaque para os saberes ecológicos, cognitivos, medicinais, estéticos e existenciais. Ao realizar a tradução de uma antiga tradição de origem indígena, o Santo Daime é entendido como uma escola com uma proposta pedagógica, um conteúdo de ensino (saberes), um método, uma visão de

conhecimento e uma forma de disciplinamento. No Santo Daime os saberes não são, contudo, transmitidos pelos humanos, como tradicionalmente ocorre nas formas ocidentais de educação, mas pela mediação das plantas, materializadas na bebida *daime*. Os saberes que conformam os modos de vida dos sujeitos são, portanto, originários de certas plantas que possuem inteligência, as quais são comumente denominadas de *plantas mestras, professoras ou doutoras*. Tal fato configura uma heresia epistemológica, visto que vai de encontro à epistemologia ocidental moderna, acostumada a pensar os processos de produção do conhecimento centrados apenas na experiência entre humanos - e raramente entre plantas e humanos. Sobre esse aspecto, este estudo leva a crer que nem mesmo as mais críticas teorias do currículo foram capazes de conceber processos de aprendizagem realizados pela mediação de entes não humanos, como os ocorridos por meio do Santo Daime e de outras religiões mediúnicas.

Até aqui esses estudos revelam um primeiro aspecto de entendimento acerca da proposição da religião como educação. Trata-se de uma perspectiva de análise que permite visualizar semelhanças entre os dois termos, possibilitando um deslocamento das ferramentas teóricas e de alguns objetos já conhecidos da pesquisa educacional para o campo religioso, como é o caso dos estudos voltados para a identificação das formas de expressão educativa, função educacional, conteúdos ou saberes circulados, sujeitos da educação, formas de disciplinamento, dentre outros. Esses estudos trazem uma novidade ao ampliar o olhar sobre a educação em sua interface com a religião, ganhando assim especificidades que talvez não tenham sido suficientemente analisadas ou que carecem ainda de estudos e pesquisas.

Todavia, um segundo aspecto de entendimento da proposição em debate convida à reflexão e ao repensar acerca da pesquisa sobre o fenômeno religioso, pois, ao se considerarem as múltiplas formas de vivência da experiência religiosa, é preciso considerar também que tais vivências apelam para a necessidade de ampliação da análise investigativa para além dos padrões exclusivamente racionais ou

técnico-científicos. Trata-se, assim, da importância de se atentar para os múltiplos processos de compreensão da religião, pois sem esse cuidado a pesquisa corre o risco de identificar e descrever objetos, processos, estruturas e relações com impessoalidade e objetividade, ignorando aquilo que, segundo Cottingham (2008), define a natureza da religião ou seu autêntico lugar na vida humana: o *primado da práxis*:

Esse processo de transformações interior considerado, em contraste com a ocupação intelectual de avaliar proposições, a mim parece fundamental para compreender a natureza não apenas da espiritualidade mas também a da religião em geral. O que vale para qualquer explicação plausível da tradição dos exercícios espirituais também vale mais geralmente para qualquer entendimento autêntico do lugar da religião na vida humana: temos que reconhecer o que poderia ser chamado de o *primado da práxis*, a vital importância atribuída à entrada de um indivíduo numa senda de autotransformação prática, de preferência (digamos) a simplesmente dedicar-se ao debate intelectual ou à análise filosófica (Cottingham, 2008, p.22).

A tese do primado da práxis defendida por Cottingham (2008) afirma que, inicialmente, o aprendizado das crenças religiosas assenta-se num envolvimento prático do sujeito, que o leva a transformar-se internamente, mais do que num mero entendimento teórico de tais crenças. Essa afirmativa sugere algumas questões para o ensino e para pesquisa no campo da religião como educação, pois o estudo da experiência religiosa como experiência educativa intenciona ir além da proposição de pesquisar ou ensinar os principais conceitos e ritos inerentes aos diversos cultos e práticas religiosas. Afinal, quando se trata de experiências religiosas, está-se diante de situações existenciais que apelam para uma suplementação ou ampliação do engajamento investigativo, para além do plano estreitamente intelectual.

O que o primado da práxis alerta é que o debate intelectual ou a análise filosófica são elementos importantes para se pensar a proposição da religião como educação. Contudo, a formação do indivíduo religioso não se define meramente por um aprendizado teórico abstrato seguido da transmissão de intrincados sistemas intelectuais, senão que essa experiência insere o sujeito num processo prático de transformações pessoais, cuja interioridade vê-se alterada, abrindo uma fenda para a compreensão da natureza da religião.

Essa fenda aberta à pesquisa aventura-se na investigação da dimensão educativa da religião como um espaço em que as práticas religiosas se constituem epistemologicamente como formas de aprendizado. Assim, seguindo a trilha do primado da práxis, o qual sugere que é da própria natureza do entendimento religioso que ele se origine mais do envolvimento prático que da análise intelectual, percorre-se um caminho alternativo para compreender a natureza da religião.

O envolvimento prático, conseqüentemente, não se dá fora de uma prática social cotidiana. A análise das práticas sociais cotidianas como objeto de estudo, quando se pretende refletir sobre a dimensão educativa da religião, ganha uma importante ferramenta investigativa com o primado da práxis. Daqui outras questões podem ser suscitadas, multiplicando as possibilidades de pesquisa da religião como educação. Uma primeira questão mobilizaria as análises em torno das condições epistemológicas para a formação do sujeito religioso e da dimensão educativa do contexto social no qual se opera o compromisso com as transformações pessoais do praticante. Sob o primado da práxis, essas questões levam para além das descrições das funções educativas, formas de expressão, conteúdos, saberes etc.; trata-se de analisar, por exemplo, o processo hermenêutico e existencial revelado nas questões da própria experiência religiosa.

No entendimento dos autores deste estudo, o processo hermenêutico e existencial de compreensão

das questões que envolvem a experiência religiosa configura-se como um problema educacional. É o que se pode ver na crítica da tradição hermenêutica acadêmica feita por Lévinas (2003, p.16), quando esclarece sua perspectiva de interpretação das escrituras do *Talmud*³, transcrição oral da sabedoria do judaísmo:

Em nossos dias, evocar a liberdade e o não-dogmatismo na exegese é ou filiar-se ao método histórico ou entrar na análise estruturalista, quando se trata de um texto que se refere a dados religiosos e que se classifica imediatamente na literatura mítica. Ninguém pode recusar as luzes da história. Mas pensamos que elas não bastam para tudo. Tomamos o texto talmúdico e o judaísmo que aí se manifesta por seus ensinamentos e não pelo tecido mitógeno de suas sobrevivências.

A crítica levinasiana declara que a fé permite ter acesso imediato à sabedoria talmúdica, e tal condição epistemológica os modernos hermeneutas perderam; por isso abordam-na como mitologia, sendo incapazes de extrair dessa mitologia os fatos sem recorrer aos métodos históricos. Mas há uma questão importante que Lévinas (2003, p.19) aponta: "a existência de uma tradição ininterrupta, que se dá exatamente através da transmissão e do comentário dos textos talmúdicos, os comentários cavalgando os próprios comentários". Essa questão é importante pelo fato de que é na aliança da fenomenologia com a tradição de interpretação que o filósofo elabora suas leituras e acessa os conhecimentos religiosos do Talmud no que eles têm de mais reveladores em termos de confrontos com os problemas atuais.

O exemplo levinasiano mostra uma educação hermenêutica própria à tradição interpretativa dos textos talmúdicos, da qual o filósofo se beneficiou para realizar as leituras dessas escrituras. Daqui pode-se concluir que uma tradição religiosa possui também uma hermenêutica própria para tratar de suas questões, e que a entrada do sujeito nessa

³ Segundo Lévinas (2003, p.10), o *Talmud* "é a transcrição da tradição oral de Israel. Ele rege tanto a vida cotidiana e ritual quanto o pensamento - incluindo a exegese das Escrituras - dos judeus ao professarem o judaísmo".

tradição pode implicar uma (re) aprendizagem do olhar ou uma educação hermenêutica que dê a ele o acesso adequado a tais conhecimentos. Portanto, o acesso aos ensinamentos sagrados pode ser dividido segundo o espaço em que ele ocorre: o campo disciplinar da hermenêutica dos livros sagrados de tradição acadêmica e o contexto da própria tradição religiosa. Seguindo as coordenadas levinianas, percebe-se, no caso do Talmud, a existência de dois tipos de educação hermenêutica, com bases epistemológicas e metodológicas distintas: a educação hermenêutica de tradição acadêmica, com predomínio do método histórico ou estruturalista para a leitura dos livros sagrados; e o método hermenêutico próprio da tradição religiosa.

Por um lado, os métodos históricos permitem ao investigador das experiências religiosas, dentre outras possibilidades, desanuviar o fardo das argumentações em defesa da natureza ontológica dos referentes dos discursos religiosos. Isso implica que

abandonar os cometimentos metafísicos relativos ao estado ontológico dos referentes do discurso teológico pode significar assim uma recuperação dos signos e das anunciações imanentes à historicidade de uma tradição religiosa. Aliviados da sua carga metafísica os objetos da tradição religiosa tornam-se **figuras para uma perspectiva de interpretação da vida** (Gargani, 1997, p.137, grifo do autor).

No entendimento dos autores deste estudo, a recomendação de Gargani (1997, p.138) agrada aos estudiosos céticos ou pouco interessados na investigação da natureza ontológica das entidades a que se referem os discursos religiosos, vendo a transcendência como um “ponto crítico de atividade interpretativa no interior do fluxo dos fenômenos da vida e da história”. Essa perspectiva se torna complexa, pois não se sabem os riscos ou benefícios de enquadrar os signos de uma experiência religiosa numa semiótica de secularização. Assim, permanece a suspeita de Ferraris (1997, p.205), quando para ele tal enquadramento não passa de uma “salvação” dos “mitos” da religião, pois “pode sem dúvida acontecer

que, para satisfazer exigências fundamentalmente psicológicas ou filosóficas, a secularização queira salvar uma teologia moral e uma teologia política”. Essas questões alertam para o tratamento hermenêutico a ser dado às entidades metafísicas referentes nos discursos religiosos, analisadas do ponto de vista educacional, sobretudo quando os métodos históricos, para desanuviar o peso ontológico das argumentações, apelam para interpretações históricas desprovidas do recurso epistemológico da fé.

No exemplo de Lévinas (2003), vê-se que pensar a educação hermenêutica acima referida tem a ver com a aceitação de um conjunto de comentários próprios, nativos de uma tradição religiosa, os quais permitem aceder aos conhecimentos sagrados de forma autêntica segundo sua própria epistemologia, mas essa educação não se resume a uma leitura dos textos ou autores autorizados pela própria tradição religiosa. A educação hermenêutica consiste também na adoção de práticas que desenvolvam transformações no sujeito para que ele acesse apropriadamente os conhecimentos religiosos, segundo o estatuto epistêmico tradicional. Nessa direção, no contexto da educação espiritual védica, por exemplo, Goswami (2002, p.28) resume a epistemologia dessa tradição:

O seguidor védico aceita os shastra (Escrituras) como sendo a palavra da pessoa suprema (Ísvara, Narayana), e, em vista disso, como verdades axiomáticas. Em outras palavras, não há necessidade de se comprovar essas verdades já apresentadas nos *Vedas*. Além do mais compete entender a causa de todas as causas não pelo conhecimento material nem pela conjectura mental independente, mas ouvindo com fé um mestre espiritual autorizado. Os segredos sublimes da vida espiritual, transmitidos de *guru* (mestre) a *sisya* (discípulo), são acessíveis a todos, independentes de casta social ou de nascimento. Para habilitar-se ao conhecimento espiritual, o seguidor deve observar os regulamentos para purificação conforme apresentados pelo *guru*. Estes são os preceitos básicos dos *Vedas* relativos à aquisição do conhecimento transcendental.

Esse exemplo da educação védica informa a condição epistemológica da fé como essencial para o aprendizado dos conhecimentos espirituais, algo relativamente deixado de lado pelos métodos históricos e estruturalistas. À primeira vista, a aceitação de verdades axiomáticas, sem necessidade de serem comprovadas, pode deixar perplexo qualquer pesquisador acadêmico aspirante. Mas este mesmo tem seu rol de verdades e crenças fundamentais não comprovadas, sem as quais não haveria condições epistemológicas basilares para um empreendimento investigativo, ou seja, sem elas todas as suas afirmações teriam que ser justificadas *ad infinitum*. Da mesma forma, na educação védica uma condição epistemológica básica é a aceitação das escrituras como palavra de Deus; é a escuta com fé a um mestre espiritual oriundo de uma corrente de sucessão discipular, pertencente a uma tradição de interpretação de textos sagrados. Esses são os pontos de partida epistêmica, como condições de possibilidade para acessar o conhecimento espiritual nessa tradição. Tais elementos vão configurando uma educação hermenêutica, mas, sobretudo, o seguidor védico deve realizar práticas purificadoras, as quais o habilitam ao acesso e a uma interpretação experiencial do conhecimento transcendental. E essas práticas purificadoras são uma imensa fonte de estudo ou objeto de análise para o entendimento de uma educação hermenêutica nos termos próprios de uma tradição religiosa.

Considerações Finais

Este texto procura chamar a atenção para o fato de que, embora o campo educacional tenha avançado no estreitamento dos laços entre educação e cultura, esta é entendida fundamentalmente como cultura escolar. E, como tal, é marcada pela escrita, em detrimento da oralidade, e pelo saber acadêmico, em detrimento do saber da experiência, do cotidiano e dos saberes culturais.

Nesse quadro insere-se a Pedagogia que reconhece como saberes apenas o que se circunscreve no âmbito dos saberes escritos,

sistematizados e escolares. Ela é, assim, partícipe das mesmas *linhas abissais* que conformam a ciência moderna, na medida em que evidencia um discurso teórico e uma prática educativa cuja centralidade reside na escola, considerada *locus* exclusivo da educação e produção do conhecimento.

A predominância de um modelo pedagógico moderno tem contribuído, por vezes, para excluir o debate sobre como as pessoas aprendem e vivenciam a transcendência. Em geral, nas aulas de ensino religioso ou nos cursos de Ciências da Religião, os estudantes aprendem a maneira científica de ver as religiões e o que devem aprender com ou sobre elas. Nesse sentido, muitas vezes os alunos estudam as suas próprias religiões ou as demais, dentro de padrões estritamente racionais ou técnico-científicos, evidenciando a superioridade desse modelo em face de outras abordagens. Dessa forma, a compreensão da religião como prática educativa implica alguns desafios epistemológicos. Um primeiro desafio é considerar a educação em seu sentido amplo, incluindo tanto os saberes escolares quanto os produzidos nas práticas socioculturais cotidianas. Tal como a escola, cujos saberes são, sem dúvida, significativos e necessários, a prática social é também um celeiro de múltiplas aprendizagens, muitas das quais desperdiçadas ou silenciadas pela própria ciência pedagógica, encarcerada nos horizontes de uma razão fechada. Nesse sentido, são férteis as críticas pós-coloniais, ao demonstrarem que, apesar do processo de independência política ocorrido em vários países do mundo, persiste a dominação epistêmica de matriz colonial, materializando-se, entre outras formas, na subordinação ou extinção do saber do outro, tido por vezes como supersticioso, perigoso ou irracional, devendo, portanto, ser suprimido ou substituído por outro mais racional e escolar.

A análise da epistemologia das práticas educativas em ambientes religiosos, bem como dos seus saberes e gramáticas próprios, conformam um *campo* próprio de investigação, dado que toda religião possui uma dimensão educativa assentada em uma lógica epistêmica própria. Circunscrevem esse campo, dentre outras, perguntas como: Qual o conteúdo dos

saberes circulados no contexto das diversas manifestações religiosas? Como se dá o acesso ao conhecimento espiritual nelas ensinado? Quem ensina? Quais as formas de disciplinamento, as interdições ou tabus que perpassam e por vezes condicionam as aprendizagens? Qual o lugar da palavra ou do silêncio no contexto de uma determinada pedagogia religiosa?

Considerando a diversidade epistemológica do mundo, bem como as especificidades culturais e cognitivas da Amazônia em particular, a construção de uma epistemologia das práticas educativas em ambientes religiosos locais - marcadas menos pela cultura escrita ou letrada do que pela tradição oral - implica a consideração de determinados aspectos dentre os quais se destacam:

a) A valorização da oralidade, pois é nela que, em geral, se fundam os saberes da experiência, fato que os colocam, quase sempre, fora do mundo da escola, limitada aos saberes escritos. Para além dos códigos escritos, é preciso considerar as múltiplas possibilidades de leitura do mundo e da natureza, variando estas de acordo com cada cultura. Uma vez que a tradição oral se apoia na memória, esta constitui um componente central da educação. A memória é constantemente atualizada pela oralidade e, desse modo, os momentos de aprendizagem são sempre momentos de atualização da cultura. Registra-se, a propósito, a função pedagógica que o canto exerce em diversas práticas religiosas.

b) A transmissão do saber ocorre de diversos modos: a partir da imitação de comportamentos, dos relatos orais, do canto, dos mitos e histórias sagradas, dos sonhos, dentre tantas outras formas. Ressaltam-se, ainda, os processos mediúnicos de aprendizagem, em que espíritos ou encantados comunicam-se com os sujeitos transmitindo-lhes conselhos e ensinamentos diversos, ou ainda a escuta com fé a um mestre espiritual, própria da tradição védica.

c) Pode-se aprender tanto numa escola formal de ensino como num barracão, numa casa de farinha, num estaleiro naval, em terreiros, hospitais, igrejas, nos rituais de alimentação, dentre tantos outros lugares. Assim, não há um lugar privilegiado para a

produção, circulação e apropriação do saber. Todo lugar é lugar de saber.

Finalmente, os autores deste trabalho acreditam que o estudo analítico da dimensão educativa da religião e a educação hermenêutica (prática e teórica) para acesso aos conhecimentos religiosos são elementos que podem participar da epistemologia da educação das religiões, o que, integrando-se ao ensino religioso, beneficiaria os estudos e pesquisas nesse campo. Por exemplo, se cada estudante, em sua própria experiência religiosa, compreendesse como aceder (prática e teoricamente) aos conhecimentos espirituais ou percebesse quais são os meios de aprendizagem próprios de sua religião, isso induziria a uma valorização de seus próprios saberes culturais, tornando a escola e a educação mais próximas de sua vida. A religião ou a religiosidade não seria, assim, uma outra dimensão da vida, que deve ser deixada de lado quando se entra na escola ou na universidade, mas, ao contrário, uma porta para a compreensão de parte essencial da natureza humana.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Albuquerque, M.B. *Epistemologia e saberes da ayahuasca*. Belém: Edupea, 2011.
- Brandão, C.R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- Brasil. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art33>. Acesso em: 10 maio 2013.
- Cottingham, J. *A dimensão espiritual: religião, filosofia e valor humano*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- Ferraris, M. O sentido do ser como rasto ôntico determinado. In: Derrida, J.; Vattimo, G. (Org.). *A religião*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997. p.203-235.
- Fonseca, M. Educação pelos tambores: a transmissão da tradição oral no Candombe do Açude. In: Congresso Luso-

-Brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006. p.4935-4948.

Fonseca, T.N.L. História da educação e história cultural. In: Veiga, C.G.; Fonseca, T.N.L. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.43-75.

Forquin, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Gargani, A.G. A experiência religiosa como acontecimento e interpretação. In: Derrida, J.; Vattimo, G. (Org.). *A religião*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997. p.133-161.

Ginzburg, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Goswami, S.D. *Introdução à filosofia védica*. 2.ed. Brasília: Associação BBT Brasil, 2002.

Gruzinski, S. *A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol, séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Lévinas, E. *Quatro leituras talmúdicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

Libâneo, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Mota Neto, J.C. *A Educação no cotidiano do Terreiro: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

Oliveira, L.B. et al. *Ensino religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

Tramonte, C. Educação intercultural ambiental e religiosidade afro-brasileira. In: Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade, 3., 2006, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2006. p.1-21. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/363.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

Recebido em 13/3/2015 e aprovado em 4/9/2015.