

PARTE III

ANTROPOLOGIA ESPIRITUAL

Introdução

A mística inaciana nos revelou que o ‘espiritual’ é a dimensão mais profunda e ao mesmo tempo a mais desafiadora do e para o ser humano. Ela supõe o desejo de fazer um caminho rumo às suas profundezas, rompendo os medos e resistências, para aí encontrar a verdadeira fonte de onde emana a pessoa.

Inácio, através dos Exercícios Espirituais, coloca a pessoa rumo ao seu próprio centro. Para isso, propõe ao exercitante um itinerário espiritual. Tudo gira numa relação interpessoal: relação entre o exercitante e o Espírito, mediado pela figura do diretor. O caminho espiritual parte do periférico – os sentidos; a psique - memória, inteligência e vontade, até chegar ao mais profundo - afeto, imaginação e espírito. Tudo parte do confronto com a revelação em Jesus de Nazaré e tudo a ele se volta em serviço e disponibilidade.

Nesse sentido, espiritual não é sinônimo de algo desligado da vida. Ao contrário, é a vida humana em toda a sua beleza e expansão. Cultivar o espiritual é levar adiante as mudanças interiores necessários para assegurar a vida em toda a sua plenitude. Por isso, a antropologia espiritual, à luz do que ficou registrado na segunda parte do trabalho, se constitui num fértil horizonte para pensar os conteúdos do ensino religioso e também os processos de evangelização, pois, afinal, trata-se de cultivar os valores fundamentais que libertam a vida humana de suas amarras do sem-sentido da existência para a construção de uma vida feliz.

O primeiro desafio que se coloca é o de fazer a transposição dos dados teológico-antropológicos para o campo pedagógico e para o campo da evangelização no mundo da escola. É necessário fazer a “transposição didática”⁶⁰⁸ do conteúdo teológico-espiritual para a prática educativa. É o que se propõe fazer sinteticamente nesta introdução a última parte da pesquisa. Em seguida, no capítulo 6, apresentamos a centralidade da pessoa no ensino religioso, destacando a contribuição inaciana para o currículo. Por último, caindo na conta de que a

⁶⁰⁸ Cf. D’AMBROSIO, UBIRATAN. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 1998.

educação em valores extrapola o espaço das aulas de ensino religioso, desenvolvemos dois processos da evangelização escolar que iniciam os educandos ao mundo espiritual e cristão.

A realidade atual, inclusive da escola confessional, caracteriza-se, como vimos, pela pluralidade de atitudes diante das tradições religiosas: pertença efetiva ou nominal ao catolicismo, pertença a igrejas evangélicas, pertença ao kardecismo e a existência de um grupo que diz não pertencer nenhuma tradição religiosa. Neste contexto, é que se coloca o desafio de pensar uma abordagem adequada do ensino religioso. Para tal, para fazer a referida transição, lançamos mão de algumas categorias sugeridas pelo teólogo jesuíta Juan Luis Segundo.

Segundo parte da afirmação fundamental de que todo ser humano vive sob o influxo da graça divina, dada a sua universalidade.⁶⁰⁹ É a sua presença universal que faz com que o ser humano transcenda a realidade dada, viva em liberdade e faça a experiência da saída em direção ao outro no exercício do amor. A graça representa a autodoação da vida divina, é dádiva que Deus faz de si mesmo às pessoas humanas, dádiva que possibilita à vida humana ser também uma vida de doação livre em amor.⁶¹⁰

A graça representa uma realidade universal que se aplica a todas as pessoas. Sua presença se deixa ver, entre outras coisas, na busca e no exercício da liberdade, apesar das determinações impostas pela realidade. De todo modo, o ser humano busca construir sua vida de forma livre, no risco constitutivo de toda liberdade. Neste sentido, a pessoa humana é entendida como uma abertura para a autotranscendência, como um espaço de liberdade inserido no mundo. É justamente por se definir como um ser aberto que o ser humano se compreende como um ser em busca do sentido e como um ser criativo.

Concretamente, todos os alunos pertencentes ou não às tradições religiosas ou que se colocam em oposição à elas, ou que a rejeitam, são banhados pela universalidade da graça de modo diverso. Esta é também a convicção de

⁶⁰⁹ SEGUNDO, J. L. *Gracia y condición humana*. Buenos Aires: Ediciones C. LOHLE, 1969, p. 150

⁶¹⁰ *Ibid.*, p. 19.

Inácio, de que todas as pessoas, tirados os obstáculos, podem se comunicar com Deus e Deus com elas.

Segundo, em sua antropologia, faz uma distinção entre a esfera de sentido e uma esfera de eficácia na constituição do ser humano.⁶¹¹ O ser humano age motivado pela busca de satisfações. Estas são imediatas ou mediatas. Na medida em que não poderá fazer todas as experiências individuais para se decidir pela que mais o realiza,⁶¹² terá que criar uma esfera ideal denominada de valores e ao mesmo tempo hierarquizá-los. Ora, esse caminho não é diretamente experienciável e requer uma aposta existencial sobre o caráter satisfatório dos valores.

Aqui, Segundo estabelece o conceito de ‘fé antropológica’. Fé aponta para a liberdade subjetiva que se exerce nesse processo e para o risco que ele envolve. Antropológico diz respeito a algo constitutivo do ser humano. Com o objetivo de superar o modo simplista e não-catalogável de separar as pessoas entre as que têm fé e, que, portanto, são religiosas, e aquelas sem-fé e religião, portanto atéias, é necessário ver estas classificações com novas lentes. Um novo modo de propor sua leitura colabora inclusive na superação do dualismo que pode levar a um mútuo combate entre crentes e não crentes. A fé “é uma dimensão antropológica absolutamente universal”.⁶¹³

Ela tem o poder de estruturar a existência humana em torno de uma significação determinada. Tal estruturação inicia-se ensinando-nos qual é o valor a que se deve confiar a vida inteira. A fé é esta estrutura de significação e de valoração, mas é também princípio cognoscitivo que nos faz perceber determinadas coisas e não outras, igualmente evidentes.

A sua origem se dá pela mediação dos outros, nasce do testemunho de outros, ‘testemunhas referenciais’,⁶¹⁴ não da experiência imediata pessoal. Sempre se radica nos outros significativos mais próximos. Cada ser humano necessita de

⁶¹¹ SEGUNDO, J. L. *Liberación de la Teología*. Ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires: Ediciones C. LOHLE 1970, p. 121.

⁶¹² *Ibid.*, p. 119.

⁶¹³ SEGUNDO, J. L. *O homem de hoje diante de Jesus de Nazaré: fé e ideologia*, vol. I, São Paulo: Paulinas, 1985, p. 10.

⁶¹⁴ *Id.*, *Liberación de la Teología*, p. 119.

testemunhas referenciais para articular o mundo dos valores e assumir critérios que o faz aceitar ou recusar tais testemunhas. Os valores que expressam possibilidades de satisfação só se encontram a partir da encarnação pessoal em figuras históricas concretas.

Nesse sentido, deve-se dizer com Segundo que “não se pode estabelecer, do ponto de vista antropológico, uma divisão significativa entre ‘crentes e não-crentes’, já que uns e outros baseam-se sua estrutura de valores num tipo de conhecimento que devemos chamar fé,”⁶¹⁵ pois esta tem como função estruturar significativamente a existência.

A linha de demarcação entre os seres humanos não os divide em ‘crentes e não-crentes’, e sim segundo a escala de valores que escolhem para sua existência. Aqui surge outro conceito importante para J. L. Segundo, o conceito de eficácia ou ideologia. Ele entende ideologia como “o conjunto sistemático de meios”⁶¹⁶ que mediatiza o mundo dos valores. A religião designa um mundo instrumental, ideológico em função dos matizes sagrados e absolutos que aderem a essa instrumentalidade. A religião é um instrumento ou ideologia para adquirir valores de antemão. Como religião, é ideologia tanto um pensamento político, quanto a ciência e os textos sagrados das diversas tradições. Para Segundo, não existe fé que se separe de sua realização ideológica. Ao mesmo tempo, os valores da pessoa são o critério da ideologia empregada, e esta desafia a efetividade dos valores.

Entretanto, é necessário avançar para além da perspectiva fenomenológica da fé. O ser humano caracteriza-se pela busca de satisfação e esta, dando-se no nível das relações interpessoais, encarna-se no conceito de valor. Como estes são múltiplos, dada a realidade plural, a pessoa é desafiada a construir uma escala de valores a partir da relação social com testemunhas referenciais. A pessoa é desafiada a chegar a um valor que esteja acima de todos os demais, ou seja, de um valor absoluto.⁶¹⁷ A transição para a fé religiosa dar-se-á com este conceito. O valor absoluto de cada fé religiosa nasce do encontro com a mesma realidade humana de onde brotam os demais valores.

⁶¹⁵ Ibid., *O homem de hoje*, p. 32.

⁶¹⁶ Ibid., p. 21.

Porém, é ainda necessário fazer uma distinção entre religião como elemento cultural e fé religiosa autêntica. Esta última apresenta dois traços distintivos: primeiro, a transmissão de dados transcendentais e, segundo, a adesão a uma tradição, ou seja, o reconhecimento de uma continuidade nas testemunhas históricas dos referidos dados. Não basta a presença de dados transcendentais para distinção entre religião e fé autêntica. É necessário o reconhecimento, numa série específica de tais testemunhas, da percepção de uma continuidade,⁶¹⁸ que confere sentido à vida.

Segundo afirma que pela atitude de Jesus, a fé antropológica se converte, mediante a revelação, em fé religiosa, e continua desempenhando a mesma função básica: estruturar o mundo dos valores 'em si' para cada existência humana.⁶¹⁹ Tem-se a transmissão dos dados transcendentais e a adesão a uma tradição de testemunhas referenciais.

A religião como elemento cultural tende a absolutizar a tradição como sagrada para em seguida aceitar os valores por ela representados. A fé religiosa autêntica, ao contrário, reconhece nos valores humanos defendidos por uma tradição determinada seu caráter sagrado. Nesse sentido, não basta uma explicação do fenômeno religioso a partir de estruturas transcendentais sem conexão com a história. A fé religiosa pessoal é elaborada na relação de complementaridade crítica entre a tradição e a experiência existencial do indivíduo.

Ela é religiosa na medida em que constitui um sistema de aprendizagem transmitido por testemunhas históricas, permitindo reconhecer e discernir dados genuínos transcendentais que se tornem fatores determinantes das estruturas significativas da existência.⁶²⁰ Pela adesão a uma tradição determinada, adquire-se dados transcendentais decisivos para a realização dos valores fixados pela fé.

O objetivo de uma tradição de fé religiosa autêntica não pode ser a simples comunicação de dados, como acontece numa fé religiosa como elemento

⁶¹⁷ Id., *Liberación de la teología*, p. 118.

⁶¹⁸ Id. "Revelación, Fe, Signos de los Tiempos, *Revista Latinoamericana de Teología*, San Salvador, v. 5, no 14 (maio-agosto 1998), p. 143, nota 13.

⁶¹⁹ Ibid., *O homem de hoje*, p. 100.

⁶²⁰ Ibid., p. 97

cultural. A tradição como processo de ‘aprender a aprender’ oferece uma série de experiências e respostas pessoais a tais experiências. A pessoa aprende a reagir às suas próprias experiências a partir dos valores que as respostas anteriores revelam.

O objetivo da interpretação da tradição passada é a elaboração de uma síntese contextualizada na qual os valores fundamentais sejam ao mesmo tempo preservados e transformados a partir das necessidades contemporâneas, explicitados pelos ser humano.⁶²¹

No aprofundamento da transição entre fé antropológica e fé religiosa deve-se ter em mente a compreensão do que seja a revelação. Esta é uma comunicação dirigida ao ser humano. De um lado, ela é diferente da pessoa que recebe essa comunicação, e de outro, deve-se dar nos marcos da realidade da pessoa, sintonizando-se com sua vida.⁶²² Neste caso, a fé não pode ser entendida como resposta a uma revelação, mas como uma busca por sentido na qual a revelação se dá. A revelação repercute em maior conhecimento da pessoa e está relacionada com sua existência concreta. Embora haja prioridade da revelação sobre a fé, ela se dá mediante testemunhas humanas e uma tradição transmissora de dados transcendentais. Seu resultado e verdade dão-se quando os valores que transmite se efetivam na existência concreta ao longo da história.

O fato de os valores só se encontrarem em pessoas humanas, testemunhas referenciais, faz com que também o valor proposto por Deus como fundamento para a existência necessite se tornar uma pessoa e viver esse valor. Aqui está o sentido da encarnação. O mais importante não é saber e definir quem foi Jesus, mas descobrir e viver os valores que ele encarna. Segundo afirma que hoje só se pode reconhecer a vida concreta de Jesus como revelação caso os valores vividos por ele possam ser reapropriados no momento atual.⁶²³

Estas categorias de Segundo, brevemente apresentadas, têm importantes conseqüências para pensar o processo do ensino religioso no contexto escolar. A pesquisa de campo, apresentada no capítulo 2, revelou a diversidade do campo

⁶²¹ SEGUNDO, J. L. *Qué es un cristiano*, Ed. Mosca Hnos. Montevideo 1971, p. 84.

⁶²² Id. *El Dogma que libera. Fe, revelación y magisterio dogmático*. Ed. Sal Terrae, Santander, 1989, p. 182

⁶²³ Id. *La historia perdida y recuperada de Jesús de Nazaret*. (De los Sinópticos a Pablo) Santander: Editorial Sal Terrae, 1991, p. 37.

religioso e o apontamento para o mundo dos valores como alternativa a esse ensino. Isto significa que se deve partir da realidade antropológica. Aqui, localiza-se a contribuição inaciana, na medida em que a preocupação central se dá com as mudanças que vão ocorrendo na interioridade humana, no processo de construção e reconstrução dos valores. O espaço do ensino religioso será, acima de tudo, o lugar da partilha dos valores que conferem sentido à vida humana de cada um dos educandos em resposta às questões fundamentais postas pela existência humana.

Aqui situamo-nos no caminho aberto pela reflexão sobre o Ensino Religioso na Igreja brasileira: “lá onde as autoridades civis ou *outras circunstâncias* (grifo nosso) impõem um ensino religioso comum aos católicos e não católicos, (...) terá uma característica mais ecumênica e de conhecimento inter-religioso comum.”⁶²⁴ Em nossa leitura da mística inaciana, o terreno comum centraliza-se na construção, reconstrução e partilha dos valores construídos em resposta às perguntas colocadas pela vida humana.

É necessário, portanto, ter como horizonte programático o fundamento antropológico como ponto de partida. É o que se pretende levar adiante em seguida, isto é, tirar as implicações pedagógicas para o ensino religioso escolar indicando alguns eixos temáticos para o mesmo.

⁶²⁴ Cf. JOÃO PAULO II, *CT* 33.

6

A centralidade da pessoa no Ensino Religioso

Traduzir os conteúdos antropológico-teológicos decorrentes da segunda parte da pesquisa implica tomar em conta a mudança de contexto do mundo de Inácio para o mundo no qual nos situamos. Se no mundo de Inácio era comum classificar as pessoas em católicas e não-católicas; batizadas e não-batizadas; portadoras da verdade da salvação e portadoras da perdição, não se pode dizer o mesmo no momento e na realidade em que nos situamos. Numa sociedade marcada pela pluralidade, é irrelevante, como ponto de partida, classificar as pessoas com as mesmas categorias. O desafio consiste em buscar os pontos comuns como alternativa para o diálogo e construção de projetos comuns respeitando as diferenças.

O que o paradigma catequético, descrito no primeiro capítulo, tinha como horizonte do ensino religioso era preocupação de formar todas as pessoas que frequentam o mesmo espaço da sala de aula na identidade cristã. Postulava como princípio ou fim a confissão de fé por parte dos educandos e seu aprofundamento.⁶²⁵ Pressupunha, do ponto de vista da relação política com o Estado, para sua efetivação, a defesa do princípio da liberdade religiosa como direito da família e do sujeito.

Entretanto, dada a nova realidade apontada pela pesquisa de campo, o Ensino Religioso é desafiado a superar uma visão catequética como ponto de partida. Se quiser dirigir-se a todos os que frequentam a escola, terá de buscar uma nova modalidade. Esse caminho vem sendo construído pelo esforço conjunto: de educadores, de setores da CNBB e do Fórum Permanente de Ensino Religioso, cuja preocupação é a pessoa concreta que frequenta o espaço escolar.

⁶²⁵ Cf. SANTORO, F. *Estética Teológica*. Vozes, 2008.

O propósito desse capítulo é apresentar as linhas gerais de uma nova concepção do ensino religioso e indicar a contribuição especificamente inaciana para esse ensino. Esta acentua a preocupação com a pessoa concreta do educando, iniciada já pelo novo paradigma brasileiro desse ensino. Para tal, inicialmente, apresentaremos, brevemente, alguns indicativos da CNBB rumo à nova compreensão desse ensino; em seguida, alguns posicionamentos, antigos e atuais, em relação ao mesmo, possibilitando educadores e estudiosos a vislumbrar uma nova alternativa epistemológica. Por último, colocam-se os seus traços característicos em termos curriculares, levando em conta a realidade multicultural e religiosa do cenário brasileiro. E, em diálogo com essa nova modalidade, apresenta-se alguns eixos temáticos extraídos da visão inaciana para composição do seu currículo.

6.1. Ensino Religioso no Brasil

A CNBB, embora inicialmente tenha se colocado na mesma perspectiva dos ensinamentos do Magistério de João Paulo II, porém, do ponto de vista de sua aplicação, esforçou-se por reinterpretá-los desde a realidade social, cultural, religiosa e educativa, fazendo surgir uma nova modalidade desse ensino, apesar de resistências entre o episcopado. A Igreja sempre se preocupou com a presença desse ensino na escola, o que está retratado na História nas Constituições Brasileiras,⁶²⁶ nas Leis Federais de ensino⁶²⁷ e nos Pareceres do Conselho Federal de Educação.⁶²⁸

⁶²⁶ A “Constituição do Imperador”, de 1824, dizia no seu artigo 5º - a Religião Catholica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo”; no entanto, tal privilégio é relativizado com a primeira Constituição do Brasil República, em 1891 – “todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente seu culto (art. 72), será leigo o Ensino Ministrado nos Estabelecimentos Públicos. Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo (art. 72, par. 6); a Igreja recupera sua força na Constituição de 1934, quando, no artigo 153 afirma que o “ Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”. A Constituição de 1937, no seu artigo 133, diz que o Ensino Religioso (ER) poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigaçao dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos”. A Constituição de 1946, no seu artigo 168, reza que o ER constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável”. A Emenda Constitucional número 1 da Constituição de 1969 diz que o ER de matrícula facultativa constituirá

De um lado, em seus documentos e pronunciamentos o ensino religioso é visto como a presença do *sistema religioso* no interior da escola. O texto *Estudos da CNBB*, n. 49, de 1987, reconhece que “ao longo de todas as Constituições do Brasil e elaboração de Leis conseqüentes para o Ensino, a Igreja CATÓLICA (grifo do texto) sempre lutou PELO ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL” (grifo do texto).⁶²⁹ O mesmo aponta intelectuais católicos que se destacaram nessa discussão, tais como Rui Barbosa, Mário de Lima, D. Joaquim Silvério de Souza, Tristão de Atayde.

Também outro texto, *Estudos da CNBB*, n. 14, de 1976, que coleta as regulamentações do Ensino Religioso nos Estados, reforça a posição assumida de ER, no respeito à confissão religiosa de cada aluno ou de seus pais.⁶³⁰ Neste sentido, repete-se a doutrina do Magistério Eclesial, ao propor, em nome da liberdade religiosa e liberdade de consciência, que cada confissão tem o direito de educar seus membros segundo seus próprios valores.

Este mesmo documento, embora em grande parte siga a linha anterior, apresenta uma novidade ao recolher elementos da prática desse ensino. O texto de 1976 recolhe duas modalidades desse ensino. Um *programa em linha confessional*, que visa dar ao aluno uma formação básica, social e religiosa, sem substituir a catequese da comunidade. “Permanece numa linha confessional católica, para alunos católicos, deixando para os outros grupos religiosos a

disciplina dos horários normais das escolas de grau primeiro e médio”. a Constituição de 1988, no artigo 210, “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (Cf. CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 12º ed., 1998).

⁶²⁷ Para a LDB 4024/61, o ER constitui disciplina dos horários normais das Escolas Oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo, com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável. A formação da classe para o ER independe do número de alunos; o registro dos professores de ER será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (Cf. (Cf. BRASIL. *Lei n. 4024/61. Diário Oficial da União*. Brasília, 21 de dezembro de 1961). A LDB 5692/71 afirma ser o ER de matrícula facultativa e constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (BRASIL. *Lei n. 5692/71. Diário Oficial da União*. Brasília, 12 de agosto de 1971).

⁶²⁸ Cf. *Parecer 540/77* – “Não cabe aos Conselhos de Educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do ER nem os seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas” (Cf. BRASIL. *Parecer nº 540/77*, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71).

⁶²⁹ CNBB. O Ensino Religioso nas Constituições do Brasil, nas legislações de ensino, nas orientações da Igreja. *Estudos da CNBB*, n. 49. São Paulo: Paulinas, 1987, p. 119.

⁶³⁰ CNBB. *Educação religiosa nas escolas, Estudos da CNBB*, n. 14. São Paulo: Paulinas, 1976.

elaboração dos próprios programas”.⁶³¹ Este ensino não é meramente doutrinal, pois parte da experiência vivida, tendendo para um gradual anúncio da mensagem explicitamente cristã e sua vivência na comunidade eclesial.

Um *programa em linha cristã ecumênica*, que “educa a fé não só dos católicos como também dos evangélicos ou ‘crentes’, reunidos na mesma classe para a mesma aula”.⁶³² O objetivo do programa é também possibilitar ao educando “uma formação básica, social, humana e cristã, sem substituir a catequese da respectiva comunidade cristã, para a qual deixa a explanação dos temas mais específicos”.⁶³³ Sua programação baseia-se na Bíblia, procurando acompanhar a vida escolar para suscitar um crescer, visando falar de Deus a partir daí. Os dois programas têm em comum o acento na “preocupação antropológica” e não nas verdades da fé como ponto de partida.⁶³⁴

O documento *Catequese Renovada*, por sua vez, publicado em 1983, afirma ser o ensino religioso escolar um direito e dever dos alunos e pais. Inicialmente, repete o ensino do magistério. O ensino religioso “é uma dimensão fundamental e necessária de toda a educação, bem como uma exigência da liberdade religiosa de cada pessoa, que tem direito a condições que lhe permitam progredir em sua formação espiritual”.⁶³⁵ Assume que o ensino religioso das escolas normalmente é distinto da Catequese das comunidades e, para o cristão, é importante para “conseguir a síntese criteriosa entre a cultura e a fé (...). Devido ao pluralismo religioso, no ensino religioso deverá prevalecer a evangelização.”⁶³⁶

A CNBB recolhe o ensinamento do Magistério sobre o direito da família de defender um ensino compatível com suas crenças. “A família tem o direito a uma educação plena que inclui o direito ao ensino religioso que respeite a confissão religiosa dos pais e dos alunos”.⁶³⁷

⁶³¹ Ibid., p. 244.

⁶³² Ibid., p. 243

⁶³³ Ibid.,

⁶³⁴ Ibid., p. 241.

⁶³⁵ CNBB, *CR*, p. 46.

⁶³⁶ Ibid., n. 125.

⁶³⁷ Id., *Por uma educação democrática para todos*, In Pronunciamentos da CNBB, n. 7, 1986-1988, São Paulo: Paulinas.

De outro lado, por ocasião do contexto da elaboração da Constituição de 1988, a CNBB posicionou-se em favor de uma nova modalidade de ensino religioso e lhe dá sua definição. “O ensino religioso entendido como educação religiosa e parte integrante da educação, é direito de todo cidadão e será garantido pelo Estado nas escolas”.⁶³⁸

Para além da preocupação em ver o ensino religioso na escola como presença do sistema religioso, há também todo um esforço de constituí-lo como algo próprio do *sistema de ensino*. O documento *Educação, Igreja e Sociedade*, publicado em 1992, manifesta “grande preocupação em estabelecer a identidade do ensino religioso escolar, distinto da catequese, principalmente nas escolas da rede oficial, frente ao pluralismo de crença dos alunos, das famílias e dos professores”.⁶³⁹

Por isso, há um esforço no sentido de precisar seus objetivos, métodos, conteúdos e linguagem que permitam estabelecer um referencial básico a fim de que os temas não sejam apresentados de forma vaga, neutra, imprecisa ou confusa, sob pretexto de atender à pluralidade de religiões dos alunos.⁶⁴⁰

O ensino religioso escolar visa, segundo o referido documento, a “educação plena do aluno, a formação de valores fundamentais através da busca do transcendente e da descoberta do sentido mais profundo da existência humana, levando em conta a visão religiosa do educando”.⁶⁴¹ Esta novidade é certamente espelho de experiências que vão surgindo no Brasil.

Esta nova perspectiva é recolhida e confirmada pela CNBB, em 1996. O ensino religioso, compreendido como prática educativa que abre a pessoa à dimensão do transcendente, é “mediação que ajuda a encontrar respostas às questões existenciais e definir as exigências éticas inerentes ao exercício da cidadania. Nesta perspectiva contribui para diminuir a violência, a corrupção e as

⁶³⁸ Id., *Por uma nova ordem constitucional*. Declaração Pastoral. Doc. CNBB, 36. São Paulo: Paulinas, 1986.

⁶³⁹ CNBB. *Educação, Igreja e Sociedade*, 47. São Paulo: Paulinas, 1982, n. 42

⁶⁴⁰ Ibid., loc. cit

⁶⁴¹ Ibid., loc. cit.

desigualdades sociais”.⁶⁴² O mesmo documento apresenta experiências bem sucedidas de ensino religioso que, “superando o proselitismo, assumem a educação da e na religiosidade, tão necessária ao desenvolvimento integral da pessoa”.⁶⁴³

O Diretório Nacional de Catequese, publicado em 2006, recolhe os ensinamentos do Diretório Geral de Catequese de 1997, sobre a distinção e complementaridade entre ER escolar e catequese.⁶⁴⁴ O *item* dedicado à educação religiosa nas escolas inicia-se com uma crítica histórica, apontando para uma área específica desse ensino:

“Tradicionalmente a educação escolar era considerada, entre outras coisas, um âmbito privilegiado para a catequese. A sociedade evoluiu para o pluralismo religioso e, também, para uma generalizada secularização dos ambientes públicos e dos costumes. Nesse contexto, o ER reconhecido oficialmente (LDB 9475/97), está construindo uma epistemologia própria”.⁶⁴⁵

A indicação de um novo modelo acolhido pelo Diretório é muito realista, no sentido de que leva em conta a real situação dos alunos. Diante “das mais diversas variantes na situação dos alunos e do seu contexto social e eclesial urge proceder com realismo e prudência na aplicação das orientações gerais da Igreja particular e da Conferência dos Bispos”.⁶⁴⁶

Esta preocupação com um novo princípio metodológico faz com que surjam propostas plurais de ensino religioso nos vários Estados: um ensino religioso de caráter antropológico, ecumênico, inter-religioso e confessional.⁶⁴⁷ Estas diferentes modalidades estiveram em jogo no discurso da Igreja católica durante a elaboração da LDB. Portanto, pode-se dizer que, embora o pensamento da CNBB a propósito da identidade do ensino religioso aponte para a perspectiva catequética, também é verdade que houve uma evolução de sua compreensão para uma perspectiva mais aberta à realidade da escola, que toma em conta a pessoa concreta do educando. Nos poucos pronunciamentos oficiais sugere-se uma nova

⁶⁴² Id., *Declaração sobre o ensino religioso na escola pública*, Pronunciamentos da CNBB, 58, São Paulo: Paulinas, 1996, p. 44.

⁶⁴³ Ibid., p. 45.

⁶⁴⁴ Id., *DNC*, 2006, 84, n. 54

⁶⁴⁵ Ibid., n. 54.

⁶⁴⁶ Ibid., loc. cit.

⁶⁴⁷ Ibid., n. 55.

modalidade pedagógica. Esta nova perspectiva é acentuada por alguns representantes da CNBB, por ocasião da formulação do novo projeto da LDB, em que o Conselho Permanente da CNBB apresentou uma nota em que indica e confirma nova referência para este ensino:

O ensino religioso desenvolverá atitudes ecumênicas entre os cristãos e o diálogo com as religiões não-cristãs, evitando, sem dúvida, o perigo de indiferentismo religioso ou de proselitismo, que não respeitam a identidade religiosa específica dos alunos. Pode-se considerar o ensino religioso como um processo de educação da dimensão religiosa por parte dos educadores e educandos, no pluralismo da escola oficial (...). O marco de referência do ensino religioso consiste nos valores fundamentais da vida humana, iluminados pelos Livros Sagrados e pela tradição religiosa dos alunos, o qual, para os católicos, implica a verdade sobre Jesus Cristo, a Igreja e o homem. Com relação à finalidade do ensino religioso, este pode ser considerado como qualificado preâmbulo para a catequese como reflexão posterior.⁶⁴⁸

Com relação à diversidade, D. Luciano afirma que esta

nasce nos diferentes ambientes familiares e é prévia à escola. O ensino religioso levado adiante pelos educadores competentes não criam nem acentua essa diversidade, mas auxilia, para que – a partir das próprias convicções – cada um saiba dar, desde a tenra idade, o testemunho de seu amor à verdade e de respeito ao próximo em sua lenta e difícil busca da verdade.⁶⁴⁹

Noutro momento afirma que

“o são pluralismo, sem dúvida, inclui a identidade de cada pessoa com suas convicções. Na sociedade pluralista, temos que ajudar à criança, desde o início, a ter respeito e estima aos demais e a encontrar os princípios e valores religiosos, as motivações mais profundas e adequadas à própria vida moral, assim como o diálogo fraterno e a convivência pacífica”.⁶⁵⁰

Essa nova perspectiva postulada pela CNBB é resultado de reflexão, experiências e embates que têm origem histórica e atual também fora da igreja. Várias vozes se levantaram - ontem e hoje - em defesa dos princípios do Estado laico. A escola pública é, para seus defensores, constituída à imagem e semelhança do Estado leigo.

⁶⁴⁸ Id. *O ensino religioso no Brasil*. Comunicado mensal, n. 423, Brasília, 1988

⁶⁴⁹ ALMEIDA, D. Luciano Mendes. *Ensino Religioso*. Folha de São Paulo, 16/09/1995.

⁶⁵⁰ Ibid.

O Estado brasileiro nasceu confessional.⁶⁵¹ A Constituição do Império (1826) e a Carta Monárquica (1834) confirmam-no, e esta última assumiu o catolicismo como religião oficial. Conseqüentemente, as outras religiões, no máximo, foram toleradas no nível privado e impedidas de promoverem cultos públicos. As práticas religiosas de origem africana eram proibidas e, não raro, eram consideradas caso de polícia. Os professores das instituições públicas eram obrigados a jurarem a fidelidade à religião, que fazia parte das escolas públicas primárias e secundárias.⁶⁵²

Este Estado Confessional foi superado pelo Decreto 119-A de 7 de Janeiro de 1890, elaborado por Rui Barbosa e Demétrio Ribeiro, que inaugurou juridicamente a separação entre o Estado e a Igreja, iniciando assim o denominado Estado Laico.⁶⁵³ Além da separação jurídica, defendeu também o direito de liberdade em relação a ambos, recusando inclusive a irreligião do Estado.⁶⁵⁴

Mesmo vivendo no regime de Padroado, que conferia ao Imperador o poder de nomear bispos, censurar as bulas papais, a sustentação do clero e das instituições eclesiásticas, D. Pedro II, no seu Diário, em 1862, afirmava que o “ensino deve ser inteiramente secular, com a exceção do religioso”.⁶⁵⁵ A Constituição de 1891, no seu art. 72, parágrafo 6º legitima que “será leigo o

⁶⁵¹ O Estado confessional situa-se no contexto do confessionalismo, ou seja, da atitude específica do Estado em matéria religiosa que se manifesta privilegiando um grupo ou uma confissão religiosa, assumindo seus princípios e sua doutrina de modo a incorporá-las na sua legislação. Ao mesmo tempo, manifesta-se na repressão das crenças e cultos que se opõem ao culto oficial. Aquelas são toleradas privadamente (GUASCO, M. “*Confessionalismo*”, p. 220 passim).

⁶⁵² OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE DO ESTADO, *O Estado brasileiro é laico?* p. 1, www.nepp-dh.ufrj.br/ole, acessado 12/9/2008.

⁶⁵³ A criação do Estado Laico Brasileiro faz parte de um contexto mais amplo da ‘cultura leiga’ que o antecede. Esta é definida pelas correntes de pensamentos que defendem a emancipação da filosofia e da moral da religião positiva. A cultura da renascença, a partir do séc XVII provocou uma gradual separação entre o pensamento político e os problemas religiosos. A ‘cultura leiga’ deve, em parte, sua origem às filosofias racionalistas e imanentistas que rejeitavam a verdade revelada, absoluta e definitiva. (Cf. ZAZONE, V. *Laicismo*, op. cit., p. 670 passim).

⁶⁵⁴ No séc. XIX, o laicismo assumirá, em alguns países, conotações anticlericais, irreligiosas e antimetafísicas (Id., p. 272). Assumirá também em algumas circunstâncias um sentido ‘separatista’, envolvendo não só a indiferença do Estado pelas várias dogmáticas religiosas, mas também seu desinteresse pelas manifestações sociais de qualquer confissão (Cf. OTTINO, C. L., *Separatismo*, op. cit, p. 1146).

⁶⁵⁴ No séc. XIX, o laicismo assumirá, em alguns países, conotações anticlericais, irreligiosas e antimetafísicas (Id., p. 272). Assumirá também em algumas circunstâncias um sentido ‘separatista’, envolvendo não só a indiferença do Estado pelas várias dogmáticas religiosas, mas também seu desinteresse pelas manifestações sociais de qualquer confissão (Cf. OTTINO, C. L., *Separatismo*, op. cit, p. 1146).

⁶⁵⁵ ARQUIVO DO MUSEU IMPERIAL, Vol. XVII, 1956, p. 20, *apud* Observatório da Laicidade do Estado.

ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Institui-se assim o princípio da liberdade religiosa e proíbe que o Estado tenha uma religião oficial. Os cultos religiosos puderam ser realizados publicamente, bem como a construção de templos.

Entretanto, a separação jurídico-constitucional não assegura por si só a superação do Estado confessional. É toda uma cultura a ser transformada, sem contar a força do catolicismo no sentido de fazer valer pela mediação política seu projeto. O ensino religioso retorna à escola pública através do Decreto - 19.941, de 30 de Abril de 1931, não deixando de provocar reações no campo pedagógico.

Mesmo antes de sua publicação, Cecília Meireles fez a seguinte avaliação:

O Sr. Getúlio Vargas, assinando o decreto antipedagógico e anti-social que institui o ensino religioso nas escolas, acaba de cometer um grave erro. É preciso que se diga isso com sinceridade. Este decreto vai ser a porta aberta para uma série de tristes ocorrências. Por ele poderemos chegar até às guerras religiosas. É justamente em atenção aos sentimentos de fraternidade universal que a escola moderna deve ser laica. Laica não quer dizer contrária a nenhuma religião: somente neutra, isenta de preocupações dessa natureza.⁶⁵⁶

Também os Pioneiros da Educação Nova manifestaram-se a propósito do retorno do ensino religioso nas escolas públicas: a laicidade, que coloca o ambiente escolar acima das crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, “subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas”.⁶⁵⁷

Jorge Amado, então deputado do Partido Comunista, revela-se, na Assembléia Constituinte de 1946, contrário ao Ensino Religioso nas escolas públicas.

Se ele é facultativo aos alunos, por que então constar como matéria nos horários escolares? Compete ao aluno religioso conseguir horas fora das normais de seu curso para tal matéria. Imaginemos, ao demais, uma escola onde nenhum dos seus alunos deseje aulas de religião. Se o ensino é matéria de horário escolar, há

⁶⁵⁶ Cf. OLE. *Pelo ensino público laico no Brasil: passado e presente*, In www.nepp-dh.ufrj.br/ole, p. 2, acessado em 12/09/2008.

⁶⁵⁷ Ibid., p. 3

de possuir e pagar um professor. Quer dizer: pagar alguém para não ensinar coisa alguma naquelas escolas onde nenhum aluno deseje estudar religião. Isso o que aconteceria se, na realidade, o parágrafo não visasse obrigar religiosos e não religiosos a estudar a matéria. Sempre é uma situação incômoda a daqueles alunos que não desejem cursar a aula de religião. Cria isso uma divisão entre os alunos: os religiosos e os não religiosos, dificulta a fraternal vida dos jovens, separando-os, levando, sem dúvida, a desinteligências e incompreensões. Religião, Sr. Presidente, é coisa de foro íntimo de cada um e só mesmo o desejo de agradar a determinados setores da nossa vida política pode levar constitucionistas a fazerem do ensino religioso matéria constitucional. Imaginamos uma escola onde hajam alunos católicos, protestantes, espíritas, judeus, maometanos, budistas. Quantos professores teria essa escola que contratar para ministrar aos seus alunos aulas de religião? E, enquanto isso, que fariam as diversas igrejas, às quais compete ensinar e propagar a religião? Na igreja é que deve o aluno religioso estudar religião? Na igreja é que deve o aluno religioso estudar religião e não na escola. Porém, admitindo o ensino religioso na escola, creio que não deva ser matéria de horário escolar, e é nesse sentido a minha emenda, que tomou o número 3.062, e que manda redigir da seguinte maneira o parágrafo 13 do art. 159: só será permitido o ensino religioso nas escolas oficiais em caráter facultativo. Vêem os colegas que minha emenda é perfeitamente democrática⁶⁵⁸

Mais recentemente, por ocasião da Assembléia Constituinte de 1988, treze entidades apresentaram uma Emenda Popular com a seguinte redação: “o ensino público, gratuito e laico em todos os níveis de escolaridade, é direito de todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de sexo, raça, idade, confissão religiosa, filiação política ou classe social”.⁶⁵⁹

No contexto da discussão da LDB, o reverendo Jouberto Heringer revela a posição dos protestantes históricos sobre o ensino religioso:

Como ministro da Igreja Presbiteriana do Brasil, e, portanto, ligado ao protestantismo histórico, causa-nos não somente estranheza, mas total repúdio, a idéia de ministrar ensino religioso nas escolas públicas ou subvencionadas pelo Governo. O Estado é laico e distinto da religião, já desde a primeira Constituição republicana. O motivador da crença que origina a religião é a fé, e esta é um valor subjetivo na identidade e individualidade de cada pessoa, que se expressa fisicamente na sociedade em comunidade de relativa afinidade de crença. Assim, não há como se ministrar um ensino religioso abrangente, pois se é religioso o mesmo já é individual e, portanto, subjetivo. Ensino religioso se ministra na Igreja aos fiéis que interessados para lá acorrem.⁶⁶⁰

⁶⁵⁸ AMADO, J. Apud, *Observatório da Laicidade do Estado*, p. 3.

⁶⁵⁹ *Ibid.*, p. 4.

⁶⁶⁰ *Ibid.*, p. 4

Nesse mesmo sentido, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência apresenta uma Moção ao Presidente da República reagindo sobre a possível Concordata entre Brasil e o Vaticano a propósito do Ensino Religioso:

No momento em que apóia o Presidente da República pela firme atitude de reafirmar o seu compromisso constitucional de garantir e fortalecer o caráter laico do Estado brasileiro frente ao Papa Bento XVI quando de sua visita ao Brasil, a SBPC vem manifestar a rejeição a toda tentativa de interferência de instituições ou denominações religiosas, isoladamente ou em conjunto, sobre o Estado brasileiro, assim como toda tentativa de interferência de outro Estado sobre os assuntos afetos à soberania nacional e de sua cidadania; da mesma forma repudia qualquer interferência do Estado sobre instituições religiosas, por ser incompatível com os valores republicanos. Entendendo, ainda, que o conhecimento e a ciência são assuntos de Estado por sua relevância pública, a SBPC repudia toda interferência exógena à comunidade científica que possa sinalizar ruptura com os valores universais e a independência da Ciência, ressaltando a constante atenção e vigilância que a própria comunidade científica mantém sobre si mesma em termos éticos, no Brasil e no mundo. Alerta, ainda, para os riscos de inconstitucionalidade da forma como vem se processando o ensino religioso em escolas públicas, ferindo diversos direitos de crianças e adolescentes, notadamente o direito à liberdade de religião e de crença, como também o direito ao conhecimento científico, previstos na Constituição Federal e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promovendo com isso, ainda que veladamente, preconceito e discriminação, em particular ao tornar obrigatório, na prática, o que a Constituição federal estabelece como facultativo.⁶⁶¹

Superando a perspectiva catequética do ensino religioso, bem como uma perspectiva muitas vezes laicista que o reduz ao fórum privado e, ao mesmo tempo, mantendo o princípio da separação entre ambos, surge, dentro e fora do catolicismo, uma nova modalidade de ensino religioso, desafiada a dar conta dessa diversidade religiosa e cultural da escola, que assume a identidade concreta dos educandos. Vários são os teóricos e seguimentos sociais que o preconizam no contexto da escola pública da rede oficial.

O representante da União das Sociedades Espíritas do Estado do Rio de Janeiro, Humberto Portugal, defende a idéia de que:

“o ensino religioso não seja confessional, mas da religião em geral. O ensino do bem, das qualidades morais. E não seria direcionado para religiões específicas (...). O Movimento Espírita é a favor de um ensino laico, da religião em geral. Porque toda religião que se preze visa o bem, conduz à moralidade, ao ensino das boas ações, contra a violência, a favor da paz”.⁶⁶²

⁶⁶¹ Ibid., Apud *OLE*, p. 5

⁶⁶² GIUMBELLI, E; CARNEIRO, S.S. *Ensino Religioso: registros e controvérsias*, p. 124

Em perspectiva parecida, coloca-se o Movimento Inter-religioso do Rio de Janeiro – MIR:

A centenária e salutar separação entre religião e Estado precisa ser garantida, não podendo haver doutrinação religiosa em escolas públicas. Este modelo de ensino (LDB/97) é coerente com nosso país multi-cultural e com o mundo globalizado no século 21. Prepara as crianças e jovens para respeitarem as diferenças religiosas e culturais guiando o aluno para a superação dos preconceitos. É função do Estado orientar seus cidadãos a buscarem o diálogo cooperativo para a paz através do bom relacionamento entre as etnias, culturas e tradições espirituais. Assim, através do ensino sobre o fenômeno religioso, de um ponto de vista sociológico, os alunos poderão conhecer a história das religiões, seus princípios e valores universais. O objetivo deste modelo é instrumentar os alunos a entenderem melhor os diversos fenômenos religiosos que os rodeiam possibilitando o respeito à diversidade humana. Só se respeita aquilo que se conhece.⁶⁶³

A posição do Centro de Referência contra a discriminação Religiosa da cidade do Rio de Janeiro também defende a diversidade e o respeito entre as tradições religiosas.

O ensino religioso nas escolas públicas foi previsto na Constituição de 1988, está no artigo 33 da LDB e coloca que o ensino é matéria obrigatória nas escolas, do Ensino Fundamental, onde será ensinada. Mas não de modo proselitista e confessional, e sim, com uma visão mais ampla daquilo que seria a religiosidade, diante da diversidade que nós temos no nosso país.⁶⁶⁴

O mesmo defende que o ensino religioso seja tratado não só dentro da tradição fenomenológica, mas também antropológica, sociológica e cultural, uma vez que a religião perpassa todos os vieses.⁶⁶⁵

O próprio papa João Paulo II reconhece que

“o ensino escolar da Religião desenvolve-se em contextos escolares diversos, o que faz com que este, embora mantendo o seu caráter próprio, adquira acentuações diversas. Estas dependem das condições legais e de organização, da concepção didática, dos pressupostos pessoais dos professores e dos alunos e da relação do ensino religioso escolar com a catequese familiar e paroquial”.⁶⁶⁶

⁶⁶³ Id., *Manifesto pelo ensino religioso não confessional e defesa da Constituição*, p. 136 et. seq..

⁶⁶⁴ Ibid., p. 139.

⁶⁶⁵ Ibid., p. 143.

⁶⁶⁶ CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. *DGC. Documentos do Magistério – 1997*, Papa João Paulo II, 15/1997.

Referindo-se a um país secularizado, João Paulo II fez a seguinte avaliação:

Aprecio a reflexão feita no seu País acerca da questão da organização do tempo escolar, a fim de proporcionar aos jovens uma formação equilibrada, respeitadora das suas capacidades e do desenvolvimento progressivo da sua personalidade, e de fazer com que eles adquiram uma cultura e um saber que lhes permita encontrar o seu lugar na sociedade. Sensibilizam-me também os esforços feitos por numerosos professores, nas escolas públicas e privadas, a fim de apresentar aos jovens franceses elementos de educação cívica e de cultura religiosa que fazem parte do seu património.⁶⁶⁷

Talvez, inspirado pelos ensinamentos do Vaticano II, o Papa João Paulo II aponta também o valor de um modelo alternativo de Ensino Religioso, surgido na França em 2002, para superar a ignorância religiosa de seus estudantes. Trata-se não do Ensino Religioso, mas do “Ensino do Religioso” mediante uma aproximação “descritiva, factual e nocional” das religiões em sua pluralidade, sem privilégios e exclusividades. É “um modelo que opta por um enfoque ‘sensível’, transversal e interdisciplinar dos fenômenos religiosos”.⁶⁶⁸ Sua abordagem é feita não através de uma disciplina específica, mas pelo olhar da filosofia, artes, história, geografia, letras e línguas.

Em outras ocasiões,

“o ensino religioso escolar poderá ter um caráter mais cultural, orientado para o conhecimento das religiões, apresentando, com o necessário realce, a religião católica. Também neste caso, sobretudo se administrado por um professor sinceramente respeitoso, o ensino religioso escolar mantém uma dimensão de verdadeira “preparação evangélica”.⁶⁶⁹

Estes poucos dados reconhecem a legitimidade de um ensino religioso pensado desde a realidade, seja de uma sociedade secularizada, seja da escola leiga, seja do pluralismo religioso e cultural, seja da realidade concreta do educando. O seu pressuposto, no contexto social e escolar, não é tanto, do ponto de vista da argumentação, que o ser humano seja naturalmente religioso, e que, portanto, essa sua dimensão careça ser educada, mas a constatação de que as

⁶⁶⁷ JOÃO PAULO II. *Discurso do Papa ao novo embaixador da França junto à Santa Sé por ocasião da apresentação das cartas credenciais.*

⁶⁶⁸ TEIXEIRA, F. C. *Ciências da Religião e ensino do religioso*, p. 72 et. seq..

⁶⁶⁹ Cf. JOÃO PAULO II, *CT*, 34.

sociedades, de modo especial, a brasileira, são marcadas pela presença do fenômeno religioso.

Essa é a perspectiva defendida pelo pesquisador João Décio. Ele entende o ER “como o ensino da religião na escola sem o pressuposto da fé (que resulta na catequese), sem o pressuposto da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo das religiões)”.⁶⁷⁰ Neste caso, ao ir além do modelo catequético e teológico, defende que a epistemologia do ensino religioso deve se fundamentar no modelo das Ciências da Religião.

As Ciências da Religião podem oferecer a base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus vários aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre educação. A educação geral, fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume o dado religioso como um elemento comum às demais áreas que compõem os currículos e como um dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional.⁶⁷¹

Portanto, neste caso, a fundamentação do ensino religioso deverá responder a dois aspectos indissociáveis do ato pedagógico: a disciplina científica que fornece conhecimentos teóricos e metodológicos (no caso, as ciências da religião) e a explicitação dos valores que embasam e redirecionam o ato pedagógico.⁶⁷²

Todo esse movimento em busca de uma nova perspectiva de ensino religioso, surgido de dentro e fora das igrejas, em negociações e pressões políticas, é acolhido na legislação brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

6.2. Uma nova compreensão de Ensino Religioso

Se até então as LDBs asseguravam a confessionalidade do ensino religioso, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1997 reinterpreta a sua definição.⁶⁷³ Para a LDB 9.475 o ensino religioso constitui parte

⁶⁷⁰ PASSOS, J.D. *Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas*, p. 24

⁶⁷¹ *Ibid.*, p. 32.

⁶⁷² *Id.*, *Ensino Religioso; construção de uma proposta*, p. 28

⁶⁷³ A LDB 9475 de 1997 diz ser o ensino religioso de matrícula facultativa e constitui parte da formação integrante da formação básica do cidadão; constitui disciplina dos horários normais das

integrante da formação básica do cidadão. Ou seja, alicerça-se nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro. A motivação para a existência do ensino religioso deve-se a que a cultura brasileira é marcada na sua raiz pelo elemento religioso e configura a identidade de grande parcela da população. Conhecer o dado religioso é, neste sentido, condição para a convivência cidadã entre pessoas e grupos, promovendo o respeito à diversidade cultural-religiosa e evitando o proselitismo e formas diversas de preconceitos.

É disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental no sentido de que integra o horário comum da escola como as demais áreas de conhecimento. Trata-se de

“reincorporar a espiritualidade/transcendência como elemento indispensável na formação integral do ser humano. Sobretudo no decorrer deste século, os sistemas escolares vêm dando prioridade à formação do indivíduo para a vida diária, para as profissões e para explicações das coisas ao seu redor, animadas e inanimadas”.⁶⁷⁴

Ele assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. A diversidade religiosa está presente desde as origens do país, embora fossem sujeitas ao processo de conversão ao cristianismo. No entanto, sobreviveu indiretamente sob a forma do sincretismo religioso, embora atualmente, as tradições de matriz afro-descendente tem sido objeto de violência da parte de tradições neopentecostais.⁶⁷⁵

Veda qualquer forma de proselitismo. O ponto de partida é o convívio social dos educandos para que respeitem entre si os valores que trazem de suas famílias de modo a salvaguardar a liberdade de expressão religiosa de cada um. “Só assim o educando se desenvolverá no desarmamento pessoal e no empenho pelo entendimento mútuo, na paz e na fraternidade”.⁶⁷⁶ Garante-se com esse

escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Caberá aos sistemas de ensino regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecer normas para a habilitação dos professores. Os conteúdos serão definidos pela entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas. De um modo geral, tanto a Igreja quanto o Estado quiseram salvaguardar o princípio da liberdade religiosa, embora com motivações diferentes.

⁶⁷⁴ FONAPER, *Caderno 1*, p. 16

⁶⁷⁵ Cf. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Cartilha dos Direitos Humanos*. Brasília: 2004.

⁶⁷⁶ FONAPER, *Caderno 11*, p. 17.

princípio o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil assegurando sua presença no contexto escolar. Não pode haver predominância de qualquer religião nos sistemas escolares, ainda que o Brasil se diga um país cristão. Trata-se de facilitar o diálogo inter-religioso.

Além desses princípios, são os sistemas de ensino e não mais as entidades religiosas em si mesmas que devem regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos; são eles que estabelecem normas para habilitação dos professores; as entidades religiosas constituirão juntas uma entidade civil para acompanhar sua implementação.

Para o deputado Padre Roque, proponente do texto da LDB,

o sentido da lei está em garantir que a escola de ensino fundamental oportunize aos alunos o acesso ao conhecimento religioso. Não é seu interesse fazer com que a escola garanta aos estudantes o acesso às formas institucionalizadas de religião – isto é competência das próprias igrejas e crenças religiosas. À escola compete garantir o acesso ao conhecimento religioso, a seus componentes epistemológicos, sociológicos, históricos. Pode, naturalmente, servir-se do fenômeno religioso e de sua diversidade, sem, contudo, erigir uma ou outra forma de religiosidade em objeto de aprendizagem escolar. Na aula de ensino religioso nossas crianças têm que ter acesso ao conhecimento religioso, não aos preceitos de uma ou de outra religião.⁶⁷⁷

No Relatório do Substitutivo que justifica a nova concepção do ensino religioso, Padre Roque diz que pela primeira vez no Brasil se criam oportunidades de sistematizar o Ensino Religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. “Tem como objetivo a compreensão da busca do Transcendente e o sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base de cidadania. Esse processo antecede qualquer opção por uma religião.”⁶⁷⁸

A grande novidade do Substitutivo, segundo Pe. Roque, está, primeiramente, no fato de priorizar o princípio religioso, sem acentuar esta ou aquela confissão religiosa. Afirma um ensino agregador, de tal forma que católicos, evangélicos, budistas, membros de ritos afro-brasileiros e outros sentarão lado a lado e sentir-se-ão aceitos pelos colegas sem se sentirem

⁶⁷⁷ ZIMMERMANN, Roque. Apud In FONAPER, *Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão*, p. 11.

inferiorizados como acontecia muitas vezes no passado.⁶⁷⁹ Em segundo, por dedução lógica, o valor da tolerância. Ao se excluir qualquer forma de doutrinação (no mau sentido) e de proselitismo, “far-se-á com que fundamentalismos de todos os matizes sejam banidos (ou, ao menos, mitigados) do nosso meio (...). É, portanto, uma lei agregadora e não desagregadora como foi até agora.”⁶⁸⁰

As implicações da LDB são refletidas e discutidas pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, criado em 1995. Quando criado compunha-se de quarenta e duas entidades educacionais e religiosas, de quinze Estados da Federação.⁶⁸¹ Sua "Carta de Princípios" quer, entre outras coisas, garantia de que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça o Ensino Religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando; definição junto ao Estado do conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas; contribuição para que o Ensino Religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana.⁶⁸²

Motivados por essa carta, aos poucos o FONAPER explicita o significado do novo paradigma do ensino religioso. Durante sua 1ª Sessão realizada em Brasília, dos dias 24 a 26 de março de 1996, discute-se a confecção de um Currículo Básico de Ensino Religioso, cuja primeira edição foi publicada em 1997.⁶⁸³ Coube a este fórum apresentar institucionalmente o desenvolvimento sistemático do novo paradigma de ensino religioso.

O ponto de partida da nova definição do ensino religioso está no reconhecimento da complexidade sócio-cultural da religião e da garantia da liberdade religiosa do educando de modo a evitar o proselitismo e do pluralismo

⁶⁷⁸ Ibid., p. 12.

⁶⁷⁹ Ibid. p 13.

⁶⁸⁰ Ibid., p. 13

⁶⁸¹ Cf. *Ata de fundação do FONAPER* (cf. www.fonaper.com.br).

⁶⁸² Ibid., loc. cit.

⁶⁸³ Cf. Ata da 1ª Sessão, *Id.*, Na primeira sessão vários intelectuais são convidados a colaborar na discussão e confecção dos que virão a ser os PCN de Ensino Religioso. Currículo Básico do Ensino Religioso: uma visão político-pedagógica - Professor Luis Basílio Rossi; Currículo Básico de Ensino Religioso e os Parâmetros Curriculares Nacionais - Professor Ubiratan D'Ambrósio; Currículo Básico do Ensino Religioso - Mesa redonda com Professor Luis Basílio Rossi, Professora Lucíola Licínio de Castro Paixão.

religioso e cultural.⁶⁸⁴ Se até então a LDB tratava o ensino religioso como elemento eclesial na escola, a partir da segunda metade dos anos 1980 e, sobretudo na década de 1990, este passa a ser visto como um elemento normal do sistema escolar. Em termos de definição, “não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa”.⁶⁸⁵ Trata-se de uma disciplina que deve permitir ao educando ter, na Escola, a oportunidade de compreender sua dimensão religiosa, permitindo-lhe encontrar respostas aos seus questionamentos existenciais mais profundos, descobrindo e redescobrando o sentido da sua busca, na convivência com as diferenças.⁶⁸⁶

Esta definição requer uma compreensão específica do que se entende por religião. Entre os vários significados, a palavra latina *religio* tem o sentido de *re-legere* - re-ler. O Ensino Religioso, na concepção de re-ler, pretende decodificar o fenômeno religioso presente nas culturas. Faz-se presente na escola em função da cultura brasileira ser constituída pelas matrizes indígena, africana, católica, evangélica e oriental.⁶⁸⁷

A disciplina Ensino Religioso tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Assim, há um conhecimento específico veiculado nessa disciplina. É o conhecimento religioso.⁶⁸⁸ O Ensino Religioso na escola pública não pode comunicar experiências e vivências religiosas.⁶⁸⁹ Antecede a qualquer opção religiosa; e independe dessa mesma opção. Não é inter-religioso, nem ecumênico. A opção religiosa será feita na família ou na comunidade religiosa.⁶⁹⁰

O ensino religioso, portanto, fundamenta-se no conhecimento religioso. “Entende-se o conhecimento religioso, mesmo revelado, como um conhecimento humano.”⁶⁹¹ O ser humano se compreende como um ser finito. É na finitude que se procura fundamentar adequadamente o fenômeno religioso. A sua produção

⁶⁸⁴ FONAPER, *Parâmetros Curriculares*, p. 5-6.

⁶⁸⁵ *Ibid.*, p. 11.

⁶⁸⁶ *Ibid.*, p. 18.

⁶⁸⁷ Significa que o ensino religioso deve fazer uma releitura do fenômeno religioso. Isto significa dar novo sentido ao sentido da cultura e da tradição religiosa; incorporar este novo sentido ao sentido da cultura e da tradição religiosa; compartilhar entre si as novas descobertas; compreender o que antes era sem sentido; relacionar e contextualizar a experiência do fenômeno religioso; impregnar de sentido à vida (Cf. FONAPER, *O ensino religioso na proposta pedagógica da escola, caderno 11*, p. 14).

⁶⁸⁸ *Ibid.*, p. 21

⁶⁸⁹ *Ibid.*, p. 23

⁶⁹⁰ *Ibid.*, loc. cit.

nasce da pergunta que faz a si mesmo e ao mundo. “Quando a pergunta recai sobre o mundo, procura-se conhecer o seu mistério, sua origem e finalidade.”⁶⁹² Quando recai sobre o cotidiano, a pergunta rompe com o mesmo, fazendo emergir o desconhecido. Uma vez manifesto, continua a guardar uma face desconhecida. “A esse desconhecido que está além-horizonte denominamos de mistério.”⁶⁹³ A negação do mistério provoca o caos. Este se instala na inteligência quando esta não consegue compreender a morte, a doença etc. Sua superação dá-se pelo conhecimento do fenômeno e pela força de um ritual.⁶⁹⁴

Também quando a pergunta recai sobre a pessoa - Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? – a realidade do mistério faz-se patente tendo como resposta o surgimento do fenômeno religioso. Dependendo do contexto cultural desde o qual elas são vivenciadas, surgem diversas respostas traduzidas em diferentes tradições religiosas.

A raiz do fenômeno religioso encontra-se no limiar da liberdade e da insegurança humana. O homem finito, inconcluso, busca fora de si o desconhecido, o mistério.⁶⁹⁵ Por isso, o ser humano revela-se como ser voltado para a Transcendência. Essa relação é uma “capacidade inerente ao ser”.⁶⁹⁶ Ao perceber-se ameaçado pela natureza, o ser humano produz a cultura. “Cada cultura tem em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza. Este o unifica à vida coletiva diante de seus desafios e conflitos.”⁶⁹⁷ Na raiz de toda criação cultural está a Transcendência.⁶⁹⁸

O ensino religioso fundamenta-se no conhecimento religioso.

O conhecimento religioso se inscreve no interstício desses diversos campos ou tipos de conhecimento, – científico, teológico e filosófico – muito mais próximo, é claro, do conhecimento teológico. Ele não é um conhecimento teológico *strito sensu*, pois não se funda na autoridade reveladora desse ou daquele tipo, mas no fenômeno histórico-antropológico que manifesta o seguimento de uma ou de outra dessas autoridades. Daí que a legitimação está

⁶⁹¹ FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, p. 21

⁶⁹² *Ibid.*, p. 22.

⁶⁹³ *Ibid.*, p. 23

⁶⁹⁴ *Ibid.*, loc. cit.

⁶⁹⁵ *Ibid.*, p. 26

⁶⁹⁶ FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, p. 19.

⁶⁹⁷ *Ibid.*, loc. cit.

⁶⁹⁸ *Ibid.*, 20

na sua capacidade de estabelecer o fenômeno religioso como um problema passível de respostas diversas. Historicamente, o fenômeno religioso se constitui num problema para a ciência, especialmente para as ciências humanas, para a filosofia e também para a teologia. Ocupa-se, portanto, das diversas respostas dadas a esse problema histórico-antropológico. Sua legitimidade está, por consequência, condicionada ao tipo de resposta dado aos problemas por ele suscitados: se for científica, aos moldes da ciência; se filosófica, aos moldes da filosofia; se teológica, aos moldes da teologia.

O conhecimento religioso é crítico, pois procura exatamente ser uma resposta legítima ao necessário equilíbrio entre a autoridade que dá segurança e a liberdade que permite contestar qualquer tipo de autoridade, sem se fundar necessariamente na autoridade. Quando a resposta equilibradora desse conflito for novamente a autoridade, então o conhecimento religioso se converte em conhecimento teológico, passando a necessitar de uma nova confessionalidade para ser organizado historicamente e se adequar a uma das que já existe. De outro lado, pode-se converter em simples senso comum por se contentar com a autoridade, associada à evidência imediata do que o sustenta, resultando numa tranqüilidade existencial ingênua. Circunscrever, portanto, o fenômeno religioso é condição para que se possa sustentar a legitimidade do conhecimento religioso como conhecimento crítico.⁶⁹⁹

No que diz respeito à finalidade do ensino religioso, este “visa subsidiar o educando no entendimento do fenômeno religioso, presente no dia-a-dia, em diferentes manifestações e que o educando experimenta, observa e relaciona em seu contexto. Por isso é um conhecimento que gera um saber de si, superando as concepções conteudistas de uma escola tradicional”.⁷⁰⁰

Diante da pluralidade de culturas e tradições religiosas presentes na escola, o ensino religioso, pelo estudo do fenômeno religioso, desencadeia alguns valores fundamentais que se constituem nas finalidades últimas desse ensino: o diálogo e a reverência.

Diálogo é a realidade que se estabelece a partir da palavra de diferentes, de opostos. Na homogeneidade não há diálogo, somente repetição. O diálogo como meta do ensino religioso é possível pela diversidade cultural-religiosa do Brasil, presente no convívio social. Diálogo como processo de construção do conhecimento, de modo que possa contribuir para a formação de identidades

⁶⁹⁹ Cf. FONAPER, *Caderno 3*, p. 20.

⁷⁰⁰ Id., *Caderno 1*, p. 21

afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de valores indispensáveis à vida cidadã⁷⁰¹

A segunda finalidade é o cultivo da reverência. Esta vai além do acatamento das coisas sagradas ou a simples tolerância para com o diferente. “Usa-se o termo com o sentido do direito que cada um tem a essa diferença pela constituição”.⁷⁰² Diálogo construído a partir dos diferentes (o outro) e reverência ao mesmo Transcendente presente no outro de modo diferente.

Esse novo paradigma exige também um novo perfil de professor. A LDB 9475 exige pela primeira vez, através do Ministério da Educação, a necessidade de habilitar profissionais para o Ensino Religioso como disciplina integrante dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental. A formação teológica e catequética não atende a esse novo perfil.

O professor deverá ter, antes de tudo, uma consciência multicultural; em segundo, uma abertura para a alteridade no sentido de respeitar o posicionamento religioso de seus alunos, inclusive a situação individual de cada um deles. Precisar ter consciência da mudança de paradigma no ensino religioso, além de dominar conhecimentos específicos sobre o fenômeno religioso, o diálogo com as várias áreas do saber.⁷⁰³

Exige-se um profissional de educação sensível à pluralidade, consciente da complexidade sócio-cultural da questão religiosa e que garanta a liberdade do educando sem proselitismo.⁷⁰⁴

Diante do mistério do Transcendente, a perplexidade do educador necessita antecipar à do educando para que junto possa responder às questões trazidas ou estimular outras perguntas. Sua síntese centra-se na própria experiência. No entanto, necessita apropriar-se da sistematização de outras experiências que permeiam a diversidade da cultura. A constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade são requisitos essenciais no profissional do ensino religioso. Desse profissional espera-se que esteja disponível para o diálogo e seja capaz de articulá-lo a partir das questões suscitadas no processo de ensino-aprendizagem do educando. Cabe a esse educador escutar, facilitar o diálogo, ser o interlocutor entre Escola e

⁷⁰¹ Ibid., op. cit.

⁷⁰² Ibid., op. cit.

⁷⁰³ Id., *Caderno 1*, p. 24

⁷⁰⁴ Id. *Parâmetros Curriculares de Ensino Religioso*, p. 5

Comunidade e mediar os conflitos. O educador é alguém que naturalmente vive a reverência da alteridade e leva em consideração que família e comunidade são espaço privilegiado para a vivência religiosa e para a opção de fé. Assim, o educador coloca seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço da liberdade do educando.⁷⁰⁵

“A escola não pode negar conhecimento e respostas às perguntas feitas pelos educandos. Todas as perguntas, não importando de que campo sejam, exigem a atenção da escola”.⁷⁰⁶ Esta afirmação aponta para a dupla finalidade da escola, de trabalhar os conhecimentos humanos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados, e criar novos conhecimentos.

Conhecer significa captar e expressar as dimensões da comunidade de forma cada vez mais ampla e integral. Assim, entendendo a educação escolar como um processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação entre educador e educando, à escola compete integrar, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o religioso. Como na sociedade democrática todos necessitam da escola para ter acesso à parcela de conhecimento histórico acumulado pela humanidade, através dos conteúdos escolares, o conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na escola. É preciso, portanto, prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania.⁷⁰⁷

Dessa maneira, as ciências da religião, que inclui a teologia, são capazes de oferecer uma fundamentação do ensino religioso que se faça plausível no contexto da escola pública da rede oficial. Dá conta, apesar das resistências no campo escolar, de superar a tese positivista e iluminista que tende a reduzir o fato religioso ao mundo do privado e da fantasia. Além disso, assegura pedagogicamente uma formação em valores como a tolerância, respeito e cidadania. A maneira de realizá-lo consistiu em fazer uma abordagem externa do fenômeno religioso. Como afirma um de seus teóricos,

pela primeira vez, uma entidade leiga de alcance nacional (FONAPER) debruçou-se sobre a problemática do ER e elaborou uma orientação baseada numa abordagem externa do objeto da religião, tendo como fonte teórica e metodológica o estudo científico da religião, privilegiando, ao menos no conjunto de sua estrutura formal, o enfoque fenomenológico. Os conteúdos dessa disciplina, segundo a orientação dos parâmetros, deverão ser instituídos a partir das várias Ciências da Religião, capazes de decodificar as tradições

⁷⁰⁵ Ibid., p. 28

⁷⁰⁶ Ibid., p. 27

⁷⁰⁷ Ibid., p. 29

religiosas, as Escrituras e tradições orais, as teologias, os rituais e os *ethos* religiosos.⁷⁰⁸

Em síntese, este paradigma pretende formar um cidadão, sem contar com o dado confessional como ponto de partida e de chegada. Toma em conta a diversidade religiosa da sala. Pretende-se formar uma pessoa que leve em conta a compreensão do fato religioso como uma competência necessária à convivência social.

Porém, na perspectiva da mística inaciana, segundo nossa compreensão, deve-se considerar a perspectiva aberta pelos vários esforços do passado e do presente realizados no Brasil, incluindo as abordagens sobre o fenômeno religioso. O novo caminho aberto fez com que se superasse uma perspectiva catequética do ensino religioso no contexto da sala de aula. Porém, mesmo não sendo catequético, dada a diversidade do espaço escolar, não se pode desconsiderar a relevância do discurso nativo dos alunos vinculados às tradições religiosas como potencial formativo na linha da cidadania. A perspectiva aqui apresentada pressupõe o espaço da sala de aula como lugar de pesquisa, de diálogo e de partilha dos valores construídos pelas tradições religiosas, sobretudo daquelas as quais se vinculam os alunos, e pela cultura e pelas ciências.

6.3.

A contribuição Inaciana para o ensino religioso

A contribuição inaciana insere-se no horizonte do ensino religioso brasileiro, tal como apresentado anteriormente, embora não se restrinja a uma leitura externa do fato religioso. Não se trata primeiramente do ensino da religião católica em si mesma como elemento de catequese em sala de aula, ou de uma leitura exclusivamente cultural do fato religioso desde si mesmo, mas da busca humana pelo sentido da vida objetivada nos valores veiculados pela tradição cristã e pelas diversas tradições religiosas, próximas ao universo dos educandos. Isto porque o ensino religioso na perspectiva inaciana não pode pressupor a prática da fé religiosa e cristã como ponto de partida para todos, o que pede uma nova perspectiva e linguagem no trato desse ensino.

⁷⁰⁸ PASSOS, J. D. *Ensino Religioso, construção de uma proposta*, p. 34

O ensino religioso não tem como objeto o ensino de uma determinada religião como fato cultural em si mesmo. A pesquisa de campo revelou o mal estar dos estudantes quando se trata de aprender conteúdos religiosos desconectados da vida cotidiana. A sua preocupação fundamental será partir dos questionamentos existenciais mais profundos dos educandos.

Para D. Eurico Veloso, o ensino religioso terá como preocupação todos os assuntos de religião ou relacionados à vida do ser humano, principalmente do interesse dos educandos que freqüentam a escola, “sejam eles religiosos ou não, ou que estejam dentro ou fora da religião, de uma religião ou de religiões, incluindo a compreensão do fenômeno religioso e a religiosidade que nessas estão implícitos”.⁷⁰⁹

O Ensino Religioso visa, deste modo, proporcionar ao educando conhecimento dos elementos básicos que o auxiliem na busca de compreensão das razões do ser religioso e das próprias religiões, para que o respeito mútuo e a tolerância religiosa se efetivem nas relações de saber, de crer e de poder.⁷¹⁰ Ele visa educar a religiosidade entendida como disponibilidade dinâmica da pessoa ao sentido fundamental de sua existência, encarado como compromisso na sociedade.

Através de conhecimentos e atitudes, educa os alunos à religiosidade; ajuda-os a perceberem nas religiões, e mesmo fora delas, o que dá sentido último à vida e motiva o compromisso para a construção da nova sociedade; a construírem, aos poucos, quadros de referência para os seus ideais de vida, para saberem discernir, recusando o que não constrói personalidade sadia; a saberem dialogar, criando convicções próprias e respeitando a dos outros.⁷¹¹

O Ensino Religioso escolar, de modo específico, busca a formação integral dos cidadãos que freqüentam a escola, para aí receberem os conhecimentos de que necessitam em todas as áreas, incluindo as relacionadas às indagações do sujeito religioso ou não, dentro ou fora do grupo religioso, ou de instituição religiosa. Tais conhecimentos referentes às explicações sobre o sentido da vida, que incluem os conteúdos vinculados ou explicados pelas religiões e suas manifestações diversificadas, são transformados em saber escolar.

⁷⁰⁹ VELOSO, E. dos Santos. *A educação religiosa no Brasil: alguns dados históricos para reflexão*, 2008, mimeo, p. 4

⁷¹⁰ *Ibid.*, p. 5

⁷¹¹ *Ibid.*, p. 10.

A sua finalidade é capacitar os educandos para compreenderem o que fazer com este saber no seu cotidiano, presente e futuro, principalmente no que se refere ao respeito mútuo, à tolerância para com o diferente e às diversas formas de crer e de não crer, ou de ser indiferente, ou declaradamente ateu, “para que a vida cidadã se concretize nas relações sociais, tendo a Religião ou Religiões como parte integrante de tais relações”.⁷¹²

Pretende, antes, partir dos temas e conteúdos provenientes da antropologia espiritual revelada, sobretudo, nos Exercícios Espirituais, que toma a sério a existência humana como uma existência aberta ao sentido transcendente da vida e seus obstáculos. Se este ensino não contribui explicitamente para a educação da fé em sentido religioso para todos os alunos, ao menos se constituir num umbral para chegar à mesma. Antes, porém de esboçar alguns elementos da contribuição inaciana, deve-se ter em vista, em primeiro lugar, a pessoa concreta dos educandos.

O desafio consiste em pensar uma abordagem de ensino religioso que considere concretamente essa realidade diversa diante da pergunta pelo sentido da vida. Histórica e culturalmente esse não foi um tema que preocupou a Inácio de Loyola. Em primeiro lugar, porque ele viveu no contexto da Europa católica para a qual a salvação consistia em todos estarem sob o manto da Igreja católica pela mediação do batismo que conferia cidadania ao ser humano. A Igreja era a única portadora da verdade. Daí a necessidade da missão de conversão. O próprio Santo desejou e sonhou em ir para terras pagãs converter os infiéis. Segundo, pelo fato de viver no contexto da cristandade, para a qual a questão da diversidade cultural e religiosa não era um problema relevante, como ocorre hoje, numa realidade globalizada e planetária.

No entanto, chama a atenção a atitude de diversos jesuítas que, no campo de missão, tiveram atitudes que aproximam do que hoje denominamos de diálogo.

O que hoje conhecemos como *inculturação da fé* já foi percebido e realizado incoativamente por muitos missionários jesuítas, os quais de modo algum se limitam a um Mateus Ricci, a um Roberto de Nobili, ou a um José de Anchieta. Seu objetivo de anunciar o Evangelho salvífico numa linguagem que pudesse ser entendida por seu auditório levou-os, muitas vezes, a procurar

⁷¹² Ibid., p. 14

conhecer melhor as religiões que encontravam, sabendo respeitá-las e procurando salvar o que nelas não se opunha diretamente às verdades cristãs. Uma postura que não concretiza perfeitamente o que hoje entendemos por diálogo inter-religioso, mas que representa já um grande passo nesta direção. Aqui sim poderíamos vislumbrar uma ligação, embora indireta, entre S. Inácio e o diálogo inter-religioso.⁷¹³

Porém, o verdadeiro fundamento para o diálogo inter-religioso na perspectiva da mística inaciana deve-se à experiência de Deus vivida por Inácio.⁷¹⁴ Na verdade, foi essa experiência que possibilitou aos jesuítas o cultivo de postura mais aberta em relação aos diferentes povos e religiões.

Naturalmente, a experiência inaciana de Deus se deu no interior de uma cultura medieval e tomou da mesma suas expressões culturais. Daí ser nomeado muitas vezes como divina Majestade e Rei. No entanto, a sua imagem de Deus não ficou reduzida à sua expressão cultural. Ao contrário, a extrapolou, assumindo expressões diversas.

Embora mantendo representações de Deus oriundas de seu contexto tradicional, que evocam ambiente de corte e de nobreza, Inácio afirma simultaneamente e com mais profundidade a incapacidade de confinarmos Deus a uma imagem determinada. *Deus é sempre maior* do que conseguimos pensá-lo, Deus sempre nos desconcerta e surpreende, desde que estejamos atentos e dóceis às suas interpelações.⁷¹⁵

De outro lado, para Inácio, Deus age diretamente nas criaturas, deixando nelas sua marca – teografia (Ex 15; 330). Deus é Mistério *sempre maior*. E como tal, não se deixa apreender, domesticar pelas linguagens humanas e nem mesmo pela linguagem das religiões. Portanto, trata-se de insistir no diálogo inter-religioso.

Segundo França Miranda, se fôssemos perguntar pela razão que torna possível um diálogo entre membros de religiões diferentes, com doutrinas e práticas diversas e estranhas umas às outras, pode-se oferecer uma dupla resposta. Uma de cunho *antropológico*, que busca o que é comum entre as tradições.

O ser humano não se basta a si mesmo. E ainda mais. Não se explica a si mesmo no que tem de mais específico, sua inteligência e sua liberdade, sem reconhecer que está estruturalmente voltado para um transcendente, para um infinito, para um

⁷¹³MIRANDA, M. F. *Inácio de Loyola e o diálogo inter-religioso*, disponível em <www.clfcpucrio.org.br, acesso em: 22/03/2009, p. 1. Cf. também ALBUQUERQUE, A. Fabro y el diálogo entre católicos y protestantes, *Manresa*, vol. 72, 2000, 169-182; NICOLÁS, A. *Diálogo interreligioso: la experiencia de algunos pioneros jesuitas en Asia*, *Manresa*, vol. 72, p. 123-143, 2000;

⁷¹⁴Cf. Cap. 3

⁷¹⁵MIRANDA, M. F. art. cit., p. 3

horizonte inalcançável, que possibilita o seu conhecer e o seu agir livre. Este *estar-voltado-para-o-transcendente* caracteriza o ser humano e fundamenta a existência das religiões.⁷¹⁶

A outra resposta já é de ordem *teológica*.

As religiões reconhecem implícita ou explicitamente que este Transcendente chega, de algum modo, até o ser humano, nele atua, deixa transparecer algo desta ação, ocasiona uma experiência específica que dá origem a um movimento religioso determinado. Naturalmente esta experiência do Transcendente será captada e expressa sempre num contexto sociocultural e existencial particular. Esta leitura da experiência não se segue à mesma, mas a *constitui* como esta experiência religiosa determinada, sem que possamos separar o que compete à ação do Transcendente e o que compete à reação humana.⁷¹⁷

Daqui, inferimos que as diversas tradições religiosas são expressão da presença salvífica de Deus. Tal ação salvífica se sedimentará necessariamente de algum modo nas diversas religiões. Esta conclusão justifica o diálogo inter-religioso, pois as partes envolvidas no diálogo podem aprender uma da outra, sem renunciar à própria identidade ou pô-la entre parênteses. Elas refletem o Deus transcendente que realmente nelas atuou. A linguagem (doutrina) e as práticas (ética, culto) podem diferir bastante, mas não o suficiente para impedir que a raiz comum se manifeste de certo modo. Daí surge a possibilidade de fundamentar o currículo de ensino religioso nessa experiência mística que está no fundo das tradições religiosas e do ser humano que padece a experiência do Mistério.

A preocupação pelo diálogo foi tematizada pela Companhia de Jesus, em sua Congregação Geral 34, orientada pela visão inaciana de Deus e pelos sinais dos tempos. Trata, em dois decretos, do diálogo ecumênico e do diálogo inter-religioso.

Em relação ao decreto do ecumenismo, as normas complementares das Constituições da SJ (1995), recapitulando os decretos das Congregações Gerais 21, 33 (Dec. 1, 37) e 34 (Dec. 6, 20.24; 12), descreve:

“Uma fé que promove a justiça deve abordar necessariamente o diálogo e a cooperação ecumênica. O ecumenismo não é só um trabalho específico para o qual devem formar e enviar alguns jesuítas; o ecumenismo é uma nova forma de ser cristão. Busca o que nos une, mais que o que nos separa; a compreensão, mais que a confrontação; conhecer, entender e amar aos outros como eles desejam ser

⁷¹⁶ Ibid., p. 4

⁷¹⁷ Ibid., p. 5

conhecidos e entendidos, com pleno respeito por suas características diferenciais, através de um diálogo fundado na verdade, na justiça e no amor.⁷¹⁸

O decreto do diálogo inter-religioso é um dos mais extensos decretos com 20 parágrafos emitidos por essa congregação. Inicia-se pela contemplação do mundo similar a que Inácio faz com relação à contemplação da Trindade (Ex 102). Com esse olhar, levanta-se a pluralidade de religiões (1-2). As quatro seções dedicam-se a expor algumas diretrizes procedentes do magistério eclesial (3-4). Estas diretrizes são colocadas no contexto da missão da Companhia, concretamente o serviço da fé, a evangelização e a promoção da justiça (5-8). Aponta os lugares em que deve se realizar esse diálogo, como os centros culturais e as comunidades cristãs (9-11). Aponta-se as 'situações especiais' para levar adiante esse diálogo, como são o caso do judaísmo, islamismo, hinduísmo, budismo, fundamentalismo (12-26). O decreto conclui-se com uma conclusão e três recomendações que a CG faz ao Prepósito Geral da ordem (17-20) para o desenvolvimento de algumas iniciativas conducentes ao fomento do diálogo entre as religiões e a melhor preparação dos jesuítas para o mesmo.

Segundo o teólogo jesuíta José Alemany,⁷¹⁹ a novidade inaciana espiritual e teológica para o diálogo encontra-se, sobretudo, na conclusão do decreto.

Como companheiros de Jesus enviados ao mundo de hoje, um mundo caracterizado pelo pluralismo religioso, temos especial responsabilidade na promoção do diálogo inter-religioso. A visão inaciana da realidade proporciona inspiração espiritual e base apostólica para tão urgente tarefa. Abre nossos olhos ao incompreensível mistério da presença salvífica de Deus (*Deus semper maior*) neste mundo. Nos faz sensível ao espaço sagrado do trato direto com Deus com as pessoas ao longo da história. A contemplação de Deus 'laborando em todas as coisas' nos ajuda a discernir o espírito divino nas religiões e nas culturas. A meditação do Reino nos capacita para entender a história como a história de Deus conosco. Nossa tradição de resposta criativa ao chamado do Espírito nas situações concretas da vida é um incentivo para desenvolver uma cultura de diálogo em nossa proximidade aos crentes de outras religiões. A cultura do diálogo deve chegar a ser uma característica distintiva de nossa Companhia, enviada ao mundo inteiro para trabalhar para a maior glória de Deus na ajuda às pessoas.⁷²⁰

Por sua vez, o texto *Normas Complementares da Companhia de Jesus* apresenta alguns critérios que, a nosso ver, iluminam o currículo de Ensino

⁷¹⁸ Ibid., NC 268

⁷¹⁹ ALEMANY, J. J. *Diálogo interreligioso en la perspectiva de la espiritualidad ignaciana*, Manresa, vol. 72, 2000, p. 113.

⁷²⁰ COMPANHIA DE JESUS. *Congregação Geral 34*. São Paulo: Loyola, 1996.

Religioso. Afirma-se que o “diálogo pretende fomentar o potencial unificador e libertador de toda religião, mostrando, assim, a sua relevância para o bem-estar da humanidade, a justiça e a paz mundial”.⁷²¹ No segundo, que o diálogo não deveria converter-se numa tática para obter conversões, mas que ele é “uma atividade com motivações, exigências e dignidade próprias”.⁷²² Terceiro, que a Companhia deve promover as mesmas quatro vertentes do diálogo proposto pela Igreja, a saber: diálogo de vida, diálogo de ação, diálogo de intercâmbio teológico e o diálogo de experiência religiosa.⁷²³

No que diz propriamente ao campo do ‘Apostolado da Educação’, é importante observar a recepção dos passos anteriores e suas possíveis implicações para o ensino religioso. Em primeiro lugar, reafirma-se que o apostolado da educação em toda a sua amplitude deve ser tido como de grande importância entre os ministérios da Companhia para promover sua atual missão, o serviço da fé da qual deriva a justiça.⁷²⁴ Em seguida, diz que *todas as iniciativas*(grifo nosso) da Companhia no campo educativo “devem levar em conta a pluralidade das culturas, religiões e ideologias, bem como as necessidades sócio-econômicas locais”.⁷²⁵

Descendo ao campo específico da formação dos alunos, pontua inicialmente que merece um empenho especial e coerente “a formação de todos os nossos alunos para o compromisso com a construção de um mundo mais justo e para uma ação com outros em favor dos outros”.⁷²⁶

No que diz respeito *aos estudantes cristãos*(grifo nosso), a primeira preocupação “deve consistir em ajudá-los a assimilar, junto com a formação intelectual, o ensinamento e os costumes cristãos, de modo que, animados por uma fé amadurecida e pela adesão pessoal a Jesus Cristo, saibam encontrá-lo e servi-lo nos outros”.⁷²⁷

⁷²¹ Ibid., NC 265,1

⁷²² Ibid., NC 265, 2

⁷²³ Ibid., NC 266, 2

⁷²⁴ Ibid., NC 277, 1

⁷²⁵ Ibid., NC 277, 4

⁷²⁶ Ibid., NC 279, 1

⁷²⁷ Ibid., NC 279, 2

Quanto aos *alunos de outras religiões* (grifo nosso), “procure-se durante todo o curso acadêmico, especialmente pelo ensino da ética, fazer pessoas de retos princípios morais e sólidas virtudes”.⁷²⁸ Por outro lado,

“os educadores devem conscientizar os estudantes sobre o valor da colaboração inter-religiosa e *transmitir-lhes uma compreensão básica da visão de fé dos membros das diversas comunidades religiosas locais*”(grifo nosso).⁷²⁹

Portanto, um currículo de ensino religioso que se queira centrado na pessoa concreta do educando na perspectiva inaciana deverá considerar a sua pertença religiosa ou não-pertença, sua pertença cultural e o conhecimento dos valores veiculados pelas tradições religiosas daqueles com os quais convive localmente. Porém, o ponto de partida que propomos para esse conhecimento básico deverá se inspirar na antropologia espiritual inaciana e a partir desta abrir-se ao diálogo com outras tradições religiosas e leigas. Trata-se de colocar as bases para o diálogo centrado em valores buscando os pontos comuns e suas interpretações variadas e singulares.

O propósito dessa base antropológica como ponto de partida é possibilitar a formação em valores, que é a preocupação principal das tradições religiosas. Segundo Mounier, “a pessoa enquanto ser espiritual exprime-se pela adesão a uma hierarquia de valores livremente adotados, assimilados e vividos, por um compromisso responsável e uma constante conversão; assim, ela unifica toda a sua atividade na liberdade e desenvolve a singularidade de sua vocação”.⁷³⁰ O que a pessoa aspira é criar relação com os outros, construindo vínculos comunitários, ao assumir responsabilidades, fatores do seu pleno

⁷²⁸ Ibid., NC 279, 3

⁷²⁹ Ibid., NC 279, 4. O ensino básico das demais tradições religiosas não contradiz o processo de evangelização levado adiante na escola. Simplesmente, o reinterpreta. Nesse sentido, vale ter presente o comentário de Melloni: “o paradigma interreligioso supõe a aprendizagem da reciprocidade. Isso não nega em nada o valor da evangelização, a comunicação do kerigma pascal e os valores do Reino, a força da fração do pão e a mensagem universal das bem-aventuranças. O que muda é o modo de fazê-lo: deixando que as demais tradições nos comuniquem seu próprio querigma. Deste modo, uns e outros, podemos ajudar-nos nesse comum chamado e conversão, que não consiste em mudar de religião, mas em renovar o impulso que nos faz sair de nós mesmos para o absoluto de Deus e para o sacramento do irmão. Nossa fé na encarnação de Deus na condição humana é a que nos permite escutar como outras tradições concebem, celebram e impulsionam este duplo descentramento, que é o que nos salva de ficar asfixiado em nós mesmos. Estamos chamados a partilhar plenitudes, não a competir entre totalidades” (MELLONI, J. *De las misiones de Javier al diálogo interreligioso, Sal Terrae*, vol. 94, 2006, p. 582).

⁷³⁰ MOUNIER, E. *Qu'est-ce que lê personnalisme?* Em Ouvres de Mounier, 1931-39, Tomo I, p. 523

desenvolvimento. Livremente, vai elegendo e assumindo os valores que realmente o personaliza.

A temática dos valores sempre foi tratada desde o início do pensamento ocidental, mas só tardiamente veio a ser objeto de reflexão sistemática no campo da educação. Do grego, valor, *áxios*, é aquilo que ‘vale’, ‘que é digno de ser honrado’; *logos* é ‘discurso’. Portanto, *axiologia* é o que é ‘digno de ser dito’. É o estudo ou teoria de alguma espécie de valor.⁷³¹ Sócrates foi o primeiro pensador importante nesse campo. Seu esforço pode ser sintetizado no exercício de “superação do relativismo e subjetivismo dos sofistas; na luta pela objetividade e absoluteidade dos valores éticos”.⁷³²

O que valia e o que era digno de ser honrado no mundo grego era “a própria razão”.⁷³³ O homem é definido como “animal racional”. Nas faculdades platônicas da alma, o que conta são as faculdades apetitiva, volitiva e intelectiva. Não há lugar para o sentimento como faculdade do conhecimento.

Platão, seguindo o caminho da Metafísica, construiu a Teoria das Idéias, o que não foi outra coisa senão a Teoria dos Valores. Suas Idéias foram essencialmente idéias de valores. O mundo das idéias culmina na idéia de BEM.⁷³⁴

Aristóteles substituiu o Mundo das Idéias pelo Mundo das formas. Estas se ancoram nas coisas e na própria realidade empírica, assumindo uma imanência mundana. Assim, o valioso adquire um caráter de cósmico. No contexto medieval, prevalece o princípio “*Omne ens est bonum*” – “Todo ser é bom”, bastando participar de uma existência para ser dotado de um valor ontológico (de existência).

Kant foi quem deu o salto na reflexão a propósito dos valores em relação à antiguidade clássica. A idéia do valor foi finalmente deslocada do Cosmos para o domínio pessoal da consciência. “Nada, em parte alguma do mundo, ou fora

⁷³¹ Cf. FOLHA/AURÉLIO. *Novo dicionário básico da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, p. 633.

⁷³² HESSEN, J. *Filosofia dos valores*. Coimbra: Armênio Amado, Coleção Studium, 1953, p. 24.

⁷³³ WERNECK, V. *Educação e sensibilidade: um estudo sobre as teorias dos valores*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996, p. 2.

⁷³⁴ *Ibid.*, p. 25.

dele, pode sem restrição ser julgado bom, exceto uma boa vontade”.⁷³⁵ Entretanto, o valor ético para Kant não se reduz ao mundo subjetivo. Para ele a pessoa humana é portadora de uma dignidade metafísica. A realidade se move em torno dos valores da consciência moral, e o ser, na sua essência, e o bem coincidem entre si.

O termo valor foi introduzido na consciência filosófica somente em 1881, com Lotze, o pai da moderna Axiologia. Foi ele quem introduziu na consciência filosófica os termos “valor” e “valer”. Fez também a distinção entre *valor* e *ser*, contrapondo o mundo dos valores ao mundo do ser. Este é apreendido pelo mundo da inteligência e aquele pelo sentir espiritual.

Foi Brentano quem contribuiu para o desenvolvimento da Axiologia. No seu livro, *Da origem do conhecimento moral* (1889), em que apresenta o valor como um fenômeno *sui generis*, fala de três classes do fenômeno psíquico: representações, juízos e sentimentos. Somente estes últimos se interessam para o problema dos valores. É nos atos de amar e odiar, gostar e não gostar que os valores tornam-se perceptíveis.

A axiologia ensina que o primeiro conhecimento que o homem tem de si mesmo é o de ser ele, o homem, um ser incompleto, um ser em estado de privação, de carência. Essa parece ser a situação constante do ser humano: um ser sempre por “fazer-se, por completar-se, sempre em busca do que vai trazer-lhe a perfeição, do que vai corresponder aos seus anseios. O valor é exatamente esse objeto tão procurado, tão desejado”⁷³⁶

Valor significa - *bonum morale* – aquelas atitudes valorativas ou virtudes, uma qualidade real do querer humano, uma qualificação do agir que depende da intencionalidade humana. Valores são, por exemplo, a justiça, solidariedade, a responsabilidade, a fidelidade, a veracidade, a sinceridade e tantos outros. Essas atitudes não existem independentes da práxis humana, são sempre uma qualidade do agir. Valor é aquilo em que o ser humano se baseia para orientar seu comportamento moral – sentimento, convicção, ação.

⁷³⁵ KANT, apud Hessen., p. 26.

⁷³⁶ WERNECK, op. cit, p. 4

A cognoscibilidade do valor se dá mediante o testemunho da práxis solidária de alguém. Ao mesmo tempo, para que esse testemunho seja avaliado e compreendido como merecedor de apreço, é necessário que seja valorizado e transmitido pelo *ethos*. Essa objetivação do valor num determinado *ethos* é internalizada porque existe uma apropriação do valor em atitudes. O valor é conhecido na práxis e transmitido por meio do *ethos* de um grupo ou comunidade.⁷³⁷

A educação em valores consiste, antes de tudo, em criar a sensibilidade para o respeito e a promoção da dignidade humana, e, assim, da nossa própria dignidade, pois ela é o conteúdo de todo valor. Para isso, é necessário assumir a atitude da justiça, isto é, colocar-se no lugar do outro, de modo a transformar-se numa solidariedade parcial por todo ser humano diminuído em sua dignidade.⁷³⁸

No entanto, para chegar a essa solidariedade é necessário criar empatia. Empatia é mais que simpatia, porque esta se atém ao exterior, enquanto a empatia liga o ser humano a partir do interior. É uma resposta ativa mais apropriada para a situação do outro do que para si próprio.⁷³⁹ Para desenvolver a empatia, é preciso atentar-se para a ‘moralidade do coração’. A empatia é o solo fundacional no qual pode crescer a moralidade do coração. Os afetos são os nutrientes que fazem crescer a sensibilidade ética, sustentam o desenvolvimento moral e expandem a visão moral.⁷⁴⁰

A antropologia espiritual inaciana postula a construção de uma hierarquia axiológica, cujo destaque é a liberdade humana. O termo *liberdade* é utilizado somente sete vezes nos Exercícios. Nestes, apresenta pelo menos dois sentidos. O primeiro é sinônimo de livre arbítrio: “É necessário fazer-nos indiferentes a todas as coisas, em tudo o que é concedido à liberdade de nosso livre arbítrio e não lhe é proibido” (Ex 23.5). Nessa mesma linha estão as notas sobre os Escrúpulos: “Em geral, é chamado escrúpulo o que procede de nosso próprio juízo e liberdade. Isto

⁷³⁷ JUNGUES, R. J. *Educação em valores num contexto neoliberal*. In: 2º Congresso Inaciano de educação. *A pedagogia inaciana rumo ao século XXI*. São Paulo: Loyola, 1998, p. 230.

⁷³⁸ *Ibid.*, p. 246

⁷³⁹ *Ibid.*, p. 247

⁷⁴⁰ *Ibid.*, p. 248

é, quando eu mesmo livremente julgo ser pecado o que não é pecado” (Ex 346.1). Ou seja, liberdade é a capacidade de escolha, de ajuizar o que é certo ou errado.

O segundo sentido diz respeito à pessoa na posse de si, do que tem e do que é em si mesma. Falando dos três espíritos, Inácio diz que um procede do bom espírito, outro do mau espírito. O terceiro, pertence à própria pessoa e “que provém simplesmente de minha liberdade e querer” (Ex 32.2). Ou seja, a liberdade tem aqui um caráter e sentido de autonomia. A pessoa pode inclusive usá-la contra a vontade de Deus, como fizeram os anjos que “não quiseram, no entanto, servir-se de sua liberdade para prestar reverência e obediência a seu Criador e Senhor” (Ex 50.4). Nesse caso, a liberdade tem um sentido de uma autonomia fechada e entregue a si mesma sem a finalização em Deus.

Nas regras para sentir com a Igreja, a liberdade revela-se como um aspecto fundamental ao lado da graça:

“Não devemos falar tanto e com tanta insistência sobre a graça, a ponto de se produzir o veneno que tira a liberdade. Portanto, sobre a fé e a graça pode-se discorrer quanto for possível mediante o auxílio divino, para maior louvor de Sua Divina Majestade, mas não a tal ponto ou por tais modos, mormente em nossos tempos tão perigosos, que as obras e o livre arbítrio sofram prejuízo ou se tenham por nada” (Ex 369).

Tão ou mais importante que as citações e definições sobre a liberdade é o lugar que ela ocupa no conjunto dos exercícios. Ela está no início, no meio e no fim do itinerário espiritual. Ao exercitante são apresentadas, pela primeira vez, na 5ª anotação, as disposições necessárias para obter os frutos dos exercícios: “A quem recebe os exercícios, muito aproveita entrar neles com grande ânimo e generosidade para com seu Criador e Senhor. Ofereça-lhe todo o seu querer e liberdade, para que sua divina Majestade se sirva, conforme Sua santíssima vontade, tanto de sua pessoa, como de tudo o que tem” (Ex 5).

Depois de percorrer os exercícios na primeira e parte da segunda semana, o exercitante é levado a fazer sua oferenda, antes da eleição: “Eterno Senhor de todas as coisas, eu me ofereço, com vossa graça e ajuda, diante de vossa infinita bondade, de vossa Mãe gloriosa e todos os santos e santos da corte celestial: quero e desejo, e é minha determinação deliberada, desde que seja para o vosso maior serviço e louvor, imitar-vos em passar todas as injúrias, todas as afrontas e toda a

pobreza – tanto material quanto espiritual – se vossa santíssima Majestade me quiser escolher e receber nesta vida e estado” (Ex 98).

Ao final dos exercícios, na Contemplação para Alcançar Amor, o tema da liberdade reaparece também como sinônimo na definição e entrega da pessoa. Depois de recordar os benefícios da criação, redenção e dons particulares, o exercitante diz, com muito afeto:

“Tomai Senhor, e recebi toda a minha liberdade, minha memória e entendimento e toda a minha vontade. Tudo o que tenho e possuo, vós me destes. A vós, Senhor, restituo. Tudo é vosso. Disponde segundo a vossa vontade. Dai-me o vosso amor e a vossa graça, pois ela me basta” (234).

A liberdade precede as potências da alma, e a pessoa não mais se pertence, mas só encontra seu sentido na entrega ao serviço do Deus de Jesus.

Finalmente, na definição do ser humano como ser livre, ressalta-se o perfil do homem livre traçado por Inácio. Referindo-se às qualidades que deve ter o superior geral, o livro das Constituições diz que “Deve também estar livre de todas as paixões, tendo-as dominadas e mortificadas para que interiormente lhe não perturbem o juízo da razão, e exteriormente seja tão senhor de si” (Co 726.1).

Para chegar a essa liberdade, ajudou o percurso dos Exercícios que na primeira semana, à luz da misericórdia de Deus, o exercitante reconhece os afetos desordenados que impedem a verdadeira liberdade. Da segunda semana em diante, apresenta-se a contemplação de Jesus Cristo como horizonte de liberdade para os demais, aquele com quem, na terceira semana, se deve padecer e sofrer. Na quarta, a liberdade livre é sinônimo da pessoa que se entrega, agradecida a si mesma, ao serviço de Deus. Portanto, a liberdade para o serviço a Deus e aos outros é o valor por excelência que conduz à verdadeira personalização do ser humano.

No contexto da realidade escolar atual, falar de personalização significa o esforço de formar um educando livre, crítico-ativo, e predisposto a acolher os valores humanos. O processo de personalização se realiza através de todo o trabalho educativo desenvolvido com os alunos, mas aqui nos referimos ao investimento na educação nos valores do evangelho, que são valores

profundamente humanos. É necessário insistir nos valores: a utopia, fazendo frente ao imediatismo, que marca a cultura pós-moderna, a falta de razões para viver e esperar. No valor da busca, no sentido de desenvolver a capacidade de perguntar mais do que dar respostas; no cultivo do mistério, alertando para o sentido “sacramental” da vida e do mundo para além das descobertas científicas.

O ser humano verdadeiramente livre assume para si, mediante o discernimento aprendido do processo mistagógico-teográfico, aqueles valores coerentes com a dignidade do ser humano. Dentre os vários, destaca-se a preocupação com a dimensão ética da vida presente no cristianismo e em várias outras tradições religiosas. O objetivo principal dessa educação personalizadora é concorrer para a formação da pessoa de bem, que se “situa no mundo como ser participativo, que acredita nos princípios da ética universal, de fraternidade, paz e integridade. Ao mesmo tempo, não se pode omitir a convicção de que o desenvolvimento saudável, aberto e profundo da religiosidade, esteja enraizado em que corrente for, proporciona de maneira mais sólida e confortadora a crença nesses princípios e sua prática”.⁷⁴¹ Deste modo, pode-se prevenir e combater a intolerância religiosa, desenvolvendo o respeito às diferenças de crenças e culto.

Práticas religiosas atualmente têm incorrido em “fanatismo, dogmatismo e abuso de poder, exercitado a violência e ferido o dom da liberdade e da vida”.⁷⁴² Quando se estabelecem preconceitos, quem mais sofre são as pessoas cujas tradições são minoritárias. Por isso, a urgente necessidade de criar a sensibilidade para o diálogo e para o respeito à alteridade e à dignidade, desde a mais tenra idade.

A realidade latino-americana, marcada pelo sofrimento de populações e povos inteiros, decorrentes da organização desigual da sociedade, pede uma educação para a justiça aliada ao princípio da igualdade de condições mínimas de sobrevivência. Isto requer a exigência permanente de direitos e oportunidades sociais. Caberá ao ensino religioso fazer uma leitura crítica dos princípios que mantém a estrutura social injusta à luz do fermento crítico do evangelho e das narrativas sagradas das tradições religiosas. O ideal de ser justo inspira-se no

⁷⁴¹ INCONTRI, D; BIGHETO, A. C. *Todos os jeitos de crer*. São Paulo: Ática, 2004, p. 4.

⁷⁴² *Ibid.*, p. 3.

respeito pelo outro que se iguala enquanto espécie, mas se diferencia enquanto singularidade. É “através do senso de justiça existente nos homens que a lei moral e ética se objetivam e possibilitam ao sujeito o exercício da autonomia, tendo a liberdade como possibilidade de escolha, para tentar tomar a melhor decisão”.⁷⁴³

Diante do individualismo cultural e econômico, é necessário sensibilizar para o princípio da solidariedade. O gesto de ser solidário liga-se ao respeito à diferença, em que o ser humano aprende a perceber que o outro também pertence ao mundo. Seu pressuposto é que todos os seres humanos são interdependentes e que são responsáveis uns pelos outros. A ação solidária liga-se à construção do sujeito em face aos ideais democráticos e de cidadania. Neste sentido, cabe o aprofundamento deste valor no nível das relações interpessoais, sociais e ecológicas.

A sensibilização para o princípio da responsabilidade conduz a pessoa a refletir sobre sua própria escolha e assumir as conseqüências do ato realizado. Cada um é responsável pelas suas escolhas, mas o outro, como próximo, torna-se critério único para nossas decisões, o que implica o dever de responsabilizar-se por ele. A responsabilidade possibilita-nos perceber no outro a condição humana, como também abre uma possibilidade de respeitarmos as coisas que estão no mundo, pois essas se relacionam com o meu próximo.

A sensibilização para o princípio da não-violência coloca-nos a possibilidade de respeitar e preservar as diferenças. A violência impede ao ser humano o encontro com o outro.⁷⁴⁴ A recusa da violência coloca como princípio a possibilidade de reconhecimento do outro como um ser que pertence à espécie humana. O outro é o primeiro que passa e toca meus sentidos, é o primeiro que chega.

Esse outro é também a natureza, o planeta, o ambiente. As tradições religiosas indígenas oferecem distintos modos de lidar com a natureza e com as pessoas. O ser humano não está separado da natureza, mas integrado a ela. Há um

⁷⁴³ FERREIRA, A. C. *O ensino religioso nas fronteiras da ética*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 37.

⁷⁴⁴ ABRÁPIA, *Programa de reeducação do comportamento agressivo entre estudantes: diga não ao bullying*, Prefeitura e secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2006.

cuidado com as relações sociais, pois o coletivo se sobrepõe ao individual, a economia é baseada no princípio da reciprocidade; a terra é de todos.

Portanto, o processo de personalização no qual a pessoa torna-se cada vez mais humana pressupõe a adesão a uma escala de valores situados na relação consigo, com os outros, com a sociedade e com Deus. Este processo é levado adiante por todos os que compõem a comunidade educativa, pelo ambiente e clima institucional. Mais, a construção dos valores éticos capacita e pressupõe diálogo que se realizam no âmbito da cultura, veiculada principalmente pelas demais disciplinas do currículo, que apresentam diferentes maneiras de ser, pensar e proceder.

O processo de construção de valores no ensino religioso passa por vários caminhos. Primeiro, pela contextualização desse ensino e segundo pelo seu caráter necessariamente interdisciplinar e terceiro, por experiências de inserção. Acreditamos que estes princípios poderão ajudar na superação daqueles pontos críticos revelados pela pesquisa de campo com relação ao ER.

O princípio da contextualização foi a primeira preocupação de Inácio quando se tratava de acolher alguém que desejava iniciar-se nos Exercícios Espirituais. Ele sabia que o contexto é que daria forma à experiência.⁷⁴⁵ No caso presente, conforme Castro,⁷⁴⁶ trata-se de ensinar ‘a teoria de forma bem ancorada na prática’. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita. Se os conteúdos veiculados no ensino religioso não colaboram na interpretação do real, da realidade pessoal e do entorno, será tido como algo irrelevante para a vida.

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Segundo, que a contextualização do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Ela permite que o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno

⁷⁴⁵ Cf. Ex 18. Também Diretório Pe. Vitória 4, 1-3.

⁷⁴⁶ C. M. Castro, *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?*, In: Série Documental. Textos para discussão, Brasília, MEC/INEP, 1997.

e estabeleçam entre ele e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade.⁷⁴⁷

O contexto mais próximo do aluno, e facilmente explorável para dar significado ao conteúdo da aprendizagem, é o da sua vida pessoal, seu cotidiano e as convivências que estabelece no seu entorno. Seu cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social permitem dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no seu dia-a-dia.

O segundo caminho passa pela interdisciplinaridade. A Contemplação para Alcançar Amor possibilita encontrar a Deus em todas as coisas e todas elas em Deus. Desse modo, qualquer matéria do currículo pode ajudar nesse encontro e ser um meio de humanização.⁷⁴⁸ É relacionando as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada ao ensino religioso. Pede-se a apresentação de um eixo integrador que pode ser um objeto de conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção. As diversas disciplinas contribuirão para a elucidação destes, mantendo suas tradições específicas de conhecimento.

A excessiva ‘disciplinarização’ se explica pelos preconceitos positivistas. Numa perspectiva onde apenas contam os fenômenos observáveis, que tem a tarefa de descrever e analisar, para então daí extrair as leis funcionais, é inevitável que as diferentes disciplinas pareçam separadas por fronteiras mais ou menos definidas ou mesmo fixas, já que estas se relacionam com a diversidade das categorias de observáveis que, por sua vez, estão relacionadas com os instrumentos subjetivos e objetivos de registro. Quando se procura violar as regras positivistas ao ir além da descrição buscando a explicação, forçosamente se ultrapassa as fronteiras do observável. Nesse caso, a realidade fundamental não é

⁷⁴⁷ Cf. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n. 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 02 de junho de 1998.

⁷⁴⁸ CESJ 34

mais o fenômeno observável, mas sim a estrutura subjacente.⁷⁴⁹ Esta é comum às várias áreas do conhecimento.

Tanto a contextualização quanto a interdisciplinaridade pedem uma concepção de currículo que vá além das disciplinas. Sobretudo, em se tratando do ensino religioso, é necessário ampliar a concepção curricular. Este deve acolher ações, situações e tempo diversos, bem como diferentes espaços intraescolares, de estudos e atividades ‘não disciplinares’, inclusive de livre opção;⁷⁵⁰ de formação de agrupamentos por necessidades ou por interesses; de realização de pesquisas e projetos que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo social dos educandos. Além de levar em conta as diretrizes curriculares, também o contexto de desenvolvimento dos educandos deve ser tomado em consideração.

Terceiro, pelo acesso às tradições e, nestas, pelo contato com as suas testemunhas referenciais. Pedagogicamente, se o acesso aos valores depende do testemunho de quem os interiorizou como qualidade de sua ação ou como virtude, a educação em valores exige que sejam criadas situações nas quais os educandos sejam colocados em contato com experiências e pessoas que expressem em suas práticas determinados valores. É a maneira de formar homens e mulheres para os demais. Ao mesmo tempo, esse diálogo das tradições mediado por valores na busca de sentido, provoca a necessidade de cada um aprofundar a própria identidade humana e religiosa como condição para conviver e compreender o outro e sua tradição específica e ser compreendido por esta. Neste sentido, uma leitura externa da tradição religiosa, embora necessária para compreendê-la nos seus aspectos sociais, históricos, teológicos e filosóficos, é insuficiente, pois o tipo de diálogo proposto supõe que os educandos partilhem entre si os seus valores mais genuínos, para que possam, juntos, ensinar, aprender e reaprender em relação de reciprocidade.

No entanto, para pensar a contribuição especificamente inaciana, requer ter em mente os elementos centrais das diretrizes curriculares propostas ao ensino

⁷⁴⁹ PIAGET, J. *Para onde vai a educação*, Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1996.

⁷⁵⁰ Na verdade, esse princípio personalizado é assegurado pela nova proposta do Ensino Médio Inovador ao propor que 20% da carga horária sejam destinadas para estudos e atividades de opção do aluno, atendendo assim a seus interesses e necessidades (Cf. BRASIL. PARECER CNE/CP n.11/2009 *Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio*, 11 de Setembro de 2009..

fundamental e médio. Somente à luz e em diálogo com as mesmas é que se apresentarão alguns eixos temáticos para o currículo do ensino religioso.

6.3.1. O ensino religioso no contexto das diretrizes curriculares

Um currículo de ensino religioso na perspectiva inaciona é desafiado a conjugar a aquisição de conhecimentos, a construção de saberes e a formação em valores em diálogo com as diretrizes curriculares nacionais para a escola básica e com as tradições religiosas que compõem o cenário da realidade cultural brasileira, oriental e ocidental.

A Lei 9394/96, “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º).⁷⁵¹ Tal finalidade deve levar em conta, entre outros, os princípios do “pluralismo de idéias, o respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Deste modo, no contexto da formação integral do ser humano, a escola tem como missão propor a “assimilação sistemática e crítica do universo cultural: fatos, saberes, valores, sentido da vida humana, possibilidades éticas, formas de interpretação criadora da realidade, capacidade de discernimento, distanciamento crítico com respeito à situação estabelecida socialmente.”⁷⁵²

Dentre os objetivos do Ensino básico brasileiro, destacam-se a “compreensão do ambiente natural e social (...), das artes e dos valores que fundamentam a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.⁷⁵³ Deve ajudar os alunos a situar-se lucidamente diante da tradição cultural. A maturação da personalidade humana se dá no interior da cultura e esta, no caso da cultura ocidental, está sustentada e marcada por crenças, costumes, ritos, festas, valores e modos de viver

⁷⁵¹ Saviani, Dermeval, *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2006.

⁷⁵² CONFERÊNCIA EPISCOPAL ESPANHOLA. *La enseñanza religiosa escolar: su legitimidad, caracter próprio y contenido*, Madrid: Edice, 1999, p. 9.

⁷⁵³ LDB, Seção III, Art. 32

impregnados pelo cristianismo em suas várias vertentes. Os alunos têm direito a aceder tais conhecimentos.

A escola tem ainda como função ajudar os alunos a inserirem-se criticamente na sociedade. Não se pode contentar em reproduzir o modelo de sociedade no qual se encontra. Deve-se abordar criticamente o funcionamento sociedade e intervir para transformá-la. Neste sentido, as narrativas sagradas escritas e orais de várias tradições foram e constituem fermento crítico na sociedade buscando formas diferentes de ser, organizar e conviver. Isso implica que se deve ir constituindo uma escala de valores desde a qual se vai apontando os limites da sociedade presente e os critérios éticos de uma sociedade nova.

A escola não pode perder de vista as respostas que foram construídas diante da interpretação ao sentido último da vida e suas implicações éticas presentes nas diversas tradições religiosas. Deve, portanto, propor suscitar nos alunos as perguntas radicais em torno de si, da vida em comunidade, do sentido último da história e do mundo, das limitações humanas, do fracasso e da morte. Na ausência de tais competências, ocupam lugar ideologias outras como as do consumismo e da violência. A maior contribuição do ensino religioso consiste em permitir e provocar a resposta ao sentido último da vida com suas implicações éticas.⁷⁵⁴

Desse modo, o ensino Religioso tem o seu lugar na escola com a legitimidade de uma matéria própria, rigorosamente escolar, equiparável às demais disciplinas com seus objetivos, com rigor científico de seus conteúdos e de caráter formativo em termos de método.

Descendo ao concreto, as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam as seguintes capacidades que deverão ser adquiridas ao final da mesma Educação Infantil:⁷⁵⁵ desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas

⁷⁵⁴ CONFERÊNCIA EPISCOPAL ESPANHOLA, p. 9

⁷⁵⁵ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 63.

potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

Propõem-se para isso as seguintes estratégias: utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Com relação à fase seguinte, o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que os alunos devem ser capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis, sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se

integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à saúde e à saúde coletiva; utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.⁷⁵⁶

As diretrizes para o ensino médio estabelecem como finalidades: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento para a autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.⁷⁵⁷

Esta finalidade pede os seguintes critérios: destacar a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e

⁷⁵⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclo, MEC/SEF, 1998, p. 7-8

exercício da cidadania; adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal modo que, ao final do ensino médio, o educando demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; domínio dos conhecimentos filosóficos e sociológicos necessários ao exercício da cidadania.

Diante desse quadro, o ensino religioso é desafiado a inserir-se nele numa perspectiva antropológica. A própria CNBB reconhece que o ensino religioso se organiza em função da realidade antropológica é

quase unânime a afirmação de que o Ensino Religioso nas escolas oficiais deve ter uma perspectiva antropológica (grifo do texto). Com isto se quer indicar que não se trata de um curso sobre as verdades da fé, sobre os sacramentos, e sobre os mandamentos. O que se procura é a realização integral do homem (grifo do texto). Trata-se de uma posição que leve o Ensino Religioso a partir não de um programa apriorístico de um conjunto de verdades religiosas a ser comunicado, mas a tomar como ponto de partida e como conteúdo a própria existência, com o escopo de descobrir na própria vida a dimensão religiosa e ajudar os educandos a se abrirem para a resposta cristã. Esta perspectiva antropológica, evidentemente, não deveria conduzir a uma transformação do Ensino Religioso num mero humanismo antropocêntrico, diluindo a Revelação cristã numa simples ‘dimensão religiosa.’⁷⁵⁸

Não há contradição entre a dimensão antropológica e a dimensão da revelação cristã. As aulas de ensino religioso constituem-se num preâmbulo à fé na revelação, e isto pode se aplicar tanto aos cristãos como aos membros de outras tradições religiosas.

6.3.2. Eixos temáticos para o ensino religioso

Os temas, assuntos, saberes para o ensino do religioso, na perspectiva inaciana, tem sua origem na antropologia espiritual, sobretudo daquela que se inspira nos Exercícios Espirituais. Serão poucos os temas, porém, poderão ser desdobrados e abordados em forma de espiral ao longo dos anos que compõem os ciclos escolares da escola básica, em diálogo com as demais disciplinas e tradições religiosas.

Neste sentido, seguimos algumas indicações apresentadas por J. Melloni, referentes ao diálogo entre estas tradições que podem iluminar a construção de alguns temas do currículo de ensino religioso. O pressuposto dos eixos curriculares é a crença na possibilidade de encontrar semelhanças entre as tradições religiosas⁷⁵⁹ que constituam um horizonte para esse currículo.

6.3.2.1. Alteridade

“É necessário pressupor que todo bom cristão deve estar mais pronto a salvar a afirmação do seu próximo do que a condená-la” (Ex 20,2).

O exercício do Pressuposto enuncia um princípio de base para todo encontro e diálogo: “que no outro há verdade e que esta verdade do outro está chamada a ser reconhecida e entendida”.⁷⁶⁰ Afirma-se aqui uma pedagogia da relação. A ‘cristidade’ que habita o cristão é a que o abre à alteridade, porque Cristo é a alteridade de Deus em nós, que se fez um de nós para introduzirmos n’Ele.⁷⁶¹ Conseqüentemente, ser cristão significa ser aberto e acolhedor da diferença. O princípio da alteridade baseia-se no princípio da identidade, ou seja, podemos nos compreender apesar de sermos diferentes porque todos somos seres criados e agraciados por Deus, habitados por uma verdade que extrapola o cristianismo, como nos apresentou o Princípio e Fundamento.

Nesse sentido, em se tratando do ensino religioso pauta-se busca da verdade, pelo conhecimento das diversas tradições religiosas que compõe o cenário cultural mais próximo, a começar pelo contexto de sua presença na diversidade na sala de aula. Aqui, experimentam-se formas diversas de conceber o religioso.

6.3.2.2. Liberdade

O exercício do Princípio e Fundamento afirma uma verdade universal: o ser humano é criatura, isto é, não procede de si mesmo, a sua Fonte lhe precede. A

⁷⁵⁸ *Educação religiosa nas escolas* – estudos da CNBB n. 14. São Paulo: Paulinas, 1976, p. 241.

⁷⁵⁹ Estamos conscientes da discussão epistemológica sobre a mística comparada. Vamos além da perspectivas perenialista e desconstrutivista. Situamo-nos no caminho do meio, ou seja, o da possibilidade de encontrar analogias nas diferentes tradições religiosas (Cf. SCHWARTZ, Sílvia. *O estado atual das discussões epistemológicas sobre a mística*. In: Faustino TEIXEIRA (org.). *No limiar do mistério: mística e religião*. São Paulo: Paulinas, 2004, p. 423).

⁷⁶⁰ MELLONI, J, *La identidad del jesuíta y el diálogo interreligioso*, *Ignaziana* 4 (2007), p. 168.

consciência desse proceder torna-se louvor, reverência e serviço. Somos *seres-de* e *seres-para*. Somos seres descentrados, e tal se dá em quatro âmbitos de liberdade: relação com as coisas (riqueza ou pobreza); relação com as pessoas (honra ou desonra); respeito com a capacidade de iniciativa (saúde ou enfermidade); respeito com o tempo de cada existência (vida longa ou vida curta). Trata-se aqui das relações fundamentais do ser humano com as coisas, com o mundo, com o outro, com a sociedade e com Deus. É tarefa do ensino religioso, desde as relações antropológicas apresentadas, buscar como se apresentam essas relações no âmbito das demais tradições religiosas e como são percebidas e vividas pelos seus seguidores.

6.3.2.3. Opacidade

A mística inaciana e o cristianismo são conscientes de que viver no estado de receptividade, disponibilidade e transparência é tarefa difícil. Há no ser humano forças egoístas e egocêntricas que o impedem de viver tal abertura. O desafio é o de fazer a passagem do ego-centramento para o horizonte do descentramento, a partir da entrega e do dom de si. Tais forças egoícas estão presentes nos relatos da queda de Lúcifer, a transgressão do paraíso e do pecado particular. No caso inaciano, tudo se passa diante da imagem de Jesus crucificado, ícone supremo de uma vida vivida como entrega. Essa mesma realidade antropológica e a busca por salvação fazem-se presentes noutras tradições religiosas, nomeadas, certamente, de maneira diferente da visão cristã.

6.3.2.4. Pobreza e humildade

Jesus Cristo é a imagem visível do Deus invisível (Col 1,15). Para o cristianismo, o princípio crístico é inseparável da pessoa de Jesus de Nazaré, de sua vida, gestos e palavras narrados nos Evangelhos. Trata-se, ao longo da segunda semana, pedir a graça do conhecimento interno de Jesus, modelo de humanidade (Co 101). Os valores que Jesus encarna podem ter manifestações históricas e culturais diferentes. A bandeira de Jesus é a pobreza, a humilhação e a humildade, enquanto a bandeira de Lúcifer é a riqueza, vanglória e soberba. A salvação do mundo passa pela existência descentrada de si mesmo e referida aos

⁷⁶¹ Ibid.,

demais. Estes valores podem ter expressões diversas, para além das bem-aventuranças, eucaristia. As tradições religiosas podem somar na construção de uma humanidade nova. Os três graus de humildade (Ex 165-167) podem encontrar correspondência nas demais tradições religiosas, como interpelação a um novo modo de viver. Trata-se de ver também quais são os caminhos apresentados pelas demais tradições religiosas na busca da felicidade e realização humana e, inclusive, da busca de pontos comuns e as particularidades de cada caminho.

6.3.2.5. Identidade

Nos exercícios, o ponto alto é o momento da eleição, que consiste em ser escolhido por Deus para realizar a sua vontade conforme a história de vida de cada pessoa. Aqui se dá o aprofundamento do processo de conversão, que consiste no aprofundamento no que de mais genuíno e próprio apresenta a mística inaciana. Deus se comunica diretamente ao exercitante, revelando sua vontade, desde que este remova os obstáculos àquela. Cada tradição religiosa apresenta seu caminho de peculiar revelação de Deus aos seus seguidores. Trata-se de ir adiante nesse caminho e não de mudar de caminho. O ensino religioso deverá proporcionar a descoberta dos pontos de contato entre o ser humano e a experiência reveladora nas diversas tradições religiosas, quais os métodos para descoberta, realização e seguimento da vontade de Deus para os seus seguidores.

6.3.2.6. Kénosis

Trata-se do aprofundamento da pobreza e da humildade no seguimento de Jesus até a morte de cruz, na Terceira Semana. Opera-se aqui a transformação da imagem de Deus (Ex 195). O que se esconde na terceira semana é uma determinada imagem de Deus associada à magia, ao milagre e onipotência. É o caminho de ruptura das imagens convencionais de Deus em transição a um caminho de maior profundidade que passa pelo abandono e ocultamento do anterior. O caminho da experiência kenótica vivida por Jesus inicia-se com a encarnação. É importante descobrir as várias imagens de Deus construídas pelas tradições religiosas ao longo da história e ver suas implicações para os seus seguidores, bem como analisar as verdadeiras imagens do Transcendente,

reveladas pelas narrativas sagradas e as imagens construídas pelos seus seguidores ao longo dos tempos.

6.3.2.7. Transcendência

Este princípio corresponde ao desenvolvimento da Quarta Semana dos Exercícios, na qual Jesus morre e é ressuscitado para além das muralhas da cidade messiânica. Em geral, o reconhecimento do ressuscitado não é imediato. Foi necessário abandonar as expectativas sobre Jesus e o messianismo imaginado para acolher e compreender sua nova manifestação (Lc 24, 19-21). O seu reconhecimento não se dá pelos conteúdos dogmáticos, mas no dinamismo que unge a quem o recebe. Certamente, o encontro com o pluralismo religioso contém o dinamismo pascal de morte e ressurreição. Morte porque não nos permite seguir com a segurança de antes, mas ressurreição também porque nos ajuda a aceder a uma imagem mais purificada de Cristo e de Deus. Força-nos a encontrar Jesus Cristo para além das muralhas de nossa tradição, tal como Jesus o fez em relação ao messianismo de seu tempo. É importante pesquisar como se dá essa experiência da morte e pós-morte nas tradições religiosas e como os seus adeptos fazem tal experiência no seu cotidiano, buscando perceber semelhanças e diferenças entre tais vivências.

6.3.2.8. Transparência

Trata-se de atingir, ao final dos Exercícios, o ideal desejado por Inácio para todo jesuíta: ‘encontrar a Deus em todas as coisas e todas as coisas em Deus’ (Co 288). O mundo se torna diafania da presença de Deus. Isto tem implicações diretas para o diálogo com pessoas das demais tradições religiosas: “capacita para ver como nelas está Deus dando o ser, animando, sensando e dando a entender” (Ex 235); como nelas Deus ‘trabalha e labora’ por nós, como faz em todas as coisas criadas sobre a face da terra (Ex 236), e como todos os bens e dons das religiões ‘descendem de cima’ (Ex 237), do único Sol e da única Fonte que irradia e emana sem cessar sobre toda a realidade.

De outro lado, “o amor consiste mais em obras que em palavras” (Ex 230). As religiões têm a capacidade de transformar os seres humanos fazendo-os passar de seres-em-si e para-si em seres-para-os-outros. Elas têm um legado de sabedoria

e profetismo que podem ser colocados a serviço da construção de nova humanidade e novo planeta. Além disso, a segunda parte do texto diz que “cada um dá ao outro o que tem e pode” (Ex 231). As tradições podem compartilhar entre si e com a humanidade os tesouros que têm depositado em seus baús.

Os exercícios terminam com a oração ‘Tomai Senhor e recebei...’ Se a culminância dos exercícios consiste em oferecer tudo o que somos e temos, isso indica que também a própria identidade está chamada a oferecer-se: “Uma identidade feita de memória (a tradição), entendimento (os dogmas e crenças) e a vontade (a autoafirmação) tomadas num âmbito não mais egocentrado, mas teocentrado”.⁷⁶² No fundo de tudo está a o mistério de *Deus Semper Maior*, que não se deixa apreender pelas religiões, mas as fundamenta e ultrapassa.

Estes princípios apresentados se transformam em temas que podem nortear a escolha de conteúdos mediadores de formação de valores espirituais caros tanto à tradição cristã inaciana quanto aos místicos de várias tradições. Em seguida, trata-se de, partindo dos princípios apresentados, propor um quadro provisório, que conste as raízes dos mesmos, alguns temas e conteúdos mediadores para o desenvolvimento do currículo de ensino religioso.

6.3.3. Quadro dos eixos curriculares

EE. EE.	Princípios	Temas	Conteúdos mediadores
Pressuposto (Ex 22)	Alteridade	<u>Quem é o outro:</u> a identidade do outro em imagem e semelhança do Verbo encarnado; a verdade do outro - reconhecida, entendida e amada; a abertura e acolhida da diferença; meu próximo é o outro e o estranho a mim; somos tecidos em e no diálogo.	Relato cristão da criação (Gn 1; 2; Ef 1, 3-14; Cl 1, 15-20; Jo 1,1-18); acolhida do estrangeiro no Povo de Israel; Jesus itinerante e acolhedor da diferença: Jesus, a Samaritana, a siro-fenícia, o centurião romano; Inácio peregrino e a acolhida das prostitutas em Roma; a Verdade que possui o homem religioso e as diferentes nomeações dessa busca.
Princípio e Fundamento (Ex 23)	Liberdade	<u>De onde viemos:</u> o Ser nos precede; somos criaturas; dependentes e ao mesmo tempo autônomos; <u>O que é o homem:</u> corporeidade e afetividade; ser a caminho; buscador de sentido; criatura; é Amado antes de amar; é êxodo: ser-de ao ser-para	Deus cria: relatos judaicos da criação; relatos cristãos da criação; relatos da criação na tradição do Candomblé e Umbanda; relato da criação nas tradições indígenas; relatos da criação no Islamismo; o valor da afetividade e sexualidade (o valor da corporeidade (Ex 79-82.85-86; cuidado com o corpo: alimentação e sono (Ex 83-84); as 4 nobres verdades do Budismo; hinduísmo; o cuidado com o meio

⁷⁶² Ibid., p. 173.

		os outros. <u>Qual o sentido da vida:</u> liberdade na relação de posse com as coisas (riqueza-pobreza); relação com os outros: minha imagem ante as pessoas (honra-desonra); relação de controle com o espaço e tempo (vida longa-curta); a relação de atividade ou passividade (saúde ou enfermidade); a lógica do cuidado com o outro e a natureza.	ambiente nas tradições religiosas; a dimensão relacional e afetiva (<i>bhaktica</i>) com <i>Brahman</i> através de suas diversas manifestações (Vishnú, Rama, Krishna, Shiva...); a origem da vida e do universo em diálogo com as ciências e tradições religiosas; o morrer antes de morrer: sutras do Yoga (não matar, não mentir, não roubar, não ceder à sensualidade e não ser possessivo); doutrina budista da desegocentração; prescrições muçulmanas.
Primeira Semana (Ex 24-90) As três potências; Pensamentos, palavras e ações (Ex 33-42)	Opacidade e liberdade de.	<u>O que é o mal e seu sentido:</u> despersonalização - experiência do mal; vida em riqueza, honra e soberba a experiência do mal moral; egocentrismo, egoísmo e soberba; experiência de culpa, de perdão e conversão	Narrativas hebraico-cristãs: pecado dos anjos; pecado de Adão e Eva; expulsão do jardim; Jesus Crucificado como redentor; uso da memória; entendimento e vontade nas causas e no para quê da experiência do mal; o exame de consciência (Inácio e os exercícios espirituais dos <i>Sufis</i>); o mal e suas implicações nas relações humanas consigo, o outro, a sociedade e a natureza.
Segunda Semana (Ex 91-189).	Liberdade para: pobreza e humildade	<u>O que é o bem:</u> personalização - vida em pobreza, humildade e humilhação; liberdade espiritual e interior; o valor da vida humana: uma vida entregue a uma causa que nos ultrapassa.	Desejo de vida ou morte: as Duas Bandeiras, as Bem-Aventuranças; a experiência do banquete sagrado nas tradições religiosas e a repartição dos bens; opróbrios e marginalização social: mártires cristãos, sufis, <i>sannyasas</i> hindus, monges budistas e taoístas; valorização das diversas posturas (<i>ásanas</i>) no Zen Budismo e na Yoga; a anatomia do corpo energético nos sete discos (<i>chakras</i>); os princípios éticos nas tradições religiosas brasileiras.
Eleição	Identidade e discernimento	<u>Qual o sentido da vida:</u> Indiferença e desprendimento das preferências; o caminho da interioridade; chamado a ser pessoa; discernimento e projeto pessoal de vida.	Métodos de oração: meditação, contemplação, orar com os sentidos; pedagogia espiritual de tomada de decisões; a realização humana através do matrimônio, da vida consagrada; na vida célibe e casta nas tradições religiosas e nas opções da vida leiga; o trabalho como realização da vida humana.
Terceira Semana	Kénosis e encarnação	<u>Qual o sentido do sofrimento e da morte:</u> experiência do sofrimento e do medo; encarnação e experiência da cruz; o que é a morte; julgamento e retribuição após a morte; esvaziamento e ocultamento das imagens de Deus diante da experiência da morte e do sofrimento.	A “divindade se esconde” e os relatos da paixão de Jesus de Nazaré; a experiência do <i>fana</i> no sufismo; a Grande Morte no Budismo Zen; Deus <i>Semper Maior</i> de Inácio; morte e sofrimento na tradição indígena; ancestralidade na tradição afro; a morte antes da morte: o caminho de santidade; a morte e sofrimento impostos aos pobres e ao planeta.
Quarta Semana (218-229)	Transcendência e consolação	<u>Para onde vamos:</u> a vida não termina com a morte: vida transfigurada; a experiência da	Relatos cristãos da ressurreição; relato de Pentecostes; a experiência da reencarnação; a sobrevivência dos ancestrais e o cuidado com a

		reencarnação; o nada; a sobrevivência dos ancestrais; a morte como experiência da vida; experiência da consolação; o feminino de Deus; a experiência comunitário-eclesial.	saúde e natureza; a experiência do nada e ateísmo; as regras para obter consolação na vida; os três pensamentos: de Deus, os meus e os do mau espírito; a vida negada e a reafirmação da vida dos pobres e do planeta; o lugar feminino nas tradições religiosas (Islã, Judaísmo, Cristianismo, religiões afro...).
Contemplação para Alcançar Amor	Transparência e serviço	<u>Qual o caminho para a verdadeira felicidade:</u> experiência do serviço com e para os demais; experiência da diafanidade de Deus: a vida dos buscadores de sentido – os místicos; experiência do amor: experiência do profetismo e dos sábios; a limpeza dos olhos e do coração; a negação da transcendência religiosa; a afirmação da transcendência na imanência; o mundo é sagrado; Deus é Amor (1 Jo 4, 20).	Experiência de serviço nas e das tradições religiosas e suas testemunhas referenciais: instauração da paz, da solidariedade, da caridade e do amor; o caminho da iluminação no budismo; a meditação e ascese no hinduísmo; o religioso e sua metamorfose na pós-modernidade; a presença da mística no mundo laico; Deus presente nos seres criados; Santificação do ser humano; presença do mistério no coração humano (2 Cor 3,3) e no cotidiano; a experiência humana do divino (1 Jo); as formas diversas de serviço: política, família, profissão; o mundo como sacramento.

Os princípios e temas apresentados levam em conta a contribuição inacciana em diálogo com as diretrizes curriculares propostas para a escola básica. Isto porque o ensino religioso está localizado numa comunidade escolar de aprendizagem e está desafiado a dialogar com a mesma.

6.3.4. Etapas evolutivas do crescimento humano

É importante perceber os diferentes estágios pelos quais passam os educandos. Inácio, antes da elaboração das ciências pedagógicas, já se havia preocupado com essa disposição. Nas anotações dirigidas aos diretores dos exercícios espirituais, manifesta-se um profundo respeito pela pessoa do exercitante, de modo a inspirar a elaboração de qualquer currículo que queira tomar a sério a condição humana. A anotação 18 diz que os exercícios devem ser adaptados à disposição dos que os farão, isto é, conforme sua idade, instrução e talento. Que não seja dado a quem é rude ou de pouca resistência àquilo que ele não possa levar sem fadiga e delas tirar proveito. Às pessoas rudes ou iletradas basta explicar os mandamentos, os pecados capitais, os mandamentos da Igreja, os

cinco sentidos e as obras de misericórdia. Nesse sentido, Inácio coloca a pessoa em primeiro lugar e adapta os conteúdos à sua situação concreta.

Da mesma preocupação partilhou Santo Agostinho. Chamava a atenção quanto ao princípio da adaptação dos conteúdos aos seus diferentes interlocutores em sua formação cristã. Com relação aos eruditos que se aproximam com o desejo de tornarem-se cristãos, Agostinho sugeria trabalhar os pontos centrais mais rapidamente; discutir com eles os livros que já conheciam; interrogá-los se os livros fossem de origem duvidosa e pautada em autores suspeitos e, em seguida, conferir-lhes os sacramentos de iniciação.⁷⁶³

Com relação aos gramáticos e oradores, Agostinho pedia que, com eles, se tivesse um cuidado especial. No estudo da Escritura usar o método alegórico; insistir que as idéias estão acima das palavras, assim como a alma é posta acima do corpo; explicar os significados dos sacramentos e conferi-los.

Com relação ao ouvinte que não acompanha a *narratio*, o catequista deve descer ao seu nível de compreensão, a exemplo da *Kénosis* de Jesus. Com relação a repetição das lições, sugere-se que o faça pautado na caridade, sabendo que Deus fala por intermédio do catequista e pela simpatia: "tão poderoso é o sentimento de simpatia que no momento em que eles são impressionados por nós que falamos, também somos por eles cativados, pois habitamos uns nos outros".⁷⁶⁴

Os educandos, homens e mulheres, ainda não chegaram à plena maturidade. O processo educativo é desafiado a reconhecer as *etapas evolutivas* do crescimento intelectual, afetivo e espiritual como ajuda a cada aluno a amadurecer gradualmente todos esses aspectos. Assim, o currículo será centrado na pessoa e não na matéria a ser desenvolvida.⁷⁶⁵

Porém, esse crescimento não se dá no vácuo ou unicamente na interioridade humana. Tudo o que o ser humano é e vier a ser, e se tornar, terá suas raízes na interação com o contexto social. O desenvolvimento humano vem da interação da pessoa com o meio social, com a comunidade de pertença. Daqui

⁷⁶³ SANTO AGOSTINHO. *A Catechizandis Rudibus*. 2ª edição. Tradução Maria da Glória Novak. Vozes: Petrópolis, 1978, n. 12.

⁷⁶⁴ *Ibid.*, n. 17.

⁷⁶⁵ *CESJ*, n. 42

decorre a importância de estar atento à contribuição de alguns autores que elucidam o processo de construção do conhecimento, do desenvolvimento moral e do crescimento da fé: Piaget,⁷⁶⁶ Kohlberg⁷⁶⁷ e Fowler.⁷⁶⁸

Seus estudos nos fazem cair na conta que de que o processo formativo e de desenvolvimento exigem que se preste atenção à subjetividade dos seus sujeitos. A formação moral não se reduz a internalização de valores socialmente válidos para a família, escola ou sociedade. É preciso levar em conta o que é possível com relação à formação ética nas várias fases da vida. O mesmo se aplica ao desenvolvimento do conhecimento e da fé.

Porém, as pesquisas sobre o desenvolvimento humano devem servir de caráter indicativo, não prescritivo para pensar a formação religiosa.⁷⁶⁹ Pensar um currículo centrado na pessoa pede atenção aos seus aspectos cognitivos e espirituais e morais.

⁷⁶⁶ Jean Piaget nasceu em 1896 na Suíça e faleceu em 1980. Foi biólogo, lógico e psicólogo, mas seria mais correto descrevê-lo como epistemologista genético. Dedicou-se a estudar as estruturas e processos inerentes ao conhecimento manifesto no comportamento, e a maneira pela qual eles se desenvolvem com o amadurecimento biológico e a interação social da pessoa. Entre seus trabalhos mais importantes estão: PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes, 1970. *Science of Education and the Psychology of the child*. New York: Viking Press, 1971. *Six Psychological studies*, New York: Random House, Vintage books, 1967. *To Understand Is to Invest. The future the education*. New York: Penguin books, 1973.

⁷⁶⁷ Lawrence Kohlberg doutorou-se em Psicologia na Universidade de Chicago, em 1958, com uma Tese de Doutorado sobre o Raciocínio Moral em Rapazes Adolescentes. Morreu em 1987. Seu pensamento se encontra espalhados nos vários artigos e parte de livros: "The Child as Moral Philosopher", *Psychology Today*, Setembro de 1968, 25-30; "Moral Education and the New Social Studies", *Social Education*, XXXVII, 5, 1973, 369-75; "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *School Review*, LXXIV, 1, 1966, 1-29. "The Moral Atmosphere of the Schools", in *Readings in Moral Education*, ed. Peter Scharf, Winston Press 1978; "Educating for a Just Society: An Updated and Revised Statement", in *Moral Development, Moral Education and Kohlberg*, ed. Brenda Munsey, *Religious Education Press*, 1980; "Revisions in the Theory and Practice of Moral Development", in *New Directions for Child Development: Moral Education*, n° 2, ed. William Damon, Jossey Bass, 1978; "The relationship of Moral Education to the Broader Field of Value Education", in *Values Education: Theories, Practice, Problems, Prospects*, ed. J. Meyer, B. Burnham e J. Cholvat, Wilfid Laurier University Press, 1975.

⁷⁶⁸ James Fowler, um psicólogo desenvolvimentista cujo pensamento está presente em: *Faith Development Theory and the Aims of Religious Socialization*. In *Emerging Issues in Religious Education*. New York, Paulist Press, 1976. *Faith, Liberation and Human Development*. The Foundation, 1974. *Stages in Faith: the structural-development*. New York: Paulist Press, 1976.

⁷⁶⁹ Kohlberg e Piaget oferecem esquemas eminentemente cognitivos que subordinam, entre outros aspectos, a emoção e o afeto ao cognitivo. Já Fowler toma em conta a idiosincrasia da fé, centrada na lógica da convicção que inclui o cognitivo, enquanto é uma atividade de estruturação, na qual o cognoscente e o conhecido se modificam mutuamente. O saber da fé é um saber caminho e processo no qual vai se estabelecendo o diálogo entre Deus e o ser humano, para além das determinações apresentadas pelas ciências (Cf. RUIZ-PEREZ, Francisco Jose. *Teologia del caminho: una aproximación antropológico-teológico a Ignacio de Loyola*: Bilbao: Mensajero, 2000, p. 210 et seq).

Jean Piaget, que se dedicou a estudar o processo humano do conhecimento, afirma que a pessoa humana passa por vários estágios no seu desenvolvimento cognitivo. Estes são distinguíveis e sobrepostos; tem seu início nos primeiros momentos da existência e se completa por volta dos quinze anos de idade. Por estágio entende-se o conjunto integrado de operações mentais e estruturas psicológicas, mais ou menos estáveis, que define cada fase desse desenvolvimento. Ele destacou quatro estágios: o sensório-motor, de zero a dois anos; pré-operacional, dois a sete anos; concreto-operacional, dos sete aos onze/doze anos; e o operacional-formal, dos onze/doze até os quinze anos.⁷⁷⁰

O estágio sensório-motor caracteriza-se pela entrada de material sensório procedente das ações motoras da pessoa sobre o mundo. A criança apresenta respostas de sentimento-ação, tanto ao meio humano como ao meio físico. Já nos primeiros dias de vida, a ação de mamar, movimentar pernas e braços é uma resposta instintiva à necessidade ou estímulo externo. “As construções se fazem apenas com apoio de percepções e movimentos, e assim, por meio duma coordenação sensório-motora de ações, sem a intervenção de representação ou pensamento”.⁷⁷¹

Nessa fase, o pensamento não se faz presente pela ausência da capacidade da função simbólica, ou seja, a criança “não tem representações por meio das quais possa evocar pessoas ou objetos na ausência deles”.⁷⁷² A estrutura psicológica é entendida aqui como ‘esquema de ação’, uma organização generalizada e repetida de comportamento. Inicia-se com os reflexos e movimentos espontâneos e evolui para hábitos adquiridos.

No estágio pré-operacional, a criança desenvolve a capacidade de falar e usar palavras para representar coisas e pessoas. Ocorre uma passagem da pré-concepção à intuição e desta à capacidade de raciocínio concreto. Estamos no estágio simbólico, pois trata-se da capacidade de representar a realidade por meio de símbolos e de representar objetos e fatos, não perceptíveis no momento de sua

⁷⁷⁰ PIAGET, J. *A Psicologia da criança*. Trad. Octavio M. Cajado. São Paulo: Difel, 1968.

⁷⁷¹ PIAGET, J. *Psicologia da criança*, p. 3-4

⁷⁷² *Ibid.*,

evocação, mediante o recurso de símbolos ou sinais diferenciados. Os símbolos podem ser a “linguagem, a imagem mental, o gesto simbólico”.⁷⁷³

No entanto, a criança nesse estágio não é ainda capaz de fazer operações mentais deduzidas. Não há ainda um conhecimento elaborado do mundo, ela o conhece somente pelo pensamento pré-conceitual ou pelo pensamento intuitivo. No primeiro, a criança vai do pensamento particular a outro, sem estabelecer conexões entre ambos. Ela não é ainda capaz de formular conceitos, embora possa usar palavras, conhecer os objetos concretos que essas palavras representam. No estágio intuitivo, a criança pode ter conceitos, mas estes se baseiam nas percepções e não ainda na razão. Prova é que a criança “faz constantemente afirmações sem tentar respaldá-las em fatos”.⁷⁷⁴

Enquanto no primeiro estágio as crianças encontram-se num completo estado egocêntrico, por não diferenciarem o eu e o meio ambiente, agora, elas se acham em condições de diferenciar entre elas próprias e o meio, porque podem ‘descentralizar acionalmente’, isto é, saber do ponto de vista do comportamento que o mundo está separado do eu, mas não conseguem ‘descentralizar representativamente’ no sentido de compreender que há universos mentais fora do eu. Segundo Piaget, há uma falta de “diferenciação entre o ponto de vista da própria criança e do dos outros”.⁷⁷⁵ Nessa fase, a cognição caracteriza-se por um tipo autocentrado de pensamento e intuições lógicas baseados na percepção.

O estágio operacional concreto se realiza quando a pessoa se torna capaz de operações mentais, isto é, de processos de raciocínio. No entanto, essa capacidade limita-se às operações concretas. Estas “se relacionam diretamente aos objetos e não ainda às hipóteses verbalmente afirmadas”.⁷⁷⁶ A criança realiza operações mentais até onde se ocupa de objetos e situações concretas. O pensamento concreto continua essencialmente ligado à base empírica.

Nessa fase, a criança desenvolve a habilidade de internalizar a ação em processos de pensamento contra os símbolos isolados. Ela é capaz de raciocínio

⁷⁷³ Ibid., p. 51

⁷⁷⁴ Id. PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 29.

⁷⁷⁵ Ibid., *Seis estudos de psicologia*, p. 29

⁷⁷⁶ Id., *Psicologia da criança*, p. 100

lógico e de perceber a relação entre causa e efeito. Ela é capaz de reflexão, na medida em que os processos de pensamento se orientem para objetos e situações concretos ou suas representações. Reflexão “não é nada mais nada menos que a deliberação interna, vale dizer, uma discussão travada entre alguém e ele mesmo, tal como poderia desenvolver-se com interlocutores ou oponentes reais”.⁷⁷⁷

Há outras características importantes nesse estágio que merecem ser assinaladas, em função das indicações pedagógicas para o currículo do ensino religioso. A criança desenvolve a capacidade de reversibilidade e conservação. Ou seja, ela é capaz de reverter o processo de pensamento, pode ir para frente e para trás, perceber que as partes que explicam o todo ou que o todo é constituído pelas partes. É capaz também de exercer o princípio da conservação, isto é, perceber que determinados atributos de um objeto são constantes, ainda que o objeto mude de aparência. É capaz dessa conservação e, por conseqüência, perceber as relações objetivas sendo capaz de raciocinar com lógica dedutiva.

No estágio sensório-motor, a criança é capaz de exercitar a memória de reconhecimento, isto é, a capacidade de reconhecer um objeto previamente encontrado. Com o início da linguagem, no estágio pré-operacional, a criança torna-se capaz de memória de evocação, ou a capacidade de evocar um objeto na ausência dele, por meio de uma imagem ou memória. Já no pensamento operacional concreto, a criança adquire uma capacidade maior e qualitativa de lembrar. Ela pode recordar-se do todo, como ele parecia antes de ser alterado (conservação) e pode lembrar-se, no todo, das partes que o compõem (reversibilidade).

No estágio operacional concreto, a criança adquire a capacidade de um nível de projeção e antecipação de conseqüências. Diante de uma situação concreta, é capaz de antecipar resultados e fazer previsões sobre o que se segue.⁷⁷⁸ Ao mesmo tempo, exercita o⁷⁷⁹ princípio da cooperação, ou seja, tem uma nova capacidade de descentralizar a partir do eu. Isto porque tem a habilidade de começar a penetrar no universo mental de outras pessoas e saber que existem

⁷⁷⁷ Id., *Seis estudos de psicologia*, p. 40

⁷⁷⁸ Ibid., p. 80

⁷⁷⁹ Id., *Seis estudos de psicologia*, p. 55

outros mundos além do seu. É capaz de experimentar sentimentos reais de reciprocidade e, conseqüentemente, a capacidade de colaborar com os outros.

Merece destaque ainda o desenvolvimento da capacidade de diálogo. Enquanto no estágio pré-operacional as crianças falam como se estivessem conversando consigo mesmas - monólogo coletivo -, no estágio operacional concreto, em função da queda do egocentrismo, ela apresenta os inícios de um autêntico diálogo. “São possíveis agora verdadeiras discussões pelo fato de revelarem compreensão com respeito ao ponto de vista do outro, e uma procura de justificação ou prova com relação às próprias afirmações”.⁷⁸⁰

Por fim, no estágio pré-operacional inicia-se o raciocínio moral. A criança experimenta o realismo moral. “As obrigações e os valores são determinados pela própria lei ou ordem, independente das intenções e relações”.⁷⁸¹ De outro lado, no estágio operacional concreto, ela é capaz de tomar decisões morais numa base de respeito mútuo e reciprocidade, em vez de heteronomia (obediência a uma lei imposta de fora) e realismo moral. “O respeito mútuo, que gradualmente se vai diferenciando do respeito unilateral, leva a uma nova organização de valores morais. Sua principal característica é que imputa relativa autonomia à consciência moral dos indivíduos”.⁷⁸²

No último estágio, denominado ‘pensamento operacional formal,’ a pessoa é capaz de raciocinar sobre hipóteses extraídas da observação concreta e presente. Pode raciocinar sobre questões e conceitos abstratos. Segundo Piaget, “a partir dos onze ou doze anos, torna-se possível o pensamento formal, ou seja, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o plano ideacional”.⁷⁸³ Com essa nova capacidade, ela raciocina a partir de hipóteses teóricas, o que se denomina de pensamento ‘hipotético-dedutivo’. O adolescente é capaz de construir sistemas conceituais e teorias, confrontar problemas abstratos. Ele pode a partir de agora pensar sobre seu próprio pensamento, ter consciência da própria consciência.

⁷⁸⁰ Ibid., p. 39

⁷⁸¹ Id., *Psicologia da criança*, p. 125

⁷⁸² Id., *Seis Estudos*, p. 57

⁷⁸³ Ibid., *Seis Estudos*, p. 62

Inicialmente, esse estágio se expressa como uma forma de egocentrismo. “O egocentrismo do adolescente manifesta-se pela crença na onipotência da reflexão, como se o mundo devesse submeter-se a esquemas idealistas em vez de esquemas da realidade”.⁷⁸⁴ Na medida em que se aproxima dos quinze anos, o pensamento metafísico torna-se mais realista. “O egocentrismo metafísico do adolescente diminui gradualmente, à medida que se efetua uma reconciliação entre pensamento formal e a realidade. O equilíbrio é alcançado e o adolescente entende que a função própria da reflexão não é contradizer, mas predizer e interpretar a experiência”.⁷⁸⁵

Além do desenvolvimento cognitivo, é importante tomar em conta as contribuições da pesquisa de Fowler em relação ao desenvolvimento da fé. Baseando-se nos estudos dos psicólogos desenvolvimentistas e em suas próprias pesquisas, James Fowler elaborou sua teoria dos estágios da fé pelos quais passa o ser humano ao longo de sua vida.⁷⁸⁶ A fé para ele não coincide necessariamente com a concepção religiosa e cristã da mesma. A fé é um universal humano. “A fé é o momento em que uma pessoa ou um grupo penetra no campo de força da vida. É o nosso modo de achar coerência nas múltiplas forças e relações que constituem a nossa vida e dar sentido a elas. A fé é o modo pelo qual uma pessoa vê a si mesma em relação aos outros, sobre um pano de fundo de significados e propósitos partilhados”.⁷⁸⁷

Esse caráter universal é explicitado ao dizer que “antes de sermos religiosos ou irreligiosos, antes de nos concebermos como católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, já estamos engajados em questões de fé. Quer nos tornemos incrédulos, agnósticos ou ateus, estamos preocupados com as formas

⁷⁸⁴ Ibid., p. 64

⁷⁸⁵ Ibid., loc. cit.

⁷⁸⁶ FOWLER, JAMES. *Stages of faith. The psychology of human Development and the Quest of Meaning*. San Francisco, 1981. Traduzida em português: FOWLER, JAMES. *Estágios da Fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1992. Seu ponto de partida é uma análise estruturalista no sentido de que busca focalizar as estruturas subjacentes ou operações da crença e do pensamento humanos, ou seja, as leis e processos padronizados da capacidade humana para atividade de fé. Esta é o ‘cerne estrutural’, primário que dá sentido à vida. A fé é uma atividade de conhecer, construir e interpretar a experiência. É um fenômeno constitutivamente relacional, interpessoal e social. E como tal é coisa do cérebro e do coração; é racional e passional.

⁷⁸⁷ Ibid., p. 15

pelas quais ordenamos a nossa vida e com o que torna a vida digna de ser vivida”.⁷⁸⁸

Para ele, a fé, entendida como categoria mais fundamental na busca humana de relacionamento com a transcendência, passa por vários estágios ao longo da vida, estágios seqüenciais e hierarquizados, que dizem respeito ao amadurecimento da fé. Atemo-nos somente àqueles que correspondem à idade escolar. No primeiro estágio - fé intuitivo-projetiva (quatro aos sete anos) - a significação é atribuída e a confiança é estabelecida intuitivamente por imitação das maneiras, exemplos e ações da fé humana visível de outras pessoas significativas, sendo referência fundamental os pais.⁷⁸⁹ Predomina a relação afetiva, conhecimento e sentimento se fundem, a autoridade concentra-se nos pais e nos adultos com quem ela convive.

Esta fase caracteriza-se pela fantasia e imaginação irrestrita e pela formação das imagens e sentimentos duradouros. Não se diferencia a fantasia dos fatos. Os símbolos são tomados literalmente e imagina-se Deus em forma antropomórfica - barbudo e que tudo pode. Há um despertar da memória e da autoconsciência e tem início a capacidade de assumir o papel do outro, embora de maneira ainda rudimentar. A criança começa a descobrir a realidade para além de sua consciência cotidiana e começa a se deparar com a consciência da morte, do sexo e dos tabus com os quais as famílias isolam tais questões.⁷⁹⁰

O segundo estágio - mítico literal (oito aos doze anos) - caracteriza-se pelo fato de a criança assumir para si as histórias, crenças e observâncias que simbolizam pertença à sua comunidade. As crenças são apropriadas por uma interpretação literal, assim como as regras e atitudes morais. Os símbolos são entendidos como unidimensionais e literais em seu sentido. A história torna-se o principal meio de dar unidade e valor à experiência. Mas não são capazes de distanciarem do fluxo da mesma, a fim de formular significados refletidos e conceituais. O sentido é comunicado pela narrativa e fica preso nela. A criança é

⁷⁸⁸ Ibid., p. 16

⁷⁸⁹ Ibid., p. 116

⁷⁹⁰ Ibid., p. 117

capaz de assumir a perspectiva de outras pessoas; baseiam suas ações na equidade recíproca e no princípio da justiça baseada na relação de reciprocidade.⁷⁹¹

Deus continua a ser entendido de modo geral em termos antropomórficos. A fé é uma fé ‘corporativa’, pois a criança se junta conscientemente ao grupo social imediato, adotando-lhe as histórias, os símbolos, os mitos e doutrinas. A palavra dos adultos prevalece sobre as dos pares e a empatia prevalece entre os membros do grupo mais imediato.

No estágio sintético-convencional, que começa geralmente aos onze/doze anos, a experiência da pessoa se estende para além da família e do grupo social primário. É um estágio ‘convencional ou conformista,’ no qual se responde às expectativas e julgamentos dos outros significativos.⁷⁹² A pessoa carece ainda de condições para fazer julgamentos autônomos de modo independente. Como está situada diante de diferentes palcos de ação – família, escola, trabalho, igreja, os pares, lazer, o que propõe uma variedade de perspectivas e sentidos, o desafio que se coloca é o de buscar uma síntese e equilíbrio. Ou se subordina à autoridade maior, reconhecida como tal, ou se vive a experiência da verdade relativa a cada grupo. A fé precisa proporcionar uma orientação coerente em meio a essa gama mais complexa e diversificada de envolvimento.⁷⁹³ Nesse estágio a pessoa tem uma ideologia, ou seja, um conjunto mais ou menos consistente de valores e crenças, mas não a objetivou para a avaliação. A autoridade se localiza nos portadores de papéis tradicionais de autoridade - se percebidos como pessoalmente dignos - ou no consenso de um grupo prezado por ela.

A elaboração dos eixos curriculares do ensino religioso leva em conta, além dos estágios da fé e do desenvolvimento cognitivo, também as fases do desenvolvimento moral do ser humano ou como ele desenvolve seus juízos morais. Kohlberg, depois de pesquisar pessoas de diferentes idades e culturas, elaborou a tese da ‘teoria dos três níveis e seis estádios de desenvolvimento moral’.⁷⁹⁴

⁷⁹¹ Ibid., p. 129.

⁷⁹² Ibid., p. 146

⁷⁹³ Ibid., p. 147.

⁷⁹⁴ DUSKA, R; WHELAN, M. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia de Piaget a Kohlberg*, São Paulo: Loyola, 1994.

Segundo ele, a gênese do desenvolvimento moral passa por três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional.⁷⁹⁵ No primeiro nível, típico de crianças até 10 anos de idade, o que é correto e justo reduz-se às regras de quem tem poder, daquele que pode castigar ou premiar. Na ausência de regras, o certo é o que satisfaz as necessidades próprias. Não há perspectiva social, pois as regras não respondem às demandas sociais. A estratégia é atender ao interesse individual, evitar o castigo, submeter-se ao poder e evitar provocar danos físicos e trocar favores.

Para o nível convencional, próprio da adolescência, justo significa conformar-se e seguir as regras, os papéis e as expectativas da sociedade ou do grupo social a que pertence. Existe a expectativa social, porque a pessoa escolhe posturas e expectativas que estão acima dos interesses pessoais. Coloca-se no lugar do outro, diferentemente do estágio anterior. As razões que justificam o que é correto são a aprovação, a opinião social e a lealdade para com as pessoas dos grupos. Os juízos do indivíduo são formulados em estrita referência às regras do grupo.

Já o nível pós-convencional, próprio da vida adulta, o justo, o correto define-se segundo os direitos humanos universais ou os princípios de dignidade humana. Uma lei é justa se consegue atender aos direitos humanos, devendo ser violados se não o atendem. Não se preocupa, em última instância, com a motivação do grupo ou da sociedade, mas com a motivação racional que define valores e princípios fundados na dignidade humana. As razões para sustentar o que é justo apóiam-se na noção de que viver em sociedade implica o compromisso de respeitar e apoiar os direitos dos outros.

De acordo com tais etapas, o desenvolvimento moral consiste na transição da elaboração de juízos heterônomos, baseados na expectativa do grupo ou da sociedade, para a construção de raciocínios éticos autônomos, fundados em princípios universalmente válidos.

⁷⁹⁵ A. MIFISUD. *El desarrollo moral según Lawrence Kohlberg. Estudios Eclesiásticos*, Vol. 55, 1980, p. 84

O nível pré-convencional divide-se em dois estágios.⁷⁹⁶ No primeiro, intitulado “a orientação de castigo e obediência”, são as conseqüências físicas de uma ação que determinam a bondade ou maldade, sem levar em consideração o significado e valor das conseqüências. Evitar o castigo e obedecer a quem tem poder são valores em si mesmos, independente de uma ordem moral. No segundo estágio, “orientação instrumental e relativista”, a ação justa é aquela que instrumentalmente satisfaz as próprias necessidades. Os elementos de reciprocidade e partilha são sempre interpretados de modo pragmático e físico. Não há o princípio da lealdade e da justiça.

O primeiro estágio do nível convencional, caracterizado pela “concordância interpessoal”, a boa conduta é aquela que agrada e ajuda os outros sendo aprovada por eles de acordo com imagens estereotipadas pela maioria. Já o segundo estágio, “orientação da lei e da ordem”, caracteriza-se por uma orientação para a autoridade, para as regras fixas e a manutenção da ordem social. A conduta correta consiste em cumprir o dever, mostrar apreço pela autoridade e manter a ordem social estabelecida.

No nível pós-convencional temos no primeiro estágio, a “orientação legalística do contrato social”. A ação correta tende a definir-se em termos de direitos individuais aceitos por todos. Percebe-se o relativismo dos valores e opiniões pessoais e enfatizam-se as regras de proceder para se chegar ao consenso social. A ênfase recai no que foi acordado democraticamente. Embora se insista no aspecto legal, este pode mudar conforme as necessidades sociais e considerações racionais. O último estágio, “orientação por princípios universais e éticos”, define como justo a decisão da consciência segundo princípios éticos escolhidos conforme sua consistência e universalidade. São princípios universais como a justiça, reciprocidade e igualdade dos direitos humanos para todos e o respeito pela dignidade humana de cada pessoa.

Finalmente, os três níveis dependem do grau de autonomia no raciocínio ético e os seis estágios dependem da capacidade de colocar-se no lugar do outro, ou seja, do grau de justiça na formulação de juízos. Além destes elementos

⁷⁹⁶ KOHLBERG, L. *The cognitive-development approach to moral education*, *Humanist* 32, 1972, p. 670.

cognitivos do desenvolvimento moral, não se pode deixar de considerar os elementos de ordem afetiva como a ética do cuidado e atitudes solidárias.⁷⁹⁷

Finalmente, como caráter indicativo, pois esta não é tarefa simples, faz-se necessário pontuar os temas de acordo com a capacidade que tem os alunos de construir conhecimentos nas diversas fases da vida escolar. O que se segue, é apenas uma tentativa dessa tradução, que precisa ser completada com outras pesquisas pedagógicas.

6.3.5. Tratamento didático dos conteúdos

6.3.5.1. Educação infantil

O ensino religioso, nessa faixa etária, terá por finalidade, em primeiro lugar, ajudar os alunos a observar os objetos, as pessoas e os símbolos religiosos na família, no entorno escolar e na vida comunitária. Em segundo, colaborar numa primeira aproximação à origem da vida - criação: a imagem judaico-cristã de Deus Criador; imagens dos povos indígenas sobre a criação; a imagem cristã de Deus Pai. Em terceiro, traduzir as expressões da experiência religiosa com cantos, expressão corporal e plástica. Quarto, desenvolver atitudes de amor e respeito às pessoas e aos demais seres criados.

Os educandos devem ser capazes de representar, nas linguagens diversas, expressões fundamentais da fé religiosa, descobrindo os sentimentos e atitudes religiosas nelas contidas. Descobrir que o corpo, capaz de se expressar nessas linguagens, é presente de Deus e que Este deseja seu crescimento e desenvolvimento. Vivenciar valores humanos como o respeito, confiança, verdade, alegria e admiração nas várias comunidades de pertença.

6.3.5.2. Ensino Fundamental I

Os educandos de oito aos onze anos situam-se na fase operativo-concreta, marcada pela paulatina apreensão intelectual. Seu processo natural vai do intuitivo

⁷⁹⁷ BOFF, Leonardo. *Ecologia – Grito da Terra, Grito dos Pobres*. São Paulo: Ática, 1999.

e imaginativo ao racional, chegando a sintetizar e estruturar seus próprios conhecimentos. Nesse momento, são frequentes as perguntas sobre o por quê e o para quê das coisas. Desejam saber a causa ou a finalidade de determinada realidade, acontecimento, idéia ou conceito.

Nessa fase, é possível aproveitar essa influência para o desenvolvimento das virtudes sociais que constroem uma vida feliz, como o espírito de serviço, a generosidade, a confiança, a alegria. Os alunos manifestam o desejo de participar, ao mesmo tempo, que reafirmam sua individualidade, querendo destacar e sendo sensíveis ao aplauso e crítica.

Para estes educandos da escola primária convêm transmitir-lhes os principais fundamentos elementares das tradições religiosas e as conseqüências para a vida ética e religiosa dos seus seguidores. Trata-se de descobrir o elemento ético e religioso partindo do cotidiano para incorporá-lo progressivamente ao nível de conhecimento e atitudes veiculadas por essas tradições.

É o momento mais adequado de abordar os principais valores e princípios éticos do judaísmo e cristianismo, tradições indígenas, afro-descendentes; os pilares do Islamismo; o problema do mal e o sentido do sacrifício nas diversas tradições e uma primeira introdução aos ritos e mitos presentes da vida religiosa.

6.3.5.3. Ensino Fundamental II

A fase da pré-adolescência caracteriza-se por uma série de transformações que incidem notavelmente em sua formação. Há uma passagem da simples apreensão de conceitos, como nas fases anteriores, para a compreensão mais profunda dos mesmos, de fatos e realidades que experimenta. A experiência pessoal tem um especial relevo. O trato dos temas do ensino religioso não pode prescindir das realidades vitais que lhe afetam, das suas interrogações e aspirações.

Deve-se tomar em consideração sua experiência de crescimento e mudança; a busca de uma primeira experiência adulta da identidade, vivida na relação com os outros e com o mundo, bem como a busca da própria identidade religiosa. Além disso, é a fase do nascimento da subjetividade-intimidade, desde a

qual se responde a pergunta sobre quem de fato é, ou seja, a pergunta pela sua identidade.

Do ponto de vista do ensino religioso, o educando, nessa fase, não se conforma com a simples apresentação da mensagem religiosa veiculada pelas tradições religiosas. Buscam uma primeira justificação racional das mesmas. Buscam não tanto conhecimentos teóricos das religiões, mas a coerência de vida das pessoas adeptas às mesmas. Nesse sentido, ao lado de um aprofundamento das verdades veiculadas pelas tradições, é importante buscar o conhecimento dos principais líderes religiosos fundadores e atuais dessas tradições que encarnam uma vida vivida com sentido.

É um momento privilegiado da busca pelo saber dos segredos da natureza e da humanidade. A experiência do mundo que lhes rodeia e, sobretudo do entorno humano no qual se movem. É o momento de lhes oferecer oportunidades de tomarem conhecimento das respostas construídas às perguntas: de onde viemos e para onde vamos, quem é outro, afetividade e sexualidade, bem como apresentar ações realizadas pelas diversas tradições em prol da construção de uma nova humanidade nas relações com a natureza, com os outros e com a sociedade.

É importante, nesta etapa, apresentar uma abordagem teórica e prática da linguagem litúrgica e simbólica presente nas várias tradições religiosas. Ao mesmo tempo, fomentar as virtudes morais que facilitarão o crescimento na formação da consciência.

6.3.5.4. Ensino Médio

A adolescência é caracterizada pelo descobrimento de si mesmo e do mundo interior; é o momento de projetos generosos, momento em que brota mais explicitamente o sentimento do amor; assim como os impulsos biológicos da sexualidade; momento de uma energia particularmente intensa, relacionada com o descobrimento da vida. É também a idade das interrogações mais profundas, das buscas, a idade dos primeiros fracassos. É o momento para refletir a propósito do sentido que se dá e se quer dar à vida presente e futura.

Junto à maturidade intelectual, inicia-se também a maturidade afetiva que se manifesta no desejo de reafirmar sua individualidade frente ao mundo objetivo. É o momento de aceitar-se e de responder às grandes interrogações que surgem. O encontro afetivo com os demais tem sua origem na necessidade que experimenta de ser amado, apreciado e valorizado. Será oportuna a discussão sobre o problema do sofrimento e do mal e seu sentido.

Do ponto de vista curricular, é o momento da análise e fundamentação do fenômeno religioso. É uma fase favorável para alcançar o conhecimento objetivo da Revelação como fundamento das religiões. Deve-se articular o pensamento religioso com o pensamento científico; a religião com a cultura; a religião com a ética e religião com a filosofia.

Trata-se, em última instância, de, nas diferentes faixas-etárias, abordar o fato religioso e cristão do ponto de vista que respeite a identidade religiosa própria do educando e no respeito à alteridade presente no contexto da sala de aula. Trata-se de levar adiante o serviço da diaconia aos educandos, o que pode ajudar a cada um deles a aprofundar as razões de sua pertença ou despertença religiosa.