



Jacirema Maria Thimoteo dos Santos

A PESSOA HUMANA:
Implicações de um conceito teológico para a
compreensão do Ensino Religioso

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Teologia do Departamento de Teologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas PUC-Rio.

Orientador: Prof. Joel Portella Amado



Jacirema Maria Thimoteo dos Santos

A PESSOA HUMANA:

**Implicações de um conceito teológico para a
compreensão do Ensino Religioso**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Teologia do Departamento de Teologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas PUC-Rio. Aprovado pela comissão examinadora abaixo assinada.

Prof. Joel Portella Amado
Orientador

Departamento de Teologia- PUC-Rio

Prof. Mario de França Miranda
Departamento de Teologia- PUC-Rio

Prof^a. Lúcia Pedrosa de Pádua
Departamento de Teologia- PUC-Rio

Prof. Gilson José Macedo da Silveira
Vicariato Suburbano

Prof. Luis Mauricio Telles da Silva
ISTARJ

Prof^a. Denise Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro
de Teologia e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Jacirema Maria Thimoteo dos Santos

Possui Graduação em Pedagogia na Fundação Educacional Unificada Campograndense em 1994, Bacharelado em Teologia pelo Seminário Batista Teológico do Sul do Brasil em 1998. Mestrado em Ciências da Religião na Universidade Metodista de São Paulo em 2007. Especialista em Psicopedagogia pela UFRJ em 1998; Especialista em Educação Especial pela Universidade Gama Filho em 2008; Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar pela Universidade Gama Filho em 2009; É Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Santos, Jacirema Maria Thimoteo dos

A pessoa humana: implicações de um conceito teológico para a compreensão do ensino religioso / Jacirema Maria Thimoteo dos Santos; orientador: Joel Portella Amado. – 2015.

210 f.; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Teologia, 2015.

Inclui bibliografia

1. Teologia – Teses. 2. Ensino religioso. 3. Teologia. 4. Pessoa. 5. Liberdade religiosa. 6. Identidade. I. Amado, Joel Portella. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Teologia. III. Título.

CDD: 200

Ao meu esposo, Dezinho,
que sempre me apoiou com todo carinho.

A minha filha, Thaíse,
que soube entender as minhas ausências.

Aos meus netos, Davi e Beatriz,
que, enquanto eu escrevia, ficavam ao meu lado
conversando, rindo, brincando...

A todos àqueles que acreditam e
defendem o Ensino Religioso.

Agradecimentos

A Deus, por todo o seu cuidado para comigo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Joel Portella Amado, que com o seu notório saber intelectual muito me ajudou e, acima de tudo, acreditou em mim. Obrigada por sua seriedade e serenidade durante o percurso que caminhamos juntos.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Teologia, em especial aos professores Dr. Mário de França Miranda e Dra. Lúcia Pedrosa de Pádua pelas contribuições dadas no meu Exame de Qualificação I e II.

Aos demais funcionários da PUC que, direta ou indiretamente, manteve contato nesses anos.

Resumo

Santos, Jacirema Maria Thimoteo dos; Amado, Joel Portella. **A pessoa humana: Implicações de um conceito teológico para a compreensão do Ensino Religioso.** Rio de Janeiro, 2015, 210p. Tese de Doutorado - Departamento de Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Inserida num conjunto de controvérsias a disciplina de Ensino Religioso é usualmente percebida como desnecessária ao sistema educacional brasileiro, passando por uma falta de compreensão e respeito por parte de muitos educadores e da própria sociedade. Vários motivos levam a este posicionamento, dentre eles a falta de uma identidade. A presente tese tem como objetivo propor uma identidade para o Ensino Religioso com base no olhar da Teologia, pautada no conceito cristão de pessoa. A partir dessa perspectiva, para a concretização desse objetivo, realizamos um estudo bibliográfico, como procedimentos metodológicos, para a fundamentação dos conceitos trabalhados, quais sejam: as cinco propostas curriculares existentes e utilizadas pelo sistema educacional brasileiro, as questões relativas ao estado laico, à liberdade religiosa, à relação entre religião e secularização e o conceito de pessoa para algumas Ciências e para o Cristianismo, bem como alguns conceitos relacionados à área pedagógica: educação, aluno, professor, currículo e metodologia. Os mesmos culminam em uma identidade e uma sugestão de proposta curricular para o Ensino Religioso condizente com o que a fé cristã entende por pessoa e a visão pedagógica e desafiadora da educação libertadora apresentada, que propõe uma práxis educativa dialógica, que leva em consideração àquele que é o cerne de todo processo ensino-aprendizagem: o aluno. Por fim, o trabalho busca apontar que o Ensino Religioso é um direito desse aluno, enquanto ser humano integral. Nesse sentido, o Ensino Religioso, enquanto confessional, plural e relacional pode ser uma contribuição incontestável para a Educação.

Palavras-chave

Ensino Religioso; Teologia; Pessoa; Liberdade Religiosa; Identidade; Educação Libertadora.

Abstract

Santos, Jacirema Maria Thimoteo dos; Amado, Joel Portella (Advisor). **The human person: implications of a theological concept for understanding the Religious Education**. Rio de Janeiro, 2015, 210p. Doctoral Thesis – Departamento de Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Inserted in a series of controversies, Religious Education discipline is usually perceived as unnecessary to the Brazilian educational system, going through a lack of understanding and respect by many educators and society itself. Several reasons lead to this positioning, among them, the lack of identity. This thesis aims to propose an identity for Religious Education under the look of theology based on the Christian concept of person. From this perspective, to concretize this objective, we performed a bibliographic study, with methodological procedures, to substantiate the worked concepts, which are: the five existing curriculum proposals used by the Brazilian educational system, issues concerning the secular state, religious freedom, relation between religion and secularization and the concept of person for some of the Science fields and for Christianity, as well as some concepts related to the pedagogic area: education, student, teacher, curriculum and methodology. Thus, they culminate in an identity and a curriculum proposal suggestion for the Religious Education befitting with what the Christian faith meant by person and the pedagogic and challenging vision of the presented liberating education, in which proposes a dialogic educational praxis, which takes into account the one who is the core of all teaching-learning process: the student. Lastly, this work seeks to indicate that Religious Education is that student's right, while an integral human being. Therefore, Religious Education, whereas confessional, plural and relational can be an undisputable contribution to Education.

Keywords

Religious Education; Theology; Person; Religious Freedom; Identity; Liberating Education.

Sumário

1. Introdução	14
2. Ensino Religioso e as Propostas Curriculares	22
2.1. Caminhando pela história do Ensino Religioso	22
2.2. Caminhando pelas Propostas Curriculares	36
2.2.1. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper)	36
2.2.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ensino Religioso	41
2.2.1.2. Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola	43
2.2.2. Educação da Religiosidade	45
2.2.3. Confessional e Plural	50
2.2.4. Teológico	56
2.2.5. Ciências da Religião	59
2.3. Três questões incidentes	62
2.3.1. Estado Laico	62
2.3.2. Liberdade Religiosa	68
2.3.3. Religião e Secularização	76
Conclusão parcial	86
3. O conceito cristão de pessoa como critério teológico Indispensável	88
3.1. Conceito de pessoa em algumas ciências	89
3.1.1. Conceito de pessoa para a Filosofia	90
3.1.1.1. Filósofos pré-socráticos	91

3.1.1.2. Filósofos socráticos	92
3.1.1.3. Filosofia Moderna	94
3.1.1.4. Filosofia Contemporânea	99
3.1.2. Conceito de pessoa para a Sociologia	102
3.1.3. Conceito de pessoa para a Psicologia	104
3.2. Conceito de pessoa para o Cristianismo e sua evolução histórica	107
3.2.1. Boécio	109
3.2.2. Ricardo de São Vitor	110
3.2.3. São Tomás de Aquino	112
3.3. Século XX e as Teologias da práxis	113
3.3.1. Paul Tillich e a Teologia da Cultura	114
3.3.2. Jürgen Moltmann e a Teologia da Esperança	116
3.3.3. Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff = Teologia da Libertação	117
3.4. Condições cristãs do ser pessoa	121
3.4.1. Interiorização ou imanência	121
3.4.2. Abertura ou Transcendência	124
3.5. A pessoa e o conceito de identidade	131
Conclusão parcial	134
4. O Ensino Religioso: a questão, os parâmetros e uma proposta	136
4.1. Uma problemática complexa e a escolha de um caminho para ajuda na solução	138
4.2. Quadro comparativo: análise das propostas curriculares de Ensino Religioso	145
4.2.1. Um olhar perscrutador sobre Educação	146

4.2.2 O Aluno	149
4.2.3. O Professor	150
4.2.4. Currículo	153
4.2.5. Metodologia	157
4.3. Proposta Curricular: um Ensino Religioso Transconfessional	170
4.3.1. Transdisciplinaridade: uma chave para o Ensino Religioso	172
4.3.2. Temas geradores: uma proposta metodológica	175
4.3.3. Proposta curricular: uma visão teológica e pedagógica	178
4.4. Conclusão parcial	187
5. Conclusão	189
6. Referências Bibliográficas	198

Lista de siglas

Amicus DH	- Grupo de Atividade de Cultura e Extensão da Faculdade de Direito da USP
Anajubi	- Associação Nacional de Advogados e Juristas Brasil-Israel
Anis	- Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero
ANPTECRE	- Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião
Assintec	- Associação Inter- Religiosa de Educação e Cultura
CBB	- Convenção Batista Brasileira
FEB	- Federação Espírita Brasileira
Fambras	- Federação das Associações Muçulmanas do Brasil
Fenacab	- Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro
LIHS	- Liga Humanista Secular do Brasil
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEERJ	- Conselho Espírita do Estado do Rio de Janeiro
Cenacora	- Comissão Ecumênica Nacional de Combate ao Racismo
Cier	- Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso
Conere	- Congresso Nacional de Ensino Religioso
Conib	- Confederação Israelita do Brasil
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Conic	- Conselho Nacional de Igrejas Cristãs
Consed	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente

ER	- Ensino Religioso
Fambras	- Federação das Associações Muçulmanas do Brasil
Fenacab	- Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro
FEB	- Federação Espírita Brasileira
Fonaper	- Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
IAB	- Instituto dos Advogados Brasileiros – IAB
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIHS	- Liga Humanista Secular do Brasil
MEC	- Ministério da Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetro Curricular Nacional
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
SBB	- Sociedade Budista do Brasil
Seeduc	- Secretaria de Estado de Educação
Sefoper	- Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso
Soter	- Sociedade de Teologia e Ciências da Religião
STF	- Supremo Tribunal Federal
Unec	- União Nacional dos Estudantes Católicos
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

“O segundo é este: ‘Ame o seu próximo como a si mesmo’. Não existe mandamento maior do que estes”.

(Marcos 12:31)

1

Introdução

Fazer pesquisa é ter como meta a superação de um modo simplista de ver a realidade, entendendo-a na sua complexidade. Em outras palavras, suplanta o senso comum ao possibilitar o desenvolvimento de um raciocínio lógico e sistemático.¹ Esta superação, assim como indica Morin, não pode ser aniquiladora ou mesmo tirana. Não deve ser apenas um fato que não seja também uma expressão de emoção e de paixão por parte do pesquisador que acredita no que está pesquisando:

A ciência, hoje, começa a desvendar sua verdadeira face. Já não é mais aquela deusa benfeitora a glorificar o antigo cientismo, nem aquele ídolo cego denunciado pelos adoradores dos antigos ídolos. Nem deusa, nem ídolo, tende a identificar-se cada vez mais com a aventura humana, da qual se originou.²

É devido a tal questão que iniciamos a nossa introdução com esta afirmação, pois o tema por nós escolhido tem sido vivenciado com forte carga de emocionalidade, carga essa algumas vezes revestida de justificações científicas, históricas e ideológicas. O fato é que a disciplina de Ensino Religioso é protagonista relevante nas disputas pedagógicas, na relação entre o Estado e as instituições religiosas e com a comunidade acadêmica.

De um lado, um grupo de educadores, pesquisadores, políticos e religiosos defendem esta disciplina, afirmando que ela é tão relevante como as demais disciplinas e que deve ser aceita sem questionamentos. Já outro grupo, também, de educadores, pesquisadores, políticos e religiosos lutam aguerridamente para o extermínio, expressão forte, mas real no que se refere ao posicionamento do presente grupo, da disciplina em pauta. Enquanto presenciamos e vivemos estes impasses, alunos estão se evadindo, alunos estão sendo perdidos para o tráfico e as drogas, para a prostituição infantil, para uma gravidez indesejada que pode culminar em uma morte em vida. E o que seria esta morte em vida? Na experiência que temos de vida como profissional poderíamos arriscar uma resposta para esta questão: uma falta de perspectiva de vida que neutraliza qualquer sentimento e visão destes alunos em se perceberem como seres humanos

¹ Cf. SEVERINO, A. J., Metodologia do trabalho científico, p. 160.

² MORIN, E., Introdução à Política do Homem: argumentos políticos, p. 47.

e cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

O nosso interesse pelo tema originou-se no ano de 1997 quando nos candidatamos à docência voluntária em uma escola municipal do Rio de Janeiro/RJ, onde trabalhamos durante todo o ano, pois a redação original do Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 relatava que o Ensino Religioso seria de caráter obrigatório, porém sem ônus para os cofres públicos. Mas, ainda naquele ano, a Lei nº 9475/97 mudou a redação do artigo, sendo suprimida a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Esse fato culminou na nossa saída da escola, visto que nós não pertencíamos ao quadro permanente da rede municipal e pela nova redação os professores deveriam ser concursados.

Destarte, no ano de 2000, o Governador Anthony Garotinho, assinou a Lei Estadual nº 3459 de 14 de setembro que instituiu o Ensino Religioso Confessional e Plural nas escolas públicas estaduais, prevendo, portanto, abertura de concurso público. Após três anos, foi aberto, pela então Governadora do Estado do Rio de Janeiro, Rosinha Garotinho, concurso para o Ensino Religioso, conforme os ditames da Lei, no qual conseguimos passar na seleção e trabalhamos em uma escola de Ensino Médio durante seis anos.

No nosso primeiro ano, 2004, labutando como professora de Ensino Religioso, pudemos perceber a discriminação imposta por alguns professores que repudiavam a ideia de ser ministrada, nas escolas, tal disciplina, pois acreditavam que ela não contribuía para o crescimento intelectual dos alunos. Para eles, a escola deveria funcionar como veículo de transmissão do conhecimento formal. Eles desconsideravam, portanto, que o aluno, além dos conhecimentos técnico-científicos, precisa também da educação na sua dimensão espiritual-simbólica, para se formar como um cidadão completo que tem a consciência dos seus direitos e deveres.

Dentro desse quadro constrangedor e angustiante, participamos do Congresso Nacional de Ensino Religioso, realizado no Estado do Rio de Janeiro, no mesmo ano, a fim de solicitar ajuda aos companheiros de luta. Foi então que tomamos conhecimento do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo. De imediato, nos interessamos, visto que, enquanto professora de Ensino Religioso estávamos vivenciando, apesar de acreditarmos nessa disciplina, um grande

desconforto. Logo, sentimos o desejo de escrever sobre a sua relevância, a fim de provar que a disciplina de Ensino Religioso possui uma finalidade na escola. Foi assim que surgiu a possibilidade de desenvolver o tema proposto da nossa dissertação de Mestrado: “Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade”.

Dessa forma, continuar pesquisando sobre esta disciplina, marginalizada na escola e na sociedade é uma opção pessoal e um desafio que já nos colocou à margem do que a Academia chama de Ciência, mas sempre nos lembramos de uma frase que ouvimos no curso de Teologia do sacerdote, teólogo e professor Adolphe Gesché (1928-2003): “não tenham medo de debruçar-se sobre o parapeito de seu próprio poço”.

Não podemos ter medo de admitir que durante alguns anos atuamos como professora de Ensino Religioso e acreditamos nesta disciplina como um instrumento potencializador de mudanças pessoais, pois nela o educador trabalha, além do conhecimento cognitivo, outros tipos de conhecimentos como, por exemplo, afetivos, sociais e religiosos. Não podemos ter medo de admitir que fazemos parte do primeiro grupo. Não podemos ter medo de admitir que a grande questão não é com a disciplina e sim com a incapacidade da comunidade escolar, por falta de preparo pedagógico e teológico, de perceber que a disciplina de Ensino Religioso é uma disciplina diferenciada³ das demais, porém não menos importante. Angustia-nos perceber que o problema não é a disciplina de Ensino Religioso, mas sim esta incapacidade acadêmica. Não podemos ter medo de declarar e registrar o que presenciamos no decorrer das aulas que ministramos durante este tempo: alunos eram impactados com questões referentes ao sentido na/da vida, visto que proporcionávamos reflexões profundas e alternativas exequíveis para suas vidas; alunos faziam vestibular para Universidades federais e passavam.

Acreditávamos e, ainda, acreditamos que a transformação de cada aluno perpassasse por uma educação de qualidade, uma educação crítica que reflita sobre a injustiça social, estimule a discussão sobre os limites humanos e a compreensão do outro como outro, a fim de ajudar a sociedade a superar os impasses que

³ Ressaltamos que quando usamos este termo não estamos fazendo uma acepção da disciplina, mas estamos querendo apontar que o seu conteúdo não será usado em algum momento da vida do aluno como em uma prova de vestibular ou qualquer outro concurso, mas é um conteúdo que será usado durante toda a vida deste aluno, pois se refere às questões inerentes à vida.

contribuem para a exclusão social, fazendo com que o ser humano saia do seu casulo que, na maioria das vezes, o leva a uma mediocridade.

Compreendemos que o nosso trabalho será mais um na lista daqueles que acreditam e atestam a veracidade da disciplina. Por isso, estamos dando continuidade no nosso Doutorado, buscando uma identidade para o Ensino Religioso que tenha como referencial o conceito cristão de pessoa, contemplando a questão da identidade religiosa de cada credo, mas que tenha relacionalidade entre os mesmos, pois observamos que o mundo está vivenciando a radicalização da modernidade ao pregar, direta ou indiretamente, um individualismo exacerbado onde a pessoa somente se vê, existindo um culto a si mesma. Este culto proporciona a banalização do real sentido na/da vida, afastando a ideia de pessoa como um ser também de relação.

E esta ideia de pessoa como ser de relação, como “ser-com”, que a sociedade contemporânea conhece, tem suas raízes da experiência cristã. O Cristianismo destacou a eminente dignidade da pessoa. Todos (homens, mulheres, crianças, jovens e idosos), sem exceção, passaram a ter os mesmos direitos. Foi a partir da Teologia, especialmente dos tratados da Antropologia Teológica e do Deus da Revelação, que o conceito de pessoa se foi firmando. Também a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia assumiram esta visão de direitos iguais. Porém, é impossível pensar neste conceito em uma única via, ou seja, sem pensar na relação entre as próprias pessoas humanas e delas com as pessoas divinas. Sendo assim, a pessoa só se torna pessoa na relação. Ao nascermos, já trazemos em nós a dignidade inerente a toda pessoa humana, mas, no decorrer da vida, vamos assumindo como nossa esta identidade. Isso acontece quando aceitamos o outro como legítimo outro, respeitando-o ao saber administrar conflitos, divergências, diferenças com sabedoria, sempre com a visão de como gostaria de ser tratada em alguma dessas situações. Esse deve ser o diferencial na pessoa: o diálogo com o outro, o mundo e, conseqüentemente, com Deus.

O que nos constitui como seres humanos é nosso modo particular de ser neste domínio relacional onde se configura nosso ser no conversar, no entrelaçamento do ‘linguajar’ e emocionar. O que vivemos é trazido a tona e o configuramos no conversar, e é no conversar onde somos humanos.⁴

É com veracidade que confirmaremos a relevância da tese pois, após uma pesquisa realizada, por intermédio da internet nos sites do MEC/INEP e Capes e

⁴ MATURANA, H., El sentido de lo humano, p. 23.

um material publicado no presente ano pela PUC/PR sobre a coordenação de Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, intitulado “Mapa da produção científica do Ensino Religioso: no período de 1995 a 2010”, constatamos a existência de 122 dissertações e 21 teses em Programas diferentes (Educação, Filosofia, Teologia, Ciências da Religião, Antropologia, Ciências Sociais, Psicologia, Direito, Letras e Comunicação) já defendidas, abordando o Ensino Religioso e/ou a Educação Religiosa. A grande maioria das dissertações está nos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Religião e de Educação. Já as teses encontram-se nos Programas de Pós-Graduação em Teologia e de Educação, versando sobre a história, a identidade, a legislação, a formação de professores, metodologias e epistemologia do Ensino Religioso. Percebemos, portanto, que o Ensino Religioso é uma realidade bastante estudada sob diversos enfoques. Esta multiplicidade de estudos aliada à diversidade de enfoques é reveladora da complexidade que envolve o tema.

É por este fato, também, que nos é permitido, apesar de estarmos escrevendo uma tese doutoral em Teologia, fazermos a junção, em alguns momentos, com a Pedagogia, pois a primeira no dizer do teólogo alemão Bultmann “...deve, enquanto fala de Deus, falar ao mesmo tempo do homem”.⁵ E a Pedagogia, quando fala em educação, está se referindo a este mesmo ser humano, fomentando-o a compreender o seu ser-sujeito e a sua história de vida, libertando-o do adestramento que o mundo lhe impõe, ensinando-o a se articular na convivência com o outro num processo dialético.

Apesar destes dados, não encontramos trabalho algum que reflita sobre a identidade da disciplina de Ensino Religioso pelo viés teológico, buscando, por consequência, uma proposta curricular para a mesma. Este é o problema central de nossa pesquisa: É possível buscar os fundamentos teológicos para a identidade da disciplina Ensino Religioso, a partir do conceito cristão de pessoa, especialmente da Antropologia Teológica Cristã? A nossa hipótese é que a Teologia contribui para a construção de uma nova identidade de Ensino Religioso, identidade que ultrapassa os motivos pelos quais inúmeros conflitos acontecem no cotidiano em torno desta disciplina. Esta identidade parte do conceito cristão de pessoa, da relevância da individualidade articulada com a relacionalidade e não, por

⁵ BULTMANN, R., Que sentido faz falar de Deus?. In: Crer e Compreender: ensaios selecionados, p. 21.

exemplo, apenas das relações entre Igreja e Estado, dos conflitos ecumênicos ou inter-religiosos, dentre outras questões. Estes aspectos estão presentes na questão do Ensino Religioso e serão tangenciados pela pesquisa, mas nosso interesse se dirige à questão de fundo, a saber, a identidade do Ensino Religioso a partir de quem deve efetivamente ser considerado: o aluno. É este em sua condição concreta, como pessoa, que deve ser o critério de discernimento para o Ensino Religioso. Se o aluno é uma pessoa que crê, sua crença deve ser considerada, pois é parte integrante de tudo aquilo que ele vivencia, ou seja, não podemos admitir a ideia de que temos várias vidas (vida estudantil, vida familiar, vida profissional e vida espiritual). Temos uma única vida que precisa ser percebida como um todo.

Outras questões são importantes quando se enfoca o Ensino Religioso, mas acreditamos tocar na questão mais profunda exatamente porque olhamos a pessoa enquanto tal, antes de qualquer outro aspecto.

Eis então o nosso objeto de estudo: revisitar a disciplina de Ensino Religioso com um olhar teológico, delineando o conceito cristão de pessoa como essencial para o ser humano tornar-se visível nesta sociedade de invisíveis, ou seja, compreender que é impossível pensar em propostas curriculares de Ensino Religioso, sem pensar em trabalhar a dignidade humana que perpassa por este conceito teológico. Nossa pesquisa concentra-se na Área de Teologia Sistemático-Pastoral e na Linha de pesquisa Religião e Modernidade.

Sendo assim, temos como objetivo geral, após análise das propostas vigentes, propor uma identidade para a disciplina de Ensino Religioso. E para atingi-lo trabalharemos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar as propostas de identidade e consequentemente de currículo para o Ensino Religioso aceitos pelo nosso sistema educacional;
- Perpassar por conceitos usualmente aplicados para a reflexão sobre o Ensino Religioso: Estado laico, liberdade religiosa, religião e secularização, identificando a relação dos mesmos com o Ensino Religioso;
- Apontar a caminhada histórica do conceito cristão de pessoa, bem como a utilização do termo em algumas ciências, identificando, assim, a relevância do mesmo para o diálogo entre os diferentes;
- Enumerar alguns conceitos pedagógicos para possibilitar a compreensão e relevância dos mesmos no campo teológico.

Para atingir nossos objetivos, utilizaremos a pesquisa bibliográfica. E como

toda pesquisa, esta é mais um recorte de uma questão ampla, visto que defendemos a concepção de que o conhecimento é construído e sujeito a mudanças, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico. O autor Demo aborda a questão que pesquisar é dialogar, é construir conhecimento do pesquisador para as pessoas e das mesmas para o pesquisador.⁶ Também, Capra afirma: “como ter uma atitude de isolamento se tudo e todos, de alguma forma, estão conectados”?⁷

Com relação ao referencial teórico que pesquisamos para embasar a nossa tese, informamos “que serão utilizados para levantar, analisar, classificar, organizar e sistematizar as ideias”,⁸ sem, contudo ter a pretensão de apresentar um referencial absoluto e totalitário. Alguns autores, dentre eles Sérgio Junqueira, Lizete Carmem Viesser, Anísia de Paula Figueiredo, Luzia Sena, Wolfgang Gruen, Tarcizo Gonçalves Filho, Marilac Loraine R. OleniKi e Viviane Mayer Daldegan, serão destacados pelo fato de estarem imbuídos na militância do Ensino Religioso. Suas obras versam sobre a caminhada histórica do Ensino Religioso e as concepções que dominaram e dominam a sua trajetória apontando possíveis horizontes para a disciplina enquanto relevante na formação integral do indivíduo, também sobre a formação de professores para atuarem na disciplina.

Da mesma forma, Daniel C. Dennett, Peter Berger, Charles Taylor, Emerson Giumbelli, Danièle Hervieu-Léger, serão citados ao tratarmos de questões que envolvem o sentido da religiosidade humana pelo prisma da antropologia, psicologia, biologia, neurolinguística e filosofia. Alfonso García Rubio nos proporcionará o fundamento da origem do conceito da palavra pessoa enquanto ser de relação com Deus e Martin Buber nos possibilitará a ampliarmos a visão de relação (eu e o outro) que o Cristianismo trabalha em seu conceito de pessoa. Para refletirmos sobre Teologia e Antropologia Teológica e suas contribuições para a sociedade contemporânea através de um diálogo que transcenda qualquer confessionalidade nos deteremos em Claude Geffré, João Batista Libânio e Battista Mondin.

Finalmente, para a construção do último capítulo Paulo Freire, o grande mentor da Pedagogia da Libertação, que tem contribuído excelentemente com

⁶ Cf. DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo, p. 20.

⁷ CAPRA, F., A teia da vida, p. 136.

⁸ SEVERINO, A. J., Metodologia do trabalho científico, p. 162.

suas diversas obras para essa nova concepção de educação que visualiza o aluno como sujeito da e na história, fazendo as intervenções necessárias, colaborando para uma sociedade mais humanitária. Informamos, ainda, que algumas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado em Teologia e outros Programas de Pós-Graduação que nos permitirão ampliar o nosso horizonte da disciplina de Ensino Religioso.

Em meio a este cenário, consideramos ser necessário trabalhar quatro capítulos, sendo o primeiro a presente introdução. No segundo capítulo, abordaremos as propostas curriculares de Ensino Religioso, fazendo uma caminhada pela história da disciplina no Brasil. Finalizaremos com os conceitos de Estado laico, liberdade religiosa, religião e secularização, identificando a incidência de algumas compreensões dos mesmos sobre a concepção de Ensino Religioso. O conceito de pessoa é o núcleo do terceiro capítulo. No mesmo pontuaremos, inicialmente, como algumas ciências percebem e trabalham este conceito. Em seguida, destacaremos, ainda que brevemente, o processo evolutivo do conceito de pessoa na teologia cristã, para, ao final, elencar as principais características deste mesmo conceito e preparar o caminho para discernir a questão central da tese, que é a identidade do Ensino Religioso. O último capítulo terá como objetivo analisar as cinco propostas curriculares de Ensino Religioso existentes e mencionadas no segundo capítulo, buscando os valores e os limites de cada uma, sempre à luz do conceito cristão de pessoa. Mostraremos os pontos convergentes e divergentes de cada proposta e buscaremos, na medida em que nos identificamos bastante com a dimensão pedagógica, um perfil de proposta curricular para o Ensino Religioso condizente com o que a fé cristã entende por pessoa.

Isso posto, convém mostrar que esta pesquisa estará contribuindo para mais um trabalho acadêmico nessa área, proporcionando a todos os agentes envolvidos uma nova percepção de Ensino Religioso e que é possível a Teologia contribuir para a identidade do Ensino Religioso e, conseqüentemente, para a construção de um currículo a ser usado nas aulas de Ensino Religioso, visto que defendemos a ideia de que a mesma transcende questões doutrinárias/religiosas. Certamente, o meio acadêmico, o meio social e as escolas serão beneficiados, pois desenvolveremos um trabalho de criação, significação e ressignificação do Ensino Religioso que, ainda hoje, vive um apartheid acadêmico.

2

Ensino Religioso (ER) e as Propostas Curriculares

Compreendemos que o ser humano para atingir o seu estado de realização integral precisa contemplar em seu ser a dimensão social, emocional, cognitiva e a religiosa. Esta última, ainda, é motivo de muitas controvérsias no meio científico, mas acreditamos que a dimensão religiosa existe e é intrínseca ao ser humano. Por este fato, neste capítulo pretendemos mostrar a disciplina de Ensino Religioso como relevante à escola para trabalhar tal dimensão nos alunos. Para cumprimento do nosso objetivo, informamos que:

- Apresentaremos um breve histórico do Ensino Religioso e cinco propostas curriculares presentes nos debates sobre esse tema: Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), Educação da Religiosidade, Confessional e Plural, Teológico e das Ciências da Religião;

- Após análise dos mesmos, refletiremos sobre alguns conceitos que se imbricam: Estado laico, liberdade religiosa, religião e secularização, pelo fato de não existir univocidade na compreensão dos mesmos gerando divergências, polêmicas e ou controvérsias entre os atores sociais. Como pretensão, neste ponto, ensejaremos um repensar crítico e uma compreensão por parte desses atores sobre tais conceitos que perpassam por questões políticas, sociais, culturais e educacionais.

2.1.

Caminhando pela história do Ensino Religioso

O Ensino Religioso é um componente curricular e está inserido na escola como uma disciplina a ser oferecida na mesma, porém com algumas particularidades que acabam culminando em seu descrédito:

- 1º - durante séculos foi utilizada como o ensino da religião oficial do Brasil;

- 2º - facultativa aos alunos;

- 3º - cada Estado elabora o seu currículo pautado em uma das propostas pedagógicas, não existindo um núcleo comum de conteúdos como as demais

disciplinas;

4º - no caso do Estado do Rio de Janeiro, o Ensino Religioso é confessional e plural⁹, ou seja, os alunos assistem às aulas de acordo com o seu credo. Neste ponto, precisamos ressaltar que isto não é uma realidade nas escolas estaduais, pois uma rede que possui milhares de alunos não tem como suprir a demanda de professores de Ensino Religioso para atendê-los. Também existe o problema do espaço físico, pois muitas escolas não possuem salas suficientes;

5º - e as diversas definições da disciplina (de acordo com o modelo de cada proposta) encontrada nos livros que remetem, no geral, a um emaranhado de conceitos que suscitam seu descrédito.

Devido a tais fatos, percebemos¹⁰ que há na escola uma dificuldade para aceitar a disciplina como área de conhecimento¹¹. Existe um jogo de poder sócio-político-cultural-pedagógico por parte da grande maioria da sociedade que conduz a uma resistência, a escola não consegue compreender que o Ensino Religioso é um componente curricular ao lado de outros componentes e que possui o seu objeto de estudo como as demais disciplinas.

A Pedagogia, considerada a Ciência da Educação e/ou o estudo sistemático da educação, afirma que a escola tem papel primordial como um dos principais veículos de emancipação, devendo ter como *locus*, um espaço educativo voltado para a democracia e para a formação holística de seus alunos, ou seja, percebê-lo como ser integral. Essa visão de educação proporciona a adoção de posturas, atitudes e comportamentos que abrangem todas as dimensões do ser humano, inclusive a religiosa. Porém, o que ela privilegia é apenas o conhecimento cognitivo, pois seu objetivo principal é preparar o aluno para a competição chamada vida, esquecendo que nessa competição ele, com certeza, terá contato com o outro e questões existenciais aparecerão. Teriam os professores que

⁹ É Confessional e Plural pelo fato de que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9475/97, a Lei Estadual nº 3459/00 e o Decreto nº 31086/00 asseguram o respeito a diversidade cultural e religiosa do Brasil e do Estado do Rio de Janeiro. Mas, difere da ideia de pluralidade religiosa que é apresentar às várias tradições religiosas existentes no Brasil. A ideia de plural para o Estado do Rio de Janeiro é oferecer professores para cada credo e não uma ideia de convivência entre os credos.

¹⁰ Convivemos com este paradoxo durante os seis anos que atuamos como professora de Ensino Religioso (2004-2010) e, ainda, hoje em Seminários, Congressos e Simpósios ouvimos reflexões de professores de vários Estados do Brasil que apontam a veracidade do mesmo.

¹¹ O conceito de Área de Conhecimento perpassa pela ideia de objetivar uma agregação de informações comuns de uma determinada área. Ainda neste capítulo informaremos as áreas de conhecimento proposta pela Resolução CNE-CEB nº 7 de 2010.

lecionam disciplinas como Matemática, História, Português, Física, Química e outras, condições de trabalharem em seus currículos tais questões?

Nesse momento, entra em cena a disciplina de Ensino Religioso que, *a priori*, não pode ser considerada um apêndice do sistema educacional no sentido de que, a qualquer momento, pode ser descartada ou mesmo não inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP)¹² da escola. A afirmação abaixo aponta esta realidade:

O PPP tem a necessidade de estar em diálogo e atento à realidade escolar, inclusive a religiosa. Atualmente, o ER é visto como uma necessidade humana e não apenas disciplinar ou acadêmica. O PPP deve encarar o ER como parte do seu projeto educativo, reconhecendo o ER não como apenas disciplina, mas também como necessidade da cidadania. A educação se vê obrigada a buscar meios cada vez mais atualizados a fim de oferecer condições para que o aluno descubra a si mesmo e afirme sempre mais uma formação global. E é justamente neste contexto que se compreende também o novo tipo de educação religiosa do aluno.¹³

Como já citado, ela possui um objeto de estudo que pode proporcionar reflexões transcendentais acerca dos mistérios da vida. E é isto que incomoda o Estado, a sociedade e a escola: faz-se necessário uma disciplina para tais reflexões? Para muitos educadores, pedagogos, filósofos, sociólogos e psicólogos, que defendem o Ensino Religioso, a resposta é positiva, pois se observarmos o artigo 1º da Constituição Federal de 1988 e os artigos 32 e 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, perceberemos que eles defendem a formação integral do ser humano quando se referem a questão da dignidade humana, do fortalecimento dos laços de solidariedade e o aprimoramento do aluno como pessoa humana. E esta formação integral só será concreta quando a escola entender que a dimensão religiosa faz parte deste ser chamado aluno e que precisa ser trabalhada durante os anos que o mesmo passar por esta escola.

Morin quando afirma que Montaigne formulou a primeira finalidade do ensino, “mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia”¹⁴, nos transmite a ideia de que não adianta depositar conteúdos nos alunos, muitos desnecessários, se os

¹² O PPP não é apenas um documento formal exigido pelas Secretarias de Educação. Ele é uma forma de organizar o trabalho pedagógico da escola com o objetivo de rever o instituído para, a partir dele, instituir algo novo, ou seja, é um suporte para o encaminhamento das mudanças que se fazem necessárias na escola, interferindo na realidade da mesma para concretizar o que a escola almeja. O PPP também envolve as bases filosóficas, sociológicas, axiológicas, das teorias de ensino e bases legais. A partir desse mapeamento há possibilidade de iniciar a etapa de sondagem, definição de objetivos, seleção do currículo, objetivos, metas, metodologia, recursos e avaliação e, após isso, a escola parte para a sua elaboração em conjunto com toda comunidade escolar.

¹³ POLIDORO, L. F.; STIGAR, R., O Ensino Religioso em face do Projeto Político Pedagógico, p. 2.

¹⁴ MORIN, E., A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento, p. 21.

mesmos não souberem fazer a transposição didática.¹⁵ E quando esse processo de transposição didática é oferecido pela escola de forma integral, o aluno perceberá que as questões existenciais, também, perpassam pelo saber científico. Sobre isso, Sung defende a ideia de que o processo educacional não deve omitir-se, ou seja, o mesmo deve ajudar “o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização”.¹⁶

Da mesma forma, Franca¹⁷ aborda em seu livro que “não basta esclarecer a inteligência, é mister subministrar à vontade estímulos eficazes”.¹⁸ Com relação ao Ensino Religioso nas escolas, ele afirma: “Não é possível formar o homem sem um ideal de sua natureza e de seus destinos, isto é, sem uma concepção ético-religiosa da vida”¹⁹ e:

Se há campo em que a vida superior do espírito imponha a totalidade de suas exigências é a formação de um homem, de seu caráter, de sua vontade, de sua consciência. Ou a escola, negando-se a si mesma, renuncia à sua missão essencial de educar, ou nela o espiritual e o temporal devem colaborar na mais estreita e ininterrupta harmonia.²⁰

A par disso, estudos apontam para a questão de que o Ensino Religioso tem buscado uma epistemologia própria, uma teoria do conhecimento com definição de objeto de estudo que norteie esta disciplina. Existem trabalhos nesta área, onde alguns autores²¹ defendem suas ideias sobre essa busca e apresentam caminhos para a concretização desta epistemologia. Não temos a pretensão de caminhar por esta vertente, pois entendemos que, em primeiro lugar, é necessária uma identidade para o Ensino Religioso antes de se pensar em propor qualquer epistemologia e esta é a nossa proposta na presente tese. Todavia, para ampliarmos a compreensão do termo epistemologia, apresentamos algumas colocações pertinentes ao mesmo.

¹⁵ Quando nós reorganizamos, reestruturamos e mediamos o conhecimento aprendido para a nossa realidade, sabendo o que fazer com o mesmo, estamos utilizando do conceito de Transposição Didática.

¹⁶ SUNG, J. M., *Educar para reencantar a vida*, p. 43.

¹⁷ Ressaltamos que o Padre Leonel defende o Ensino Religioso como ensino de uma religião, não concordamos com essa postura, porém concordamos quando ele pontua que o ensino leigo/laico não é sinônimo de ensino neutro. Logo, todos os saberes precisam ser levados em consideração na escola, inclusive o saber religioso.

¹⁸ FRANCA, L. S. J., *Ensino Religioso e Ensino Leigo: aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos*, p.11.

¹⁹ *Ibid.*, p. 140.

²⁰ *Ibid.*, p. 145.

²¹ Podemos citar Viviane Cristina Cândido que em sua tese, “Epistemologia da controvérsia para o ensino religioso: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig”, defende uma epistemologia pelo viés das Ciências da Religião.

Esta palavra se refere à modificação do modo como processamos o conhecimento, ou seja, é o estudo ou ciência do conhecimento humano, sendo o ramo da Filosofia preocupado em investigar a natureza, as fontes e a validade desse conhecimento, ou seja, ela estabelece as condições de objetividade deste conhecimento, examinando as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos.

Filósofos renomados como John Locke, David Hume, Immanuel Kant, entre outros estudaram a relação entre o sujeito que vê e objeto que está a sua frente e deram as suas contribuições. Atualmente, a epistemologia nos remete à insegurança, pois “praticar epistemologia é antes de tudo ter consciência dos limites de nosso aparelho cognitivo e nas diferentes (e insuficientes) formas de transmissão dos conteúdos produzidos por este aparelho”.²²

Dentre os vários filósofos da atualidade que estão contribuindo para a compreensão do presente termo citamos Edgar Morin. Ele é um dos autores que segue a linha de que a epistemologia pode nos confrontar, ao afirmar que “todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão”,²³ pois conhecer algo implica dizer que várias questões estão envolvidas: o sujeito, o objeto a ser conhecido, o contexto da época, a forma de comunicação entre outras. Logo, o erro e a ilusão fazem parte do conhecimento, sendo papel da educação “mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão”.²⁴ A ciência não consegue explicar toda a dinâmica do mundo. Morin avança nessa reflexão dizendo que:

Não somos seres explicados somente pela cosmologia, pela física e pela biologia. Somos portadores da cultura na sua universalidade e nas suas características singulares. Somos os criadores e criaturas do reino do mito, da razão, da técnica, da magia.²⁵

Precisamos compreender que o mito existe e que não se opõe à ciência e muito menos à verdade. O mito é um relato de fatos no qual os deuses atuam, cuja função é dar significado a uma realidade. Dois estudiosos da religião, Mircea Eliade e Paul Tillich, nos confirmam esse posicionamento: o primeiro nos diz que “o mito descobre uma realidade ontológica inacessível à

²² TEIXEIRA, F. (Org.). A(s) ciência(s) da religião no Brasil: afirmação de um área acadêmica, pp. 11-12.

²³ MORIN, E., Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, p. 19.

²⁴ Ibid., p. 19.

²⁵ MORIN, E. apud SUNG, Jung M., Educar para reencantar a vida, p. 55.

experiência lógica superficial”;²⁶ já o segundo fala que “o mito é uma testemunha ‘simbólica’ do dinamismo ontológico do Ser-Si-Mesmo presente em todas as coisas”.²⁷ Também Sung colabora, explicitando o seguinte:

Entretanto, o mito não se opõe à verdade, não à verdade entendida como tal pelas ciências modernas. Pois, os mitos respondem a um outro tipo de questões que não são propostas explicitamente pelas ciências. Mitos e poesias formam um gênero literário diferente das ciências naturais. Enquanto as últimas procuram descrever como os fenômenos acontecem, as causas, as conseqüências e as leis que regem esses fenômenos, os mitos e as poesias procuram encontrar um sentido para além do que é mensurável, um sentido que dê sentido à vida do sujeito que pergunta.²⁸

Os mitos possuem uma função heurística que “consiste em oferecer os dados fundamentais para iluminar os acontecimentos da experiência, isto é, dar sentido (...) Daí nascem a filosofia, a arte e a religião (...)”.²⁹ Morin utiliza-se do termo de noosfera de Teilhard de Chardin,³⁰ para trabalhar a questão dos mitos, que nos fazem compreender o próprio sentido das coisas, da existência da vida e do espiritual que está em todas as pessoas. Ele parte do princípio de que a escola precisa trabalhar essa noologia (admite que a mesma ainda não existe), pois acredita que os mitos também podem servir para a destruição da raça humana:

Não somos apenas possuidores de ideias, mas somos também possuídos por elas, capazes de morrer ou matar por uma ideia. Assim, seria preciso ajudar as mentes adolescentes a se movimentar na noosfera (mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, ideias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura) e ajudá-las a instaurar o convívio com suas ideias, nunca esquecendo que estas devem ser mantidas em seu papel mediador, impedindo que sejam identificadas com o real. (as ideias não são apenas meios de comunicação com o real; elas podem tornar-se meio de ocultação. O aluno precisa saber que os homens não matam apenas à sombra de suas paixões, mas também à luz de suas realizações.³¹

Logo, compete à educação a construção de novos paradigmas que contribuam na preparação dos alunos, para atuarem de forma mais humana na sociedade, pois por conta deste conhecimento avassalador que invadiu a sociedade e não está proporcionando a mesma digeri-lo de forma correta, é que

²⁶ ELIADE, M. apud CROATTO, J. S., As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião, pp. 200-201.

²⁷ TILLICH, P. apud CROATTO, J. S., As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião, p. 204.

²⁸ SUNG, J. M., Educar para reencantar a vida, p. 53.

²⁹ ESTRADA, J. A. apud SUNG, J. M. Op. cit., p. 54.

³⁰ Paleontólogo, filósofo, matemático e teólogo francês que viveu nos séculos XIX e XX.

³¹ MORIN, E., A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento, pp. 53-54.

estamos percebendo o crescimento do individualismo que leva o ser humano a ser viciado em livros de autoajuda, em academias de ginástica, no consumismo exacerbado que conduz, sem este ser humano perceber, a uma reificação do mesmo. Precisamos, sim, de conhecimento, mas de um conhecimento que envolva a ciência junto com os valores ético-morais já perdidos por muitos. Moraes corrobora com a nossa fala, ao propor a construção de um mundo mais humanizante ao lado da ciência:

Hoje, sabemos que a ciência como conhecimento sistemático do universo físico exige uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada; uma visão que já não pode ser compreendida como dominação e controle da natureza. Lembrando Edgar Morin, a ciência que liberta não aprisiona. O seu lado benéfico não pode ser destruidor, de tal forma que o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia não pode ignorar os problemas da humanidade relacionados aos aspectos sociais, psíquicos, éticos e morais, que vem transformando o homem e a mulher em seres individualistas, egocêntricos, sem noções de éticas e solidariedade, desconhecedores do significado do amor e da compaixão. A atual abordagem, que analisa o mundo em partes independentes, já não funciona, assim como a associação do homem que domina a natureza precisa ser repensada para gerar um novo tipo de pensamento que compreenda o universo em contínua evolução, que respeite os fenômenos naturais e reconheça a vida como um rio que flui naturalmente em direção a corrente infinita do tao.³²

Retomando ao Ensino Religioso, podemos afirmar que essa questão dos mitos inseridos no conceito de noosfera, pode também ajudar aos professores no desenvolvimento de suas aulas para a promoção de, como já citado, de seres humanos mais humanos. E reiteramos que o Ensino Religioso é uma disciplina como as demais que compõem o currículo escolar. A sua presença nas escolas já é uma realidade instalada e precisa ser reconhecida e analisada. Deve ser olhada naturalmente e respeitada, até porque, por ironia do destino ou não, é a única disciplina garantida nas instituições de ensino pelas Constituições Federais do Brasil: “Em outras palavras: Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão”.³³ Mas, o que significa Ensino Religioso e como tudo começou?

A etimologia da palavra ensino informa que a mesma vem do latim *insignare* e quer dizer marcar, distinguir, assinalar, ou seja, é um dos meios pelos quais a educação acontece. Para a Didática, o ensino precisa dar ênfase ao sujeito

³² MORAES, M. C., O paradigma educacional emergente, pp. 30-31.

³³ CORTELLA, M. S., Educação, Ensino Religioso e formação docente In: SENA, L. (Org.). Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo, p. 20.

como elaborador e criador do conhecimento, sendo um processo de desenvolvimento e transformação progressiva deste sujeito. Ensinar é mediar a construção chamada de aprendizagem. Também proveniente do latim, *religiosu*, a palavra religioso significa pertencente ou relativo à religião. A partir do século XIX chamou-se “religioso” o que era comum a todas as religiões, a relação do ser humano com o sagrado, fornecendo a noção de que religioso é um princípio exterior e superior ao ser humano, que está relacionado ao elo entre o finito e o infinito, entre o relativo e o absoluto.

A junção das duas palavras ensino + religioso compõe o nome da disciplina que comporta uma pluralidade de conceitos que estão de acordo com as diversas propostas pedagógicas e que divergem dos conceitos de educação religiosa e catequese. A primeira, educação religiosa, tem como propósito oferecer um direcionamento espiritual ao ser humano, onde a instituição família é a principal responsável por esta educação que parte do seu dia a dia, ou seja, ela se realiza na história pessoal de cada ser humano, do nascimento até a morte e corrobora para o desenvolvimento moral e ético desse ser humano. Faz parte do seu projeto de vida que irá contribuir para a plenitude de sua existência, como afirma Cortella:

Assim, a educação religiosa se dá o tempo todo, com qualquer idade, em qualquer nível e patamar da vida social; afinal, em sociedade vivemos e continuamente temos contato nas inúmeras instituições com a presença do fenômeno religioso e das adesões e rejeições das pessoas a ele. Reiterando: religião compõe a socialização.³⁴

Já o conceito de catequese que tem sua origem na palavra grega *katéchein*, significando “fazer – ecoar”, sua etimologia implica numa instrução oral e aponta para os ensinamentos de uma determinada doutrina/religião, é a iniciação na fé e na vida em uma comunidade eclesial, ou seja, é uma tarefa de evangelização das diversas igrejas/religiões. No Cristianismo primitivo, este conceito tinha como objetivo firmar a identidade cristã em um mundo pagão. Também foi usado ao longo da história da igreja cristã, pelos Padres da Igreja. Tudo indica que depois da Reforma esta expressão ficou, exclusivamente, para a Igreja Católica. Tanto que existem documentos que falam sobre a mesma:

A catequese é, assim, elemento fundamental da iniciação cristã e é estreitamente ligada com os sacramentos de iniciação, de modo particular com o Batismo, «sacramento da fé». O elo que une a catequese com o Batismo é a profissão de fé que é, ao mesmo tempo, o elemento interior a este sacramento e a meta da catequese. A finalidade da ação catequética consiste precisamente nisso: em favorecer uma viva, explícita e operosa profissão de fé.

³⁴ CORTELLA, M. S., Educação, Ensino Religioso e formação docente In: SENA, Luzia (Org.). Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo, p. 12.

(200) A Igreja, para alcançar esta finalidade, transmite aos catecúmenos e aos catequizandos, a viva experiência que ela tem do Evangelho, e a sua fé, a fim de que estes a façam própria, ao professá-la. Por isso, « a catequese autêntica é sempre iniciação ordenada e sistemática à revelação que Deus fez de Si mesmo ao homem, em Jesus Cristo; revelação esta conservada na memória profunda da Igreja e nas Sagradas Escrituras, e constantemente comunicada, por uma « traditio » (tradição) viva e ativa, de uma geração para a outra ».³⁵

Com relação ao conceito de Ensino Religioso, citaremos alguns:

O Ensino Religioso se diferencia da religião. Ele tem a missão importante de, na interdisciplinaridade, ajudar as pessoas a se transcenderem, a superarem as superficialidades, alienações, a encontrarem o sentido profundo e radical de suas existências.³⁶

Entendemos o Ensino Religioso 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).³⁷

O Ensino Religioso na escola consiste em criar, nos alunos, uma disposição integral do sujeito em estar no mundo, possibilitando sua formação moral e ética. Kant atribuía importância à formação moral e religiosa, sendo que, para ele, a educação moral deveria preceder e fundar a educação religiosa.³⁸

O Ensino Religioso busca educar e promover sujeitos da História, que não ajustem ingenuamente aos diferentes sistemas dominantes, mas que pela própria prática e reflexão sejam capazes de se construir harmoniosamente, construindo o novo.³⁹

Com um olhar perscrutador percebemos que esta disciplina poderia ter conteúdos relacionados ao sentido da vida. Na nossa dissertação de Mestrado propomos uma relação entre o Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade. Apontamos alguns personagens que fizeram história na grande História da humanidade.⁴⁰ Os mesmos vivenciaram a solidariedade em todos os momentos de suas vidas. E para promover esta relação, a disciplina de Ensino Religioso precisa despertar no aluno uma vontade de viver, de fazer a diferença na sociedade, incorporando o outro como um ser igual a ele. Assim como ele, o outro é possuidor de direitos a uma vida digna.

É por isso que das diferentes definições acima destacamos algumas expressões que contribuem para esta visão: “ajudar as pessoas... a encontrarem o sentido profundo e radical de suas existências”; “O Ensino Religioso na escola consiste em criar, nos alunos, uma disposição integral do sujeito em estar no

³⁵ Diretório Geral para a catequese nº 66, p. 65.

³⁶ Fernandes, M., Afinal, o que é o Ensino Religioso?, p. 32.

³⁷ PASSOS, J. D., Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas In: SENA, L. (Org.). Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo, p.24.

³⁸ FERREIRA, A. C., Ensino Religioso nas fronteiras da ética, p.48.

³⁹ VIESSER, L. C., Um paradigma didático para o Ensino Religioso, p.8.

⁴⁰ Cf. SANTOS, J. M. T., O Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade, 2007.

mundo...”; “O Ensino Religioso busca educar e promover sujeitos da História, que não ajustem ingenuamente aos diferentes sistemas dominantes...”

A fim de dar continuidade nesta concepção de conteúdo programático, apresentaremos no último capítulo uma proposta curricular a partir do conceito cristão de pessoa, com um viés transconfessional⁴¹ e teológico. Visto que o valor do humano para a Teologia transcende questões confessionais. Dessa forma, ousamos ter a pretensão de germinar uma nova identidade para o Ensino Religioso que perpassasse pela Teologia, pela confessionalidade, mas sem fins proselitistas. Fins estes que, em alguns casos, escondem uma filosofia de conquista opressora, perpetuando uma constância do senso comum.

Com relação a sua história, o Ensino Religioso está presente desde a colonização brasileira como disciplina. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁴² oferecem uma visão panorâmica da trajetória do Ensino Religioso no Brasil, afirmando que ele passou por três fases distintas.

A primeira fase, que vai de 1500 a 1800, enfatiza a interligação da escola, Igreja e Estado, tendo como objetivo principal impulsionar os alunos para serem bons cidadãos. Devido a esse fato, o projeto religioso de educação está de acordo com o projeto político da aristocracia. É o auge do domínio religioso sobre a educação, pois o que é realizado na mesma é uma evangelização cristã com base nos preceitos da delegação pontifícia como razão do poder instalado, em consequência do regime de padroado. Sendo assim, o que é trabalhado no Ensino Religioso dessa época é a catequese dos escravos e a pregação do Cristianismo para os gentios. Como afirma Teixeira, os europeus tinham dois objetivos ao descobrirem a América: o primeiro era proclamar o Cristianismo e o segundo era explorar as riquezas da nova terra:

(...) foi assim, desde o começo, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes; “fê e império”; religião e ouro. O português e o espanhol que aqui aportavam não eram cristãos, mas, quando muito “cruzados”. Não vinham organizar nem criar nações, mas prear... Esta obra destruidora e predatória nunca se confessava como tal, revestindo-se, nas proclamações oficiais, com o falso espírito de cruzada cristã (...), primeiro ato público dos portugueses no Brasil foi a celebração da Santa Missa, e o nome que deram a Terra, o de Santa Cruz e Vera Cruz, pouco depois pelo de um “pau de tingir panos”, mas que produzia ouro.⁴³

⁴¹ Essa junção do prefixo trans ao confessional será explicada no capítulo IV.

⁴² FONAPER. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, pp. 12, 13 e 16.

⁴³ TEIXEIRA, A. S., Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

Já na segunda fase (1800 – 1964), com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a educação fica sob a responsabilidade do Estado, pois o objetivo é a escola pública, gratuita e laica para toda a população. A Igreja passa a ser submetida ao Estado, visto que a classe burguesa começa a tomar o lugar da hierarquia religiosa. Mas, apesar da mudança ocorrida, a escola continua sendo dominada, agora sob a direção do Estado e o Ensino Religioso fica subjugado à Metrópole, tendo como conteúdo programático o manual do catecismo, o que proporcionou isto foi o texto da Constituição de 1824, que declarava em seu artigo 5º a religião Católica Apostólica Romana como a oficial do Império.

Após este fato, passa por várias etapas até sua saída do currículo escolar na Constituição de 1891. O Ensino Religioso acabou perdendo a sua “majestade”, ou seja, ocorre uma ruptura em algo que parecia inatingível, quando o Regime Republicano não o comportou mais, o objetivo do presente regime era a escola pública, gratuita e laica para todos, idealizada nos moldes das ideias positivistas e da laicização do ensino pregada pela Revolução Francesa, até a sua volta na Constituição de 1934 como disciplina obrigatória nas escolas públicas, porém facultativa aos alunos.

Finalmente, na terceira fase (1964 – 1996), ocorre a universalização do ensino, o projeto unitário é aniquilado e chega ao fim o monopólio tanto da Igreja (1ª fase) quanto do Estado (2ª fase) sobre a educação. Objetiva-se uma nova educação pautada na situação real do País e, conseqüentemente, na dos alunos. O Ensino Religioso, também, nessa época, passa por etapas, buscando ocupar o seu espaço como disciplina regular do currículo escolar oficial. Logo, observamos nessa trajetória histórica que, durante séculos, o Ensino Religioso foi orientado e ministrado pela Igreja Católica Apostólica Romana, por intermédio do sistema de Padroado, como uma prática educativa catequética que o colocava como instrumento de doutrinação:

Ao longo dos primeiros séculos, o Brasil foi caracterizado como possuidor de uma sociedade uni-religiosa, tendo o catolicismo como religião oficial. Desta forma o “ser” católico não era uma opção pessoal, mas uma exigência da situação histórica, daí se percebe a polêmica na qual o Ensino Religioso se envolveu.⁴⁴

Esse sistema de Padroado foi extinto em 1890 pelo Decreto 119 “A” de 7 de janeiro. Tal fato, juntamente com a promulgação da primeira Constituição da República, em 1891, que em seu artigo 72 §6 expressava a laicidade do ensino, foi

⁴⁴ JUNQUEIRA, S. R. A., O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil, p. 10.

uma tentativa de separar a Igreja do Estado: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.⁴⁵ Porém, essa atitude causou grandes celeumas entre o Estado e a Igreja, direcionando a segunda a uma posição em defesa do retorno do Ensino Religioso às escolas. Tanto que o Ensino Religioso volta a ser inserido nas mesmas, após alguns anos, devido à Reforma Francisco Campos que reorganizou o sistema educacional através do Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931, como facultativo. A seguir, a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 153, afirmava:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.⁴⁶

Foi mantido nas demais Constituições Federais (1937, 1946, 1967 e 1988), nas Leis Federais nº 8069/90 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, cujo artigo 33 recebeu nova redação na Lei nº 9475/97,⁴⁷ contudo o caráter facultativo permanece até hoje, mesmo após ter sido considerado como área de conhecimento, tanto pelo Parecer nº CEB 04 de 29/01/1998 que colocou em pauta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, quanto pela Resolução nº 02 de 07/04/1998 da Câmara de Educação Básica (CEB) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em seu Artigo 3º inciso IV, apresenta:

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a base nacional comum e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde
2. a sexualidade
3. a vida familiar e social

⁴⁵ FRANCA, L. S. J., Ensino Religioso e Ensino Leigo: aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos, p.129.

⁴⁶ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil, rio de janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 15 fev. 2014.

⁴⁷ Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para habilitação e admissão dos professores.

§2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidades civis constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos do ensino religioso.

4. o meio ambiente
5. o trabalho
6. a ciência e a tecnologia
7. a cultura
8. as linguagens
- b) as áreas de conhecimento:
 1. Língua Portuguesa
 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
 3. Matemática
 4. Ciências
 5. Geografia
 6. História
 7. Língua Estrangeira
 8. Educação Artística
 9. Educação Física
 10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.⁴⁸

No ano de 2010, o Ministério da Educação homologa e fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos através da Resolução CNE/CEB nº 7 e mais uma vez o Ensino Religioso é mantido como componente curricular obrigatório ao integrar a Base Nacional Comum, porém com uma substituição na nomenclatura, a expressão Educação Religiosa é substituída por Ensino Religioso:

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

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

I – Linguagens:

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

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

a) História;

b) Geografia;

V – Ensino Religioso.⁴⁹

Por conta de tais fatos contundentes inseridos em sua história, a sociedade

⁴⁸ Conselho Nacional de Educação, Resolução Nº 2/98 –Estabelece As Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovado em 07/04/98. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 15 fev. 2014.

⁴⁹ Conselho Nacional de Educação, Resolução Nº 7/2010 –Estabelece As Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, aprovado em 14/12/2010. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 15 fev. 2014.

presença até hoje um descrédito desta disciplina que tem “lutado” para permanecer e mostrar a sua relevância para o sistema educacional e, conseqüentemente, para esta sociedade pós-moderna que, na grande maioria, exclui o cidadão sem qualquer sentimento de culpa. A mesma tem procurado desmistificar a ideia de que não é, somente, uma disciplina para trabalhar a experiência de fé dos alunos e, sim, uma disciplina que faz parte do currículo escolar, sendo da responsabilidade do sistema escolar oferecê-la e não das instituições religiosas. Enquanto Área de Conhecimento contribui no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, apontando que a educação não pode abnegar a Transcendência, a religiosidade e o mistério presentes no humano. O ser humano não pode alcançar a felicidade plena somente com bens materiais. Ele sente a necessidade de um relacionamento com esta Transcendência, ou seja, a disciplina de Ensino Religioso irá possibilitar este relacionamento inerente a ele e presente na sua vida.

Sendo assim, existe uma razão para a sua existência, pois é a única disciplina que tem como propósito permitir conexões com assuntos intensos da vida, como por exemplo: “qual o sentido da vida”? O conhecimento com o qual o Ensino Religioso trabalha não exclui ninguém, e ajuda os alunos a perceberem o valor e a importância da sua vida e a vida das pessoas. E o resultado do mesmo não pode ser medido por uma prova e, sim, por ações concretas. Também os pontos comuns que possuem, tais como a luta pela defesa da vida, da promoção da paz, da solidariedade, da justiça, entre outros. Encontramos na tese doutoral de Cândido uma afirmação que complementa esta questão. Para ela a instituição escolar deve proporcionar a integração dos vários níveis que compreendem o conhecimento, dentre eles o religioso, pois considera o mesmo “patrimônio da humanidade” e “colabora para a autêntica cidadania”.⁵⁰

⁵⁰ Cf. CÂNDIDO. V. C., Epistemologia da controvérsia para o Ensino Religioso: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig, p. 71.

2.2.

Caminhando pelas Propostas Curriculares

Neste ponto, pretendemos apresentar cinco propostas de Ensino Religioso que mais estão em voga atualmente: a do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) que defende o fenômeno religioso como proposta de conhecimento a ser trabalhado na disciplina; a do Ensino Religioso como Educação da Religiosidade que é uma proposta essencialmente antropológica, enfatizando o ser humano como um ser simbólico; o Confessional e Plural que é trabalhado no Estado do Rio de Janeiro (Lei Estadual nº 3459/2000) estabelece a confessionalidade do Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais, oferecendo um ensino voltado para os credos católico, evangélico e demais credos;⁵¹ o Teológico que é uma tentativa para superar a práxis catequética da proposta Confessional e o das Ciências da Religião que propõe uma epistemologia para o Ensino Religioso. Informamos que apenas apresentaremos cada proposta e seus respectivos conceitos acerca do Ensino Religioso neste capítulo. A análise crítica que pontuaremos de cada uma será apresentada no capítulo quatro.

2.2.1.

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper)

Em 1995, um grupo de educadores militantes do Ensino Religioso se reuniu para reavaliar e refletir sobre um novo conteúdo programático para o mesmo, que atendesse a toda diversidade religiosa brasileira sem qualquer forma de proselitismo. Nascia, então, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso,

⁵¹ Informamos que no ano de 2001 foi assinada e promulgada a lei Estadual nº 7945 de 13 de novembro no Estado da Bahia que também, conforme o Estado do Rio de Janeiro, instituiu o Ensino Religioso confessional pluralista nas escolas da rede pública. Todavia, no ano de 2010 foi publicada uma portaria no Diário Oficial pela Secretaria de Educação e Cultura - SEC/BA nº 1.128. A mesma fornece uma nova nomenclatura para a disciplina: Educação Religiosa. E afirma que é um componente desdobrado em atividades a serem desenvolvidas em dias específicos, previstos no Projeto Político Pedagógico, sem notas/conceitos para efeitos de promoção, a ser realizado de forma a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Dessa forma, não trabalha mais com a ideia do confessional, pois tem como eixos curriculares: as culturas, as religiões, os textos sagrados, as teologias, os ritos, os ethos, as tradições culturais, o respeito às diferentes expressões religiosas das diversas culturas, distintas manifestações culturais e de religiosidades, dentre outros específicos de cada proposta, de cada escola.

mais conhecido pela sua sigla Fonaper, no dia 26 de setembro de 1995. Esse fato ocorreu na Assembleia dos 25 anos do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER) em Florianópolis/SC, que recebeu, como hóspede, o Fórum Nacional do Ensino Religioso de 24 a 26 de setembro, aprovando a Carta de Princípios. Nessa carta, encontramos a seguinte definição para o Fonaper: “Espaço pedagógico, centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente”.⁵² Também como “espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza”.⁵³

Devido ao fato, desde a sua criação até o ano de 2014, o Fonaper conta com vinte e uma sessões realizadas, treze seminários de capacitação para o Ensino Religioso e sete congressos. A seguir, apresentaremos um resumo destas atividades pois o mesmo nos ajudará a compreender a proposta do Fonaper para se trabalhar o Ensino Religioso na escola.

- 1ª Sessão – ocorreu nos dias 24 a 26 de março de 1996 no Distrito Federal e teve como objetivos os seguintes aspectos: filiação, estudo sobre o currículo e currículo básico do Ensino Religioso e a elaboração de um texto preambular para compor os PCNs;

- 2ª Sessão – também no Distrito Federal, aconteceu nos dias 17 a 19 de agosto de 1996, tendo como propostas principais os encaminhamentos dos PCNs e a organização do Fórum com adesões, Regimento e indicação da Comissão;

- 3ª Sessão – ocorreu no período de 12 a 14 de março de 1997 em Piracicaba, São Paulo, seus objetivos foram dar continuidade aos encaminhamentos dos PCNs para o Ensino Religioso, da capacitação de professores de Ensino Religioso e da Política do Ensino Religioso nas Legislações;

- 4ª Sessão – de 4 a 7 de agosto de 1997, sendo realizada em Brasília e com os seguintes objetivos: Ensino Religioso na LDBEN: Histórico e encaminhamentos, Ensino Religioso nos sistemas de Ensino (estaduais e municipais), Processo de Habilitação dos Professores do Ensino Religioso, Política dos PCNs e Política de Organização do Ensino Religioso no Brasil;

⁵² Fonaper. Carta de Princípios do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

⁵³ Ibid.

- 5ª Sessão – aconteceu entre os dias 10 a 12 de junho de 1998 na cidade de Curitiba, Paraná, e teve como atividades quatro mesas redondas: Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso; O Ensino Religioso nos Sistemas de Ensino; Entidade Civil para o Ensino Religioso; Organizações dos Profissionais do Ensino Religioso e como workshops: a qualificação do professor e as instituições de Ensino Superior; PCNs do Ensino Religioso e os currículos; estruturação para funcionamento do Ensino Religioso local; o tratamento didático do Ensino Religioso conforme política dos PCNs;

- 6ª Sessão – ocorrida nos dias 23 a 25 de setembro de 1999 em Cuiabá, Mato Grosso, o objetivo principal foi tratar da habilitação do profissional para o Ensino Religioso em quatro workshops: Ensino Religioso na formação de profissionais no Curso Normal; Ensino Religioso na Educação Infantil; Ensino Religioso na Proposta Político Pedagógica da escola e Ensino Religioso nos sistemas de ensino;

- 7ª Sessão – realizada nos dias 25 e 26 de março de 2000 na cidade de São Paulo/SP, seu objetivo principal foi ratificar a aprovação dos Estatutos do Fórum que passou a ser uma entidade jurídica, ocorrida em uma Assembleia Extraordinária em 8 de novembro de 1999 em Curitiba/PR;

- 8ª Sessão – aconteceu de 18 a 21 de julho de 2000 em Vitória, Espírito Santo, com a seguinte proposta: apresentação das metas do Plano de Ação 1999 a 2001 e o tema trabalhado foi “Professor de Ensino Religioso: aprendendo a ver, a saber, a fazer e a ser”;

- 9ª Sessão – realizou-se nos dias 20 e 21 de agosto de 2001 em São Paulo/SP, a pauta foi à apresentação do relatório das comissões de trabalho: comunicações da situação do Ensino Religioso nos Estados e alteração do Artigo 2º do Estatuto do Fórum que se referia a sede e ao foro do Fórum;

- 10ª Sessão – também ocorrida em São Paulo/SP em um único dia, 9 de setembro de 2002, seu objetivo principal foi a elaboração da Competência para o Ensino Religioso como área de conhecimento a ser enviada ao Conselho Nacional de Educação;

- 11ª Sessão – também ocorrida em um único dia, 25 de setembro de 2003, em Maceió, Alagoas, visou a prestação de contas da Coordenação, a solicitação da revisão do Estatuto do Fórum e a reestruturação das Diretrizes para Capacitação Docente, documento publicado em 1998;

- 12ª Sessão – um ano depois, 25 de setembro de 2004, ocorria esta sessão na cidade de São Paulo/SP, com um único objetivo: prestação de contas do último biênio (2002-2004);

- 13ª Sessão – em 2 de novembro de 2005 realizou-se esta sessão na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, com o intuito de avaliar o primeiro ano da Coordenação eleita em 2004 e uma sessão extraordinária no dia seguinte para discussão e aprovação dos novos Estatutos;

- 14ª Sessão – aconteceu em 3 de outubro de 2006 em São Paulo/SP e teve como objetivos a prestação de contas da Coordenação de 2004 a 2006 e a eleição de uma nova Coordenação para o biênio 2006-2008, uma novidade foi a escolha de três Suplentes;

- 15ª Sessão – também ocorrida em um único dia, 29 de outubro de 2007, em Curitiba, Paraná, a proposta principal foi a apresentação do relatório do primeiro ano do biênio 2006-2008.

- 16ª Sessão – da mesma forma ocorreu em um único dia, 3 de novembro de 2008, em Brasília, a revisão do biênio 2006-2008, a indicação do processo da aprovação da licenciatura nos órgãos governamentais e a eleição para a gestão 2008-2010 foram os assuntos abordados;

- 17ª Sessão – em 13 de novembro de 2009 na cidade de Goiânia, Goiás, aconteceu esta sessão com o objetivo de apresentar relatório das principais atividades trabalhadas em 2009, a saber: tramitação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso, Acordo Internacional Brasil-Vaticano, organização do V Congresso Nacional de Ensino Religioso (Conere), reestruturação e manutenção do site, reedição dos PCNs e elaboração de Referencial Curricular Nacional para o Ensino Religioso, representações em eventos, realização de Assembleia Extraordinária, questões administrativas e financeiras, contratação de um novo contador e alteração do endereço postal.

Informamos que as demais sessões (18ª, 19ª, 20ª e 21ª) não estão sendo citadas como as anteriores pelo fato de, ainda, não terem sido disponibilizadas no site do Fonaper por questões operacionais e, apesar de termos feito uma grande busca em outros sites acerca do Ensino Religioso, não encontramos nenhum dado que versasse sobre as sessões.

Com relação aos seminários, Seminário Nacional de Formação de

Professores para o Ensino Religioso (Sefoper), foram realizados entre os anos de 1997 a 2014. Em 1997, ocorreram os três primeiros nos meses de maio, agosto e outubro. O primeiro discutiu e encaminhou a formação do profissional de Ensino Religioso, o segundo Sefoper teve os mesmos objetivos da quarta sessão do Fórum, apresentados acima e o terceiro versou sobre as áreas temáticas de capacitação do profissional do Ensino Religioso. Em 1998, foi realizado o quarto Sefoper com o objetivo de discutir e encaminhar a implementação das áreas temáticas do Ensino Religioso. O quinto aconteceu no ano seguinte, 1999, dando continuidade ao objetivo do seminário anterior. O próximo Sefoper ocorreu em 2000.⁵⁴ Em 2001, o sétimo que possibilitou discutir as políticas de formação docente para o Ensino Religioso na realidade brasileira. Dois anos depois, 2003, o oitavo Sefoper que aprofundou a questão do Ensino Religioso como área do conhecimento. O nono aconteceu em 2006, seu objetivo foi o de refletir sobre a identidade das Ciências da Religião e sua relação com o Ensino Religioso. Em 2008, no décimo seminário foi iniciada a sistematização da atualização das Diretrizes de Formação de Professores para o Ensino Religioso, publicadas em 1998, que necessitavam de uma nova redação. Também foi um momento de reflexão sobre a implantação das licenciaturas do Ensino Religioso. Já no próximo Sefoper (décimo primeiro), realizado em 2010, ocorreu o encerramento do Ano Brasileiro do Ensino Religioso. Em 2012, no décimo segundo seminário, a programação constou de duas mesas redondas: “Ensino Religioso - Área de Conhecimento da Educação Básica” e “Ensino Religioso e a Proposta Pedagógica da Escola: desafios e perspectivas”. O último seminário (décimo terceiro) ocorreu em 2014, tendo a preocupação acerca das questões epistemológicas e metodológicas que envolvem a pesquisa e a prática pedagógica do Ensino Religioso.

Finalmente, temos o Congresso Nacional do Ensino Religioso (Conere). O mesmo já aconteceu em sete edições. A primeira edição (I Conere) foi no ano de 2000, paralelo a 8ª Sessão, tendo o mesmo tema: “Professor de Ensino Religioso: aprendendo a ver, a saber, a fazer e a ser”. Em 2002, o II Conere com a temática “Manifestações Religiosas no mundo contemporâneo: interfaces com a Educação”. O III Conere, realizado em 2005, abordou o tema: “Identidade

⁵⁴ Informamos que no material que utilizamos para a nossa pesquisa não especificou o objetivo do VI Seminário.

pedagógica do Ensino Religioso: memória e perspectivas”. Com a temática “Diversidade e Ensino Religioso: conhecer, respeitar e participar”, o IV Conere aconteceu em 2007. Dois anos após, 2009, o V Conere com o seguinte tema: “Docência em Formação e Ensino Religioso: contextos e práticas”. O VI Conere trabalhou o tema “Currículo e Ensino Religioso na Educação Básica: desafios e perspectivas”, ocorrendo em 2011. E a última edição, VII Conere, com o tema “A construção do conhecimento nas culturas - tradições religiosas e não religiosas: interfaces com o Ensino Religioso” em 2013.

Percebemos que, durante toda a sua trajetória, o Fonaper teve e tem o compromisso de lutar e fazer do Ensino Religioso uma disciplina reconhecida no meio acadêmico não devendo, dessa forma, ser olhada, apenas, como uma extensão das igrejas cristãs ou não cristãs:

O respeito à pluralidade religiosa, assim como ao princípio básico da separação entre Estado e Igreja, impõem que o Ensino Religioso na escola pública seja tratado menos como “ensino da religião” ou “ensino das religiões” e mais como o ensino de conceitos que ajudam a criança, o adolescente e o jovem a compreender a importância ou não de abraçar uma religião, como forma de encontrar respostas para indagações que formam parte indissociável do “vir a ser” de qualquer indivíduo.⁵⁵

Devido a tais fatos, o Fórum elaborou os PCNs e dois cadernos temáticos: o primeiro intitulado Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola e o segundo Ensino Religioso: Culturas e Tradições Religiosas. Documentos que norteiam essa disciplina na escola.

2.2.1.1.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNs)

Poderíamos afirmar que a trajetória histórica dos PCNs de Ensino Religioso⁵⁶ é uma trajetória de lutas, pois o mesmo foi “esquecido” pelo Ministério da Educação (MEC) que confeccionou e editou todos os PCNs das disciplinas que compõem a Base Nacional Comum do currículo de toda a Educação Básica:

Elaboraram-se, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e foram publicados progressivamente para orientar os novos currículos: Ensino

⁵⁵ JUNQUEIRA, S. R. A., O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil, pp. 58-59.

⁵⁶ Não iremos abordar, nesta parte, toda a história dos PCNs de Ensino Religioso. Para maiores informações acessar o site <<http://www.fonaper.com.br>>.

Fundamental (1997/98), a Educação Infantil (1998) e Ensino Médio (1999). A proposta dos PCNs é aproximar o ensino da vida cotidiana e incentivar o aluno a pesquisar, levantar hipóteses, criticar, estabelecer relações, interpretar e criar.⁵⁷

Esta situação teve como desfecho, no dia 19 de junho de 1996, uma reunião com o propósito de serem fixados os eixos temáticos para a elaboração do mesmo. Após alguns encontros, em 05 de novembro, os PCNs foram entregues no MEC/DF. Com esse documento em mãos, a equipe do MEC teve a seguinte reação: “O Ensino Religioso, preconizado neste novo paradigma, não poderia ser tema transversal e sim disciplina constante da grade e solicitou o auxílio da Coordenação para a indicação de Parecistas para avaliarem os Parâmetros do Ensino Religioso”.⁵⁸ Então, nos dias 21 e 22 de novembro, alguns membros da Coordenação fizeram contatos com várias pessoas de quase todos os Estados do Brasil, de modo que enviaram ao MEC a relação dos parecistas, como afirma Junqueira:

O FONAPER não apenas se ocupou em elaborar os Parâmetros, mas também como divulgá-los. O documento foi entregue ao Conselho dos Secretários de Educação (CONSED), no setor de currículos do MEC na pessoa da Profa. Yara Glória A. Prado e ao Sr. Ministro da Educação pessoalmente (29 janeiro 1997), assim como aos membros do Conselho Nacional de Educação, além dos responsáveis pela elaboração de currículo de cada Secretaria de Educação Estadual.⁵⁹

Apesar de tanta luta e até do reconhecimento do MEC da importância de se confeccionar tal documento, o mesmo não foi publicado pela imprensa nacional, mas pela Editora Ave Maria no ano de 1997. Encontramos nos PCNs de Ensino Religioso elementos históricos do Ensino Religioso; critérios para organização e seleção de conteúdo e seus pressupostos didáticos; Ensino Religioso nos Ciclos de Aprendizagem. Vale dizer que merecem destaque os conteúdos para o Ensino Religioso que ficaram estruturados dentro dos cinco eixos do campo religioso, a saber: Culturas e Tradições Religiosas; Textos Sagrados (orais e escritos); Teologias; Ritos; Ethos. Também não poderíamos deixar de citar os objetivos gerais da disciplina para o Ensino Fundamental, na visão dos PCNs:

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade. Por isso necessita:

1 - proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do

⁵⁷ JUNQUEIRA, S. R. A., O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil, p. 38.

⁵⁸ JUNQUEIRA, S. R. A.; WAGNER, R. (Org.). Ensino Religioso no Brasil, p. 71.

⁵⁹ JUNQUEIRA, S. R. A., op. cit., p. 53.

educando;

2 - subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada;

3 - analisar o papel das tradições religiosas na estrutura e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;

4 - facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;

5 - refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;

possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.⁶⁰

2.2.1.2.

Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola

No ano de 2000, o Fonaper entregava às escolas, através das Secretarias de Educação, o primeiro Caderno Temático sobre o Ensino Religioso na Proposta Pedagógica da Escola.⁶¹ O que se desenvolveu nele foi o Referencial Curricular do Ensino Religioso para a Proposta Pedagógica da Escola, de modo que o seu objetivo principal foi colocar os PCNs de Ensino Religioso em ação de acordo, é claro, com as propostas pedagógicas de cada escola e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Esse Caderno é dividido em nove partes: Considerações preliminares; A proposta pedagógica conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Concepção de Ensino Religioso; Pressupostos; Objetivos do Ensino Religioso; Conteúdos programáticos; Metodologia do Ensino Religioso; Tratamento didático do Ensino Religioso; Avaliação e Ensino Religioso.

⁶⁰ FONAPER, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, pp. 30-31.

⁶¹ A proposta do Fonaper era fazer uma coleção com dez cadernos, porém somente dois foram publicados. Porém, neste ano e no ano seguinte (2001) foi oferecido um curso de extensão de 120 horas, à distância, com a duração de 12 semanas. Os temas trabalhados foram distribuídos em 12 módulos: 01- Ensino Religioso: disciplina integrante da formação básica do cidadão; 02- Ensino Religioso na diversidade cultural-religiosa do Brasil; 03- Ensino Religioso e o conhecimento religioso; 04- O Fenômeno Religioso no Ensino Religioso; 05- Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena; 06- Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Ocidental; 07- Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Africana; 08- Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Oriental; 09- Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã; 10- Ensino Religioso e os seus Parâmetros Curriculares Nacionais; 11- Ensino Religioso na Proposta Pedagógica da Escola; 12- Ensino Religioso no Cotidiano da Sala da Aula. Disponível em: <www.fonaper.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2014.

Pelo exposto, já sabemos que o Ensino Religioso é uma área de conhecimento, consequentemente, possui uma identidade pedagógica como as demais disciplinas, o mesmo não é um Tema Transversal, devendo fazer-se presente em todos os espaços da escola, principalmente na formulação e discussão do PPP como citamos anteriormente. Sendo assim, como colaboração ao pensamento, não só do Fonaper, mas de muitos educadores que militam no Ensino Religioso, fazemos menção às reflexões de Meneghetti:

A elaboração do Projeto Pedagógico é um exercício teórico-prático para o corpo social da escola e deve ser realizado com a participação de todos os seus integrantes, entre os quais, os (as) professores(as) de Ensino Religioso; Os (as) docentes que trabalham em especial com o Ensino Religioso têm igualmente sua responsabilidade nesta tarefa. No entanto, não é maior do que a dos outros. Nem menor. É igual.⁶²

O Fonaper tem a preocupação de enfocar o Ensino Religioso como uma disciplina escolar, cuja finalidade é reler o fenômeno religioso. Releitura do fenômeno, eis a essência desse modelo, o seu objeto de conhecimento:

O modelo de Ensino Religioso, fenomenológico, apresentado pelo Parâmetro Curricular propõe que o estudo deste componente curricular seja o Fenômeno Religioso assumindo como compreensão de conceituação de Religião (lat.) “*religio*” como (lat.) “*relegere*” (port.) “*reler*”, organizado por Cícero.⁶³

A disciplina Ensino Religioso tem como objeto de estudo o fenômeno religioso (...) Como em qualquer área, o Ensino Religioso veicula um conhecimento específico e um objetivo a ser perseguido. Esse conhecimento visa subsidiar o educando no entendimento que ele tem a respeito do fenômeno religioso que experimenta e observa em seu contexto. Por isso, é um conhecimento que gera o “saber de si”, superando as concepções conteudistas de uma escola tradicional, de doutrinação religiosa e/ou ensino de religião. Dessa forma, há uma interação entre educando (sujeito), fenômeno religioso (objeto) e conhecimento (objetivo).⁶⁴

Nesse caso, o fenômeno religioso é compreendido como uma espécie de busca ao Transcendente que envolve momentos individuais e momentos coletivos nas instituições religiosas. Na visão pedagógica do Fonaper, o estudo do fenômeno religioso contempla a diversidade religiosa do povo brasileiro, remetendo o aluno a sua própria experiência religiosa, não fazendo qualquer uso de proselitismo, já que a religião é inerente ao ser humano, o qual, no decorrer de sua história, tomou posse de várias tradições religiosas:

O plano histórico revela concepções diferentes da divindade, assim como formas rituais e sistemas de crenças profundamente antagônicas. Todavia, para os

⁶² MENEGHETTI, R. G. K. apud JUNQUEIRA, S. R. A. et al., Ensino Religioso e sua relação pedagógica, p. 57.

⁶³ JUNQUEIRA, S. R. A., O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil, p. 86.

⁶⁴ FONAPER, Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola, pp. 16-17.

fenomenólogos, isso não excluiria de maneira alguma a possibilidade de individualizar aspectos constantes nestas manifestações.⁶⁵

Nessa perspectiva, cabe à escola e ao professor de Ensino Religioso perceberem essa disciplina sobre uma nova concepção paradigmática que Viesser chama de paradigma holístico da didática do Ensino Religioso, em que o Ensino Religioso faz parte do projeto educativo da escola, tendo como objetivo o desenvolvimento harmônico da consciência nos seus aspectos bio-psico-racional e imaginário.⁶⁶ O objetivo dessa proposta de reler o fenômeno religioso de uma forma libertadora, como parte integrante da formação do cidadão e não mais como catequese, é um grande avanço para a disciplina:

O fenômeno religioso, numa perspectiva atual, é a resposta articulada culturalmente para afrontar as questões existenciais do ser humano, diante de um mundo em constante transformação e continuamente desafiado pelas condições socioculturais de sua realidade.⁶⁷

É sua função trabalhar o conhecimento religioso, mas não compete a ela impor esta ou aquela religião:

Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da Escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de uma determinada religião.⁶⁸

Nesse sentido, a primeira proposta abordada, o Fonaper, nasceu com o objetivo de mostrar ao mundo acadêmico que o Ensino Religioso é uma área de conhecimento, não fazendo mais parte do contexto eclesial como antes, ou seja, houve um rompimento com a confessionalidade.

2.2.2.

Educação da Religiosidade

Em abril de 2005, a revista “Você s/a” trouxe uma reportagem cujo título era “O líder espiritualizado” em que abordou os conceitos de espiritualidade e de religiosidade. O primeiro é definido pelo executivo paulista Marcos Cominato, diretor de recursos humanos da Nokia, como a “consciência de que não viemos ao mundo para nos autossatisfazer, mas para nos colocarmos a serviço das outras

⁶⁵ JUNQUEIRA, S. R. A., O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil, p. 84.

⁶⁶ Cf. VIESSER, L. C., Um paradigma didático para o Ensino Religioso, p. 43 et. seq.

⁶⁷ JUNQUEIRA, S. R. A., op. cit., p. 139.

⁶⁸ FONAPER, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, p. 22.

peças. E isso não significa um ato isolado. É uma postura para as 24 horas do dia”.⁶⁹ O segundo, que não é o foco da reportagem, mas o nosso, neste ponto, é apresentado da seguinte forma:

Representa várias correntes (religiões) que conduzem à espiritualidade; baseia-se na forma como os fundadores de cada religião viam o mundo; envolve rituais e costumes e ganha novas vertentes de acordo com os contextos históricos e culturais.⁷⁰

Podemos observar nessa definição que a religiosidade retrata a ideia de vivência religiosa infiltrada no cotidiano da sociedade, logo falar de religiosidade diz respeito a falar da dimensão religiosa que existe em todo ser humano. Alguns autores se propuseram a conceituá-la, como é o caso de Ribeiro, ao afirmar que “a religiosidade é constitutiva de todo ser humano”.⁷¹ Da mesma forma, Sofia Cavaletti⁷² trabalha a ideia de que toda pessoa tem um potencial religioso inerente ao ser humano. Droogers também dá a sua contribuição, ao dizer que “religiosidade pode ser definida como a vivência da fé que os adeptos de uma religião elaboram. O que os adeptos fazem com a sua religião é que determina a sua atitude, o seu comportamento, a sua maneira de pensar”.⁷³

Nessa mesma linha de pensamento sobre o que venha a ser religiosidade, temos a proposta de Ensino Religioso defendido pelo Padre Gruen⁷⁴ que define religiosidade como:

A atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa; melhor, está à raiz da vida humana na sua totalidade. A religiosidade também poderia ser chamada fé; mas em sentido amplo. Pois a disponibilidade do homem ao sentido fundamental da sua existência não se identifica sem mais com a atitude de quem, conscientemente, explicita tal sentido da vida. A religiosidade é condição indispensável para que religião e crença possam ser autênticas.⁷⁵

⁶⁹ LACERDA, D., O líder espiritualizado. Revista Você s/a, p. 25.

⁷⁰ Ibid., p. 24.

⁷¹ RIBEIRO, H., Religiosidade popular na teologia latino-americana, p. 12.

⁷² CAVALETTI, S., O potencial religioso da criança, pp. 25, 29 e 31.

⁷³ DROOGERS, A., Religiosidade popular luterana, p. 7.

⁷⁴ O Padre Wolfgang Gruen (1927) é salesiano, atuando em comunidades eclesiais, no magistério e no diálogo ecumênico e inter-religioso no Estado de Minas Gerais. Pautou o seu modelo no pensamento do filósofo e teólogo alemão Paul Tillich (1886 – 1965), que defendia o diálogo interreligioso, tendo um compromisso com o ecumenismo. Para maiores informações sobre o seu pensamento, consultar o Grupo de Pesquisa Paul Tillich do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em: <www.metodista.br/correlatio>.

⁷⁵ GRUEN, W., O ensino religioso na escola, p. 75-76.

Esta proposta surgiu na década de 70,⁷⁶ quando o Ensino Religioso ainda era trabalhado como ensino da religião ou catequese, ficando conhecido como Educação da Religiosidade. A natureza do mesmo é essencialmente antropológica e percebe o ser humano como um ser simbólico, o *homo symbolicus*, que se apropria do símbolo, quando “não possui uma linguagem mais apta a apresentar diretamente as significações que ele pretende evocar”.⁷⁷

O símbolo é “a linguagem originária e fundante da experiência religiosa, a primeira e a que alimenta todas as demais”.⁷⁸ É usado para expressar alguma coisa que vai além do seu próprio sentido originário. Sua função principal é mediatizar a relação com o sagrado, pois além de ser uma função social de comunicação é, também, uma vivência, um fato social. Para Tillich, o símbolo “participa daquilo a que orienta (o sagrado); é insubstituível pelo *logos*; é mediador da transcendência como símbolo; revela dimensões da alma que correspondem a dimensões da realidade; não pode ser criado convencionalmente como os signos”.⁷⁹

No símbolo, encontramos o mito e o rito, em que o primeiro é a representação do pensamento sobre o divino e o segundo é a ação deste pensamento, é o esforço do ser humano de aproximar-se mais do sagrado. Na verdade existe uma relação entre eles, tanto que Meslin afirma que “as relações entre mito e rito são as que regem a relação entre o pensamento e a ação, a ideia e o ato, e realizam uma associação tal que a linguagem de um torna-se a do outro”.⁸⁰

Diante desse ser humano simbólico, a proposta do Padre Gruen respeita a individualidade do ser humano e a sua busca para encontrar o Transcendente, indo “além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador, libertador”.⁸¹ As aulas de Ensino

⁷⁶ Vale ressaltar, que o trabalho não tem a pretensão de abordar a questão histórica e sim o conceito desse modelo e a sua relação com a Educação para a Solidariedade. Para um maior esclarecimento na parte histórica vide a dissertação de Mestrado de Giseli do Prado Siqueira, *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: Estudo do Fenômeno Religioso e/ou Educação da Religiosidade*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2003.

⁷⁷ MESLIN, M., *A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa*, p. 195.

⁷⁸ CROATTO, J. S., *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*, p. 81.

⁷⁹ TILLICH, P. apud CROATTO, J. S., *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*, p. 111.

⁸⁰ MESLIN, M., *op. cit.*, p. 138.

⁸¹ GRUEN, W., *O Ensino Religioso na Escola*, p. 117.

Religioso que estão pautadas nessa proposta precisam proporcionar vivências prazerosas de estar em companhia com o outro, independente de sua crença. Assmann defende a ideia de que “o tempo pedagógico é o tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo”⁸² e que “educar é a mais avançada tarefa social emancipatória”.⁸³

Isso implica dizer que:

No Ensino Religioso tipicamente escolar, respeita-se profundamente a fé dos alunos, seja qual for a sua pertença religiosa ou forma de ateísmo; tudo, na aula de religião, os ajudará a amadurecerem sua crença; entretanto, não se conta com a fé como ponto de partida; não se esperam da classe respostas ditadas pela fé; não se fala a linguagem da fé; não há sectarismo.⁸⁴

O professor de Ensino Religioso, que tem como base essa proposta, precisa ter em mente que as suas aulas devem partir das necessidades e potencialidades de seus alunos, contemplando e respeitando a religiosidade ou não de cada um. O respectivo modelo não fala a linguagem de uma única religião e sim de várias, lembrando o diálogo inter-religioso proposto por Tillich. Dessa forma, aproxima cultura e religião, já que é na escola que encontramos uma grande diversidade de culturas e religiões, ocorrendo a comunicação, ou seja, a atitude de dialogar/comunicar só se faz possível quando nos damos conta de que o ser humano é um nó de relações que precisam ser levadas em consideração por todas as Instituições Sociais. Lembramos, neste momento, de Freire que trabalha a ideia de diálogo na sua proposta de educação libertadora:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutri-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.⁸⁵

Inserido no diálogo, temos a linguagem. Gruen alerta que a mesma pode ter um caráter libertador ou opressor nas aulas de Ensino Religioso, podendo ser ou não um instrumento de mudanças, ou seja, a educação para a religiosidade não está isenta dos problemas que a sociedade moderna passa:

Uma coisa é certa: numa sociedade de conflitos gritantes como é a nossa, a religiosidade não pode deixar de incluir um confronto com o problema opressão/libertação. Nesta linha de reflexão, “religiosa” é, então, toda linguagem

⁸² ASSMAN, H., Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente, p. 232.

⁸³ Ibid., p.14.

⁸⁴ GRUEN, W., O Ensino Religioso na Escola, p. 82.

⁸⁵ FREIRE, P., Educação como prática da liberdade, p. 115.

que exprime tal abertura ao sentido fundamental da existência, e ajuda a vivê-la: passa adiante, comunica religiosidade.⁸⁶

Logo, para o idealizador da Educação da Religiosidade, o objetivo principal do Ensino Religioso:

É proporcionar ao educando experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar sua ‘religiosidade’ e, desse modo, a encaminhar um projeto de vida. O Ensino Religioso ajudará a vivenciar práticas transformadoras; remover eventuais resistências e obstáculos à fé; compreender diversas expressões religiosas e de ateísmo; valorizar a própria crença e respeitar a dos outros, com especial atenção para os grupos minoritários; sensibilizar o educando para a catequese de sua comunidade religiosa. Na atual selva de ofertas religiosas e pseudo-religiosas, possibilitará ao aluno um referencial básico, que lhe será valioso seja qual for à opção de vida que um dia vier a fazer. É educação em sentido pleno; atende primeiramente aos interesses dos educandos; respeita a função da Escola numa sociedade laica e pluralista, bem como a da respectiva comunidade de fé.⁸⁷

Para a realização, portanto, eficaz desse objetivo, Gruen propõe como devem ser refletidos os conteúdos do Ensino Religioso:

Os conteúdos do Ensino Religioso não serão pensados apenas, nem prioritariamente, em termos de conhecimento. Há toda uma prática a ser vivida. Há toda uma esfera afetiva, indispensável para a convivência humana nas diversas comunidades religiosas, e mesmo para os que não professam uma religião: iniciação à admiração, ao simbolismo, à criatividade, ao senso do gratuito. Há a educação para a responsabilidade social e política, para a ação transformadora.⁸⁸

O autor em questão alerta que essa proposta pedagógica não deve ser vista como uma apresentação artística das diversas religiões a serem aplaudidas e seguidas pelos alunos. Segundo ele, “não é nas limitações de tempo e situações de uma sala de aula que se escolhe religião”,⁸⁹ já que ela exige critérios que precisam estar relacionados como, por exemplo, levar em consideração a faixa etária dos alunos, seu ambiente social e cultural, se o conteúdo a ser explanado é relevante para o aluno e para o momento atual:

O conteúdo de Ensino Religioso abrange, basicamente, duas vertentes interligadas: 1. o universo de vivências dos educandos: valores básicos, atitudes ‘religiosas’, experiência de religiosidade; estímulo a participar da própria comunidade de fé. 2. o conteúdo tematizado: informações que encaminhem a formação pelo educando, de um quadro de referência sólido, que oriente e anime: ajude a discernir e tomar posição, resistir a manipulações, preconceitos e relativismo, a corrigir distorções, libertar e libertar-se; a ir expandindo seus horizontes; a ser agente de justiça e paz. Fazem parte desta tematização também, mas não exclusiva nem prioritariamente, as principais religiões presentes no espaço hermenêutico local. Fique claro que não

⁸⁶ GRUEN, W., O Ensino Religioso na Escola, p. 152.

⁸⁷ GRUEN, W., Verbete Ensino Religioso. In: PEDROSA, V. M. et al., Dicionário de Catequética, p. 414.

⁸⁸ GRUEN, W., op. cit., p. 85.

⁸⁹ Ibid., p. 86.

se trata de ensinar um coquetel de religiões nem, muito menos, de criar uma nova “religião natural”.⁹⁰

Para a concretização desse modelo, mais uma vez, recorreremos à figura do professor, peça fundamental no “jogo da educação”:

Da mesma forma que os demais docentes, mas de modo todo especial, o professor de religião é muito mais que um simples transmissor de conhecimentos e de habilidades. É um educador que ajuda o aluno a, gradualmente, fazer de sua vida uma caminhada consciente e profundamente humana, e, por isso mesmo, religiosa. (...) não é uma pessoa neutra: tem que estar bem enraizado na própria tradição, para ter sensibilidade para com as outras.⁹¹

Nessa proposta existe certo cuidado ao respeito a todas as tradições religiosas e que a fé não é o ponto de partida ou chegada. A escola não precisa abordar a mesma como algo singular de uma determinada religião e como um único esclarecimento acerca das questões existenciais, pois os alunos procuram mais, eles querem encontrar o sentido da vida e a educação para a religiosidade pode ser uma porta aberta para proporcionar, de forma dialética, esse encontro.

2.2.3.

Confessional e Plural

Alguns autores, entre eles o Professor João Décio Passos, usam a nomenclatura Catequético, mas optamos pela nomenclatura Confessional e Plural que é o termo utilizado no Estado do Rio de Janeiro. Neste momento, iremos abordar a trajetória histórica do Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro, visto que a nossa experiência de seis anos na docência do Ensino Religioso foi nesse Estado, o qual foi o primeiro a defender a confessionalidade no Ensino Religioso, proposta esta que destoa dos demais Estados.

Ainda em tempo, informamos que não temos a intenção de fazer um aprofundamento histórico do mesmo. Todavia, faz-se necessário citarmos algumas questões históricas para melhor compreensão da presente proposta. Até a promulgação da Constituição de 1891, que defendeu a laicidade do Estado brasileiro, Estado e Igreja eram aliados e se proclamavam os defensores da

⁹⁰ GRUEN, W., Verbete Ensino Religioso. In: PEDROSA, V. M. et al., Dicionário de Catequética, p. 417.

⁹¹ GRUEN, W., O Ensino Religioso na Escola, p. 93.

religião verdadeira, do procedimento certo e da boa ordem, fazendo da repressão um instrumento de fato e de direito para a proteção de tais regras:

Compreendia-se que a cada sociedade deveria corresponder uma única religião, de certa forma esta seria responsável pelas relações sociais. Quando surgiam discordâncias de crenças e práticas religiosas, eram tratadas como formas perigosas para a religião dominante, sendo, por isso, proscritas e seus praticantes perseguidos.⁹²

Isso implica afirmar que esse tipo de atitude tinha como finalidade “o disciplinamento do indivíduo, de seu corpo e de sua mente nos quadros dos valores cristãos, que seriam também os do Estado”.⁹³ Nessa época, portanto, ser católico não era uma escolha e sim uma condição de vida. Foi sob esse prisma de interesses que a proposta confessional se moldou e vem vigorando até hoje. Seu objetivo principal é transmitir e proporcionar ao aluno todos os conhecimentos e caminhos possíveis para que o mesmo venha a ser um fiel seguidor de sua religião:

Isto é, o Ensino Religioso, que aqui traduz-se como catequese, é visto e considerado apenas na sua forma de garantir a formação doutrinal dos educandos, seu encontro direto com Deus. A escola, portanto, constitui mais um instrumento de evangelização.

A aprovação positiva ou negativa do conhecimento e da prática das exigências religiosas acontece pela vivência dos mandamentos e das disposições na sua concepção formalista. Mais que a postura advinda de uma opção conscienciosa de vida, o que vai ser cobrado é a formalidade executiva. Importa agir em conformidade, independentemente dos motivos e das razões.⁹⁴

No entender de Padre Gruen, essa proposta não contribui para a formação integral do ser humano, ele afirma:

Em suma: a longo prazo, o ensino religioso confessional dado “por lei” não aproveita nem ao aluno, nem à Igreja, nem ao Estado. Não aproveita ao aluno, porque resulta antieducativo; nem à Igreja, porque debilita ainda mais sua capacidade de agir sozinha; nem ao Estado, porque tal ensino o torna alvo de suspeitas odiosas e contraproducentes.⁹⁵

No Estado do Rio de Janeiro, o Ensino Religioso foi implantado em 1966, pelo Decreto “N” nº 630 de 10 de julho, no então Estado da Guanabara. O primeiro titular da Divisão de Educação Religiosa foi o Monsenhor Luiz Cordioli; posteriormente, foi o Padre Carlos Alberto E. G. Navarro que tinha como auxiliares o Reverendo Laudelino de Oliveira Lima Filho e o Rabino Ismael

⁹² SOUSA, L. A. A.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). Educação religiosa: construção da identidade do ensino religioso, p. 12.

⁹³ AGOSTINI, N., Ética e evangelização: a dinâmica da alteridade na recriação da moral, p. 54.

⁹⁴ LONGHI, M., Ethos no Ensino Religioso, pp. 15-16.

⁹⁵ GRUEN, W., O ensino religioso na escola, p. 43.

Cohen. Um dos objetivos principais desse ensino era nortear o projeto educativo a partir do Plano de Amor de Deus, que se revela na história, explicitando na prática das pessoas de boa vontade, comprometidas com a libertação do ser humano e com a construção de uma sociedade justa e fraterna. Em 1989, a Constituição Do Estado do Rio de Janeiro confirma o Ensino Religioso, em seu Artigo 310, como sendo “de matrícula facultativa e disciplina dos horários normais das Escolas Públicas”. Por conseguinte, em 1990, a então Secretária Estadual de Educação, Sra. Fátima Cunha F. Pinto assina uma Resolução que, em seus Artigos 6º e 7º, aborda a seguinte prescrição:

No ato da matrícula, será inquirido dos pais ou responsável qual a confissão religiosa a que pertencem e, caso seja credenciada, se desejam que seus filhos ou tutelados frequentem aulas de Religião.

Parágrafo único - A declaração será feita pelo próprio aluno, quando maior de 18 anos.

Informar-se-á ao pai ou responsável pelo educando, ou ao próprio aluno, se maior de 18 anos, que o ensino religioso é ministrado em linha confessional.⁹⁶

A seguir, temos o Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 474/1994 que aprova o Plano Básico de Educação Religiosa e a Lei nº 3280/1999 que institui, no Estado do Rio de Janeiro, o estudo dos livros da Bíblia no conteúdo programático da disciplina, com o objetivo de oferecer aos alunos os valores morais e espirituais para ajudar na construção de uma cidadania digna.

No ano de 2000, é promulgada a Lei Estadual nº 3459 da autoria do então deputado Estadual Carlos Dias, pelo governador Anthony Garotinho, que dispunha sobre o Ensino Religioso Confessional e Plural nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro e em 2002 o Decreto nº 31086 que o regulamenta. Era proposta de o Estado mostrar à sociedade que tanto a Lei quanto o Decreto reconheciam e respeitavam os vários sujeitos e tradições religiosas, garantindo que todas fossem contempladas. Mais uma vez, como afirmamos no início do presente capítulo, isto não foi e não tem sido cumprido, por falta de professores e, também, espaço físico em muitas escolas.

No final de 2003, a Secretaria Estadual de Educação abre o primeiro concurso público, o mesmo ofereceu 500 vagas, sendo distribuídas da seguinte forma: credo católico – 342; credo evangélico – 132; demais religiões – 26. Essa distribuição foi pautada em cima dos dados estatísticos do IBGE (Instituto

⁹⁶Resolução SEE/RJ nº 1568 de 05/10/1990. Disponível em: <<http://www.see.rj.gov.br/dados2.asp?tipo=L>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

Brasileiro de Geografia e Estatística).⁹⁷

Agindo em dissonância a lei referenciada, o Conselho Espírita do Estado do Rio de Janeiro (CEERJ) publicou uma Resolução⁹⁸ sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Estaduais, onde se posicionou contra o confessionalismo religioso nas escolas, discordando, também, da remuneração, a norma de conduta de quem professa esta fé deve ser a caridade, o trabalho gratuito. Logo, não aceitou participar do concurso. Outro dado negativo desse concurso foi a obrigatoriedade do credenciamento dos professores pelas entidades religiosas de cada credo, ou seja, os mesmos tinham que apresentar uma carta da igreja, junto com os documentos de praxe, cujo teor era uma recomendação que descrevia a vida religiosa desses professores.

Mas, apesar dos questionamentos resultantes da aplicação da Lei e do primeiro concurso, o que ocorreu no Estado do Rio de Janeiro foi à legitimação⁹⁹ da proposta confessional, estabelecendo uma sucessão de debates, que trouxe à baila uma grande discussão, começada desde o início da República, referentes às diversas significações concedidas à ideia da laicidade do Estado, bem como sobre o direito garantido pela Constituição de liberdade religiosa. Na reflexão realizada por Meneghetti em um de seus textos, ela diz: “Toda proposta para o trabalho realizado no Ensino Religioso está baseada no respeito à diferença (...). Mas, na perspectiva do Ensino Religioso confessional, tal constatação cria a diferença”.¹⁰⁰

Essa proposta tem como prioridade trabalhar os diferentes credos, porém com o grupo específico de cada um: o aluno católico assistirá à aula com um

⁹⁷ Aconteceram duas convocações do primeiro concurso: 2004 e 2008. Contabilizando, assim, um total de 640 professores, onde 407 são professores católicos, 210 são professores evangélicos, 4 são professores espíritas, 3 são professores messiânicos, 1 professor mórmon e 15 professores não informaram o credo para a Coordenação do Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação. Todavia, em 2012, por uma questão operacional de uma mudança que implantaram no sistema de matrícula, muitos professores ficaram sem turma na escola de origem e tiveram que completar a carga horária em outras escolas. Este problema culminou na saída de muitos professores da Rede o que levou a mesma a ter apenas 40% destes 640 nos anos de 2012 e 2013.

⁹⁸ Resolução nº 1, de 26 de maio de 2002. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/noticias/c66c293c88fdc5fb621fe2c405dfbcc3.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

⁹⁹ Utilizamos este termo, pois o Ensino Religioso no Brasil sempre teve tendências a proposta confessional, porém sob o domínio de uma única religião, o Cristianismo, mas precisamente de uma única igreja, a Igreja Católica. Sendo assim, o governador apenas confirmou algo que vem ocorrendo há mais de quatro séculos, agora incluindo as demais religiões, ficando até “justa” a “concorrência” das mesmas. Para um maior esclarecimento do assunto, consultar os livros de autoria de Anísia de Paulo Figueiredo: “O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas” e “Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas”, da Editora Vozes.

¹⁰⁰ MENEGHETTI, R. G. K., A pertinência pedagógica da inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar In: GUERRIERO, S. (Org.). O estudo das religiões: desafios contemporâneos, p. 98.

professor católico; o aluno evangélico com o professor evangélico; o aluno mulçumano com o professor mulçumano e assim com os vários credos existentes.

Por conta destas questões emblemáticas que, desde a sua implantação (no ano de 2000) até os dias atuais, a sociedade está presenciando uma batalha na esfera judicial. No ano de 2004, os deputados Chico Alencar e Carlos Minc, alguns evangélicos históricos, pentecostais e neopentecostais, bem como espíritas kardecistas, representantes de religiões afro-brasileiras e alguns educadores contestaram os dois (proposta da lei e concurso), alegando, principalmente, a inconstitucionalidade da lei. Devido a tais alegações percebidas por esse grupo como incoerentes ao nosso modelo de Estado laico, apoiados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação impetraram junto ao Supremo Tribunal Federal a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3.268 de 04/08/2004). Na realidade, esse grupo é contra o oferecimento da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas, mas se o é para ser oferecido que seja dentro da proposta apresentada a seguir:

Trata, na verdade, de superar a tradicional “aula” de religião, que era muito mais catequese e doutrinação, com o perigo de intolerância com relação a outros credos e abrir a perspectiva de verdadeiro ensino. Em tempo de mundialidade e multietnicidade (caso do Brasil), cabe muito bem o conselho da Relação Delors na UNESCO (1997): “Ensinando os jovens a adotar o ponto de vista de outros grupos étnicos ou religiosos se pode evitar aquela falta de compreensão que leva ao ódio e à violência entre os adultos. O *ensino da história das religiões* e dos costumes pode servir como importante ponto de referência para o comportamento futuro”.¹⁰¹

Somente em 2011, após alguns anos de lutas e tensões que saiu o resultado favorável aos professores, ou seja, o concurso foi considerado legal e não houve a anulação do mesmo, uma das propostas defendidas pela ADI. Independente de toda esta confusão no ano de 2010 a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) promulga a Resolução nº 4648 que resolve:

Instituir, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Grupo de Trabalho, responsável pela adoção das medidas necessárias à realização de Concurso Público para provimento de cargo de Professor Docente I, para ministrar o Ensino Religioso, do quadro permanente do Magistério Público do Estado do Rio de Janeiro.¹⁰²

Três anos depois, em 2013, após a publicação desta resolução é aberto o segundo concurso para a disciplina de Ensino Religioso, tendo como

¹⁰¹ JUNQUEIRA, S. R. A.; WAGNER, R. (Orgs.). *Ensino Religioso no Brasil*, pp. 102-103.

¹⁰² RIO DE JANEIRO. Resolução SEEDUC nº 4648 de 26/11/2010. Disponível em: <www.rj.gov.br/web/seeduc/>. Acesso em: 05 mar. 2014.

particularidade a expressão cadastro reserva¹⁰³, mas com o mesmo padrão de exigência àqueles que passassem e fossem convocados. Em consonância, desse modo, com a lei:

Art. 2º - Só poderão ministrar aulas de Ensino Religioso nas escolas oficiais professores que atendam às seguintes condições:

I – que tenham registro no MEC, e de preferência que pertençam aos quadros do Magistério Público Estadual;

II – que tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida.¹⁰⁴

E como ocorre o procedimento para este credenciamento? Segundo as normas da Coordenação do Ensino Religioso do Estado do Rio de Janeiro é realizado da seguinte maneira:

A Instituição Religiosa Competente deve protocolar requerimento com os seguintes documentos: Ofício solicitando o credenciamento dirigido ao Secretário de Estado de Educação; Cópia autenticada do CNPJ; Cópia da ata da assembleia, em vigor;

Cópia do estatuto e suas alterações registradas em Cartório; Certidão de Pleno Exercício (na Fazenda); Cópia do Projeto Pedagógico e a Proposta Curricular para o Ensino Religioso (Conteúdo Programático). Até a presente data, os credos credenciados na SEEDUC são: católicos, evangélicos, judeus, islâmicos, umbandistas, messiânicos, mórmons e espíritas. Dos credos credenciados, os espíritas foram os únicos que não oficializaram o credenciamento através de uma instituição superior que as represente. Os professores espíritas aprovados no concurso, conseguiram em suas instituições particulares a autorização para ministrar as aulas de Ensino Religioso.¹⁰⁵

No ano seguinte a elaboração desse artigo, 2012, a Secretaria de Estado de Educação credenciou mais um credo, o Hare Krishna.

Dois anos depois, a Secretaria de Estado de Educação elaborou o Currículo Mínimo¹⁰⁶ para o Ensino Religioso, atendendo do 6º ao 9º ano e ao Ensino Médio com o objetivo de estabelecer um núcleo comum que não fizesse apologia a nenhum dos credos credenciados na Rede. Uma equipe de professores da disciplina participou desta elaboração. Contemplar a diversidade religiosa existente nas escolas estaduais foi a principal proposta do presente documento. Entretanto, o Ensino Religioso continua sendo confessional e plural. O presente documento apenas possibilita alguns temas que podem e devem ser ampliados

¹⁰³ Informamos que até agosto de 2014 tinham sido convocados 338 professores. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1961791>. Acesso em: 05 set. 2014.

¹⁰⁴ Lei Estadual nº 3459/2000. Disponível em: < <http://www.see.rj.gov.br/dados2.asp?tipo=L>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

¹⁰⁵ SILVA, M. B. L. Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro: desafios e perspectivas, p.6.

¹⁰⁶ SEEDUC. Currículo Mínimo do Ensino Religioso. Disponível em: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp. Acesso em: 10 set. 2014.

pelo professor de cada credo, não existindo a possibilidade de uma interação/relacionalidade entre os mesmos. Esses temas, divididos em Ensino Fundamental e Ensino Médio, versam sobre os seguintes assuntos:

1) 6º e 7º anos – Tema geral: Fé e História. Tema bimestral: Caracterização do Sagrado; Tradições Religiosas; Matrizes Religiosas Ocidentais e Orientais; Religiões no Brasil.

2) 8º e 9º anos – Tema geral: Fé e Sentida da Vida. Tema bimestral: Descobrimos o sentido da vida; Expressão de fé que revela minha identidade; Ritos Religiosos; os Ritos presentes na vida.

3) Ensino Médio (1ª e 2ª séries) – Tema geral: Fé, Ciência e Cultura. Tema bimestral: Fé e Cultura; Fé e Razão; Fé e Ciência e Fé; Questões Contemporâneas.

4) Ensino Médio (3ª série) – Tema geral: Fé e Projeto de vida. Tema bimestral: Ética, Moral e Religião; Função da Religião na sociedade contemporânea; Fé e Vida – a condição humana e suas relações com a Transcendência; Relação entre fé e sociedade.

Entretanto, as aulas continuam sendo ministradas pelos professores dos credos específicos e assistidas pelos alunos, também, dos credos específicos. Apesar de conter nas Orientações Pedagógicas momentos de interdisciplinaridade com algumas disciplinas. Elas oferecem subsídios pedagógicos de como proceder nesses momentos. A nossa preocupação é de que forma isso está sendo conduzido pelas escolas. Estaria sendo desenvolvido apenas por alguns períodos passageiros? Ou é um processo contínuo? Ressaltamos, ainda, que não faz parte do nosso objeto de estudo fazer uma análise do presente documento ou buscar os resultados de sua implantação.

Finalizando este tópico, o município do Rio de Janeiro, seguindo a mesma linha de pensamento do Ensino Religioso do Estado, no dia 19 de outubro de 2011 sancionou a Lei nº 5.303 que instituiu a disciplina de Ensino Religioso com características confessionais nas escolas municipais. No ano seguinte, publicou o Edital de abertura do concurso para preenchimento de 100 vagas distribuídas da seguinte forma: 45 para o catolicismo, 35 para as religiões protestantes--evangélicas, 10 para o espiritismo e 10 para as religiões africanistas. Todavia, diante da recusa do Conselho Espírita do Estado do Rio de Janeiro em fazer parte deste concurso, visto que desde 2002 a mesma já havia publicado uma Resolução a respeito, houve uma retificação do edital publicado que repassou as vagas

destinadas ao credo espírita para o católico.

2.2.4.

Teológico

A proposta que os autores chamam de Teológico ainda não tem uma literatura ampla, pelo fato de ter surgido a partir do Concílio Vaticano II no meado da década de 60. Seu objetivo é superar a prática catequética, pois possui uma “cosmovisão religiosa moderna que supera a visão de cristandade e de expansão proselitista, e busca oferecer um discurso religioso e pedagógico no diálogo com a sociedade e com as diversas confissões religiosas”.¹⁰⁷ Ou seja, possui uma finalidade ecumênica¹⁰⁸ e um argumento racional teológico com uma fundamentação antropológica, para esta proposta a religião tem caráter universal e é percebida com uma visão nova ao entender que a pluralidade é um fato da vida

¹⁰⁷ PASSOS, J. D., Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas In: SENA, L. (Org.). Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo, p.30.

¹⁰⁸ Cabe-nos esclarecer o significado do termo ecumenismo para termos uma melhor compreensão da presente proposta. Ele deriva do grego *oikuméne* e significa a “terra inteira” ou “toda terra habitada”. Podemos afirmar que o ecumenismo é um ideal que tem como proposta criar espaços, propor outra leitura de mundo (lembrando Paulo Freire) e promover encontros de comunhão entre os diferentes. O ecumenismo descentraliza o eu, o meu e centraliza o nós, o nosso. Ele abre um campo intersubjetivo ao diálogo provocando um encontro de infinitas religiões, mas precisamos compreender que ecumenismo não é política estratégica de boa vizinhança. O ecumenismo, na realidade, está presente desde o início da igreja. A busca por um caminho comum sempre foi um objetivo da mesma. Alguns documentos, dentre muitos, comprovam isto, como o *Romanum (R)*, antigo credo batismal romano da primeira metade do século II, o Credo Niceno-Constantinopolitano (ano de 381) e o Credo Apostólico (século VI). No protestantismo, teve sua origem no século XIX com o pedido do missionário batista William Carey de fundar uma associação de todas as denominações cristãs existentes. Após vários processos de oficialização do movimento, em 1938, é organizado o “World Council of Churches” (WCC – Conselho Mundial das Igrejas) ou “Conseil Oecuménique des Églises” (CEE ou CEI– Conselho Ecumênico das Igrejas). Na Igreja Católica Romana, apesar de ter os documentos citados acima como proposta de mudança, foi somente com o Concílio Vaticano II (1962-1965) que aconteceu uma grande mudança tanto doutrinal quanto pastoral da mesma e que possibilitou a visão de uma igreja voltada ao mundo, em relação com ele. É a igreja de comunhão expressa na constituição dogmática sobre a Igreja *Lumen gentium*, “a Igreja de Cristo e dos apóstolos subsiste na Igreja Católica” (LG 8) e confirmada no decreto *Unitatis redintegratio* (1964) e na declaração sobre liberdade religiosa *Dignitatis humanae* (1964) que foram marcos definitivos da Igreja à causa ecumênica, demonstrando a posição da Igreja frente à questão da unidade entre os cristãos. Em 2000 o tema da Campanha da Fraternidade foi classificada como uma campanha ecumênica, pois seu tema, Dignidade Humana e Paz, foi formulado a partir de sugestões vindas de várias igrejas que compõem o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC) e tinha como objetivo mostrar ao novo milênio que estava chegando que era preciso respeitar a dignidade humana e praticar uma paz que não fosse somente a ausência de guerras e que, acima de tudo, todas as pessoas foram criadas à imagem de Deus e são seres de relação porque o seu Criador é um Ser relacional, é um Ser Trino.

religiosa e cósmica. Dessa forma, por conceber a religiosidade como inerente ao ser humano, defende a ideia de que a mesma pode ser ministrada no espaço escolar.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)¹⁰⁹ também defende esta ideia:

De igual modo, o sagrado Concílio declara que as crianças e os adolescentes têm direito de serem estimulados a estimar retamente os valores morais e a abraçá-los pessoalmente, bem como a conhecer e a amar Deus mais perfeitamente. Por isso, pede insistentemente a todos os que governam os povos ou orientam a educação, para que providenciem que a juventude nunca seja privada deste sagrado direito. Exorta, porém, os filhos da Igreja a que colaborem generosamente em todo o campo da educação, sobretudo com a intenção de que se possam estender o mais depressa possível a todos e em toda a parte os justos benefícios da educação e da instrução(7).¹¹⁰

Em consonância a esta afirmação, a CNBB lança vários documentos que diferenciam catequese de Ensino Religioso. Um deles, “Catequese Renovada, orientações e conteúdos” de 1983, apresenta a seguinte distinção:

O ensino religioso na escola é um direito e dever dos alunos e dos pais. 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 (...). O ensino religioso nas escolas é normalmente distinto da Catequese nas comunidades. Para o cristão, é particularmente importante para conseguir a síntese criteriosa entre a cultura e a fé. Não tratamos aqui dos problemas específicos do ensino religioso, que deve caracterizar-se pela referência aos objetivos e critérios próprios da estrutura escolar (...). Mas o ensino religioso levará em conta, nas devidas proporções, o que aqui é dito a respeito da Catequese em comunidade, com a qual mantém íntima conexão nos destinatários e no conteúdo. Devido ao pluralismo religioso da sociedade em que vivemos, no ensino religioso nas escolas deverá prevalecer a evangelização, cabendo a Catequese à comunidade paroquial.¹¹¹

Em 1986, a mesma lança outro documento para mostrar a Assembleia Constituinte a sua posição de ideias e ideais sobre algumas questões, dentre elas o Ensino Religioso:

O ensino religioso, entendido como educação religiosa e parte integrante da educação, é direito de todo cidadão e será garantido pelo Estado nas escolas. A escola deve tornar possível o ensino religioso escolar de acordo com a confissão religiosa dos pais e dos alunos:

¹⁰⁹ A professora e pesquisadora Viviane Cristina Cândido em sua dissertação de Mestrado intitulada “O Ensino Religioso em suas fontes: uma contribuição para a Epistemologia do E.R.” conceitua CNBB da seguinte forma: “É a instituição eclesial que congrega todos os Bispos que, em comunhão com a Santa Sé, exercem um ministério pastoral no Brasil e/ou têm domicílio canônico no país”, p.16.

¹¹⁰ Declaração Gravissimum educationis. Disponível em: <www.vatican.va/.../vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis>. Acesso em: 05 mar. 2014.

¹¹¹ CNBB, Catequese Renovada, orientações e conteúdos In: CÂNDIDO, V. C., O Ensino Religioso em suas fontes: uma contribuição para a Epistemologia do E.R., p.23.

Constitui tal ensino disciplina dos horários normais das escolas oficiais de 1º e 2º graus dos cursos supletivos.

O credenciamento dos professores de ensino religioso deverá ser feito pela autoridade religiosa respectiva, escolhidos preferentemente os professores, entre os da rede oficial de ensino.¹¹²

Ao analisarem a presente proposta e a proposta anterior, Passos e outros autores alertam para que esse ecumenismo não fique restrito somente entre as denominações religiosas cristãs e acabe repetindo o modelo Confessional: “Mesmo embasado nessa antropologia e na convicção do respeito às diversidades, o risco desse modelo afigura ser o de uma catequização disfarçada, não tanto pelos seus conteúdos, mas pela responsabilidade ainda delegada às confissões religiosas”.¹¹³ Mas, se transforme em um educar para o ecumenismo, onde a tolerância e o respeito ao outro sejam atitudes verdadeiras que superem o narcisismo que vivemos. Os professores de Ensino Religioso que aderirem a esta proposta precisam ter como práxis o que podemos chamar de pedagogia ecumênica, pois será preciso que estudem e reflitam acerca dos fundamentos antropológicos e religiosos de cada religião e estejam abertos à comunhão. Somente agindo dessa maneira que os professores irão promover em suas aulas uma prática ética e ecumênica, promovendo o crescimento dos alunos. Como afirmou Nelson Mandela há alguns anos atrás: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem aprender a amar”.¹¹⁴

2.2.5.

Ciências da Religião

Essa nova área de estudo acadêmico é recente, surge no século XIX no período pós-hegeliano, a princípio como uma disciplina, História das Religiões, cujo objetivo principal era estudar e comparar as diferentes tradições religiosas da

¹¹² CNBB, Por uma nova ordem constitucional In: CÂNDIDO, V. C., O Ensino Religioso em suas fontes: uma contribuição para a Epistemologia do Ensino Religioso, p.25.

¹¹³ PASSOS, J. D., Ensino Religioso: construção de uma proposta, p. 64.

¹¹⁴ MANDELA, N. In: Diversidade religiosa e direitos humanos. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/promocao-e-defesa/publicacoes-2013/pdfs/diversidade-religiosa-e-direitos-humanos>. Acesso em: 08 mai. 2014.

época, tendo como objetivo refazer a história do desenvolvimento da religião no mundo. Visto que surge para atender o momento de transformações que o Ocidente estava passando, dentre elas o declínio da hegemonia cristã. Todavia, esse estudo comparado foi ampliado e acoplado “estudos e interpretações dos fatos religiosos metodologicamente novos, visando à integração e ao aprofundamento dos conhecimentos históricos”¹¹⁵.

Devido a essa nova metodologia, a História das Religiões passa a ser conhecida como Ciência da Religião, com o objetivo de investigar de forma sistemática a religião em todas as suas manifestações, ou seja, estudar cientificamente a religião, respondendo ao problema de como a mesma funciona sem atestar a verdade ou a falsidade desta ou daquela religião. A Ciência da Religião nos possibilita uma comparação entre as várias religiões e suas interações inter-religiosas. Ela descentraliza o Sagrado dentro da sociedade que começa a existir, o mesmo deixa de ditar normas e fica sujeito ao saber científico. O cientista da religião precisa ter como prática um “ateísmo (ou, se preferir, um agnosticismo) metodológico: ele escolhe, caso a caso, dependendo das suas competências e das circunstâncias externas, o instrumento que se revelar mais apto para alcançar o objetivo interpretativo”¹¹⁶, pois pesquisa uma religião que não é a sua. Dessa forma, percebe o objeto religião da seguinte maneira: “1. veem o objeto ‘religião’ como uma totalidade; 2. Reconhecem que essa totalidade apresenta-se de maneira quádrupla; 3. Observam que essa totalidade está viva e que, portanto, não para de se transformar”¹¹⁷. Em outras palavras, a religião precisa ser estudada em sua totalidade, não é possível percebê-la e entendê-la utilizando-se apenas de uma determinada ciência até porque esta totalidade se apresenta de maneira quádrupla que envolve comunidade, atos religiosos, doutrinas e experiências religiosas.

Com relação à questão da nomenclatura, encontramos autores que defendem três perspectivas diferenciadas, a saber: Ciência da Religião, Ciências da Religião e Ciências das Religiões. Neste momento, faz-se necessário diferenciarmos os termos citados para uma maior compreensão do leitor. Também esclarecer que os autores defendem a sua nomenclatura como a ideal, porém respeitam as demais.

¹¹⁵ FILORAMO, G.; PRANDI, C., As ciências das religiões, p. 7.

¹¹⁶ Ibid., p.22.

¹¹⁷ GRESCHAT, H-J., O que é ciência da religião?, p. 24.

Logo, não existe uma nomenclatura certa. A primeira, Ciência da Religião, trabalha com um único método científico e objeto unitário de estudo; já as Ciências da Religião tem um enfoque pluridisciplinar, trabalha com o pluralismo metodológico, leva em consideração o aporte de outras ciências, porém um único objeto de estudo. A última, Ciências das Religiões, trabalha tanto com o pluralismo metodológico quanto com o pluralismo do objeto de estudo. Optamos por usar Ciências da Religião por compreender que o cientista deve lançar mão de outras ciências para estudar a religião de forma mais consistente, ou seja, ter um enfoque multidisciplinar. A afirmação abaixo de Dennett ajuda-nos a ratificar a nossa opção por Ciências da Religião:

É mais do que tempo de submetermos a religião como fenômeno global a mais intensa pesquisa multidisciplinar possível, aliciando as melhores mentes do planeta. Por quê? Porque a religião é algo muito interessante para nos mantermos ignorantes a seu respeito. Ela não afeta apenas nossos conflitos sociais, políticos e econômicos, mas os próprios significados que encontramos em nossas vidas. Para muitas pessoas, provavelmente a maior parte das pessoas na Terra, não há nada mais importante que a religião. Exatamente por esse motivo, é imperioso que aprendamos o máximo que pudermos a respeito dela.¹¹⁸

Voltando à proposta das Ciências da Religião, segundo Passos, é uma ruptura com as duas propostas refletidas anteriormente: Catequético/Confessional e Teológico. Ela proporciona ao Ensino Religioso ter sua própria epistemologia. Todavia, já ressaltamos, anteriormente, que a busca por uma epistemologia para a disciplina de Ensino Religioso ainda está no campo das pesquisas acadêmicas.

Nesta proposta, a religião é reconhecida como dado antropológico e sociológico, por isso, precisa estar inserida e ser estudada na escola como as demais disciplinas. A mesma tem em seu bojo apresentar ao aluno e fazê-lo entender a existência de uma gama de religiões que precisam ser levadas em consideração, não existindo uma mais relevante que a outra. Para as Ciências da Religião a educação do cidadão é um dos pressupostos do Ensino Religioso, ou seja, a religião está inserida na educação como um todo e deve contribuir para a formação integral do ser humano e a mesma deve ser estudada de forma científica. Em sua tese de Doutorado Cândido, propõe uma epistemologia do Ensino Religioso fundamentada nas Ciências da Religião. Ao apresentar um perfil de Ensino Religioso desafiador onde a razão religiosa precisa dialogar com a razão científica, afirma que esta disciplina precisa colaborar “com o

¹¹⁸ DENNETT, D. C., Quebrando o encanto: a religião como fenômeno natural, p. 25.

estudo multidisciplinar da religião”¹¹⁹ na escola, compreendendo a sua especificidade.

2.3.

Três questões incidentes

Nesse ponto, temos como objetivo não somente apresentar os conceitos destas questões incidentes que denominamos: Estado laico, liberdade religiosa, religião e secularização como, também, fazer uma leitura jurídica, pedagógica e religiosa à luz da realidade do nosso país que pela diversidade de sua origem é regido pela pluralidade de culturas e religiões que precisam ser compreendidas e, acima de tudo, respeitadas. Por conta disso vários fóruns, seminários, congressos e reuniões têm acontecido. Em 2002, na cidade de São Paulo, ocorreu o Fórum de Ministros do Meio Ambiente da América Latina e do Caribe. No mesmo foi apresentado uma primeira versão do Manifesto pela vida, um documento que aponta a relevância de termos uma ética de sustentabilidade da vida no nosso Planeta que leve em consideração as culturas, as crenças, os valores, as espiritualidades e saberes de todos os povos.

2.3.1.

Estado laico

O Ensino Religioso tem um papel, como as demais disciplinas, no Estado Laico. Não existindo, dessa forma, uma violação a laicidade¹²⁰ proposta na

¹¹⁹ CÂNDIDO, V. C., Epistemologia da Controvérsia para o ensino religioso: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig, p.279.

¹²⁰ Ressaltamos que existem várias dissertações e teses que afirmam o contrário, ou seja, que a laicidade no Brasil apresenta deformidades. Os autores das mesmas questionam algumas destas deformidades, tais como o preâmbulo da Constituição, os símbolos religiosos existentes em escolas e em Tribunais de Justiça. Citamos algumas: *Educação, Laicidade, Religião: controvérsias sobre a implementação do ensino religioso em escolas públicas* de Janayna de Alencar Lui; *Laicidade à brasileira: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaço público* de Cesar Alberto Ranquetat Junior; *O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988* de Joana Zylbersztajn. Não temos a intenção de fazer um juízo de valor destas questões, até porque a matriz religiosa brasileira é cristã e não é fácil negar mais de quinhentos anos de história.

Constituição Federal. Em seus artigos, 5º e 19 inciso I afirma:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.¹²¹

Observamos, nesse momento, que existe uma legalidade da separação Estado/Igreja, porém é assegurada a liberdade e a igualdade de cultos para os cidadãos, ou seja, o Estado delega o mesmo *status* jurídico para todas as religiões e reconhece, também, o *status* religioso. Tendo como pano de fundo estas colocações e percebendo que na nossa Carta Constituinte não existe o termo Estado laico/laicidade questionamos:

1 - Como se formou o conceito de laicidade no Brasil?

2 - Muitos autores afirmam que somos um Estado Laico, mas qual é o pressuposto de laicidade que rege esta afirmação?

É sabido por todos que pesquisam e defendem o Ensino Religioso que a tensão Estado-Igreja-Escola é muito antiga. Desde a promulgação do Decreto 119-A pelo Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, primeiro Presidente do Brasil, que separou o Estado da Igreja até a Constituição de 1988. Todavia, Rui Barbosa, jurista republicano e um dos relatores do decreto buscou construir suas ideias no modelo norte-americano e não no modelo de laicidade da França. O modelo norte-americano tinha como premissa não demonstrar animosidade no que diz respeito à religião. O próprio Rui Barbosa nunca atacou a Igreja Católica e sim foi de encontro ao poder que a mesma exercia no Estado e mais, ainda, nas escolas públicas:

Desde 1876 que eu escrevia e pregava contra o consórcio da Igreja com Estado, mas nunca o fiz em nome da irreligião, sempre, em nome da liberdade. Ora a liberdade e religião são sócias, não inimigas. Não há religião sem liberdade. Não há liberdade sem religião.¹²²

¹²¹ Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/CON1988.shtm.>

Acesso em: 30 jun. 2014.

¹²² BARBOSA, R., Escritos e discursos seletos, p.664.

É bem verdade que o Brasil foi colonizado por um país católico que ao descobri-lo, como primeiro ato, realizou uma missa. Isto não tem como ser descartado, o Estado brasileiro foi formado com a presença da Igreja Católica que, apesar da visão religiosa, contribuiu para esta formação:

Antes da república existia o Brasil; e o Brasil nasceu cristão, cresceu cristão e cristão continua a ser até hoje. Logo, se a república veio organizar o Brasil, e não esmagá-lo, a fórmula da liberdade constitucional, na república, necessariamente há de ser uma fórmula cristã.¹²³

Mesmo assim, houve e ainda há uma tentativa por parte do Brasil de importar o modelo francês. A conquista da laicidade na França foi um processo progressivo, porém muito conflitivo e com derramamento de sangue e que teve a duração de mais de um século. A laicização do ensino francês começou com o movimento de independência do poder público em 1879:

...será Jule Ferry, principal fundador da escola laica, que a partir de 1879 envidará todos os esforços para arrancar as crianças da influência da igreja. Como Ministro da Instrução Pública e de Belas Artes, à época ele nomeará protestantes espiritualistas liberais, como Ferdinand Buisson, Félix Pécaut, Jules Steig, dentre outros, para colocar essa escola laica em funcionamento. Ferry vai propor uma moral laica, ou independente das Igrejas, possibilidade por ele considerada viável.¹²⁴

Realidade esta que não aconteceu no Brasil, pois laicidade no Brasil e, também, no sentido jurídico não é sinônimo de separação radical como na França que na primeira parte do artigo 1º da Lei Constitucional de 1958 afirma: “A França é uma República indivisível, laica, democrática e social...”¹²⁵ Ela é o único país da Europa que se denomina laico em sua Carta Constituinte. Em 2004 seu governo sancionou uma lei que banuiu o uso de “símbolos conspícuos” de religião das escolas públicas e em 2010 proibiu o véu islâmico integral (a burca) e do niqab.

Retomando o fio condutor, a ideia de Estado laico aparece como atributo do Estado Moderno no século XV com o avanço do capitalismo mercantil. O mesmo tinha como pressuposto a soberania do Estado e a sua total separação da sociedade civil, ou seja, a separação orgânica e formal entre a Igreja e o Estado desencadearia no surgimento do Estado nacional/nação e no fato histórico que

¹²³ Ibid., p.665.

¹²⁴ DOMINGOS, M. F. N., Escola e Laicidade: o modelo francês, p.156. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes>. Acesso em: 15 abr. 2014.

¹²⁵ Lei Constitucional de 03 de junho de 1958. Disponível em: <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/portugais/constitution_portugais.pdf> Acesso em: 15 abr. 2014.

hoje pontuamos como laicidade. Maquiavel (1469-1527), historiador do Renascimento, foi considerado o fundador do pensamento e da ciência política moderna e o primeiro teórico a defender esta separação ao escrever a obra “O Príncipe”. Esta obra era uma espécie de manual político para os governantes melhorarem suas atuações e se manterem por mais tempo no Governo. Informamos, também, que os filósofos Descartes, Condorcet e Comte tiveram uma participação nas questões acerca da laicidade. Logo, é uma construção histórica e cultural da modernidade ocidental.

Por ser um assunto complexo e pertencer à área do Direito, muitos atores sociais acabam tendo, na prática, uma noção errada do significado dos presentes termos. Em primeiro lugar, o termo laicidade não diz respeito a apenas uma norma que decreta a concepção dos assuntos religiosos nos Estados democráticos, mas é um princípio constitucional que está sobre todo o sistema jurídico e, conseqüentemente, nas políticas públicas em geral. Como exemplo, citamos questões que envolvem direito à família e ao direito civil: casamento, divórcio, direitos hereditários e sociais dos casais homossexuais, entre outros.

Dessa forma, qual o significado de tais termos?

Etimologicamente o termo laicidade vem de laico-leigo do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo, desta expressão derivou a palavra grega *laikós* que originou o termo latino *laicus*. Porém, laicidade é um neologismo francês que só surgiu em 1871 no contexto do ideal republicano da época. Como substantivo aparece, pela primeira vez, em 1887 no Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária de Ferdinand Buisson, no verbete da mesma está registrado o seguinte: “Esta palavra é nova (...) não é ainda de uso geral. No entanto, o neologismo é necessário, não havendo nenhum outro termo que permita exprimir sem perífrase a mesma ideia na sua amplitude”.¹²⁶

O cerne do seu princípio está na separação entre o poder político e o poder religioso, ou seja, possibilita a diferenciação entre a vida privada da pessoa e a sua dimensão pública de cidadão. É um fenômeno político que implica na neutralidade do Estado no que diz respeito à religião. Para Blancarte, ela pode ser

¹²⁶ BUISSON, F., apud DOMINGOS, M. F. N., Escola e Laicidade: o modelo francês, p. 157. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

definida como “um regime social de convivência, cujas instituições políticas estão legitimadas principalmente pela soberania popular e já não mais por elementos religiosos”.¹²⁷ Em outra definição:

Trata-se de uma ideologia, portadora de mobilização, caracterizada pela defesa dos valores da República e de uma luta contra todos os obscurantismos religiosos, notadamente no sistema escolar. Esta versão militante de laicidade, forjada nos combates políticos da metade do século XIX e da metade do século XX, não é a única. A ideologia laica se reduz hoje a uma atitude de tolerância, de abertura a todas as posições filosóficas e religiosas, ou por um simples silêncio que impõe nas aulas a ensinamentos concernentes a opções religiosos ou políticas, de maneira a não influenciar as crianças.¹²⁸

Tendo como pressuposto a explanação sobre laicidade realizada até o presente momento e a não compreensão correta que muitos têm sobre o termo, é viável afirmarmos que laicidade é uma expressão distinta de laicismo. A primeira não exclui a religião e suas manifestações, ou seja, não é antirreligioso, mas não privilegia nenhuma religião, a mesma não tem vinculação ou ingerência do Estado e vice-versa. Destarte, neste princípio existe uma neutralidade por parte do Estado, ocorrendo à liberdade religiosa e o respeito à diversidade religiosa do Brasil. Como afirma Hervieu-Léger “(...) não é a religião enquanto tal que a laicidade se opõe, mas à tutela clerical que a instituição religiosa entendia fazer pesar sobre o poder político”.¹²⁹

Logo, Estado laico é aquele que não elege uma religião oficial, é imparcial. Mas, tem o direito de garantir ao cidadão a sua opção religiosa, ou seja, aceita a existência de Deus sem, porém, o “mesmo” ter interferência nas políticas públicas, não apoia a religião, contudo não dificulta as manifestações religiosas: “o cidadão se define por sua pertença à coletividade nacional e ninguém pode ser impedido de participar da vida política por motivos de sua pertença confessional”.¹³⁰ O princípio da laicidade permite uma convivência harmoniosa entre as várias crenças religiosas existentes no Brasil, pois não privilegia nenhuma delas.

O segundo termo, laicismo, tem como característica o total afastamento da religião da esfera pública, prega um anticlericarismo, restringindo a liberdade

¹²⁷ BLANCARTE, R., O porquê de um Estado laico In: LOREA, R. A. (Org.). Em defesa das liberdades laicas, p.19.

¹²⁸ BRÉCHON, P. apud RANQUET JUNIOR., Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos, p. 59. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

¹²⁹ LÈGER-HERVIEU, D., O peregrino e o convertido: a religião em movimento, p. 187.

¹³⁰ Ibid., p. 187.

religiosa, ou seja, existe um movimento antagônico de cercear esta liberdade. É uma ruptura radical do mundo religioso, existe uma reivindicação de autonomia face à religião e uma exclusão da igreja no que se refere ao ensino público. O Estado laicista é considerado para alguns autores como Estado ateu, pois a religião é vista de forma negativa, seu objetivo é secularizar toda a sociedade. O esclarecimento desse segundo termo não tem a intenção de criticar aqueles que defendem o Estado laicista. Nossa pesquisa, não tem como objetivo denegrir o pensamento dos defensores dessa corrente. Até porque uma pesquisa acadêmica não deve ser julgadora e, sim, apresentar de forma ética cada questão de que trata o tema da pesquisa.

Isto não implica dizer que não possamos nos posicionar, enquanto pesquisadores, e defender a causa da nossa pesquisa. Não podemos deixar cercearem o nosso direito de igualdade para pensar e defender o que acreditamos. A afirmação de Lorea corrobora com essa nossa ideia: “o direito de ser igual nada mais é do que o dever de respeitar a diferença”.¹³¹

Feito isso, iremos para o conceito de liberdade religiosa, pois o mesmo tem na laicidade uma garantia institucional. É dever desse princípio salvaguardar as várias confissões religiosas existentes de alguma intervenção abusiva do Estado, contemplando crentes e não crentes. É um princípio cidadão da modernidade política cujo objetivo é transcender a pluralidade religiosa existente, fazendo do espaço público um ambiente neutro, comum a todos, independente da crença que professe. A laicidade permitiu a liberdade religiosa, isto nos implica a afirmar que os dois conceitos nasceram juntos, de forma paulatina na história do Estado Moderno, tendo o seu reconhecimento nos textos constitucionais de muitos países ocidentais, dentre eles o Brasil. Com o advento da República e a promulgação da primeira Constituição de 1891, inicia-se o processo da liberdade religiosa no país, pois há uma ruptura com a Igreja Católica Romana que durante muito tempo (Período Colonial e Período Imperial) era a religião oficial do Brasil e uma abertura de reconhecimento das demais igrejas e confissões religiosas.

¹³¹ LOREA, R. apud DIAS, M. B., A Justiça e a Laicidade In LOREA, R. A. (Org.). Em defesa das liberdades laicas, p.144.

A seguir, temos a Constituição de 1934 que ratificou a liberdade religiosa e a separação do Estado e da Igreja. Já na Constituição de 1937, que foi outorgada no período do golpe de Estado, não houve menção a liberdade religiosa e de consciência. Ela dispunha sobre a vedação de subvenção do Estado a cultos religiosos. A mesma volta a ser defendida na Constituição de 1946. Durante a ditadura militar a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional nº 1 de 1969 dispôs sobre a liberdade religiosa, porém podendo ser limitada, caso fosse percebida alguma exposição de ideias que não estivessem de acordo com o poder vigente. Finalmente, a Constituição de 1988 que, como a primeira, declarou no seu rol de direitos e garantias fundamentais à liberdade religiosa.

2.3.2

Liberdade religiosa

Antes de refletirmos sobre a questão proposta neste ponto, percebemos a necessidade de abordar o Acordo Santa Sé, um documento que contém 20 artigos que versam sobre a relação entre a Santa Sé e o Estado Brasileiro. O presente documento tem sido motivo de discordância por parte de muitos educadores e autores que defendem a disciplina de Ensino Religioso. Para este grupo o Acordo é inconstitucional, pois fere o artigo 19 da Constituição brasileira, que afirma ser proibido ao Estado assegurar relações de dependência com igrejas, como, também, a Lei Estadual nº 3459/2000, pois defende a confessionalidade para o Ensino Religioso.

O Fonaper, em 2009, publicou um manifesto sobre o mesmo onde demonstrou a sua preocupação com o reforço do Ensino Religioso confessional que o presente Acordo proporciona. Da mesma forma, em agosto de 2010, a então Procuradora Geral da União, Débora Duprat, propôs no Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439¹³² que questiona a

¹³² Informamos que enquanto estávamos concluindo o último capítulo da presente tese ocorreu no dia 15 de junho de 2015 a Audiência Pública desta ADI, no Supremo Tribunal Federal em Brasília, convocada pelo ministro Luís Roberto Barroso. Até o término da mesma não havia nenhum resultado sobre a audiência. Participaram da mesma 31 expositores que tiveram o tempo de 15 minutos para exporem seus argumentos sobre o assunto em pauta, a saber: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED (Eduardo Deschamps); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Roberto Franklin de Leão);

constitucionalidade do Acordo, defendendo um Ensino Religioso não confessional, professores que não representem suas confissões religiosas, entre outras questões.

O artigo 11 da Concordata afirma que:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§ 1º. O ensino religioso católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.¹³³

Confederação Israelita do Brasil – CONIB (Roseli Fischmann);
 Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (Antonio Carlos Biscaia);
 Convenção Batista Brasileira – CBB (Vanderlei Batista Marins);
 Federação Espírita Brasileira – FEB (Alvaro Chrispino);
 Federação das Associações Muçulmanas do Brasil – FAMBRAS (Ali Zoghbi);
 Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro – FENACAB em conjunto com Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno (Antônio Gomes da Costa Neto);
 Igreja Assembleia de Deus - Ministério de Belém (Abiezer Apolinário da Silva);
 Convenção Nacional das Assembleias de Deus – Ministério de Madureira (Bispo Manoel Ferreira);
 Liga Humanista Secular do Brasil – LIHS (Thiago Gomes Viana);
 Sociedade Budista do Brasil – SBB (João Nery Rafael);
 Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Salomão Barros Ximenes);
 AMICUS DH – Grupo de Atividade de Cultura e Extensão da Faculdade de Direito da USP (Virgílio Afonso da Silva);
 Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (Debora Diniz);
 ANAJUBI – Associação Nacional de Advogados e Juristas Brasil-Israel (Carlos Roberto Schlesinger);
 Arquidiocese do Rio de Janeiro (Luiz Felipe de Seixas Corrêa);
 ASSINTEC – Associação Inter-Religiosa de Educação e Cultura (Elói Correa dos Santos);
 Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião – ANPTECRE (Wilhelm Wachholz);
 Centro de Raja Yoga Brahma Kumaris (Cleunice Matos Rehem);
 Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ (Daniel Sarmento);
 Deputado Marco Feliciano (Deputado Federal, membro da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, da Comissão de Direitos Humanos e Minorias e da Frente Parlamentar Evangélica);
 Comissão Permanente de Combate às Discriminações e Preconceitos de Cor, Raça, Etnia, Religiões e Procedência Nacional (Carlos Minc Baumfeld);
 Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Gilbraz Aragão);
 Conectas Direitos Humanos (Oscar Vilhena Vieira);
 Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (Luiz Roberto Alves);
 Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER (Leonel Piovezana);
 Frente Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família (Senador Magno Malta);
 Igreja Universal do Reino de Deus (Renato Gugliano Herani);
 Instituto dos Advogados Brasileiros – IAB (Gilberto Garcia);
 Observatório da Laicidade na Educação, em conjunto com o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Luiz Antônio Cunha).

¹³³ Decreto nº 7.107 de 11 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: 28 abr. 2014.

Vale ressaltar que o mesmo seguiu os trâmites de acordos já assinados entre a Santa Sé e outros países. Ele não vai de encontro ao Estado laico brasileiro, pois foi feito entre duas pessoas de Direito Internacional Público¹³⁴, onde cada uma das partes (Brasil e Vaticano) continuou a deter a sua soberania e, também, não impede que outras religiões atuem no Brasil.

Não vamos entrar no âmago da questão sobre inconstitucionalidade ou não do Acordo, isto seria tema para outra tese. O que percebemos é que existe abertura para as demais religiões. Porém, o grande problema é que ele reforça o Ensino Religioso confessional nas escolas públicas e é mais um motivo para apontar o mesmo como o ensino de uma determinada religião. Mais uma vez teríamos cada credo se reunindo com o seu grupo em uma sala de aula. Como já sinalizamos, o Ensino Religioso precisa trabalhar questões que ultrapassem o exterior do aluno, que provoquem reflexões sobre o sentido da vida.

Todavia, esta concordata provocou a criação, devido a protestos de outras religiões, do PLC nº 160 de 2009 (na origem Projeto de Lei 5.598 de 2009) de autoria do deputado George Hilton. A mesma tem como objetivo permitir tratamento igual a todas as religiões. Na realidade, as demais religiões se sentiram fora desta concordata e criaram uma lei que desse a elas o mesmo “privilégio” concedido à Igreja Católica. Neste emaranhado de não entendimentos, o Ensino Religioso continua sofrendo retaliações por aqueles que são contra a disciplina.

Voltando ao ponto central do tema, conceituaremos a palavra liberdade. Compreendemos que a mesma começa quando permitimos ao outro ser livre como nós. A liberdade não prega o individualismo, ela se faz na interação entre os seres humanos, ela está contida na relação do ser humano consigo mesmo e com o outro, pois a vida que vivemos hoje se faz em rede onde todo o tipo de agir do ser humano afeta a sociedade de forma positiva ou negativa. Compreendemos também que a liberdade está sempre em construção pelo fato de que o ser humano vive em um processo contínuo de construção. Tais questões implicam afirmar que

¹³⁴ É viável esclarecermos o conceito de Direito Público Internacional: “O Direito Internacional Público pode ser conceituado como o conjunto de princípios e regras jurídicas (costumeiras e convencionais) que disciplinam e regem a atuação e a conduta da sociedade internacional (formada pelos Estados, pelas organizações internacionais intergovernamentais e também pelos indivíduos), visando alcançar as metas comuns da humanidade e, em última análise, a paz, a segurança e a estabilidade das relações internacionais” (MAZZUOLI, V. de O., Curso de direito internacional público, p. 63).

ser livre envolve riscos, envolve tomar decisões, envolve abertura ao novo. Enfim envolve a capacidade de escolhermos a nós mesmos, optando por ter uma vida digna neste mundo onde a ordem social é caracterizada pela exclusão de algumas noções como cidadania, bem comum, solidariedade, igualdade, direitos sociais e onde muitos possuem um falso conceito de liberdade, vivendo uma vida utópica ao pensar e defender a ideia de que tudo é relativo.

Sendo assim, esta palavra comporta uma polissemia de sentidos e é um dos temas mais refletidos na história da humanidade por ser um dom natural no/do ser humano, visto que é um valor para este ser como indivíduo. Para tal utilizaremos o conceito de liberdade¹³⁵ formulada por Thomas Hobbes, filósofo, matemático e um grande pensador sobre as teorias políticas do século XVII. Ele definiu liberdade dentro da lógica do Estado civil de direito, sendo um referencial na história da filosofia política:

Liberdade se entende, de acordo com o significado próprio da palavra, a ausência de impedimentos externos, impedimentos que com frequência reduzem parte do poder que um homem tem de fazer o que quer; porém não podem impedir que use o poder que lhe resta, de acordo com o que seu juízo e razão lhe ditem.¹³⁶

Para este filósofo, o ser humano deve se submeter ao Estado, ou seja, ele é livre, porém precisa obedecer ao conjunto de leis existentes para que possa viver na sociedade civil. Liberdade é uma qualidade que está relacionada à ação e não à vontade, existindo um limite da mesma, legitimado pelas leis, para o ser humano. É o que chamamos de “liberdade para” e “liberdade de”.

Na concepção de liberdade de Hobbes, percebemos uma relação da mesma compatível à ideia de liberdade religiosa defendida na nossa Constituição Federal em seu artigo 5º, pois o ser humano necessita deste limite imposto pelas leis para poder respeitar o outro. É papel do Estado certificar, tendo em vista os princípios jurídicos, a igualdade formal entre os homens, sem adotar nenhuma concepção particular de liberdade e liberdade religiosa. Tal limite imposto acaba sendo uma garantia para a liberdade democrática onde a laicidade está incluída, permitindo a garantia institucional da liberdade religiosa. E isto, também, é citado no Código

¹³⁵ Ressaltamos que, alguns autores, classificam a liberdade em positiva e negativa, ou seja, a primeira é, também, chamada de autodeterminação e indica a condição do homem gerir suas tomadas de decisões sem ser influenciado por outros; a segunda é a ausência de submissão e consiste em fazer ou não fazer o que as leis ditam. O autor selecionado, Hobbes, reflete as duas liberdades, porém valoriza mais a liberdade positiva. Também ressaltamos que deste autor só iremos apresentar o seu conceito de liberdade, apesar do mesmo ter um cabedal de escritos sobre este assunto e outros.

¹³⁶ HOBBS, T., *Leviatã Ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*, p. 133.

Criminal aprovado em 1998 que imputa como crime atos de violência e de ódio fundados em intolerância religiosa.

Dessa forma, liberdade religiosa não pode ser compreendida, separadamente, das normas constitucionais. Até porque ela se solidificou na, transição do Estado moderno e monárquico para o Estado constitucional e republicano. Neste período ocorre uma ruptura com o modelo de Estado existente e uma abertura para novas ideias que defendiam a neutralidade de Estado no que se referia às questões religiosas e o pluralismo religioso. Por este fato, a maioria dos países ocidentais incluiu a liberdade religiosa em seus textos constitucionais. No Brasil, ela se firma com o advento da República, a primeira Constituição republicana (1891) já faz esta distinção em seu artigo 72, § 3º. Outro documento importante datado de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos também expressa que em seu artigo 18:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.¹³⁷

No ano de 2004, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Governo Federal produziu a cartilha “Diversidade Religiosa e Direitos Humanos” com a colaboração de várias religiões. Seu objetivo principal foi contribuir para o nosso processo educativo. Ele deve contemplar o entendimento da cosmovisão das várias religiões existentes no nosso país. Um dos tópicos abordados na cartilha que se refere ao “programa nacional dos direitos humanos” confirma o nosso entendimento acerca desta cosmovisão:

É sagrada a liberdade de pensamento, de consciência e de religião. É sagrado o direito de entrar neste ou naquele templo, neste ou naquele terreiro, nesta ou naquela tenda. É o sagrado direito de adorar e deixar adorar. É o direito humano e divino de pensar e deixar pensar, de dizer e de ouvir.¹³⁸

Com relação ao conceito de liberdade religiosa, este perpassa pela questão do respeito à dignidade humana e aos direitos humanos que culminam numa nova concepção de cidadania “cosmopolita baseada no reconhecimento da diferença (...). Essa nova cidadania requer a invenção de processos dialógicos de construção

¹³⁷ Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 05 jul. 2014.

¹³⁸ COMISSÃO ECUMÊNICA NACIONAL DE COMBATE AO RACISMO (Cenacora). Diversidade religiosa e direitos humanos. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/promocao-e-defesa/publicacoes-2013/pdfs/diversidade-religiosa-e-direitos-humanos>. Acesso em: 05 jul. 2014.

de novos modos de intervenção política”¹³⁹. Atualmente, já presenciamos o fato de que alguns cidadãos, desta sociedade excludente, buscam respeitar a liberdade religiosa através da dignidade humana, considerada um atributo universal do ser humano que, enquanto ser racional, compreende a sua criação como ato divino, à imagem e semelhança de Deus.¹⁴⁰

Por isso, afirmamos que liberdade só é possível em um espaço que se procure buscar o respeito de igualdade a todos os cidadãos, ou seja, o cidadão é livre para optar por valores transcendentais ou não, defendendo-os como verdadeiros, não sendo prejudicado na sua relação com o Estado devido a sua crença e, tampouco, prejudicar o outro. Isto implica afirmar que o respeito à diversidade religiosa não significa que precisamos aceitar a religião do outro como verdadeira. Isto seria um cerceamento da liberdade de consciência de cada cidadão. Moraes adverte que “o constrangimento à pessoa humana, de forma a constrangê-la a renunciar sua fé, representa o desrespeito à diversidade democrática de ideias, filosofias e à própria diversidade espiritual”.¹⁴¹ Corroborando com esta afirmativa, citamos o Concílio Vaticano II (1965) que elaborou um documento intitulado “Declaração *Dignitatis Humanae* sobre a Liberdade Religiosa”:

Este Concílio Vaticano declara que a pessoa humana tem direito à liberdade religiosa. Esta liberdade consiste no seguinte: todos os homens devem estar livres de coação, quer por parte dos indivíduos, quer dos grupos sociais ou qualquer autoridade humana; e de tal modo que, em matéria religiosa, ninguém seja forçado a agir contra a própria consciência, nem impedido de proceder segundo a mesma, em privado e em público, só ou associado com outros, dentro dos devidos limites. Declara, além disso, que o direito à liberdade religiosa se funda realmente na própria dignidade da pessoa humana, como a palavra revelada de Deus e a própria razão a dão a conhecer (2). Este direito da pessoa humana à liberdade religiosa na ordem jurídica da sociedade deve ser de tal modo reconhecido que se torne um direito civil.¹⁴²

Dentro dessa linha de pensamento, também podemos citar a visão de liberdade religiosa para a Igreja Batista. A mesma tem seus princípios teológicos embasados nas Escrituras. Tais princípios dão ênfase à questão da laicização do

¹³⁹ SANTOS, B. S., Reconhecer para libertar, p. 24.

¹⁴⁰ Esclarecemos que, apesar do trabalho científico que estamos desenvolvendo, não podemos deixar de afirmar que professamos uma fé e, por este fato, acreditamos na proposta da teologia bíblica da dignidade natural de que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus e de que a Ciência não pode ser a única verdade considerada acerca de tudo o que acontece no Universo.

¹⁴¹ MORAES, A., Direitos Humanos Fundamentais, p. 75.

¹⁴² I. Doutrina Geral acerca da Liberdade Religiosa – Sujeito, objecto e fundamento da liberdade religiosa. Disponível em: www.vatican.va/.../vat-ii/decl_19651207_dignitatis-humanae_po.html. Acesso em: 05 jul. 2014.

Estado como fundamental para a existência de uma plena liberdade religiosa, bem como a total independência entre suas igrejas e agremiações, enfatizando a questão da inviolabilidade do foro íntimo da pessoa, concomitantemente com o seu aspecto subjetivo, colocando esta liberdade como um privilégio outorgado por Deus. Entendem que qualquer lei que venha a impor um tipo de religiosidade fere os princípios da verdadeira liberdade obliterando a competência individual da pessoa perante Deus:

(...) O homem é livre para aceitar ou rejeitar a religião; escolher ou mudar sua crença; propagar e ensinar a verdade como a entenda, sempre respeitando os direitos e convicções alheios; cultivar a Deus tanto a sós quanto publicamente; convidar outras pessoas a participarem nos cultos e noutras atividades de sua religião; possuir propriedade e quaisquer outros bens necessários à propagação de sua fé. Tal liberdade não é privilégio para ser concedido, rejeitado ou meramente tolerado – nem pelo estado, nem por qualquer outro grupo religioso – é um direito outorgado por Deus.

Cada pessoa é livre perante Deus, em todas as questões de consciência, e tem o direito de abraçar ou rejeitar a religião, bem como de testemunhar de sua fé religiosa, respeitando os direitos dos outros.¹⁴³

Ao garantir a liberdade religiosa, garante-se, também, o repúdio a qualquer forma de discriminação a todas as religiões. As aulas de Ensino Religioso precisam compreender e permitir esta liberdade que refletirá na tolerância proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1995, na Declaração de Princípios sobre a Tolerância:

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

1.2 A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. A tolerância deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado.

1.3 A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos.¹⁴⁴

Logo, esta liberdade é um dado e abarca o pluralismo religioso brasileiro.

¹⁴³ CONVENÇÃO BATISTA DO SUL DOS ESTADOS UNIDOS. Princípios Batistas, p. 5.

¹⁴⁴ Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

Porém, independente de crença, é inato ao ser humano à dimensão religiosa, sendo algo constante em todos os povos e raças, podendo ser expressa, por intermédio de seus mitos e ritos, de várias maneiras conforme afirma Eliade:

O fato de uma hierofania ser sempre histórica (isto é, de se produzir sempre em situações determinadas) não destrói necessariamente a sua ecumenicidade. Algumas hierofanias têm um destino local; há outras que têm, ou adquirem valores universais. Os indianos, por exemplo, veneram certa árvore chamada Açvattha; simplesmente para eles a manifestação do sagrado nesta espécie vegetal é transparente, pois só para eles a Açvattha é uma hierofania e não apenas uma árvore.¹⁴⁵

É no seu interior que o ser humano começa a ter acesso à dimensão religiosa. Atualmente, pesquisas já afirmam que o ser humano não é só corpo e mente e, sim, corpo, mente e espírito, ou seja, a natureza humana possui três dimensões: a dimensão somática (corpo), a dimensão psíquica (mente) e a dimensão espiritual (alma). Já no século XVII, o filósofo Montaigne afirmava que não se tratava de uma alma e de um corpo a ser educado, mas de um ser humano em sua totalidade. Marino afirma que:

Hoje, um dos princípios fundamentais da neurociência do comportamento é que todas as nossas experiências são geradas pela atividade cerebral (...). Assim, as estruturas decretam as funções e as funções e as microestruturas, as microfunções, permitindo-nos afirmar que todas as nossas experiências emergem da atividade cerebral: da autoconsciência e da sensação do eu aos sentimentos de amor, às emoções, à afetividade e, até mesmo, à sensação de presença de uma divindade.¹⁴⁶

Damásio, também, aborda essa questão:

(...) as experiências espirituais, religiosas ou não, são processos mentais, e são por isso mesmo, processos biológicos do mais alto nível de complexidade. Ocorrem no cérebro de um determinado organismo, em certas circunstâncias, e nada nos impede de descrever esses processos em termos neurobiológicos(...). O espiritual é um estado particular do organismo, uma combinação delicada de certas configurações corporais e de certas configurações mentais(...). Ao ligar as experiências espirituais à neurobiologia dos sentimentos, não tenho por objetivo reduzir aquilo que é sublime à mecânica pura e, ao fazê-lo, reduzir a sua dignidade. O objetivo é simplesmente sugerir que a sublimidade do espiritual está incorporada na sublimidade da biologia, e que é hora de começar a compreender o processo em termos biológicos.¹⁴⁷

É mister, que a sociedade tenha noção de que todas estas dimensões envolvem o ser humano e estão presentes no seu conhecimento cognitivo, ela não pode privilegiar somente o aprimoramento do corpo e do intelecto, tendo um

¹⁴⁵ ELIADE, M., Tratado da História das Religiões, p. 9.

¹⁴⁶ MARINO, J. R., A religião do cérebro: as novas descobertas da neurociência a respeito da fé humana, p.89.

¹⁴⁷ DAMÁSIO, A., Em busca de Spinoza: prazer e dor na ciência dos sentimentos, pp. 297-299.

enfoque reducionista. É o que a Pedagogia denomina visão holística do ser, ele é um todo, não pode ser fragmentado e a Teologia concorda ao afirmar que o ser humano precisa ser olhado na íntegra sem qualquer vestígio da visão dualista ou dicotômica, uma concepção filosófica surgida nos escritos de Platão e no estoicismo que pregava a existência de dois princípios independentes: alma e corpo. E, durante muitos anos, o primeiro princípio sobrepôs o segundo princípio ocasionando um desprezo ao corpo físico, à afetividade, a sexualidade, as relações interpessoais. No dizer do professor Rubio;

Para ressaltar uma dimensão ou aspecto do ser humano, a pessoa é levada a desvalorizar uma outra dimensão ou aspecto. Por exemplo, para acentuar a importância da alma, a pessoa despreza o corpo, para valorizar a razão, desvaloriza o afeto. Ou, ao contrário, para sublinhar a importância do corpo, desvaloriza a alma, para valorizar a afetividade despreza a razão.¹⁴⁸

Para a Teologia, o ser humano não tem alma e corpo, mas é alma e corpo. Ela afirma que o ser humano é pleno apenas à luz de sua experiência com Deus. Enquanto corpo, ele é mortal e enquanto alma, ele é imortal, ele transcende este nosso mundo físico. Logo, ele é uno e essa unidade é o aspecto principal para torná-lo plural nas suas relações.

2.3.3.

Religião e Secularização

Neste ponto, optamos por trabalhar os dois últimos temas juntos, pois entendemos que os mesmos se imbricam, ou seja, o domínio exacerbado da religião e a hegemonia da Igreja Católica, em todos os setores da sociedade, propiciaram o desencadeamento da modernidade e, conseqüentemente, da pós-modernidade e da secularização. E escrever sobre tais temas em um único ponto da tese é muito complexo, pois eles permitiriam a qualquer pesquisador fazer uma dissertação ou tese sobre os mesmos. Por este fato, informamos que o objetivo deste ponto é apresentar, seus conceitos e conseqüências para a sociedade, estando fora qualquer pretensão de um exame mais detalhado dos mesmos.

No decorrer dos séculos, centenas de definições da palavra religião surgiram

¹⁴⁸ RUBIO, A. G., Elementos de Antropologia Teológica – salvação cristã: salvos de quê e para quê?, p. 24.

por parte de filósofos, historiadores, sociólogos e teólogos. Logo, seu campo semântico é muito variado, onde aparecem conceitos que abarcam as ideias de alienação, ilusão, crença, fé e encontro com um Ser superior. Por isso, ela engloba nuances afetivas/psicológicas e sociais muito diferentes. Vamos nos deter nas etimologias *religio*, *relegere* e *religare*.

A primeira etimologia, *religio*, que era um termo restrito aos cultos romanos antigos não indicava, em sua origem, a religião e, sim, estava relacionada com o termo escrúpulo, ou seja, o derivado *religiosus* significando escrupuloso em relação ao culto. O povo romano levava a sério a sua *religio*, tendo orgulho da mesma e se julgava como o povo mais religioso daquela época: “se nós nos compararmos às nações estrangeiras, nós podemos parecer iguais ou mesmo inferiores nos diferentes domínios, menos em religião, isto é, no culto aos deuses, onde nós somos de longe superiores”.¹⁴⁹ De forma geral, *religio* significava a verdadeira religião que deveria ser praticada com zelo. Lachelier afirmou que “a palavra passa então a exprimir três ideias: a) de uma afirmação ou de um conjunto de afirmações especulativas; b) de um conjunto de atos rituais; c) de uma relação direta e moral da alma humana com Deus”.¹⁵⁰ Por isso a noção de atar, estar junto, ou seja, estar em contato com algo.

A segunda, *relegere*, proposta por Cícero (45 a.C.), transparecia a “atenção escrupulosa, o respeito, a paciência, inclusive o pudor e ou a piedade”.¹⁵¹ Ela tinha um significado de observação de normas, regras ou ritos reconhecidos pela comunidade. Os romanos, como citado, tinham uma prática zelosa e respeitosa com relação aos deuses. Por último, *religare*, que diz respeito à relação do ser humano ao divino. Proposta por Lactâncio (século III e IV d.C.) que concebia a religião não como prática ritual, conforme o *relegere* de Cícero mas, como uma ligação direta ao Deus único e verdadeiro:

Parece evidente que a operação de Lactâncio foi ao mesmo tempo filológica e ideológica: o objetivo do escritor latino cristão era, em certo sentido, ‘capturar’ e redirecionar o termo *religio*, de modo que fosse capaz de exprimir tanto o conceito de transcendência segundo o pensamento cristão, quanto – mais do que o comportamento do crente – a natureza da relação de fé instaurada pelo cristianismo entre o nível humano e o nível divino. *Religio* a religando significava purificar o

¹⁴⁹ CÍCERO., Sulla natura degli dei, II, 8. Disponível em <http://www.ousia.it/content/Sezioni/Testi/CiceroneNaturaDei.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2014.

¹⁵⁰ LACHELIER, J. apud TEIXEIRA, F. (Org.). A(s) ciências da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica, p. 123.

¹⁵¹ DERRIDA, J. Fé e saber In: VATTIMO, G.; DERRIDA, J. (Orgs.). A religião: o seminário de Capri, p.52.

termo latino das escórias do ritualismo pagão para fazê-lo assumir a dignidade de representar o aspecto de dependência que caracterizava, segundo a nova religião, a relação entre a criatura e o Criador, fundada no *vinculum pietatis*.¹⁵²

Mas, independente dessa discussão teórica, o ser humano foi criado para viver em grupo, para relacionar-se com o outro, ele sente esta necessidade. pois a experiência religiosa é uma “vivência relacional com o mundo, com o outro indivíduo e com o grupo humano”¹⁵³ e “está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir”¹⁵⁴. Podemos afirmar que existe, por parte do ser humano, uma busca do Sagrado e de um relacionamento com o Transcendente, um laço pessoal da criatura com o Criador que o faz se sentir protegido e dá um valor diferenciado a sua vida. Desde os primórdios encontramos manifestações dessa busca, desse relacionamento.

Várias formas de religião foram registradas desse *homo religious*, duas merecem destaque: o animismo e o naturismo, pois segundo Durkheim “essas teorias são, até o presente, as únicas pelas quais se tentou explicar racionalmente as origens do pensamento religioso”.¹⁵⁵ Porém, esse mesmo autor afirma que existe uma controvérsia sobre qual das duas formas teriam surgido primeiro. Para alguns autores, o animismo surgiu primeiro, sendo considerada a religião primitiva que derivou o naturismo. Para outros autores, seria o naturismo o propulsor da religião primitiva. Nós não entraremos no âmago dessa discussão, apenas apresentaremos um conceito sobre cada forma, pois como citamos acima, foi a partir das mesmas que a religião começou a ser pensada, refletida e estudada por várias ciências: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Teologia.

Sendo assim, a primeira vem do latim *animus* que significa espírito. A característica principal dessa concepção é a crença em espíritos, almas, gênios, demônios, divindades, que são agentes animados e conscientes como o ser humano. São perceptíveis a olhos humanos, daí a ideia de que tudo tem espírito. Foi o antropólogo inglês Edward Burnett Tylor (1832-1917) que identificou tal crença e a batizou animismo, em 1871. Tylor foi influenciado pela teoria de Darwin sobre a evolução. Segundo ele, o desenvolvimento religioso caminhou

¹⁵² PRANDI, C., As ciências das religiões, p. 256-257.

¹⁵³ CROATTO, J. S., As Linguagens da Experiência Religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião, p. 41.

¹⁵⁴ ALVES, R., O que é religião?, p.13.

¹⁵⁵ DURKHEIM, E., As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália, p. 34.

paralelamente ao avanço geral da humanidade, tanto cultural como tecnológico. Primeiro em direção ao politeísmo (crença em diversos deuses) e depois ao monoteísmo (crença num só deus). Mas, ainda hoje, existem povos tribais que praticam esse mesmo tipo de animismo. Como contribuição dos estudos animistas, podemos citar que os mesmos introduziram a alma ao meio acadêmico, ou seja, a submeteram a uma análise histórica.

Já a segunda, bem diferente da primeira, se dirige às coisas da natureza, como os ventos, os rios, o céu, os astros. Não existe aspecto da natureza que não venha a despertar no ser humano uma sensação esmagadora de algo infinito que o envolve e domina. Friedrich Max Müller (1823-1900), filologista e orientalista alemão, em 1856, expôs os princípios do naturismo em seu livro “Oxford Essays”. Para ele, tudo passa pelos sentidos, inclusive a fê: “a religião, diz ele, para ocupar o lugar que lhe cabe como elemento legítimo de nossa consciência, deve, como todos os nossos outros conhecimentos, começar por uma experiência sensível”.¹⁵⁶ Essa sua ideia leva a crença de que a religião é organizada e fundamentada em um sistema de ideias e está inserida na realidade. O próprio Durkheim conceitua religião como

um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a elas aderem. O segundo elemento que participa assim de nossa definição não é menos essencial que o primeiro, pois, ao mostrar que a ideia de religião é inseparável da ideia de igreja, ele faz pressentir que a religião deve ser coisa eminentemente coletiva.¹⁵⁷

Todavia, observamos que a religião está presente e enraizada na sociedade, ela funciona como um modelo para o mundo e, ao mesmo tempo, como modelo do mundo. Berger já afirmava que a mesma teve um papel fundamental na construção do mundo e é um audacioso experimento de perceber todo o universo como humanamente significativo.¹⁵⁸ Para os que creem, ela é conhecimento de uma sabedoria que proporciona um modelo de ações e de explicação ao apresentar respostas para algumas ameaças que estão vigentes em nossa sociedade: sofrimento, ignorância e injustiça. Mas, para outros é um produto do ser humano para alienar outros homens, como vários autores defenderam, dentre eles citamos

¹⁵⁶ MÜLLER, M. F. apud DURKHEIM, E., As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália, p. 63.

¹⁵⁷ DURKHEIM, E., As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália, p. 32.

¹⁵⁸ Cf. BERGER, P. L., O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião, p. 41.

Karl Marx, considerado um dos expoentes do Socialismo, que com a sua célebre frase “a religião é o ópio do povo”, apresentou aos eruditos da época o seu conceito de religião. Para ele a religião é àquela que entorpece, aliena e é, eminentemente, ideológica, ou seja, consola e justifica uma realidade onde reina a opressão e a exploração, o mesmo a classificava como ilusão e afirmava: “A religião não faz o homem, mas, ao contrário, o homem faz a religião: este é o fundamento da crítica irreligiosa. A religião é autoconsciência e o auto-sentimento do homem que ainda não se encontrou ou que já se perdeu”.¹⁵⁹ Outro autor que ignorou as mais sublimes expressões da religião foi Sigmund Freud, o fundador da Psicanálise. Ele considerava a religião uma expressão infantil e uma ilusão e atribuiu um caráter obsessivo neurótico a mesma, pois ela criava compulsões e prendia o ser humano na neurose, sendo uma grande castradora, consequentemente um empecilho para o conhecimento científico:

A crítica desbastou o valor probatório dos documentos religiosos, a ciência natural demonstrou os erros neles existentes, e a pesquisa comparativa ficou impressionada pela semelhança fatal existente entre os ideais religiosos que reverenciamos e os produtos mentais de povos de épocas primitivas. (...) Assim, a religião seria a neurose obsessiva universal da humanidade; tal como a neurose obsessiva das crianças, ela surgiu do complexo de Édipo, do relacionamento com o pai.¹⁶⁰

Logo, na visão de Freud a Psicanálise seria o elemento salvador para a humanidade se libertar desta doença chamada religião: “A Psicanálise fez a máscara cair, cair a mitificação. Negou a existência de Deus e expôs as ilusões humanas”.¹⁶¹ Sua ideia era que a mesma tinha o poder de curar o ser humano, mostrando a ele o mundo na sua forma natural que não tem ligação com a religião, ou seja, para Freud demolir a religião, utilizando-se da Psicanálise, seria um benefício para o ser humano e provaria a eficácia de sua ciência como superior a religião.

Como resultado dessa visão por parte desses autores, podemos destacar duas situações que ocorrem no nosso cotidiano: a primeira diz respeito a fragmentação do ser humano que desarticulado se torna mais um, “massa sobrando”,¹⁶² na sociedade; e a segunda nos alerta que o ser humano está cada vez mais habituado a todas as coisas e isto o faz perder a capacidade de escandalizar-se diante de episódios de injustiça, violência, desigualdade que

¹⁵⁹ MARX, K. apud STACONNE, G., *Filosofia da Religião*, p. 118.

¹⁶⁰ FREUD, S., *O futuro de uma ilusão*, p. 51 e 58.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 43.

¹⁶² ASSMANN, H., *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*, p. 5.

facilitam a exclusão social. Frigotto aborda essa questão, afirmando que: “O dado mais perverso, neste plano, é o processo de naturalização da exclusão, das diferentes formas de violência, inclusive o puro e simples extermínio de grupos e populações”.¹⁶³

Nesse contexto, faz-se necessário situarmos na história os termos modernidade e pós-modernidade, pois foram elas que propiciaram a secularização ao transferir a religião para a esfera privada das escolhas pessoais (Idade Moderna) e relançar a mesma na esfera pública (Idade Pós-Moderna).

A modernidade é um processo histórico que procurou retirar o indivíduo das “garras” do antigo Regime, mas herdou da Idade Média questões problemáticas, aparentemente respondidas, mas que instauram uma resposta por parte dos pensadores modernos. A mesma se contrapõe à sociedade tradicional, caracterizando-se pela progressiva racionalização econômica e administrativa da sociedade, ou seja, o seu surgimento provoca uma ruptura com os fundamentos da sociedade da época. Inclusive não é possível datar, precisamente, o seu início. Alguns defendem a tese de que René Descartes foi o precursor devido ser o pioneiro no pensamento filosófico moderno.

Ela não é uma elaboração subjetiva, mas uma apreensão do movimento da própria realidade, da materialidade, das condições de existência do ser humano. A modernidade não é uma ideia em si mesma, mas a ideia como produto humano, a forma pela qual os homens pensam e refletem as suas condições e relações sociais a partir de uma lógica cartesiana e de uma moral kantiana. A trajetória de seu paradigma não é linear. A mesma é a realidade do mundo do ser humano, como realidade feita pelo ser humano, é uma tentativa de implantação de um novo mundo sem Deus, Ele se torna uma teoria provável que se pode explicar.

Isto nos leva a concluir que o ser humano moderno tinha a noção de que era possível criar-se a si mesmo e o seu mundo, sendo o autor de sua própria história sem depender do outro e, conseqüentemente, de Deus. Era possível retirar a religião da sociedade e mantê-la sem função política. No confronto entre subjetividade individual e subjetividade coletiva, a primeira prevalece:

A ideia de modernidade, na sua forma mais ambiciosa, foi a afirmação de que o homem é o que ele faz; e que, portanto, deve existir uma correspondência cada vez

¹⁶³ FRIGOTTO, G., Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola, p. 84.

mais eficaz entre a produção (...) e a vida pessoal, animada pelo interesse, mas também pela vontade de se libertar de todas as opressões.¹⁶⁴

A modernidade liberou o *self*¹⁶⁵ da ordem social tradicional vigente, dando-lhe uma autonomia jamais vista, o ser humano substitui o cosmo sagrado, colocando-se no centro, para lutar contra os poderes estabelecidos com a ajuda da razão e da ciência: “Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ‘tudo que é sólido desmancha no ar’”.¹⁶⁶ Surge, assim, o triunfo do transitório, do efêmero, do contingente.

Em síntese, o paradigma da modernidade foi um projeto sociocultural muito amplo, cheio de contradições e, também, de potencialidades que não foram administradas dentro de um equilíbrio. Por isso que Max Weber o definiu como o “desencantamento” do mundo, consequentemente ocorreu o desencantamento da religião. E a pós-modernidade?

No final da década de 70, o filósofo Lyotard escreveu um livro onde procurou apresentar uma visão das transformações da sociedade, que configuraram uma nova fase da história ao substituir o projeto de modernidade que imperava. Ele definiu pós-modernidade “como o estado da cultura depois das transformações que afetaram as regras da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”.¹⁶⁷ É possível afirmar que as últimas décadas do século XX caracterizam-se em “pós”: sociedade pós-industrial, pós-estruturalismo, pós-fordismo, pós-comunismo, pós-marxismo, pós-liberalismo, pós-imperialismo, pós-urbano, pós-capitalismo.

A pós-modernidade é um momento de crítica a tudo o que significou a modernidade. Nela o saber coloca-se em outros termos devido à proliferação das novas tecnologias, ou seja, o pano de fundo é basicamente a cibercultura. A essência do mesmo está no domínio das técnicas que proporciona ao ser humano conhecer mais para dominar mais a natureza e os próprios homens. Ocorre uma perda de fronteiras, o mundo está cada vez mais perto, isto implica afirmar que este ser humano é o fator mais importante na competição mundial pelo poder.

É um mundo em ebulição, onde não há, então, nada definitivo. Tudo é

¹⁶⁴ TOURAINE, A., Crítica à modernidade, p.9.

¹⁶⁵ Esta expressão é usada na Filosofia e na Psicologia. Posteriormente, no capítulo seguinte, estaremos conceituando-a.

¹⁶⁶ BERMAN, M., Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade, p. 15.

¹⁶⁷ LYOTARD, J., A condição pós-moderna, p. xv.

passível de mudança, ocorre à incredulidade em relação às metanarrativas que dominaram os ideais da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade e Fraternidade), o individualismo reina, o ser humano pode tomar qualquer decisão em prol de seu próprio bem-estar, mesmo que isso signifique a destruição do seu semelhante. O que vale é o “ter” e não o “ser”, porém tal fato culmina na coisificação deste ser humano e na suprimação de sua consciência. Uma alienação nunca vista em outra época.

No contexto da pós-modernidade, encontramos a teoria econômica neoliberal¹⁶⁸ que confirma o parágrafo acima, e na mesma é possível perceber um grupo dominante que detém o poder e o lucro e outro grupo, que vive à margem do caminho, em um estado de miserabilidade, no qual o primeiro celebra o consumo exacerbado e o segundo não tem o que comer, afinal, tudo é “relativo”. A pós-modernidade não tem a intenção de criar modelos democráticos alternativos que atendam a esta camada da sociedade. Com relação à questão religiosa, a pós-modernidade também trouxe consequências trágicas ao privatizar a religião. O que importa é o “eu” e não mais o “nós”, na realidade, deixou o ser humano sem identidade religiosa, pois o mesmo pode optar por várias tradições religiosas ao mesmo tempo:

O princípio fundamental da pós-modernidade de que toca a cada sujeito fazer suas escolhas religiosas, independentemente da instituição religiosa e sem preocupação com identidade alguma, rege o comportamento pós-moderno. A religião cede facilmente ao movimento de assimilar os elementos que lhe interessarem sem nenhum cuidado com alguma coerência teórica. Nisso se adéqua perfeitamente à cultura pós-moderna.¹⁶⁹

Como fruto destes dois momentos, durante os quais a sociedade passou e vem passando, surge à secularização. Originalmente, o termo secularização refere-se à dispensa dos votos religiosos a um clérigo regular e sua incardinação numa diocese, no clero secular. Com o advento da Revolução Francesa foi aplicado “para indicar a perda do controle de territórios ou propriedades por parte das autoridades eclesiásticas. No Direito Canônico, o mesmo termo passou a

¹⁶⁸ Na nossa dissertação de Mestrado, foi apresentada esta nota explicativa: “Essa teoria econômica começou a ser divulgado nos Estados Unidos na década de 70 sob a orientação dos economistas Friedrich Hayek e Milton Friedman, mas o seu clímax ocorreu na década seguinte quando alcançou o mundo, sendo assumida pelo capitalismo como a melhor maneira para obter o domínio tanto no mundo ocidental quanto no oriental”, Cf. SANTOS, J. M. T., O Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade, p. 20.

¹⁶⁹ SANCHEZ, W. L., Cristianismo na América Latina e no Caribe, pp. 240 - 241.

significar o retorno de um religioso ao mundo”.¹⁷⁰ Para muitos autores ela está bem presente no mundo ocidental. Gellner afirma:

[...] em termos gerais, a tese da secularização mantém-se, de fato, firme. Alguns regimes políticos estão abertamente associados a ideologias secularistas e anti-religiosas, enquanto outros estão oficialmente desvinculados da religião, praticando o secularismo mais por defeito do que por afirmação ativa. No entanto, poucos são os Estados formalmente ligados à religião e, se o estão, trata-se de uma ligação frágil que não é levada muito a sério. A observância e a prática religiosa são reduzidas e os seus eventuais níveis elevados ficam a dever-se, com frequência, ao cariz eminentemente social e não transcendente dos conteúdos religiosos. A doutrina formal é, por isso, ignorada, sendo a participação encarada como uma celebração da comunidade e não como convicção. Os assuntos religiosos raramente merecem destaque.¹⁷¹

A secularização é um fenômeno histórico-social distinto da laicidade que pode ser interpretado como uma nova visão nas condições de crer, pois o mundo mudou. Ele agora é regido pela racionalidade científica que leva o ser humano ao um humanismo autossuficiente. Ela é um processo inverso ao de sacralização, é a separação entre as coisas sagradas e profanas. Nos trabalhos de História sobre os séculos XVI e XVII, secularização é aquilo que escapa ao controle onipresente e asfixiante da Igreja, determinando uma maior autonomia do ser humano em decidir sem a influência da Instituição Igreja, isto implica afirmar que sai de cena a mesma para dar lugar a este novo momento sociocultural vivido pela sociedade. Nela a religião passa para um mundo onde continua existindo, porém não mais como o importante elemento estruturador da ordem social, o único e verdadeiro conhecimento e sim mais um sistema de conhecimento. Ela perde força e autoridade. Na realidade, segundo Berger, a secularização proporcionou uma perda de plausibilidade das legitimações religiosas e o surgimento de soteriologias secularizadas.

Por conta deste fato, é que alguns autores têm afirmado, que a sociedade presencia um retorno ao sagrado como o próprio Peter Berger. Este autor afirma a não veracidade, defendida por muitos autores, que o mundo é totalmente secularizado e a religião está fora do mesmo, existe uma tentativa por parte deles de mostrar que está ocorrendo um processo de dessecularização. Em um artigo publicado na revista *Religião e Sociedade*, Berger ousa afirmar que não é verdadeira a tese de que estamos vivendo em um mundo totalmente secularizado, pois o mesmo continua tão religioso como antes ou até mais em algumas regiões.

¹⁷⁰ BERGER, P. L., *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*, p. 118.

¹⁷¹ GELLNER, E., *Pós-modernismo, razão e religião*, p. 16.

Segundo ele, a sobrevivência e este novo florescer deve-se ao fato de que as comunidades religiosas não se renderam à ordem vigente do mundo secularizado.¹⁷²

No meio deste cenário, encontramos outro fenômeno que merece ser pontuado antes de encerramos este capítulo: a globalização. Fenômeno que remonta, para alguns autores, a origem do homem. Mas, a melhor tese é que ela se apresentou ao mundo por ocasião da queda do muro de Berlim e da Guerra Fria, a partir da década de 80. Ela veio para substituir o imperialismo que, durante anos, ditou as normas da sociedade, seu objetivo era gerar uma sociedade ideal, de alcance mundial, onde todos fossem beneficiados. Contudo não é isso que observamos na sociedade, como no neoliberalismo, a globalização reforça a privatização dos serviços públicos, a cultura de consumo que acaba proporcionando uma espécie de barbárie social, posto que “ao globalizar-se, o mundo se pluraliza, multiplicando as suas diversidades, revelando-se um caleidoscópio desconhecido, e surpreendente”.¹⁷³ Esta foi à razão pela qual destacamos, também, este fenômeno: estamos vivendo no meio de uma globalização excludente que oprime, que manipula e que escraviza o ser humano, dividindo-o em castas separadas (brancos, negros, ricos, pobres, religiosos, ateus), num país que se denomina democrático, mas que deixa a margem milhares de brasileiros. No ano de 1823, José Bonifácio, declarou na Assembleia Constituinte que a escravidão era um câncer que consumia a vida cívica do Brasil, impossibilitando também o seu crescimento. Hoje o nosso câncer se chama exclusão, pois ela é a finalização de todas estas questões que debatemos neste ponto. Urge extirparmos do nosso meio este câncer, entendendo que a lei básica da vida do ser humano não pode ser uma competição que divide e exclui, mas sim, uma cooperação que soma e inclui.

Entendemos que essa cooperação inclusiva deve estar dentro da religião. A mesma precisa ser uma promotora de mudanças para que cada vez mais o ser humano possa viver o primado do amor, da solidariedade, da justiça e cada vez menos viver a lógica da exclusão. Independente de posicionamentos a favor ou contrários, ela está e precisa fazer-se presente na

¹⁷² Cf. BERGER, P.L., A dessecularização do mundo: uma visão global, p. 9-23. Disponível em http://www.iser.org.br/religioesociedade/pdf/berger21.1_2000.pdf. Acesso em: 10 set. 2014.

¹⁷³ IANNI, Octavio., A era do globalismo, p. 29.

sociedade tendo uma função de relevância na condução da mesma, pois possui, ainda, uma força ética.

Atualmente, estamos presenciando que existe um segmento da sociedade retornando a religião. Esse segmento tem percebido a sua relevância no que se refere a busca de sentido na/da vida, visto que apesar de todo o progresso percebido por meio da tecnologia, das pesquisas científicas, da valorização do ser humano, enquanto ser pensante, eles não solucionaram todos os seus problemas: incertezas, desconfianças, entre outros, que acabaram, em muitos casos, culminando numa crise de paradigmas. A crise de paradigmas, geralmente, proporciona uma mudança, uma nova visão de perceber o fato ou a permanência. Por isso, a ideia de crise que sempre culmina em escolhas. Estas geram consequências positivas e/ou negativas. Tais consequências podem ou não se oporem à estabilidade oferecida pela modernidade e pós-modernidade que tinham e tem como premissa em seus discursos a utopia de vivermos em um mundo melhor, numa sociedade de iguais fomentada e idealizada por muitos que pregavam e pregam a morte de Deus, colocando o ser humano no centro do Universo como detentor do seu destino.

2.4.

Conclusão parcial

Ao concluir este capítulo, nos veio à mente o conto “O homem invisível” de G. K. Chesterton, publicado em 1911. A história de um assassinato cometido dentro de uma casa, ao mesmo tempo em que quatro pessoas vigiavam a mesma e observavam quem dela ia e vinha. A vítima estava sozinha e os quatro observadores afirmavam veemente que ninguém havia entrado na casa e saído de lá. Claro que a observação era falsa, pois o carteiro entrou, cometeu o assassinato e saiu à vista de todos. Todos os observadores tinham olhado para o carteiro e todos eles garantiam não o ter visto. A explicação é bem simples: “ninguém presta atenção em carteiros, contudo, eles têm ‘paixões’ como qualquer outro homem”.¹⁷⁴

¹⁷⁴ CHESTERTON, G. K., O homem invisível e outras histórias do Padre Brown, p. 45.

A sociedade, a escola, os professores e os alunos não prestam a atenção devida à disciplina de Ensino Religioso. Contudo, ela existe e está inserida no sistema educacional brasileiro. Por este fato, faz-se necessário uma identidade própria para esta disciplina, independente das várias propostas, Fonaper, Educação para a Religiosidade, Ensino Religioso Confessional e Plural, Teológico e Ciências da Religião, apresentadas no capítulo que ora se encerra. Visto que percebemos que tais propostas procuram apresentar-se como a solução de currículo para o Ensino Religioso. O que acaba proporcionando divergências entre elas e um descrédito cada vez maior para a disciplina.

Da mesma forma, os demais temas abordados, que denominamos de questões incidentes, Estado laico, liberdade religiosa, religião e secularização, nos possibilitaram sair do senso comum que, na grande maioria, burlam o entendimento das pessoas no que se refere ao conceito verdadeiro de cada questão. Quando nos dispusemos a propor uma leitura jurídica, pedagógica e religiosa de cada uma, tínhamos em mente suscitar a ideia de que professar uma religião é possível perante a lei, que a mesma não é uma ameaça ao ser humano e, também, pleitear uma nova visão para a disciplina de Ensino Religioso. Visão esta que culminasse em uma identidade que acoplasse o ser humano como pessoa e sujeito, como ser de diálogo/relação que é partícipe da história e não mero espectador. Esta proposta de identidade que perpassa por tal questão é de origem cristã e “é resultado, sobretudo, da experiência dialógica na relação entre Deus e o homem”.¹⁷⁵ Em outras palavras, o ser humano é um ser transcendental aberto para além desse mundo, aberto para o Absoluto, nomeado Deus, que pode ser experimentado como o Deus de absoluta proximidade e relacionalidade.

Este é o assunto principal que discorreremos no próximo capítulo, apesar de todo movimento contrário a presente disciplina, precisamos olhá-la e percebê-la como visível e fundamental no processo educacional ao contribuir para a formação integral e, conseqüentemente, cidadã dos alunos. Desmistificando a ideia das práticas narcísicas de nossa sociedade que defendem uma posição contrária ao diálogo, a interdependência entre os seres humanos.

¹⁷⁵ RUBIO, A. G., Unidade na Pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs, p. 246.

O conceito cristão de pessoa como critério teológico indispensável

Neste capítulo, temos como proposta principal estabelecer os parâmetros teológicos para refletir sobre a disciplina de Ensino Religioso. Isto será feito delineando o conceito cristão de pessoa como essencial para qualquer atitude diante da vida e seus desafios. Estamos conscientes de que, ao utilizarmos o conceito de pessoa, ingressamos num campo polissêmico, ou seja, uma única palavra é utilizada em diversos sentidos e por diferentes ciências. Mesmo na teologia, o conceito de pessoa é utilizado para refletir, por exemplo, sobre a Trindade, ao tratar das Divinas Pessoas, onde pessoa se refere à distinção. Em nossa tese, porém, interessa tão somente o conceito de pessoa estudado pela Antropologia Teológica, que estuda o ser humano, tendo como referência principal Deus, à luz da Revelação Cristã e afirma que a pessoa só existe em comunidade, pois surgiu de um diálogo entre Deus Pai, Filho e Espírito Santo, ou seja, da relacionalidade.

Sendo assim, as características do conceito cristão de pessoa, permitiram os critérios para a construção do presente capítulo. Este conceito permite propor uma identidade do Ensino Religioso e, a partir dela, trabalhar a identidade pessoal do principal ator de todo o processo educacional, o aluno, e as questões decorrentes ao conjunto de relacionamentos a que todo ser humano é chamado: consigo mesmo, com os outros seres humanos e a sociedade, com o restante da criação e com Deus.

À vista disso, percebemos como viabilidade, antes de adentrarmos na proposta específica do presente capítulo, apresentarmos os conceitos de pessoa para algumas ciências que mais diretamente lidam com ele, a saber, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia.

Em seguida, apresentaremos uma breve evolução histórica do conceito cristão de pessoa, bem como algumas considerações sobre a Teologia do século XX e quatro teólogos que, com os seus estudos, reforçaram a visão humanitária que a Teologia precisa ter a respeito do ser humano. Indicaremos, também, as principais condições do ser pessoa: interiorização e imanência, abertura ou

transcendência. Finalizando, assim, com o conceito de identidade e algumas de suas ramificações, a saber: identidade individual, social e cultural. Com isso, acreditamos poder estabelecer parâmetros significativos para o objetivo desta tese: fornecer elementos para a identidade do Ensino Religioso e o estabelecimento de alguns aspectos curriculares do mesmo.

Já agora, podemos afirmar que o conceito cristão de pessoa contempla o ser humano como único e relacional. Estas duas características encontram-se no cerne dos grandes debates antropológicos entre a Teologia e algumas outras ciências, ou pelo menos, ramos destas mesmas ciências. A fé cristã nos ensina que o ser humano foi criado por um Ser que prioriza a relação, que se encarnou e se fez presente no mundo para, no processo de salvação, estabelecer padrões de vida, cujo principal é “amarás ao teu próximo como a ti mesmo”. Afirmação de Jesus há mais de 2000 anos, que culmina com a noção de alteridade, tão debatida nos dias de hoje: o TU é o encontro com o EU. Ambos reconhecem as suas existências no mundo como seres relacionais que devem viver no face a face, ou seja, perceber-se no rosto do outro.

Paulo, também expressa esta questão quando fala da sua identidade sendo integrada em Cristo: “Já não sou eu que vivo. É Cristo que vive em mim” (Gal. 2: 20). Ele nos fornece a ideia de que este “um já não sou eu” permite ir ao encontro do TU, numa verdadeira relação apaixonada, relação essa que se torna um novo paradigma que ultrapassa a racionalidade individualista e fechada em si, e faz surgir um relacionamento fecundo e contínuo.

3.1.

Conceito de pessoa em algumas Ciências

O conceito de pessoa abriga diversas áreas do conhecimento: Direito, História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia. Logo, é um conceito que possui vários significados, não existindo um consenso unânime entre os autores de cada área, o que faz com que o diálogo e a relação sejam difíceis.

Posto isso, começamos, neste momento, a abordar o conceito de pessoa dentro da proposta do capítulo. Embora sejam várias as ciências, para fim desta tese importa recorrer à concepção de pessoa na Filosofia, na Sociologia e na

Psicologia, dando ênfase um pouco maior a Filosofia,¹⁷⁶ uma vez que esta fornece base para as concepções existentes nas demais ciências.

3.1.1.

Conceito de pessoa para a Filosofia

Surgida no século VI a.C., com origem na palavra grega *philosophía*, formada pela junção de duas outras palavras: *philía* (amor fraterno/amizade) e *sophia* (sabedoria), ou seja, temos como definição básica: amor pela sabedoria. Ela nasce com o objetivo de procurar desenvolver o *logos* (saber racional) em oposição ao mito (senso comum).

Por este fato, a Filosofia é a ciência que deseja estar mais próxima do conhecimento verdadeiro, proporcionando respostas racionais para os problemas da existência humana, jamais aceitando como verdadeiras as ideias e os fatos, sem antes investigar e compreender. É um pensar crítico que leva a uma atitude sobre o senso comum que, na sua grande maioria, nos é apresentado como verdade. É uma fundamentação racional que culmina com a célebre frase “eu penso que”. É um caminho para o saber. É um impedimento da estagnação do pensamento. É um movimento do ser humano sobre si mesmo.¹⁷⁷

A Filosofia trabalha o conceito de pessoa a partir da questão da identidade pessoal. “O que é o homem?” Uma questão principal para a Filosofia responder, pois refletir sobre o mesmo é adentrar na ideia de continuidade, ou seja, como uma pessoa é a mesma em momentos distintos. E, no decorrer de sua história, encontramos um cabedal de filósofos que contribuíram e contribuem com suas ideias sobre o conceito de pessoa.

¹⁷⁶ Ressaltamos que não pretendemos fazer, aos leitores da tese, compreenderem todo o percurso histórico do surgimento da Filosofia e aos estudos dos vários filósofos que serão citados neste ponto, pois existe uma gama de informação sobre este assunto, porém fizemos um recorte no mesmo, procurando apresentar a relevância de cada teoria para o conceito de pessoa, objeto do presente ponto.

¹⁷⁷ Cf. CHAUI, M., Convite à Filosofia, pp. 9-19.

3.1.1.1.

Filósofos pré-socráticos

Os filósofos pré-socráticos¹⁷⁸ Heráclito (535-475 a.C.) e Parmênides (530-460 a.C.) tinham posições contrárias acerca da identidade pessoal. O primeiro é considerado o criador da Filosofia Dialética da Antiguidade, pois defendia a tese de que o “ser é” e “não é”, todas as coisas se movem e nada permanece imóvel, ou seja, a ideia dos contrários, tudo se transforma no seu contrário: vida/morte; dia/noite. O *devir* (contínuas transformações) é a lei fundamental do universo que está inserido em um fluxo perpétuo. Algumas frases atribuídas a ele nos ajudam na compreensão de sua teoria: “Não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, pois suas águas se renovam a cada instante. Não tocamos duas vezes o mesmo ser, pois este modifica continuamente sua condição”.¹⁷⁹

Já o segundo, Parmênides, se caracterizou por afirmar “o ser é perfeitamente imóvel”. Toda sua filosofia está descrita em seu poema “Sobre a Natureza”, poema este escrito no século V a.C., que sobreviveu apenas na forma de fragmentos, mas precisamente 19 fragmentos, divididos em três partes: prólogo, a via da verdade e a via da opinião. Onde a primeira parte diz respeito à narrativa de uma viagem feita por ele; a segunda parte, parte central do poema, onde se encontram os dois caminhos para a investigação: o do ser e do não ser; e, finalmente, a terceira parte entendida como via da aparência ou da *doxa* (opinião).

Parmênides foi considerado o pensador do imobilismo universal, acreditava que o *devir* era uma aparência, uma ilusão e apontava para a unicidade do ser, surgindo, assim, “o Ser é” e “o Não-Ser não é”. Por isso, da diferença, para ele, entre pensar e perceber, pensar é contemplar a realidade e perceber é ver aparências.¹⁸⁰ Como sabemos, os embates pré-socráticos dizem respeito à mobilidade ou imobilidade do ser e até hoje filósofos discutem à procura de uma solução:

A história da Filosofia grega será a história de um gigantesco esforço para encontrar uma solução para o problema posto por Heráclito e Parmênides, pois, se o primeiro tiver razão, o pensamento deverá ser um fluxo perpétuo e a verdade será a perpétua contradição dos seres em mudança contínua; mas se Parmênides tiver

¹⁷⁸ A filosofia grega é dividida em período pré-socrático e pós-socrático ou, simplesmente, socrático pelo fato de ser Sócrates considerado um marco divisório na história da mesma.

¹⁷⁹ HERÁCLITO apud COTRIM, G., Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer, p. 90.

¹⁸⁰ Cf. ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P., Filosofando: introdução à filosofia, p. 93.

razão, o mundo em que vivemos não terá sentido, não poderá ser conhecido, será uma aparência impensável e viveremos na ilusão.¹⁸¹

Dos pré-socráticos, o conceito de pessoa herdou o desafio de se definir a partir do movimento ou do estático. Este conflito perdurou ao longo da história e de alguma forma atingirá nosso trabalho como visto mais adiante.

3.1.1.2.

Filósofos socráticos

Na era socrática, nos deteremos em Sócrates, Platão e Aristóteles. Sócrates (469-399 a.C.) tinha como divisa a famosa frase “Conhece-te a ti mesmo” inscrita no templo de Apolo, patrono grego da sabedoria. Não deixou nada escrito. Tudo o que sabemos a seu respeito vem de textos dos seus discípulos. Sua filosofia versava por meio de diálogos críticos com as pessoas, divididos em dois processos que poderíamos chamar de processos pedagógicos: a ironia e a maiêutica.

A ironia (do grego *eirein* – perguntar) é considerada a parte “destrutiva”, pois tinha como objetivo levar os discípulos a confessarem suas próprias contradições e ignorâncias, reconhecendo que seus conhecimentos eram limitados. “Sei que nada sei”, frase atribuída a Sócrates, expressa bem a dimensão da ironia. Após esta primeira parte, percebendo que nada sabiam, iniciavam um novo caminho, o caminho da reconstrução de seu próprio conhecimento chamado por Sócrates de maiêutica (do grego *maieutiké* – arte do parto). O objetivo principal era dar à luz ideias novas.¹⁸²

Platão (427-347 a.C.),¹⁸³ discípulo de Sócrates e fundador da escola denominada Academia, apresentava a ideia de que a identidade não anula a imutabilidade do ser. O ser humano é um ser dual (dicotomia) com um corpo que flui ligado ao mundo dos sentidos e uma alma imortal, morada da razão ligada ao mundo das ideias. A sua teoria ficou conhecida como o Mundo das Ideias e o Mundo Sensível. Platão afirmava que as coisas que vemos e percebemos no Mundo Sensível não são reais, tudo o que existe não passa de aparência, crença,

¹⁸¹ CHAUÍ, M. Convite à Filosofia., p. 181.

¹⁸² Cf. CHAUÍ, M. Op. cit., pp. 34-40 in TELES, A. X., Introdução ao estudo da filosofia, pp. 30-32.

¹⁸³ Informamos que para melhor sintetizar as ideias de Platão utilizamos seu livro VII de A República, onde seu pensamento é representado pelo famoso “mito da caverna”.

reflexo, cópia da verdadeira realidade, tudo flui, as coisas aparecem e desaparecem. Já no Mundo das Ideias podemos chegar a um conhecimento pelo uso da razão, ou seja, o processo de conhecimento se desenvolve quando passa do mundo das sombras para o mundo das ideias. O Mito da Caverna é uma alegoria que serve para explicar sua tese, os seres humanos possuem um olhar distorcido da realidade e só é possível conhecê-la quando se libertam das influências culturais e sociais, quando saem da caverna.

Outro filósofo, Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, fundou o Liceu, um centro de estudos que foi responsável por originar algumas ciências tais como anatomia, a botânica, a meteorologia, entre outras. Também ficou conhecido como o sistematizador da Lógica, um estudo das formas gerais do pensamento, sem ter a preocupação com seu conteúdo, uma espécie de instrumento para a ciência com uma série de normas. Aristóteles percebia a identidade como unidade de substância que seria a propriedade primeira do ser a qual todas as categorias se referem. Neste momento, difere da teoria do Mundo das Ideias de Platão, pois afirmava que, ao observarmos a realidade, percebíamos a existência de inúmeros seres individuais, concretos, mutáveis, captados por nossos sentidos. Para Aristóteles, o ser humano era um ser racional cuja essência era pensar, um ser dotado de *logos*. Ele chamava a atenção para o fato de que não existe nada na consciência que já não tenha sido experimentado antes pelos sentidos.

Como síntese do pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles, podemos afirmar que, apesar de terem se afastado da filosofia natural de Heráclito e Parmênides e se interessado mais pelo ser humano e pela sociedade, tiveram certa preocupação com a relação entre aquilo que é eterno e imutável com aquilo que flui ao tratar de questões sobre moral do ser humano e dos ideais da sociedade. Dessa forma, especificamente para o conceito de pessoa, podemos perceber as seguintes contribuições: contínuo processo de construção e mudanças (Sócrates), bifacetado (Platão) e uno (Aristóteles).

3.1.1.3.

Filosofia Moderna

Para expressar o pensamento filosófico na modernidade, optamos por alguns filósofos, que consideramos representativos desta etapa da história da filosofia: Descartes, Locke, Hume, Kant e Husserl. Dos embates entre os pensamentos destes autores é possível compreender a contribuição desta filosofia para o conceito de pessoa.

Descartes (1596-1650) duvidou do ceticismo metafísico e separou corpo e mente (dualismo psicofísico).¹⁸⁴ Tais questões viriam a se tornar a discussão filosófica dos próximos 150 anos. Ele defendia a ideia de que o filósofo para chegar ao novo conhecimento deveria colocar todos os seus conhecimentos em dúvida e precisava, antes, testar o novo conhecimento por meio de cálculos, ou seja, Descartes queria aplicar o “método matemático” à reflexão filosófica. Por conta desta sua linha básica de pensamento surge a sua conclusão que ficou famosa com a célebre frase: “*Cogito ergo sum*” (“Penso, logo existo”) e toda uma tendência filosófica de cunho idealista que valoriza a atividade do sujeito pensante em relação ao objeto pensado.

Assim sendo, na mente (substância pensante), Descartes colocou o sujeito individual. Dessa forma, surge a concepção de sujeito racional, pensante e consciente que está livre do mundo sensível e é possuidor de uma identidade centralizada. Isto implica afirmar que o pensamento é livre na sua relação com a matéria e vice-versa. Assim ele divide a criação divina em duas coisas distintas: pensamento e matéria. Todavia, ele sabia que esta noção de ser perfeito tinha de vir de outro ser perfeito: Deus. Somente em Deus, estas duas substâncias (substância pensante-mente e substância extensa-matéria/corpo) tinham como se fundir e constituir um todo:

(...) mas com respeito ao que consideramos como coisas ou modo das coisas, vale examiná-las aqui uma após outra. Por substância não podemos conceber senão uma coisa que existe de modo a não ter necessidade de nada além de si própria para existir. E, em verdade, pode-se conceber apenas uma substância absolutamente independente, que é Deus. Percebemos que todas as outras coisas só podem existir pela ajuda do concurso de Deus e, por consequente, o termo substância não se aplica a Deus e às outras criaturas inivocamente, para adotar um termo familiar nas

¹⁸⁴ É importante destacarmos que o dualismo de Descartes difere do dualismo de Platão. Descartes concebe um corpo-objeto associado à ideia mecanicista do ser humano-máquina, apesar de defender que existe uma sincronia do corpo com a alma.

escolas; isto é, nenhuma significação dessa palavra comum a Deus e a elas pode ser distintamente compreendida.¹⁸⁵

Discordando das ideias inatistas¹⁸⁶ de Descartes e outros filósofos, como Platão e Santo Agostinho, Locke (1632-1704) retorna ao Empirismo¹⁸⁷, afirmando que nada existe em nossa mente que não tenha sua origem nos sentidos. Antes de sentirmos qualquer coisa, nossa mente, é como uma “tábula rasa”, vazia, um papel em branco. Ele parte da premissa de que, se considerarmos a existência de alguma coisa num mesmo tempo e lugar e a compararmos com a mesma coisa em outro tempo, podemos formular as ideias de identidade e diversidade. Em outros termos, quando as ideias atribuídas à determinada coisa que tomamos por certa a existência e, quando tais ideias não variam em qualquer nível ao que eram no momento em que consideramos sua existência, e em relação à qual comparamos, podemos atribuir a tal coisa identidade.

Assim, o que tem um mesmo princípio é a mesma coisa, ao passo que tudo que possui um princípio diferente (ainda que derive de uma substância anterior) é diverso. No entanto, apenas três substâncias conferem identidade às coisas: *Deus*, *inteligência finita* e os *corpos*. Em primeiro lugar, para Locke, Deus não tem princípio, pois é o princípio de tudo, é eterno, inalterável e do qual não se pode ter nenhum tipo de dúvida. Em segundo lugar, as inteligências finitas, tem cada uma delas tempo e espaço determinados. A relação com o espaço e o tempo determinará a identidade durante a existência. Finalmente, em terceiro lugar, os corpos que são compreendidos como partículas de matérias.

A constatação de que dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no tempo/espaço conduz o autor à ideia de que a reflexão sobre a identidade e sobre diversidade torna-se essencial à compreensão de entendimento humano. Para ele, o eu é consciente e racional, independente da substância que o constitui. Visto que é na identidade pessoal que aparece toda “a retidão e a justiça da recompensa e do

¹⁸⁵ DESCARTES, R., apud GOMES, A. A., A substância divina e a subjetividade em Descarte, p. 8.

¹⁸⁶ Esta concepção originou-se na corrente filosófica chamada Racionalismo, cujo ensinamento era: a fonte do conhecimento verdadeiro é a razão operando por si mesma. Teve seu auge no século XVII, mas sua essência já era encontrada nas ideias de Sócrates e Platão. O Inatismo afirmava que os seres humanos nascem trazendo em sua inteligência ideias anteriores a toda e qualquer experiência sensorial. Tais ideias existem na mente humana desde o nascimento e, com o tempo, se manifestam de acordo com o amadurecimento biológico.

¹⁸⁷ Do grego *empeiria* (experiência) foi uma corrente filosófica do século XVII, oposta ao Racionalismo, que defendia a tese de que a fonte de todo e qualquer conhecimento é a experiência sensível, responsável pelas ideias da razão. Sua essência, também, era encontrada em Aristóteles e São Tomás de Aquino.

castigo”,¹⁸⁸ o que consiste a identidade pessoal é a identidade da consciência. Logo, só podemos ser o mesmo ser humano através da mesma consciência. É nela que construímos o que denominamos como *eu* que Locke chama de pessoa, sendo através dessa consciência que iremos ajustar ou adaptar nossas ações passadas ao nosso eu presente.

Dessa forma, para Locke, ser uma pessoa não é o mesmo do que ser um ser humano, visto que o problema da identidade pessoal não se trata de um problema de substâncias como o “eu penso” de Descartes, mas um problema relacionado a consciência: “Portanto, o eu não é determinado pela identidade ou pela diversidade da substância, da qual não pode ter a certeza, mas apenas pela identidade da consciência”.¹⁸⁹ A identidade pessoal, definida por ele, está dependente da consciência de si próprio.

O ser humano é diferente dos animais devido à sua capacidade de ser pensante e de adquirir suas percepções, sobre si próprio em sua relação com o tempo e o espaço vividos, ou seja, trata-se de alguém se reconhecer em todas as suas recordações passadas e senti-las como se fossem suas e não de outrem. Por isso, Locke afirma que pessoa “é um termo forense que adequa as ações ao seu mérito e, portanto, pertence apenas aos seres inteligentes, capazes de uma lei, e da felicidade e do sofrimento”.¹⁹⁰

Ao contrário de Locke e outros filósofos de sua época, Hume (1711-1776) refutou os conceitos de identidade pessoal apresentados acima. Ele afirmava que a memória não é a única responsável pela identidade pessoal e que existia uma grande analogia entre a identidade pessoal e a identidade de um eu ou pessoa. Seu objetivo era “provar que todos os objetos a que atribuímos identidade sem ter observado sua invariabilidade e ininterruptibilidade são constituídos por uma sucessão de objetos relacionados”.¹⁹¹

Hume não aceitava um núcleo constante e imutável para a personalidade, ou seja, o ser humano não possui uma base de personalidade: “a identidade depende das relações entre as ideias; e essas relações produzem a identidade por

¹⁸⁸ LOCKE, J. Ensaio sobre o entendimento humano, p. 452.

¹⁸⁹ Ibid., p. 457.

¹⁹⁰ Ibid., p. 459.

¹⁹¹ HUME, D., Tratado da Natureza Humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos estudos de assuntos morais, p. 288.

meio da transição fácil que ocasionam”.¹⁹² O *eu* de Hume não era simples e fixo, mas um feixe de sensações, de conteúdos da consciência que estão em fluxo constante. Esta sua ideia considera a vida uma sucessão ininterrupta de processos físicos e mentais. Ele acreditava que o ser humano não possuía uma base fixa e um núcleo de personalidade imutável e a identidade pessoal depende da relação entre as três qualidades associativas da imaginação: semelhança, contiguidade espacial e temporal e causalidade. A primeira diz respeito à semelhança entre as percepções, é unir as ideias por caracteres comuns. A segunda procura ligar ideias por proximidade de espaço e tempo. A terceira trabalha a ideia da relação entre causa e efeito nas diferentes percepções, isto é, a sucessão de fatos, onde a memória tem uma relevância nesta relação.

Hume também negava a validade universal do princípio de causalidade e da noção de necessidade a ele associada, pois o que observamos é a sucessão de fatos ou a sequência de eventos e não o nexos causal entre os mesmos fatos ou eventos. Devido a seu pensamento, instaurou um novo período para a metafísica, pois demonstrou que os conceitos metafísicos não correspondem a nenhuma realidade externa, independente das pessoas, são apenas nomes gerais para as coisas que chegam até nós via hábito mental ou psíquico.

Kant (1724-1804), com sua Filosofia Transcendental,¹⁹³ percebeu o eu como ser racional e livre, um cidadão com direitos e deveres, visto que o seu modelo de subjetividade abriga a razão, ou seja, para ele a autoconsciência era relevante, considerada o “eu transcendental” e o ponto de apoio do conhecimento humano. A autoconsciência era a própria identidade. Ele condena os inatistas e os empiristas, pois afirmava que tanto os sentidos quanto a razão eram importantes para a nossa experiência de mundo:

(...) Kant recusa tanto o empirismo como o racionalismo; existem ideias puras da razão – mas meramente como princípios regulativos a serviço da experiência. No decorrer do autoexame, a razão rejeita o racionalismo porque o pensamento puro não é capaz de conhecer a realidade. Porém, a razão rejeita também o empirismo. É verdade que Kant admite que todo o conhecimento começa com a experiência; mas não resulta disso, como supõe o empirismo, que o conhecimento provenha exclusivamente da experiência. Pelo contrário, mesmo o conhecimento empírico se mostra impossível sem fontes independentes da experiência.¹⁹⁴

Kant estabeleceu três estruturas que constituíam, *a priori*, a razão: a forma

¹⁹² HUME, D., Tratado da Natureza Humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos estudos de assuntos morais, p. 295.

¹⁹³ Esta expressão, transcendental, em Kant significa aquilo que é anterior a toda experiência.

¹⁹⁴ HÖFFE, O., Immanuel Kant, p. 39.

da sensibilidade, a forma do entendimento e a forma da razão em si. A primeira forma nos permite ter as percepções. Já a segunda, nos proporciona a inteligência. É a forma inteligível. Finalmente, a terceira forma, que se relaciona consigo mesma, é considerada a função reguladora e controladora da sensibilidade e do entendimento.

Ele trabalha a ideia de que a razão e o sujeito do conhecimento possuem tais estruturas e que as mesmas ajudam no processo do conhecimento. E esta razão não está nas coisas, mas em nós, ela é subjetiva e não tem como conhecer a realidade tal como ela se apresenta. Por isso, Kant afirmava que não podemos saber se a realidade em si é temporal, causal, qualitativa ou quantitativa e que o ser humano jamais seria capaz de chegar a um conhecimento seguro. Esta sua visão filosófica o permitiu “(...) assumir a defesa da razão contra o ceticismo mostrando o que a razão pode fazer e o que é incapaz de fazer.”¹⁹⁵

Husserl (1859-1938) foi o autor do primeiro trabalho fenomenológico,¹⁹⁶ “As investigações lógicas”, lançado no início do século XX. Ele nega a dicotomia que dizia existir dois mundos: um exterior e outro interior. Já que tudo que existe está na relação entre os objetos e a consciência. Tal consciência é o sujeito do conhecimento, ou seja, o Sujeito Transcendental. É considerada uma pura atividade que dá sentido ao mundo das coisas, um ato intencional e sua essência é a intencionalidade que proporciona significação as coisas. Esta ideia está inserida na sua teoria da intersubjetividade¹⁹⁷ que busca uma compreensão dos sentidos de forma intersubjetiva. A mesma quer compreender o mundo pela perspectiva do sujeito, a relevância da experiência da intersubjetividade para a formação da subjetividade.

A partir dos cinco autores estudados, podemos observar uma constante na tentativa de definir o ser humano, trata-se da variação entre a dimensão interior e exterior. Algumas vezes, esta articulação se dá de forma claramente excludente.

¹⁹⁵ PASCAL, G., O pensamento de Kant, p. 32.

¹⁹⁶ Foi Husserl que desenvolveu a teoria da Fenomenologia, teoria esta surgida no final do século XIX com o filósofo alemão Franz Brentano que, também, foi padre da Igreja Católica, mas abandonou o sacerdócio por discordar da doutrina da infalibilidade papal. A Fenomenologia, do grego *phainomenon* (fenômeno) e *logos* (discurso), tem como objeto de estudo a noção de intencionalidade, ou seja, indica o conhecimento que a consciência tem de si mesma através dos demais fenômenos que lhe aparecem. É, essencialmente, “consciência de” ou uma “experiência de” algo ou de outrem.

¹⁹⁷ Informamos que não entraremos na discussão sobre esta sua teoria que é utilizada, também, na Psicologia e na Psicanálise. Para um maior entendimento indicamos a leitura do livro “Meditações cartesianas” do próprio Husserl.

Outras vezes, a articulação se apresenta como uma possibilidade. Em tudo isso, vislumbramos o desafio do dualismo que lê realidades diferentes em chaves de oposição. Da modernidade emergem perguntas a respeito da possibilidade de articulação entre a razão e os sentidos, entre o movimento e o estático, entre o dado inicial e uma história a construir.

3.1.1.4

Filosofia Contemporânea

Taylor (1931-), filósofo que procurou (re) definir a identidade moderna foi de encontro ao processo do pensamento moral e político moderno das sociedades ocidentais. Além da Filosofia, apropriou-se, também, da Psicologia, das Ciências Sociais, da ética, da política e da religião para esta (re) definição, já que seu objetivo principal era apresentar uma análise hermenêutica da sociedade contemporânea. As ideias dos autores Heder, Hegel, Heidegger, Wittgenstein e Merleau-Ponty¹⁹⁸ o ajudaram a delinear o sujeito da contemporaneidade. Para ele, identidade e moralidade são temas que se entrelaçam e, devido a isto, os seres humanos são universalistas no que tange às questões de respeito à vida e à integridade, pelo fato de que tais questões estão situadas, historicamente, na cultura. A noção de identidade se estrutura a partir da capacidade de se avaliar fortemente, ou seja, a “avaliação forte” envolve

(...) discriminações acerca do certo ou errado, melhor ou pior, mais elevado ou menos elevado, que são validadas por nossos desejos, inclinações ou escolhas, mas existem independentemente destes e oferecem padrões pelos quais podem ser julgados.¹⁹⁹

Dessa forma, existe uma busca pela individualidade e não pelo individualismo. A formação do *self*²⁰⁰ não é um ato individual e isolado, mas se

¹⁹⁸ Estes autores viveram entre os séculos XVIII e XX, mas existiu uma similaridade de suas ideias no que se refere à função principal da Filosofia: ajudar o ser humano a reaprender a ver o mundo.

¹⁹⁹ TAYLOR, C., As fontes do self: a construção da identidade moderna, p. 16-17.

²⁰⁰ Desde a Antiguidade que o homem procura conceituar o termo *self*. Na filosofia alguns filósofos como Platão, Descartes e Kant, entre outros, contribuíram com as suas ideias. Platão afirmava que o *self* é transcendental e imutável. Para Descartes, o *self* vivia o dualismo entre corpo e espírito. E, Kant trabalha a ideia do *self* possuidor de categorias universais na mente. Estes conceitos filosóficos de self influenciaram a Psicologia no que se refere ao seu conceito de self. Cf. Rasesa, E. F., Guanaes, C., & Japur, M. (2004)., Psicologia, ciência e construcionismos: dando sentido ao self, p.157-165. Disponível em www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22468.pdf . Acesso em: 26 out. 2014.

forma com a presença dos outros, ou seja, na convivência com o outro, com a diferença. São as chamadas redes de interlocução que fazem parte do dia a dia do ser humano, mas apesar disso o ser humano não pode deixar que tais redes definam-o, pois é preciso que cada indivíduo construa uma narrativa de sua própria vida. É preciso fazer uma reflexão sobre o bem, sobre o que é bom, não aceitando os padrões pré-estabelecidos que são assumidos, universalmente, como verdadeiros. Os bens podem ser hierarquizados (hiperbens) pelos seres humanos e tornarem-se marcos para a direção de suas vidas, inseridos na identidade pessoal delas: “a percepção de um hiperbem, ao mesmo tempo em que apresenta uma razão, ajuda a definir minha identidade”.²⁰¹

Na realidade, esse filósofo chama a atenção para a questão de que se faz necessária uma busca de respostas sobre como se deve viver, o que a vida representa para o ser humano. Visto que a identidade surge do sentimento de pertença à cultura e Taylor defende, nesse processo de redefinição da identidade, duas perspectivas essenciais: igualdade e dignidade.

Igualdade e dignidade, para este autor, apresenta uma conotação diferente dos discursos liberais que fazem apologia ao universalismo. Segundo Taylor, um dos três eixos do pensamento moral é “a gama de noções relacionadas com a dignidade. (...) Nossa dignidade, na acepção particular que emprego aqui, é nosso sentido de merecer respeito – atitudinal”.²⁰² Isto implica numa postura de reconhecimento e de diálogo com os processos que constituem a identidade humana e a sociedade como um todo, pois em sua visão comunitarista (que coloca em pauta esse sujeito universal que não é situado historicamente) defende a tese de que o reconhecimento das diferenças sobrepõe o discurso da satisfação individual. A sociedade não pode ficar omissa a estas diferenças, pois corre o risco de tornar-se uma sociedade discriminatória.

Em suma, ele critica essa ideia de uma identidade hegemônica/universal e valores universais (por exemplo: Declaração dos Direitos Humanos e sistema de Cotas) apregoados por essa sociedade impregnada pelas ideologias subjacentes da nova burguesia e fragmentada, que instaurou uma nova ética, intitulada “laica”, um novo paradigma de vida: a cultura do “*self-love*” que extermina de nossa memória a construção social de noções como cidadania, solidariedade, bem

²⁰¹ TAYLOR, C., As fontes do self: a construção da identidade moderna, p. 106.

²⁰² Ibid., p. 29.

comum, levando-nos a pensar que todos partilham, igualmente, dessa dignidade.

Essa problemática, Taylor denomina de política da dignidade igual/universal e política da diferença. Na primeira, transita a noção de que tudo o que é apresentado é igual para todos e que todos terão acesso; já, na segunda, há o reconhecimento de que cada um tem uma peculiaridade que o discerne dos outros. Um falso universalismo que nega as lacunas dessa sociedade plural proporcionando, em muitos casos, uma morte em vida: o que chamamos de invisibilidade do outro que já se tornou uma naturalização. Afirmar que:

A tese é de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, frequentemente pelo reconhecimento *errôneo* por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, uma real distorção, se as pessoas ou sociedades ao redor deles lhes devolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível. O não reconhecimento ou o reconhecimento *errôneo* podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora.²⁰³

Ao refletir estas duas vertentes (igualdade e dignidade) em Taylor, lembramos do conceito de multiculturalismo que representa a junção de vários elementos culturais dentro de um mesmo espaço físico/social/global proporcionando liberdade e libertação, ou seja, uma práxis multicultural dialogal e vital para a sociedade que supera posturas dogmáticas ao questionar os preconceitos, as discriminações e, sobretudo, a hierarquização cultural. Uma práxis que se opõe ao nacionalismo exacerbado de alguns países e ao individualismo.

Devido a tais questões, este autor defende um discurso do reconhecimento que se desdobra em dois níveis: na esfera íntima “em que compreendemos que a formação da identidade e do *self* ocorre num contínuo diálogo e luta com outros significativos”²⁰⁴ e na esfera pública “onde uma política do reconhecimento igual veio a desempenhar um papel cada vez mais importante”.²⁰⁵

À diferença dos autores da modernidade, Taylor contribuiu para o conceito de pessoa na medida em que se insere a convivência, o relacionamento como condições essenciais. Para ele, o ser humano não encontra sua identidade apenas em si mesmo, mas no relacionamento com o seu grupo e na participação dos processos de mútuo reconhecimento e solidariedade. Dentro dessa visão, o autor nos instiga a concluir que a sociedade precisa de uma política pública que

²⁰³ TAYLOR, C., Argumentos filosóficos, p. 241.

²⁰⁴ Ibid., p. 249-250.

²⁰⁵ Ibid., p. 250.

possibilite um novo paradigma, desmitificando essa exclusão latente na mesma que não é um dado, mas um fato histórico originado nos meandros da economia, da política e do social que ocasiona consequências em diversos setores como na cultura, na educação, no trabalho, na etnia e na construção de identidades. Ele propõe um espaço ético/social heterogêneo onde grupos minoritários e marginalizados tenham voz.

3.1.2.

Conceito de pessoa para a Sociologia

Outra ciência que apresenta o tema proposto no presente capítulo é a Sociologia, que tem como objeto de estudo as ações e transformações sociais, os movimentos, as crises, as relações entre as classes, o comportamento humano em função do meio, ou seja, está voltada para o conhecimento, a pesquisa e a reflexão dos fenômenos sociais. Sendo assim, o sociólogo é um observador do que ocorre no dia a dia, imerso na sociedade e nas suas histórias.

Esta ciência surge no século XVIII e sua história coincide com o nascimento e a evolução do modo de produção capitalista, no confronto entre modernidade e tradição. Em sua gênese dois autores merecem destaques: Augusto Comte e Émile Durkheim. O primeiro, considerado o pai da Sociologia, afirmou existirem três estados sucessivos no qual o ser humano passava: o estado teológico (o homem explica a natureza por agentes sobrenaturais); o estado metafísico (tudo se justifica através de noções abstratas como essência, causalidade, etc.); o estado positivo (onde se buscam as leis científicas). Mas, é somente com Durkheim que ganha status de ciência, independente das demais Ciências Sociais. Ele é considerado o mestre da Sociologia positivista moderna, pois procurou explicar o social pelo social ao defender a tese de que o homem nasce egoísta e só a sociedade pode, através da educação, torná-lo solidário. Daí procedem as suas ideias acerca da solidariedade mecânica e solidariedade orgânica.²⁰⁶

²⁰⁶ Para uma maior compreensão destes conceitos, consultar a nossa dissertação (pp. 48-51) citada nas Referências Bibliográficas.

Na impossibilidade de um enfoque global, faremos um recorte, apresentando o pensamento de um sociólogo no que se refere ao conceito de pessoa, pois como na Filosofia, também aqui existe uma gama de tendências que conceituam e refletem sobre este assunto. Porém, as proposições de Max Weber²⁰⁷ chamam a atenção dos objetivos desta tese.

Weber (1864-1920) nasceu na Alemanha e foi um grande filósofo e sociólogo, tendo como principais livros “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” e “Sistema Econômico e Sociedade”. Para este sociólogo, o ser humano possui significado e especificidade em si mesmo, superando a oposição entre indivíduo e sociedade. Weber afirmava que a sociedade não era superior ao ser humano na medida em que ela não o molda completamente. Ele mostrou que a Sociologia precisa compreender que o ser humano é um ser inacabado, que está sempre em busca de algo novo, que pode se transformar em um novo dado. Por este fato que a sua Sociologia buscava entender as mudanças que o seu tempo estava passando, era uma ciência da realidade que tinha como foco a compreensão da mesma, estudando-a empiricamente.

Ele foi um teórico que sempre se envolveu em questões políticas e sociais, tinha uma preocupação com os seres humanos e como se portavam individualmente ou no grupo. A isto ele denominou de ação social²⁰⁸, uma espécie de conduta humana dotada de sentido que se faz percebida quando o ser humano considera o outro ao praticar algum procedimento, isto é, “significa uma ação que, quanto ao sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento

²⁰⁷ Ressaltamos que não temos o objetivo de expor todo o pensamento deste autor. O mesmo refletiu sobre outras questões além destas que estamos pontuando. Dentre elas, a defesa da tese de que toda a história é um movimento tendencioso em favor do capitalismo, a importância da religião na configuração da economia política e a idéia de que o sistema econômico vigente teria sido impulsionado por uma mudança advinda da Reforma Luterana do século XVI: “Um simples olhar às estatísticas ocupacionais de qualquer país de composição religiosa mista mostrará, com notável frequência, uma situação que muitas vezes provocou discussões na imprensa e literatura católicas e nos congressos católicos, sobretudo na Alemanha: o fato de que os homens de negócio e donos do capital, assim como os trabalhos mais especializados e o pessoal mais habilitado técnica e comercialmente das modernas empresas, são predominantemente protestantes” (WEBER, M., A ética protestante e o “espírito” do capitalismo, p. 39).

²⁰⁸ Weber classificou a ação social em quatro categorias: ação social racional visando aos fins – o homem age segundo algo concedido; ação social racional visando aos valores – o homem age segundo uma conduta específica estabelecida em cima de algum valor ético, moral, religioso e outros; ação social afetiva – o homem age orientado pelas emoções e sentimentos; ação social tradicional – o homem age orientado por algum costume ou hábito arraigado, diz respeito a tradições (Cf. LAKATOS, E. M., Sociologia Geral, pp. 50-52; 68-71).

de outros, orientando-se por este em seu curso”.²⁰⁹ As ações sociais possuem sempre resultados sociais. É, portanto, papel da Sociologia entender e fornecer explicações da sociedade, visto que, para Weber, o mundo moderno não oferecia valores sólidos que orientassem a conduta do ser humano. Este mundo sofria de uma decadência social, cabendo ao ser humano uma autoanálise de seus atos.

Weber partia da premissa de que a Sociologia deveria promover as relações interpessoais, todavia de uma forma diferente, o que ele denominou de Sociologia Compreensiva. Ela tem como fundamento o indivíduo e sua conduta. Compreender não é dar um veredito, mas ingressar na cultura, oferecendo várias possibilidades às relações sociais, procurando não interferir nelas. Este método proposto por Weber permite pensar questões pertinentes de estudo da sociedade contemporânea, apontando que o ser humano é o responsável pelas suas escolhas/ações, arcando com as consequências, como também, é um conhecimento de dentro para fora.

A ideia central do pensamento de Weber conduz a compreensão de que o ser humano vive em sociedade. Esta, porém, não pode ser a fonte originária de direitos sobre ele. O ser humano foi criado para ser livre e dotado de uma consciência a respeito sobre como administrar sua liberdade. Essa foi à ideia original do projeto de Deus para ele. Ao criá-lo, Deus lhe concedeu uma supremacia em relação aos outros seres criados. Posto isso, podemos afirmar que o pensamento de Weber irá corroborar com o conceito de pessoa para o Cristianismo, na medida em que por um lado articula o ser humano com a sociedade, por outro lado, reconhece a primazia do ser humano em sua individualidade.

3.1.3.

Conceito de pessoa para a Psicologia

No mesmo sentido, a Psicologia que, etimologicamente, significa estudo da alma e da psique apresenta sua contribuição para o conceito de pessoa. Essa ciência é a mais jovem. Porém, como vimos antes, desde a Antiguidade, os

²⁰⁹ WEBER, M., Economia e Sociedade, p. 3.

filósofos gregos como Sócrates, Platão e Aristóteles já procuravam compreender o ser humano e sua interioridade. Por isso, a Psicologia costuma ser dividida em dois períodos: o filosófico e o institucional/sistemático, sendo considerada a última ciência a se desligar da Filosofia. Foi somente em 1897 que Wilhelm Wundt (considerado o pai da Psicologia moderna) criou o primeiro laboratório para realizar experimentos na área de Psicofisiologia, na Universidade de Leipzig, Alemanha, passando a ser considerada como disciplina acadêmica. Todavia, foi nos Estados Unidos que ela encontrou um grande avanço com o surgimento das primeiras escolas em Psicologia, originando as primeiras três teorias: Funcionalismo, Estruturalismo e Associacionismo que, no século XX, foram substituídas por outras (o Behaviorismo, a Gestalt e a Psicanálise).²¹⁰

Qual seria, então, o seu objeto de estudo? O comportamento, a vida psíquica e consciência do ser humano. Para a Psicologia, o ser humano não nasce pessoa, ele torna-se pessoa através de três requisitos: condições internas, condições externas e qualidade de relação com o outro. A primeira é caracterizada pelos dados biológicos/hereditariedade. A segunda são as condições físicas, sociais e culturais que já existem antes do seu nascimento. Por último, considera a qualidade relacional que diz respeito à interação com o outro, a uma relação mútua onde o Eu se descobre no Outro.

Dentre as várias correntes e autores, abordaremos a contribuição da Psicologia Humanista de Carl Rogers para o conceito de pessoa, pelo fato de ter percebido a pessoa na sua essência, apontando seus sentimentos e suas emoções. Esta Psicologia nasceu para divergir do Behaviorismo e da Psicanálise que não percebiam o ser humano em sua totalidade, não tinham uma visão holística do mesmo. Como características principais dessa Psicologia citamos: a visão positiva que tem do ser humano; o foco na sua subjetividade, na sua afetividade, na sua criatividade, na sua autonomia e no conceito de *self*.²¹¹ Rogers é o fundador do método não diretivo, também conhecido como o método centralizado na pessoa e psicoterapia centrada na pessoa:

²¹⁰ Para maiores informações das teorias, consultar o livro “Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia”, citado nas Referências Bibliográficas.

²¹¹ Ressaltamos que o conceito de *self* para a Psicologia, de forma geral, significa a individualidade e a subjetividade de cada ser humano. Pelo fato da existência de várias teorias, temos algumas variantes de conceito, mas a noção de unidade e totalidade do ser humano permanece.

(...) Significa que o terapeuta entra em uma relação inteiramente pessoal e subjetiva com seu cliente – não como cientista diante de um objeto de estudo, não como um médico que espera fazer diagnóstico e curar, mas, de pessoa para pessoa. Significa que o terapeuta considera o cliente como uma pessoa de valor incondicional, não importando qual seja sua condição, seu comportamento e seus sentimentos. Ao cliente esta terapia proporciona descobrir que não precisa mais reear o que vivenciou e que pode receber essas experiências livremente, como parte do seu *self* em mudança e em desenvolvimento.²¹²

Os principais conceitos de sua teoria são: o de organismo; o de campo fenomenológico ou experiencial, o de *self* e da autoestima. O organismo diz respeito ao indivíduo total, isto é, engloba não só os aspectos físicos, mas igualmente os aspectos psíquicos, sociais e culturais. A pessoa é percebida como um todo e não reduzida a partes ou funções. Inserido neste conceito está implícito outro conceito, o de tendência atualizante²¹³ que é um constante movimento realizado pela pessoa para buscar a sua realização, sendo inerente a ela, não só, perpassa pela ideia de sobrevivência, mais ainda é uma predisposição ativa de todos os seres vivos e se manifesta de forma diferente em cada espécie. No ser humano apresenta-se nos níveis físico e psíquico, tendo como objetivo encaminhar o desenvolvimento do organismo no sentido da autonomia e da unidade.

O segundo conceito à totalidade da experiência. É a mesma que constitui o campo fenomenológico. Para esse autor, cada pessoa tem um conjunto de experiências particulares que se desdobra nas experiências de sensações, percepções, recordações que fazem parte da sua subjetividade e que irá influenciar a maneira pela qual se percebe e percebe a realidade que a rodeia. Valores do eu fazem parte do terceiro conceito, o *self*²¹⁴, que não é estável, mas vai se formando à medida que a pessoa tem noção de quem é, isto é, é um conceito nuclear da personalidade. Ele se forma e se reforma na medida em que as situações vão mudando. Este conceito rogeriano aponta para a ideia de que cada pessoa tem uma visão de si própria com base no passado, no presente e no futuro.

Por último, o conceito de autoestima que é inerente a toda pessoa e começa a se desenvolver desde a infância. Perpassa pela ideia de como cada um se

²¹² ROGERS, C. apud HALL, C. S.; LINDZEY, G. In: Teorias da Personalidade, p. 518-519.

²¹³ Esse conceito foi trabalhado antes por alguns autores do século XX dentre eles citamos os que exerceram influência no pensamento de Rogers: Sigmund Freud, Kurt Goldstein, Abraham H. Maslow.

²¹⁴ Com relação a esse conceito, Rogers distingue dois tipos de *self*: o ideal e o real. Onde o primeiro refere-se às características que a pessoa gostaria de ter e o segundo refere-se às características que ela possui e que precisa saber conviver.

percebe no que diz respeito a algum aspecto e a relevância que esse conceito tem para ela, implicando na sua visão do *self* real (imagem de si) e do *self* ideal (o desejado), que a projetará a um alto grau de autoestima ou não. Em suma, este método quer permitir ao ser humano se tornar no seu próprio organismo, sem deformação, consciente das exigências que lhes são impostas, mas consciente, também, de sua necessidade de relação com o outro, de seus sentimentos bons e maus que é capaz de ascender a um comportamento equilibrado, realista.

Após este recorte de conceitos e definições sobre o que é ser pessoa para a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, podemos afirmar que o conceito de pessoa para estas ciências foi uma construção ressaltada de controvérsias no interior de um contexto cultural diversificado com ideias, também, diversificadas. Contudo, ainda que não possamos ter uma ideia unânime entre estas Ciências, é importante entendermos que todas culminaram, de uma forma ou de outra, para a questão de que a pessoa é um ser singular, pensante, dotado de razão, livre e conhecedor de que não está sozinho no Universo. Além disso, é preciso acrescentar a noção de que ninguém nasce como pessoa acabada. Ao contrário, há sempre uma possibilidade de construção de vida que nos é dada. Logo, é uma opção que pode cultivar questões positivas como questões negativas. Positivas no sentido de perceber o seu “eu” no meio de tantos outros “eus”, sabendo que todos são iguais, possuidores dos mesmos direitos e deveres. E negativas no sentido de perceber o seu “eu” como o único, sendo individualista, egoísta, arbitrário.

3.2.

Conceito de pessoa para o Cristianismo e sua evolução histórica

Somos, antes de tudo, pessoas e não um dado a mais no cosmos. Partindo deste pressuposto, independente das circunstâncias, as pessoas possuem o direito a uma vida digna, livre de qualquer opressão. E por conta disso, que apresentamos na primeira parte do presente capítulo algumas ciências com as suas concepções acerca da pessoa, como cada uma a percebe. Agora, trabalharemos o conceito de pessoa para o Cristianismo. Mas, o que é ser pessoa na concepção cristã?

Segundo o professor emérito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Alfonso García Rubio, o fundamento do entendimento da palavra pessoa,

enquanto ser de relação é uma criação do Cristianismo²¹⁵ pelo fato de que os ensinamentos de Jesus Cristo estavam, essencialmente, ligados à vida, ao ser humano considerado criado à imagem e semelhança de Deus, fazendo-o pensar sobre a sua existência no mundo e do seu semelhante.

Porém, houve um percurso que a Teologia precisou trilhar, pois a visão do ser humano enquanto ser de diálogo-relação que Jesus Cristo viveu e ordenou que seus seguidores continuassem a viver não estava de acordo com o pensamento grego, pela própria origem da palavra: *prósopon* (grego) e *persona* (latim) que significa máscara de teatro e/ou rosto do ser humano. A ideia era a de que o ser humano desempenhava diferentes papéis na vida e que para cada um usava uma máscara. Tratava-se de algo exterior.²¹⁶

Pelo exposto, é viável afirmarmos que esse conceito não aparece nas Escrituras, ou seja, a Bíblia não apresenta nenhuma referência sobre o mesmo. Logo, é uma construção histórica iniciada no século III por teólogos cristãos devido às controvérsias teológicas²¹⁷ da época. Um exemplo de controvérsia é aquela acerca do mistério da Trindade e da Encarnação. Eles perceberam a necessidade de substituir os termos *persona* e *prósopon* por *hypóstasis*, como cita Gadamer: “O aprofundamento da doutrina da Trindade era certamente a tarefa mais importante que devia fazer o pensamento cristão da Idade Média”.²¹⁸

Este novo termo possui uma etimologia ambígua, podendo significar uma coisa ou uma ação. Como coisa exprime uma base, um fundamento (realidade substancial) que encontra na Filosofia um sinônimo *ousia* (substância); como ação o ato de estar por baixo, de subsistir, visando o concreto, o sujeito. Logo, o

²¹⁵ O Cristianismo nasceu no berço do Judaísmo, mas dentro de um universo greco-romano. Por esse fato, ele constituiu uma experiência original em meio à diversidade e em diálogo com a mesma, ou seja, fez surgir, além de um novo modo de pensar, um novo modo de ser que classificamos como dinâmico, pois ele se realiza em um processo de aprendizagem contínua. Jesus Cristo é considerado o fundador do Cristianismo e os seus discípulos os precursores da propagação do mesmo a todos os povos.

²¹⁶ Cf. RUBIO, A. G., Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristã, p. 246-247.

²¹⁷ Tais controvérsias deram origem a duas correntes de heresias: as modalistas e as subordinacionistas. Onde a primeira, por querer enfatizar a Unidade de Deus, acabou decompondo as Pessoas divinas, afirmando que cada uma era um modo de Deus atuar; já a segunda ao dizer que Deus é Trindade, deu muito destaque a cada pessoa da mesma que culminou em outras heresias como o arianismo, em que seu fundador, Ário, pregava a não existência da consubstancialidade entre Jesus e Deus, só existindo um Deus verdadeiro. Devido a tais fatos, que a Igreja Católica Romana convocou todos os seus bispos para a realização do seu primeiro Concílio em 325 (Concílio de Nicéia).

²¹⁸ GADAMER, H. G., apud GRESHAKE, G., El Dios Uno Y Trino: una teología de La Trinidad, p. 132.

primeiro significado nos passa a noção de que só existe hypóstase em Deus, mas no outro sentido encontramos as três hypóstases: Pai, Filho e Espírito Santo: “O único Deus se realiza em três ‘hipóstases’: Pai, Filho e Espírito Santo, que não são modos de expressão, mas constituem a realidade imanente de Deus (Trindade imanente)”.²¹⁹ É a partir desse momento que o termo substância passa para subsistência (*subsistentia*) e, também, para o conceito de pessoa. Consequentemente, podemos facilmente perceber o caráter complexo da questão terminológica, que enfrenta um processo histórico evolutivo e que dependendo do enfoque que se tenha ela pode variar de conteúdo.

A seguir, faremos um trajeto na chamada Teologia clássica sobre este conceito no Cristianismo, apresentando alguns dos principais teólogos que contribuíram com os seus aportes teóricos.

3.2.1.

Boécio

Anício Mânlio Torquato Severino Boécio nasceu em Roma por volta do ano 480, quando o Império Romano do Ocidente vivia os seus últimos anos e quando na Europa a Antiguidade Clássica já cedia lugar à Idade Média e morreu em 525. É considerado um dos precursores do pensamento escolástico²²⁰ e um mestre do pensar da Idade Média ao pretender, de forma consciente e nítida, aliar a fé e a razão, visto que a filosofia cristã tinha como preocupação o entendimento das questões humanas e divinas por meio das relações entre fé e razão. Seu principal escrito teológico foi “De Trinitate”, um tratado sobre a Santíssima Trindade. E qual o conceito de pessoa para Boécio?

“Pessoa é a substância individual de natureza racional”.²²¹ Essa afirmação perpassa a ideia de ontologia da essência – “ser enquanto ser”, natureza comum inerente a todos. A pessoa é santidade e indivíduo, um ser absoluto que não pode ser retalhado em seus princípios: “o individual como tal é o fator real que forma a

²¹⁹ RUBIO, A. G., Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs, p. 248.

²²⁰ A escolástica nasceu no reinado de Carlos Magno (século VIII) que resolveu difundir o ensino por todo o seu império, fundando escolas que foram suportes para a criação das primeiras universidades alguns séculos depois (século XI).

²²¹ BOÉCIO A. M. T. S., apud GRESHAKE, G., El Dios Uno Y Trino: una teologia de La Trinidad, p. 133.

pessoa”²²². Kasper chama a atenção para a fraqueza da compreensão de pessoa em Boécio: “Individualidade é um que/uma coisa e não um quem; é um aspecto natural da pessoa, não esta mesma”.²²³

Boécio deixa de fora a relação entre as pessoas e a sociedade, pelo fato de trabalhar seu conceito de pessoa numa visão filosófica e cristológica, sem uma reflexão teológico-trinitária. O mesmo revela “o limite de toda filosofia determinada pela ontologia da substância para compreender as características próprias da personalidade humana”.²²⁴ Na sua concepção ele se reporta, somente, à pessoa criada com uma visão estática da mesma que não permite aflorar a relacionalidade com o outro.²²⁵ Todavia, deixa uma contribuição para o conceito no que diz respeito à singularidade da pessoa. A mesma se caracteriza pela sua autonomia.

3.2.2.

Ricardo de São Vitor

Teólogo e místico, abade do mosteiro agostiniano de São Vítor em Paris, vive no contexto do século XII. Este século é considerado, por alguns, o melhor século na história da Idade Média, pois nele acontece a consolidação do feudalismo que proporcionaria aos seres humanos fixarem raízes e, assim, constituírem famílias e desenvolverem outras atividades que não fosse só de guerra.

A escola ou mosteiro de Ricardo de São Vitor foi considerada um ideal de sabedoria cristã, pois estava aberta a todos os valores da cultura profana. Ricardo de São Vitor parte da Teologia Trinitária para criticar o conceito de pessoa formulado por Boécio. Ele considera esse conceito inadequado para a Trindade “pois, nela, a substância divina é racional e individual porém não é uma pessoa”.²²⁶ E qual o conceito de pessoa para Ricardo de São Vitor?

²²² BOÉCIO A. M. T. S., apud GRESHAKE, G., *El Dios Uno Y Trino: una teologia de La Trinidad.*, p. 133.

²²³ KASPER, W., apud GRESHAKE, G., *op. cit.*, p. 133-134.

²²⁴ BOÉCIO A. M. T. S., apud GRESHAKE, G., *op. cit.*, p. 134.

²²⁵ Cf. RUBIO, A. G., *Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs*, p. 248.

²²⁶ GRESHAKE, G., *El Dios Uno Y Trino: una teologia de La Trinidad*, p. 135.

Para ele “uma pessoa divina é a existência imediata da natureza divina”.²²⁷ Existência que vem do latim *existere*, significando aparecer, emergir, mas a partir de um outro. Esta ideia é usada para aperfeiçoar o conceito de pessoa. Esta relacionalidade acontece pelo fato de que se Deus é amor, esse amor precisa ser expresso no outro. É a *summa caritas* que se torna real em Deus. Mas, o outro deve corresponder a tal amor para que não fique só. Por outro lado, nem mesmo o amor supremo entre dois pode ser a realização suprema do amor. Por isso deve abrir-se a um terceiro. Nesta fenomenologia do amor perfeito, a partir de um terceiro, as pessoas divinas se mostram como realidade triplamente relacional, como *diligens, dilectus e condilectus* (cuidadoso/diligente, amado e terceiro/amado do amado). Temos, assim, a definição teológica de pessoa e a importância teológica da terceira pessoa da Trindade, o Espírito Santo.

Dessa percepção relacional podemos compreender o conteúdo que Ricardo de São Vitor atribui à pessoa humana que transcende a si mesma em amor por outra pessoa e isso tem suas raízes no mistério da Trindade: “É a partir da experiência entre os homens, que Ricardo obteve a compreensão da essência do amor verdadeiramente desinteressado e que é preciso pressupor em Deus”.²²⁸ Tal tese, trouxe algumas questões à reflexão, dentre elas o procedimento da substância divina na Trindade a partir de uma fenomenologia do amor e entender, a partir da pessoa, essa ideia de amor mútuo. Como resposta, Ricardo de São Vitor falou em “ritmos de amor”, ou seja, se Deus é a perfeição do amor, o ser humano, sendo criado conforme a imagem de Deus deve refletir esta perfeição ao máximo possível, remetendo-nos ao sentido da unidade, da relação interpessoal.

Sua principal contribuição foi uma crítica feita à concepção naturalista ao formular o problema de maneira independente do conceito de substância, ou seja, sua visão considerava a pessoa na sua totalidade.

²²⁷ RICARDO DE SÃO VITOR, apud GRESHAKE, G., *El Dios Uno Y Trino: uma teologia de La Trinidad*, p. 135.

²²⁸ GRESHAKE, op. cit., p. 139.

3.2.3.

São Tomás de Aquino

Nascido em uma família de nobres, maior e mais importante filósofo e teólogo da Baixa Idade Média, viveu entre 1225 e 1274. Considerado àquele que “cristianizou” as ideias de Aristóteles. Sua obra principal, *Suma Teológica*, trata das relações entre a ciência e a fé, a filosofia e a teologia, onde ambas não se opõem. No que se refere ao conceito de pessoa, ele apontou novos e diferentes aspectos, apesar de considerar fundamental a definição de pessoa de Boécio. Para São Tomás de Aquino, a questão de pessoa é eminentemente metafísica: substância e subsistência, onde a primeira é o que é em si e não em outra coisa e a segunda é a aptidão para ser sem dependência: “Assim, pessoa é um modo de ser único, singular e de máxima dignidade: um ser a partir de si mesmo e de natureza única e irrepetível”.²²⁹

Para São Tomás de Aquino, o indivíduo tem a sua existência por intermédio da pessoa, o ser humano é definido como pessoa pela alma e pelo corpo (totalidade), possuidora de autoconsciência e liberdade. O que nos leva a perceber já um preâmbulo das ideias modernas sobre essa autonomia. Ele percebe a pessoa de Cristo como substância singular, perfeitamente subsistente e incomunicável: “...para Tomás, a natureza humana individual de Cristo não pode ser ela mesma pessoa, porque tem sido assumida e aceita pelo Logos”.²³⁰ Neste ponto, ele confirma a individualidade da pessoa utilizando-se da Cristologia (um ramo da teologia cristã que estuda a pessoa e a natureza de Jesus Cristo).²³¹

Sendo assim, podemos afirmar que a reflexão teológica da Antiguidade e da Idade Média, a que representada por alguns autores, contribuiu para o referido conceito, focalizando três aspectos básicos: sua independência que a permite existir em si e para si (“inseidade”); sua singularidade, que transmite a ideia de que é única, não existindo a possibilidade de uma pessoa valer por outra; sua natureza espiritual, que possibilita uma abertura de âmbito ilimitado do ser. Apesar de todo este processo evolutivo, a crítica atual se recente da ausência de

²²⁹ TOMÁS DE AQUINO, apud GRESHAKE, G., *El Dios Uno Y Trino: una teología de La Trinidad*, p. 145.

²³⁰ GRESHAKE, G. *El Dios Uno Y Trino: una teología de La Trinidad*, p. 146.

²³¹ Para maiores esclarecimentos consultar a tese de Luís Maurício Telles da Silva, citada nas Referências Bibliográficas.

dinamicidade no conceito de pessoa, característica que vai aparecer na Teologia do século XX²³², nosso próximo ponto.

3.3.

Século XX e as Teologias da Práxis²³³

Deus morreu!!! A Teologia²³⁴ não é mais considerada a “rainha das ciências”, aquela que ditava as normas de conduta, pois seu saber era o mais importante. Uma sensação de caos tomou conta de muitos teólogos que viram a Teologia perder a admiração pela sociedade que acompanhou uma caminhada histórica que, em determinados momentos, invadiu a mesma. Devido a tais fatos,²³⁵ quando houve a separação Estado e Igreja, a partir da Revolução Francesa (1789), esta passou a ser entendida como sinônimo de religião, pois foi privatizada na esfera das igrejas, deixou de ser pública. Sua função principal passou a ser a formação dos ministros religiosos, seu locus passou a ser os seminários.

Percebemos que a história da Teologia é uma história de avanços e recuos que percorreu vários séculos e que teríamos muito mais para refletir. Mas, o nosso

²³² Cf. RUBIO, A. G., Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs, p. 248-249.

²³³ Ressaltamos que as Teologias da práxis para alguns teólogos, dentre eles Battista Mondin, não fazem teologia no sentido pleno da palavra. Para ele, as categorias hermenêuticas (libertação, política, revolução e outras) utilizadas por elas não dão conta do caráter universal e transcendental necessários para o princípio hermenêutico supremo da revelação. Todavia acreditamos nas mesmas e optamos por concordar com Boff quando afirma que Deus é o objeto formal (primário/primeiro) e o restante, objeto secundário (segundo): “O importante e decisivo num assunto qualquer é sempre seu objeto formal (objetivo), ou, por outras, a perspectiva (subjativa) a partir da qual se encara aquele assunto. No caso da teologia, é a perspectiva da fé que confere a ‘cor teológica’ a uma reflexão determinada (...) se Deus é o objeto principal da teologia e se tudo tem alguma relação com deus, então tudo é teologizável (...) não é porque tudo é teologizável, que se há de teologizar efetivamente sobre tudo e mais alguma coisa (...) é preciso ver a relevância histórica ou pastoral de se desenvolver este ou aquele tema em teologia. Na verdade, a prática teológica tem caráter kairológico: seus assuntos obedecem à oportunidade ou à economia da fé na história” (BOFF, C. Teoria do Método Teológico, p. 46).

²³⁴ Informamos que a Teologia pode ser considerada como o estudo das várias religiões existentes, como teologia budista, islâmica, judaica, etc. Todavia, para efeitos desta tese, quando usamos a nomenclatura teologia estamos nos reportando à teologia cristã que nos oferece a ideia não de um estudo sobre Deus, mas um estudo sobre o que o ser humano compreende sobre Deus, não um falar sobre Deus e sim um falar de Deus. O teólogo alemão Bultmann já afirmava isso no início do século XX e acrescentava que “...ela deve, enquanto fala de Deus, falar ao mesmo tempo do homem” (BULTMAN, R. Que sentido faz falar de Deus?. In: Crer e Compreender: ensaios selecionados, p. 21).

²³⁵ Um dos fatos mais marcantes desta dominação, que perdurou por séculos, era a utilização das promessas de salvação eterna para manter o seu poder sobre os fiéis pela Igreja Católica Romana.

interesse é mostrar que a Teologia, por intermédio da Antropologia Teológica, pode contribuir na construção de uma identidade para a disciplina de Ensino Religioso, tendo como norte o conceito de pessoa para o Cristianismo. E para concretizarmos este nosso objetivo, escolhemos três vertentes do pensamento teológico, amadurecidas ao longo de todo o século XX, elencando alguns de seus principais defensores. Vertentes estas que proporcionam a Teologia a ideia de pluralidade e abertura ao diálogo com outros paradigmas do conhecimento contemporâneo. Fazendo-a uma Teologia da práxis ao repensar o encontro do ser humano deste mundo pós-moderno com Deus e ao propor novos caminhos. Nessa perspectiva podemos afirmar que “a teologia não descreve mais a fé somente com categorias intelectuais, existenciais e personalistas, como adesão, decisão, encontro, mas capta-a na dimensão política de seu fazer-se práxis na história e na sociedade”.²³⁶

3.3.1.

Paul Tillich e a Teologia da Cultura

Paul Tillich²³⁷ nasceu na Prússia no ano de 1886 em um lar protestante, tornando-se pastor luterano em 1902. Faleceu em 1965 nos Estados Unidos. Foi considerado um grande intelectual, sendo um dos maiores teólogos de seu tempo. Prestou alguns serviços sociais durante a 1ª Guerra Mundial, foi capelão e participou do Movimento Socialista Religioso na Alemanha. Esse movimento foi definido por ele da seguinte forma “certa tradição de realismo bíblico nem ortodoxo, nem fundamentalista, de um lado, nem pietista do outro, ao mesmo tempo que transcende o luteranismo doutrinário ao se aproximar das realidades

²³⁶ GIBELINI, R., A teologia do século XX, p. 522.

²³⁷ Nas leituras que fizemos sobre este autor percebemos, em algumas delas, certa recusa de sua teologia por parte de alguns autores, pois o mesmo é considerado mais um filósofo que um teólogo ou um “ateu cristão”, por ser adepto do existencialismo teísta que, diferente do existencialismo ateu, prega o relacionamento humano e com Deus. Porém, não é nossa pretensão defender ou criticar sua teologia e, sim, apresentá-la como uma teologia que se preocupa em dar respostas consistentes ao homem sobre problemas existenciais via Cristianismo, ou como ele afirmava “experimentar o Novo Ser em Jesus como o Cristo significa experimentar o poder que, nele, venceu a alienação existencial em si mesmo e em todos aqueles que têm parte com ele” (TILICH, P. Teologia Sistemática, p. 12).

sociais e políticas”.²³⁸ Ele tinha como proposta dar uma resposta ao avanço do socialismo marxista, mostrando que o amor de Deus transcendia os muros da igreja, pois Deus se relaciona com todo o Universo, tanto individual como coletivamente. Isso implicava desconstruir a imagem de Deus idealizada pela Teologia do período imediatamente anterior, construindo uma nova cosmovisão cristã que respondesse aos anseios da sociedade contemporânea.

Por conta desse seu pensamento elaborou uma coleção de ensaios sobre ciência, moral, arte e educação e deu como título Teologia da Cultura. Ele afirmava que a mensagem cristã deveria ser traduzida e entendida em qualquer situação cultural específica, em conformidade com as questões existenciais em voga, ou seja, podemos perceber na Teologia que e como Deus e o mundo se mediatizam mutuamente. Mas, isso só é perceptível quando existe uma cultura unitária religiosamente aberta. Também escreveu outra obra, considerada uma das mais completas do século XX, “Teologia sistemática” com 72 teses, dividida em cinco partes (Revelação, Deus, Cristo, Espírito e Reino de Deus), ela propôs o método da correlação que dá respostas teológicas às perguntas existenciais que surgem da situação existencial do ser humano, é o que ele chama de “círculo teológico”:

Procura relacionar as questões implícitas na situação (cultural) com respostas específicas da mensagem cristã (...) O método da correlação esclarece os conteúdos da fé cristã através de questões existenciais e de respostas teológicas numa mútua interdependência (...) As respostas próprias do evento da revelação têm importância somente quando em correlação com as questões referentes a toda a nossa existência, com questões existenciais.²³⁹

O que podemos perceber, em Tillich, como contribuição para o conceito de pessoa, é a preocupação que tem em fazer uma teologia da práxis, que se torne significativa para o crente e o não crente, onde os temas teológicos propostos caminhem pela via da subjetividade humana, do relacionamento humano e do relacionamento com Deus.

²³⁸ TILLICH, P., Perspectivas da Teologia Protestante nos séculos XIX e XX, p. 237.

²³⁹ TILLICH, P., Teologia Sistemática, p. 8, 60, 61.

3.3.2.

Jürgen Moltmann e a Teologia da Esperança

Em 1926 nascia em Hamburgo, na Alemanha, Jürgen Moltmann, considerado um dos teólogos luteranos mais influentes da contemporaneidade. Foi prisioneiro de guerra (1945-1948) e é na prisão que ele se apaixonou pelo Deus de Jesus Cristo e pela teologia, que o levou a refletir sobre o sentido de ser cristão. Ao sair da prisão foi estudar Teologia e em 1952 é consagrado pastor de uma igreja luterana.

Devido aos fatos que viveu e presenciou após a segunda Guerra Mundial, uma Europa dilacerada, ele começa a pensar e construir uma teologia que incluísse ao Cristianismo aspectos sociais, políticos e até escatológicos que estavam sendo deixados de fora pela teologia da época. Essa teologia ficou conhecida como Teologia da Esperança, cujo propósito era fazer com que o ser humano saísse da resignação imposta pela sociedade e vislumbresse a realização da esperança da justiça, da socialização e da paz do mundo. Em uma palestra proferida em agosto de 2011 na PUC/RJ por ocasião do lançamento de seu livro “O Futuro da Criação” em parceria com o professor Levy Bastos, Moltmann levantou o seguinte questionamento: “Por que que o país do futuro não é aquele que faz surgir a esperança?”

Para ele a esperança está relacionada ao humanismo otimista:

Enquanto olhava para trás, vi um jovem prisioneiro de guerra encarcerado em um campo inglês. Seu horizonte ali era o arame farpado, e embora a guerra já tivesse terminado há algum tempo [...] a esperança batia naquele arame e se desfazia! Ninguém pode viver sem esperança! Vi homens nos campos que haviam perdido a esperança. Eles simplesmente se entregavam, adoeciam e morriam. Quando na vida a esperança hesita e se desfaz, uma tristeza que vai além de todo consolo toma conta da pessoa. Já a esperança incomoda e inquieta. A pessoa não se contenta mais com a situação, com a forma como as coisas estão.²⁴⁰

Nessa conjuntura, sua Teologia da Esperança acolhe às necessidades dos homens religiosos e não religiosos apontando para um futuro triunfante, permitindo-os superar a alienação e redescobrir o eu, a liberdade e compreender que não são apenas intérpretes, mas partícipes colaboradores deste futuro. Moltmann defendia a ideia de que igreja e sociedade precisavam ter uma relação, cabendo ao Cristianismo ter uma ação política nesta sociedade:

²⁴⁰ MOLTSMANN, J., apud MILLER, E. L.; GRENZ, S. J., Teologias contemporâneas, p.124-125.

O reino futuro do Cristo ressuscitado não só deve ser esperado e aguardado. Esta esperança e expectativa devem modelar igualmente a vida histórica da sociedade. Por isso, missão significa não somente propagação da fé e da esperança, mas também transformação histórica da vida.²⁴¹

A Teologia da Esperança é fundamentada na Bíblia e tem um perfil escatológico do Cristianismo, pois Moltmann não percebe a escatologia cristã como apenas um apêndice da teologia, ela faz parte do todo. O cristianismo é escatologia do princípio ao fim. E a função principal da sua teologia é dar respostas, é possibilitar libertação das pessoas, é promover diálogo. Neste momento, vemos a semelhança com o método de correlação de Tillich. Assim como ele, Moltmann quer confrontar as perguntas oferecendo respostas retiradas da Revelação. Sua teologia proporcionou uma abertura para o seu horizonte teológico.

Dentre os muitos aspectos da teologia de Moltmann que podemos recolher para o conceito de pessoa, consideramos fundamental destacar dois. Em primeiro lugar, a condição histórica do ser humano. Este caminha em meio as realidades sociais e políticas, realizando-se, assim, entendemos como pessoa exatamente na medida em que os assume. Em segundo lugar, a condição escatológica presente no termo esperança. O ser por um lado caminha na história, mas por outro é alguém continuamente aberto ao devir, ao futuro. É um ser de esperança. Acreditamos que a esperança não é apenas um desejo, ela parte da realidade em que estamos inseridos e luta em prol da vida. Com certeza, a Teologia da Esperança que, também pode ser chamada de teologia dialogal, renovou a teologia e a práxis cristãs praticadas na época, resignificando o papel do Cristianismo no que diz respeito ao conceito de pessoa.

3.3.3.

Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff = Teologia da Libertação

Apresentamos de forma conjunta, os teólogos Gutiérrez e Boff, pois eles são considerados dois dos grandes defensores da Teologia da Libertação.

Gustavo Alfredo Gutiérrez Merino Díaz nasceu em 1928 em Lima, no Peru.

²⁴¹ MOLTSMANN, J., Teologia da Esperança: estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã, p. 395.

Em 1959 foi ordenado sacerdote da Igreja Católica, em 1960 assessor nacional da UNEC (União Nacional dos Estudantes Católicos) e, neste mesmo ano, iniciou sua carreira de professor na Pontifícia Universidade Católica do Peru.

Leonardo Boff nasceu em 1938 na cidade de Concórdia, Santa Catarina. Entrou para a Ordem dos Frades Menores em 1959, sendo ordenado sacerdote em 1964. Foi professor do Instituto Teológico Franciscano em Petrópolis/RJ e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Também editor das revistas *Concilium*, *Cultura Vozes* e *Eclesiástica Brasileira*.

A teologia representada por ambos surge na década de 60 e amadurece na década posterior, ou seja, adquire direito de cidadania. A década de 60 seria uma década de movimentos influentes para o mundo. A começar pela Revolução em Cuba em 1959, as guerrilhas revolucionárias de Che Guevara e Camilo Torres, que culminaram em seus assassinatos, a eleição de John Kennedy para presidente dos EUA e seu assassinato, a Guerra Fria entre as nações comunistas e as capitalistas, constituíram fatores históricos que possibilitaram o surgimento da Teologia da Libertação. Para a Igreja Católica, o Concílio Vaticano II e a Conferência de Medellín, na América Latina, completaram este processo de constituição e oficialização da Teologia da Libertação²⁴². Podemos afirmar que a Cristologia dos documentos desta Conferência possui um viés libertador:

É o próprio Deus que, na plenitude dos tempos, envia seu filho para que, feito carne, libere todos os homens de todas as escravidões que o pecado os mantém subjugados: a ignorância, a fome, a miséria e a opressão, numa palavra a injustiça e o ódio que têm origem no egoísmo humano.²⁴³

A Teologia da Libertação veio criticar a teologia européia a qual, por sua vez, não questionava nem a história passada, nem a história presente, tampouco tinha o interesse de construir uma história futura onde todos pudessem ter voz. Uma teologia pensada para a América Latina devido à situação de miserabilidade

²⁴² Oficialização porque, na realidade, existiram precursores, como Bartolomé de las Casas, Antonio Valdivieso, Cristóbal de Pedreza, Juan Del Valle e outros, que tinham um compromisso libertador e a ideia de que Deus é Deus dos pobres, dos marginalizados, dos oprimidos e que a Igreja Católica precisava rever a sua postura de aliada aos interesses da classe dominante. Também, é relevante informar que a Teologia da Libertação foi questionada por alguns teólogos católicos, dentre eles citamos: Alfonso Garcia Rubio, Clodovis Boff, Hubert Lepargneur e o Papa João Paulo II. Eles fizeram algumas restrições no que tange as suas ideias revolucionárias de lutar, no sentido literal, contra o opressor, ideias estas vindas do pensamento marxista. O Cristianismo jamais ensinou tal atitude. Todavia iremos nos deter na sua proposta de libertar o homem da sua resignação, vislumbrando uma outra visão de vida que reflete a ideia do conceito de pessoa para o Cristianismo.

²⁴³ MONDIM, B., Os teólogos da libertação, p. 31.

que o povo estava vivendo. Isso implica reconhecermos que a Teologia da Libertação tem entre suas causas o descontentamento da realidade daquela época:

Se a situação histórica de dependência e dominação dos dois terços da humanidade, com seus 30 milhões de mortos de fome e de desnutrição, não se tornar hoje o ponto de partida de toda teologia cristã, também nos países ricos e dominadores, a teologia não poderá situar e concretizar historicamente seus temas fundamentais [...]. Por isso [...] é preciso salvar a teologia do seu cinismo.²⁴⁴

Em razão disso, sua ideia central é libertar o ser humano da escravidão e da opressão, sendo uma teologia comprometida com o mesmo em sua totalidade, abrangendo as esferas das relações familiares, sociais e políticas. Uma teologia do e para o ser humano. Gutiérrez afirmou que:

Conceber a história como processo de libertação do homem, portanto, é perceber a liberdade como conquista histórica; é compreender que a passagem da liberdade abstrata à real não se realiza sem luta contra tudo o que oprime o homem. Este fato implica não apenas melhores condições de vida, mudança radical de estruturas, revolução social, mas muito mais: a criação contínua e sempre inacabada de nova maneira de ser do homem, uma permanente revolução cultural. Por outras palavras, o que está em jogo, sobretudo é uma nova concepção de homem, dinâmica e histórica, orientado definitivamente e criativamente para seu futuro, atuando no presente em função do amanhã. Como disse Teilhard de Chardin, o homem é que tomou as rédeas da evolução.²⁴⁵

Para esse autor, a teologia deve ser compreendida como ato segundo, que pressupõe um ato primeiro, que chama de “experiência de fé”, bem como, a presença e atuação do cristão no mundo. Devendo proporcionar, além da libertação social/econômica, a libertação psicológica/interior para que o ser humano possa usufruir de uma existência humana autêntica, uma vida livre com possibilidades de opções. Esta teologia é percebida por Gutiérrez como uma teologia que se faz na reflexão, no questionamento: “Como estabelecer o diálogo salvador com o homem na América Latina?”²⁴⁶ No mesmo, temos a essência do pensar teológico de Gutiérrez: a soteriologia.²⁴⁷ Reconhecemos, também, que ela é uma teologia que possibilita a esperança, pois a esperança é essencial para alcançarmos um futuro verdadeiramente humano. Essa esperança que os teólogos da libertação chamam de esperança cristã não só espera (momento estático), mas age (momento dinâmico). Uma teologia iniciada na práxis, tendo por proposta refletir sobre esta práxis, a fim de mudar e transformar práticas vigentes de dominação pois, faz da

²⁴⁴ ASSMANN, H., apud GIBELLINI, R., A Teologia do século XX, p. 350.

²⁴⁵ GUTIÉRREZ, G., Teologia da Libertação, p. 35.

²⁴⁶ GUTIÉRREZ, G., Ponencia en I Reunión de Teólogos Latinoamericanos, 1964 In: ALMEIDA, J. C., Teologia da Solidariedade: uma abordagem da obra de Gustavo Gutiérrez, p. 29.

²⁴⁷ Soteriologia é a parte da Teologia que estuda a salvação do ser humano.

realidade vivida seu tema de reflexão. No dizer de Boff:

A teologia da libertação procura articular uma leitura da realidade a partir dos pobres e no interesse pela libertação dos pobres; em função disso, ela utiliza as ciências do homem e da sociedade, medita teologicamente e postula ações pastorais que ajudem o caminho dos oprimidos.²⁴⁸

Além disso, afirma que “não se trata de outra fé, mas da fé dos apóstolos e da Igreja articulada com as angústias e as esperanças de libertação dos oprimidos”.²⁴⁹ A todo esse movimento Boff chama de princípio-esperança, algo dinâmico e fonte de utopias que leva o ser humano a projetar-se no futuro.

Da Teologia da Libertação consideramos importante destacar, para o conceito de pessoa, entre outros aspectos, a condição de, nas palavras de Gutiérrez “tomar as rédeas da evolução”, isto é, da história. O ser humano é pessoa, também, no sentido de que é sujeito de um destino que ajude, ativamente, a construir, sendo contrário ao conceito cristão de pessoa não atribuir a quem quer que seja as condições de viver como mínimo necessário para a dignidade humana, que é a dignidade de todos os seres humanos indistintamente. Pessoa implica, portanto, dignidade e a luta para alcançar esta dignidade.

O que podemos encontrar como ponto de convergência nas Teologias citadas é o olhar diferenciado que possuem do ser humano, pois sabem que ele é uma pessoa singular que sente, pensa, contempla, ama, perdoa e, acima, de tudo é uma pessoa que tem o direito de ser feliz no encontro com o outro. E a visão que possuem da relação teoria e práxis. Relação esta possível de ser praticada pela Teologia,

(...) pois as promessas escatológicas da tradição bíblica - liberdade, paz, justiça, reconciliação – não constituem um horizonte vazio de expectativa religiosa, mas têm uma dimensão pública, que é preciso fazer valer na sua função crítica e libertadora diante do processo histórico –social.²⁵⁰

Sendo assim, essas Teologias da práxis possibilitam um acolhimento ao ser humano, fazendo-o compreender que, apesar de ser singular, precisa ser uma presença voltada para o mundo e para as outras pessoas, o “ser para”,²⁵¹ afirmação do filósofo e cristão francês Emmanuel Mounier (1905-1950) que fez do

²⁴⁸ BOFF, L.; BOFF, C., apud GIBELLINI, R., A Teologia do século XX, p. 354.

²⁴⁹ BOFF, L.; BOFF, C., Como fazer teologia da libertação, p.65

²⁵⁰ GIBELLINI, Rosino., A teologia do século XX, p. 302.

²⁵¹ MOUNIER, E., O personalismo, p. 45.

Personalismo²⁵² a sua filosofia. E por ser cristão apontou o Cristianismo como o arauto de uma noção decisiva de pessoa, pois tinha como ênfase a valorização da pessoa. Esta ideia de pessoa perpassa pelo conceito cristão de pessoa que proporciona uma posição privilegiada enquanto criatura criada à imagem e semelhança de Deus. Posição esta que a leve a usufruir de um dinamismo e de uma liberdade, proporcionando-a conhecer o mundo para transformá-lo. Este deve ser o argumento da Teologia. Um argumento que faça cumprir os dois aspectos básicos que constituem o ser pessoal: interiorização ou imanência e abertura ou transcendência.

3.4.

Condições cristãs do ser pessoa

Tendo como premissa toda esta análise a respeito do conceito de pessoa, onde nosso objetivo foi mostrar que sua formação não é um ato individual e isolado, mas se forma com a presença dos outros, abordaremos duas condições que são inerentes ao ser pessoa.

3.4.1.

Interiorização ou Imanência

Este primeiro aspecto trabalha a relevância da pessoa ao centrar-se nela própria e se autodivide de três formas: autopossessão, liberdade-responsabilidade e perseidade.

Autopossessão diz respeito à autonomia. A pessoa é dotada de autenticidade, é a sua co-produtora. É necessário a pessoa compreender que viver é, também, um movimento de relação interior e que precisa ser aprendido e apreendido por ela para que possa dizer não a qualquer ato de desumanização e despersonalização, como a escravidão, a exclusão social, a violência, dentre

²⁵² Corrente filosófica cujo precursor foi Charles Renouvier (1815-1903) e tinha como objetivo principal o primado da pessoa humana na sua integralidade, colocando-a sobre todas as demais questões da vida. Para o Personalismo a pessoa deve ser uma presença voltada para o mundo e para as outras, juntas, tendo uma visão comunitária.

outros. Mesmo diante das vicissitudes do cotidiano impostas pela sociedade que quer multifacetar a pessoa, coisificá-la, tratando-a como um ser sem valor ou dizendo a ela que precisa “ter” para “ser” apontando isso como condição *sine qua non* para a pertença em algum grupo. Precisamos entender que somos seres pensantes com capacidade cognitiva para amar, refletir, mudar, lutar. Guardini afirma que “pessoa significa que eu, no meu ser, em definitivo não posso ser possuído por nenhuma outra instância, mas que me pertença”.²⁵³

Liberdade e responsabilidade remetem-nos à ideia de escolha, de opção, de livre arbítrio. A pessoa percebe que é livre para tomar as suas decisões, mas que precisa assumir com responsabilidade as mesmas, ou seja, “o que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de opção”.²⁵⁴ Vale ressaltar, que no capítulo anterior refletimos sobre o conceito de liberdade secular. E agora, estaremos olhando-o sobre outro prisma, o prisma cristão. Este tema culmina no relacionamento com Deus e o outro. Por isso, no que se refere à ideia de liberdade podemos afirmar que Jesus Cristo é o principal modelo de liberdade para as pessoas, visto que o conceito de liberdade universal, isto é, para todos e qualquer pessoa, foi ratificado pelo Cristianismo, ficando conhecida como liberdade cristã.

Cristo veio nos libertar para a liberdade (Cf. Gálatas 5:1). Paulo afirma que não nascemos livres, Cristo nos torna livres, pois a liberdade é objeto do evangelho, sendo anunciada por ele. Para Jesus, pessoas livres, consequentemente, sociedades livres são àquelas que amam ao próximo como a elas mesmas, que se deixam interpelar pelo outro. A liberdade cristã é uma liberdade abrangente, pois nos permite encontrar os valores do Reino de Deus (justiça, paz, esperança, alegria), em todas as dimensões: espiritual/religiosa, social, política e econômica. E é uma liberdade simétrica, uma vez que todos têm o direito de tê-la, está ligada aos direitos humanos naturais de cada pessoa: direito a vida, a integridade pessoal, a livre expressão de pensamento, a liberdade religiosa e outros.

Todavia, a liberdade humana só é possibilidade na medida em que é referida a Deus e, por isso, precisa levar a pessoa a uma práxis cristã relacional que envolve amor, humildade e comunhão, visto que não é somente uma dádiva dada por Deus, mas é uma tarefa.

²⁵³ GUARDINI, R., apud MONDIN, B., O homem, quem é ele?: elementos de antropologia filosófica, p. 293.

²⁵⁴ FREIRE, P., Educação como prática da liberdade, p.71.

A pessoa humana vale por si (perseidade), isto é, pelo simples ato de existir. Possui em si autototalidade na macro-história da humanidade e, dentro dessa perspectiva, ela auto realiza-se, buscando o sentido para a sua vida, ou seja, o que estamos pontuando no decorrer da nossa tese: sentido na/da vida. Mas, o que seria este sentido? A palavra sentido tem três noções básicas: faculdade de sentir, direção e significação. Duas fazem parte do sentido na/da vida – significação e direção –, proporcionando uma ideia de algo que está no exterior, fora dessa vida. Para Comte-Sponville e Ferry, “o sentido não é para ser buscado, nem encontrado, é para ser produzido, inventado, criado”.²⁵⁵ Sendo assim, o sentido na/da vida pode ser produzido, inventado e criado pelo ser humano, podendo ser bom ou ruim, isto é, pode ajudar ele próprio e a sociedade, pode prejudicar os dois ou só beneficiá-lo, tendo danos para a sociedade. Mas, também pode encontrar sua origem e seu fim no Deus Criador que cria, livre como a si mesmo, o ser humano:

Uma pessoa é um ser espiritual constituído como tal por um modo de subsistência e de independência no seu ser; ela alimenta esta subsistência por uma adesão a uma hierarquia de valores livremente adaptados, assimilados e vividos por uma tomada de posição responsável e uma constante conversão; deste modo, unifica ela toda a sua atividade na liberdade e desenvolve, por acréscimo, mediante atos criadores, a singularidade da sua vocação.²⁵⁶

O que observamos neste primeiro aspecto é a singularidade da pessoa. Ela é única, é um ser consciente de si mesmo, da sua originalidade e que se apresenta responsável pelos seus atos. Mas, por um paradoxo que é apenas aparente, todas essas questões pontuadas se completam na relação com o outro, visto que necessitamos do outro para encontrar nosso papel no social. Na realidade, precisa ocorrer uma legitimidade por parte do outro para que a pessoa se encontre na sociedade, esteja presente nela, mapeando sua história para atender, de forma digna, os diferentes papéis sociais:

Num certo sentido, portanto, o/a outro/a é a parte mais objetiva da minha realidade porque não há invenção/descoberta do eu sem invenção/descoberta do tu. (...) É fundamental entender que não existe identidade pessoal que não tenha sido construída através de relacionamentos com os outros/as. (...) A identidade de cada um de nós se constitui através de múltiplos acolhimentos de outros em relação a nós e nossos em relação a eles.²⁵⁷

²⁵⁵ COMTE-SPONVILLE, A.; FERRY, L., apud SUNG, J. M., Educar para reencantar a vida, p. 40.

²⁵⁶ MOUNIER, E., Manifesto ao serviço do personalismo, p. 84.

²⁵⁷ ASSMANN, H.; SUNG, J. M., Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança, p. 258.

E é sobre esta questão que compartilharemos no próximo ponto.

3.4.2.

Abertura ou Transcendência

O filósofo Martin Buber complementa esta visão ao pensar no ser humano a partir dele mesmo e não a partir de esquemas antropológicos. Mas, não acredita numa autonomia absoluta, o que se tornaria num individualismo. Esse seu pensamento o leva a destacar a relação EU-TU.²⁵⁸ Partindo desse pressuposto, nos reportamos à questão do corpo físico²⁵⁹ da pessoa que precisa, também, ser levado em consideração enquanto pertença sua. Pois, acreditamos que o ser humano é corpo, ele não existe sem o corpo. O corpo é matéria biológica, psicológica e social. Mas, o que estamos percebendo na sociedade contemporânea é uma superficialização do corpo, uma espécie de autoindulgência do mesmo que faz esse ser humano pensar pouco e consumir muito. Uma verdadeira apologia individualista que o leva a um grande engodo e o afasta do outro. O professor Joel Portella nos chama a atenção para isso:

O corpo-para-si desafia a ação evangelizadora na medida em que o Evangelho lembra que este corpo é também um corpo-para-o-outro, um corpo para a concretização histórica dos encontros com a alteridade, até o dia em que toda pessoa, corpo e alma, há de se colocar diante da Alteridade Radical, diante do próprio Deus. Valorizar, defender e preservar o corpo humano é atitude profundamente fiel ao Deus Revelador.²⁶⁰

Do ponto de vista teológico, o sentido da autotranscendência é oferecido à pessoa por Deus:

O que é necessário reconhecer é que o impulso em direção ao Ideal não é possível e não tem significado senão por causa da presença atraente e como que aspirante do Ideal subsistente ou, para dar-lhe o nome sob o qual o invoca a consciência religiosa, de Deus. É ele e ele somente – o Outro absoluto e não menos a fonte da minha ipseidade – que, embora me dando a mim mesmo, arranca-me do meu eu; é a presença que introduz em mim um princípio de tensão interior e de

²⁵⁸ Cf. BUBER, Martin., *Eu e Tu*. São Paulo: Moraes, 2001.

²⁵⁹ Sabemos que o corpo humano é objeto de estudo para a Teologia. Desde os Pais da Igreja até hoje encontramos vários autores que refletiram e refletem sobre este corpo. Não temos a intenção de pontuarmos tais estudos em nossa tese. Nosso objetivo neste parágrafo breve é reforçar a ideia de que precisamos perceber o nosso corpo e que somos capazes de administrá-lo, tornando-o um instrumento para nos fazermos presentes na sociedade e, conseqüentemente, um instrumento da relação interpessoal.

²⁶⁰ AMADO, J. P., *Leituras urbanas da criação*. In: MÜLLER, I. (org.). *Perspectivas para uma nova Teologia da Criação*, p. 243.

ultrapassagem.²⁶¹

Dessa forma, a pessoa pode ir além do que já é e do que já possui, percebendo que ela não nasce pessoa, mas torna-se pessoa em um processo de dinamicidade, de possibilidade e de conquista, resultando em um movimento que aponta para uma direção e uma ação com o objetivo de reencontrar a si mesmo, mediante ao reconhecimento de que o individualismo e o egoísmo não podem fazer parte desta autotranscendência. Uma transformação interior, uma verdadeira *metanoia*²⁶² que abrirá caminhos para o respeito ao outro e as diferenças. Por isso, que três pontos precisam estar ligados à mesma: abertura ao mundo, abertura aos outros e abertura a Deus.

De todas as criações de Deus, o ser humano foi o ápice. Ao criá-lo, deu-lhe uma ordem: “E tomou o Senhor Deus o homem, e o pôs no jardim do Éden para o lavrar e o guardar” (Gênesis 2:15). Nessa ordem estava intrínseco o cuidado que o ser humano deveria ter com o mundo/natureza, contemplando a abertura ao mundo que a pessoa precisa vislumbrar. Porém, apesar do ser humano ocupar uma posição privilegiada na criação de administrar as demais criações de Deus, isto não quer dizer que ele tenha o poder de, inescrupulosamente, destruir a natureza como estamos presenciando nos dias de hoje.

Nas últimas décadas vários seminários, congressos nacionais e internacionais foram realizados com o objetivo de chamar nossa atenção em prol da defesa e conservação do meio ambiente pelo fato de que o ser humano está se omitindo de ter uma consciência ecológica. No ano de 2000, foi divulgada pela Comissão da Carta da Terra, uma entidade internacional independente, um documento, a Carta da Terra, que teve o seu início na ONU, sendo escrita durante a última década do século XX pela sociedade civil. Ela é o resultado de um diálogo intercultural entre vários povos e uma declaração de princípios éticos relevantes para a construção de um mundo mais justo, sustentável e pacífico. Nos leva a ter uma visão de esperança para o planeta e nos chama a agir.

Em 2008, em Belo Horizonte, a Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER) realizou o seu XXI Congresso Anual, cujo tema foi “Sustentabilidade da Vida e Espiritualidade”. Em todas as palestras proferidas, de

²⁶¹ FINANCE, J. apud MONDIN, B., O homem quem é ele?: elementos de antropologia filosófica, p. 261.

²⁶² Expressão que vem do grego *μετανοεῖν* e significa mudança de comportamento, de direção, de mente.

modo geral, foi apontado que existe uma preocupação por parte dos teólogos/religiosos em promover discussões e buscarem soluções às crises ambientais. Da mesma forma, no ano de 2011, a Campanha da Fraternidade teve como tema “Fraternidade e vida no planeta”, o versículo utilizado foi Romanos 8: 22 que alerta: “A criação geme em dores de parto”. Seu objetivo principal foi instigar uma conscientização e uma ação de toda a sociedade sobre o problema do aquecimento global e das mudanças climáticas.

O tema meio ambiente no que diz respeito à questão de saneamento básico está voltando na Campanha da Fraternidade do ano que vem (2016). Será “Casa comum, nossa responsabilidade” e o versículo escolhido se encontra em Amós 5: 24: “Quero ver o direito brotar como fonte e correr a justiça qual riacho que não seca”. O saneamento básico precisa ser outra preocupação quando discutimos sobre a preservação do meio ambiente, visto que a falta de saneamento prejudica o ser humano, trazendo-lhe doenças, e o próprio meio, danificando o solo com a presença de excrementos de toda espécie lançados todos os dias nele.

Moltmann, também, se preocupou com o grito de dor do mundo, dor esta advinda do que está vivenciando em termos de agressões que sofre e que, conseqüentemente, o prejudica. Em 1977, ao participar da III Conferência Geral dos Bispos da América Latina na cidade do México, sentiu o desejo de se debruçar mais sobre o tema da ecologia, ligando-o a Teologia Política surgida depois da Segunda Guerra Mundial com o objetivo de desenvolver as implicações públicas e sociais da mensagem cristã, que resultou na expressão Teologia Ecológica. Ainda no ano de 1977, escreve o livro “Zukunft der Schöpfung” (O futuro da criação), livro este que não foi editado em português. A seguir, entre os anos de 1980 e 1995, publicou alguns escritos teológicos, mas com uma perspectiva ecológica. Em um livro recente publicado em parceria com o professor Levy da Costa Bastos, ele afirma:

O nascimento da Teologia Ecológica esforça-se por respeitar a mística cósmica, para respeitar Deus na natureza e a natureza em Deus. Ela critica a cultura moderna de domínio sobre a natureza e procura por uma comunhão da cultura e da natureza que seja duradoura e com capacidade de sobrevivência. Ela se esforça para conseguir uma política ambiental cuidadosa e não em último lugar libertar a natureza de uma opressão desumana. A teologia política começou com o discurso sobre Deus e, diante de uma catástrofe do mundo político, dirige-se agora à crise ecológica-civilizatória do mundo moderno.²⁶³

²⁶³ MOLTSMANN, J.; BASTOS, L. C., O futuro da criação, p. 52.

Rubio, foi outro autor que, também, propôs algumas questões em que a Teologia pode refletir, junto à pessoa, uma melhor relação dela com o ecossistema: sua responsabilidade, tendo uma postura ética perante a natureza, sua aceitação como criatura criada à imagem e semelhança de Deus e por isso precisa ter participação no cuidado do mundo, uma tomada de posição, ajudando todos os movimentos locais, nacionais e internacionais que se preocupam em preservar o meio ambiente com uma visão integral da pessoa.²⁶⁴

Da mesma forma, Morin trabalha em um de seus livros a questão da identidade e da consciência terrena. Para ele precisamos aprender a estar no planeta. E isto significa que nós precisamos aprender a viver, a dividir, a comunicar e a comungar, gravando no nosso coração e no nosso intelecto a consciência antropológica, a consciência ecológica, a consciência cívica terrena e a consciência espiritual.²⁶⁵

Neste início do terceiro milênio a pessoa precisa ter responsabilidade para com o planeta por causa do seu futuro, porém o que presenciamos é um grande desrespeito para com o seu cuidado: desmatamentos, fim de espécies animais e vegetais, poluição. Ela não pode se julgar como onipotente sobre o mundo. Explorar e dominar cruelmente são verbos utilizados como uma espécie de galardão para àqueles que não estão preocupados em manter habitável para as futuras gerações o Planeta Terra.

Urge uma mudança radical para uma abertura ao mundo mais humanizada, uma ética do cuidado como sugere Boff: “Para cuidar do planeta precisamos todos passar por uma alfabetização ecológica e rever nossos hábitos de consumo. Importa desenvolver uma ética do cuidado”.²⁶⁶ Importa fazer o caminho de volta e redescobrir novas possibilidades e alternativas para cuidar melhor da terra que é o berço e o lar da humanidade. Tendo consciência de que é na relação da alteridade que conseguiremos existir com o outro no mundo.

O personagem Riobaldo do livro “O Grande Sertão: Veredas” tem uma fala que nos ajuda a entender o que não é abertura aos outros: “Eu tinha medo de homem humano”²⁶⁷, pois a abertura aos outros nos remete à relação, ao diálogo,

²⁶⁴ Cf. RUBIO, A. G., Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs, p. 460-461.

²⁶⁵ Cf. MORIN, E., Os sete saberes necessários à educação do futuro, pp. 75-78.

²⁶⁶ BOFF, L., Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra, p. 134.

²⁶⁷ ROSA, J. G., O Grande Sertão: Veredas, p. 578. Disponível em: <https://vivelatinoamerica>

ao encontro com o outro. Este ponto nos conduz a afirmar que a vida da pessoa está, de certo modo, nas mãos de outra pessoa, ou seja, precisamos entender que, sem uma relação criatural, pessoal e dialogal com o outro que é diferente, a pessoa não será capaz de, efetivamente, existir. O outro deve ser, para a pessoa, uma necessidade interna, como afirmou Barth: “eu sou porque tu és”.²⁶⁸

Essa relação nós chamamos de alteridade²⁶⁹ e/ou co-humanidade que nos permite ir ao encontro do outro e nos faz romper com a “egolatria” deste mundo do descartável, do obsoleto, do niilismo ético, da vulnerabilidade da pessoa que, nessa sociedade neoliberal e possuidora de um sistema econômico injusto, acaba sendo um meio e não um fim para os propósitos da mesma. A alteridade nos faz “idem”, ou seja, quando entendemos que ao nos identificarmos com o nosso próximo somos mais um na sociedade. A alteridade nos permite compreender o outro na sua originalidade sem, contudo, fazer qualquer tentativa de mudá-lo. Compreendê-lo a partir da sua experiência de vida, da sua interioridade. E isso precisa começar dentro do/no ser humano, pois a alteridade só se concretiza a partir de nós mesmos. Neste palco de enfrentamentos desiguais, temos um exemplo de pessoa que viveu a alteridade/co-humanidade de uma forma dialética: Jesus, àquele que veio para fazer uma revolução não exterior, mas interior.

Jesus²⁷⁰ enfatizou a alteridade/co-humanidade ao conversar e ter uma prática de escuta com os samaritanos, os publicanos, as prostitutas, ao defender uma mulher adúltera, ao dar de comer aos pobres, ao fazer a opção em estar com os marginalizados/excluídos, ele era avesso a qualquer tipo de discriminação e tinha

files.wordpress.com/2014/09/grande-sertc3a3o-veredas-de-guimares-rosa.pdf. Acesso em 10 de jan. 2015.

²⁶⁸ BARTH, K., apud RUBIO, A. G., Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs, p. 369.

²⁶⁹ A ideia de alteridade no meio acadêmico é recente, somente a partir de 2000 que começamos a ver pesquisas nesta área devido a fortes tensões entre grupos diferentes que sofriam influências do modelo capitalista que, na grande maioria, excluía os minoritários. Ela possui significados distintos, para a Psicologia é “o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (Dicionário de Psicologia, p. 75) e para a Filosofia “do latim alteritas. Ser outro, e colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia, p. 34-35). A definição da Filosofia é a que está de acordo com a proposta do presente ponto, pois perpassa a ideia de co-humanidade.

²⁷⁰ Enfatizamos que já citamos em outras páginas e, ainda, citaremos mais adiante a 2ª pessoa da Trindade, Jesus Cristo. Por isso, sentimos a necessidade de informar que, em termos antropológicos, deve-se sempre dizer que Jesus é a referência para toda Antropologia. Nesse sentido, toda Antropologia deve ser Cristológica e toda Cristologia deve ser antropológica (Cf. Constituição Pastoral Gaudium Et Spes Sobre A Igreja No Mundo Actual – 22. Disponível em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html. Acesso em 10 de jan. 2015.

o dever ético de denunciar as injustiças. Nenhuma pessoa era indigna de se relacionar com ele, pois tinha como foco a inclusão, a abertura ao outro sem preconceitos, rompendo com os paradigmas excludentes de sua época, pois não partia de uma ética reducionista e abstrata que conduzia ao um pré-conceito, a uma discriminação. Jesus tinha uma ética que sentia e pensava o que o outro sentia e pensava. Ele vivia e respirava empatia. Com o amor extremo, levado até o sacrifício da cruz, Jesus deu livre acesso direto ao Deus-Ágape: “A vida e a cruz de Jesus revelam o amor solidário de Deus pelos seres humanos e pelo mundo criado, amor levado até o extremo da entrega do próprio Filho à morte de cruz para a libertação e para a vida do ser humano e das criaturas todas”.²⁷¹

Anunciou o Reino de Deus que proporciona justiça e dignidade a todos e é aberto sem limitação espacial/geográfica, étnica/racial, social/econômica (Cf. Gálatas 3:28). Nesse projeto o nós não era apenas uma adição de pessoas, pois ele fazia parte da *communio* estabelecida no livro de Atos (2:42) para designar a unidade que os cristãos compartilhavam com Cristo. Unidade esta singular que transpassava uma grande união, amor e propósitos mútuos, ou seja, foi apresentada como um padrão de regra para os primeiros cristãos. Enfim, viveu o evangelho relacional através do amor e do serviço solidário: “Cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amorização”.²⁷²

Também percebemos neste evangelho relacional que culmina no amor e na solidariedade outros personagens que compreendiam e praticavam alteridade. Eles sabiam que o princípio da ética da alteridade é o respeito pelo outro, pelo diferente. Eles, assim como Jesus, tinham responsabilidade pelo outro, tinham noção do real sentido na/da vida. Em nossa dissertação apontamos alguns destes personagens:

Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948) pertencia à classe média, se formou em advogado, tendo tudo para ser um grande e famoso profissional. Foi trabalhar por um período curto na África do Sul, que era um país com grande discriminação racial. Certa vez, quando voltava do trabalho, foi acometido, no trem, por um grande constrangimento de discriminação por ser indiano. Com certeza, foi nesse momento que Gandhi passou pelo processo de conversão, percebendo um novo sentido na sua vida: defender os imigrantes indianos, vítimas da segregação racial e os injustiçados naquele país, tornando-se mais humano ao amenizar o sofrimento daquele povo. Assim, por 21 anos, militou por

²⁷¹ RUBIO, A. G., Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs, p. 151.

²⁷² BOFF, L., Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra, p. 139.

esse novo projeto de vida. Ao voltar para o seu país de origem teve, o mesmo desejo, que continuou lutando pelos pobres, pelos famintos, pelos doentes, pelos discriminados e pela independência do mesmo que ocorreu em 1947. Podemos dizer que a sua vida era de desafios, abnegações, sofrimentos, mas, também de humanização, de solidariedade em prol do outro que lhe custou à própria vida, já que foi assassinado em 1948. Outro modelo de vida humana que nos deixou uma grande lição para ser seguida foi Giovanni di Pietri, São Francisco de Assis (1182-1226) Ele pertencia à alta nobreza da época, porém, ao ficar doente, percebe que toda a riqueza que possuía não tinha sentido algum, se não fosse compartilhada com os pobres. A partir desse instante, passa, então, a dar esmolas, ajudar as pessoas e a desprezar a luxúria. Nesse momento, começa a sua conversão que se concretizou no encontro que teve com um leproso, onde, sem nenhum resquício de discriminação e medo, mesmo sendo a lepra uma doença contagiosa, dá um beijo no mesmo. A partir desse fato, renuncia de vez a nobreza, funda a Ordem Franciscana e passa a viver uma vida de sentido, humana e solidária em favor dos oprimidos, como o próprio escreveu em seu Testamento: "pois o que antes era amargo se converteu em doçura da alma e do corpo". Assim como Gandhi e São Francisco, Madre Teresa de Calcutá (1910-1997) é outro exemplo que pode ser bem utilizado em nossas salas de aula para propagar um sentido de vida mais humano. Ela tinha também uma vida sem grandes problemas financeiros, tanto que se formou em professora de História, mas, ainda menina, já ajudava os pobres em sua casa. Nessa mesma época, escutou o chamado divino para ser missionária, de modo que foi trabalhar em um colégio importante da Índia. Além disso, já consagrada, recebeu outro chamado divino, desta vez Deus ordenava que deixasse o convento e fosse morar no meio dos pobres, dos famintos, dos doentes e dos discriminados na periferia miserável de Calcutá, vivendo como eles, sem regalias, abdicando de qualquer luxo. Passou o resto de sua vida, precisamente 51 anos, fazendo uma obra de compaixão e misericórdia, tendo e oferecendo um sentido de vida a todos que conseguia alcançar. Uma das frases que mais repetia para o seu grupo era: "Toca-os, lava-os, alimenta-os", que pode ser considerada o âmago de sua espiritualidade e de sua solidariedade e, também, um lema de humanização.²⁷³

Finalmente, o último ponto, abertura a Deus, que foi proporcionado através de Jesus, humano em tudo, exceto no pecado. Deus culminou o seu projeto de relação dialógica com a pessoa, permitindo-lhe esta abertura plena a Ele quando enviou o seu filho para mostrar ao ser humano a figura de Deus Pai que quer dialogar com o filho. Portanto, a única criatura que tem abertura a Deus é o ser humano, pois foi criado à sua imagem e semelhança, dotado de uma capacidade peculiar que o faz, enquanto pessoa, dialogar e entender os desígnios de Deus para a sua vida e a do outro. A doutrina *Imago Dei*²⁷⁴ nos ajuda a compreender esta abertura que a pessoa tem a Deus, uma vez que ela expressa a ideia de que o mistério do ser humano não pode ser compreendido fora do mistério de Deus.

²⁷³ SANTOS, J. M. T., O Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade, p.80-81.

²⁷⁴ Sabemos que esta doutrina encontra divergências entre o catolicismo e o protestantismo, sendo um tema de grandes debates teológicos. Ela tem toda uma trajetória histórica que passa pelos Padres da Igreja, pelos escolásticos, pelos reformadores e alguns teólogos contemporâneos que não será abordada no trabalho.

Podemos afirmar que é esta doutrina que diferencia o ser humano de toda a criação, o grande diferencial na mesma. Somente o ser humano tem, assim como Deus, uma capacidade moral e racional, sentimentos, noção de liberdade, volição e, principalmente, constituição espiritual. Todavia, o que estamos presenciando hoje é um afastamento deste ser humano de Deus que prefere o individualismo radical que acaba produzindo uma identidade fragmentada que não o faz enxergar esta sociedade totalmente desprovida de historicidade.

Dessa maneira, percebemos a viabilidade de refletir o conceito de identidade que procede ao conceito de pessoa. É através do mesmo que o ser humano poderá reverter à situação acima e estabelecer os seus diferentes papéis de acordo com cada momento, quem ele é, de onde veio, para onde vai, como tem se apresentado perante a sociedade e como a mesma a tem representado. E, também, é através do mesmo que existirá a negociação das diferenças nas várias identidades, ou seja, apreender o que eu sou e o outro é, para chegar ao o que nós somos.

3.5.

A pessoa e o conceito de identidade

Estamos vivendo um novo modelo de sociedade pós-moderna inserida em um ambiente provisório e variável que prega a fragmentação do ser humano que, em muitos casos, acaba ficando refém desta sociedade. Este modelo acarreta a crise da identidade que podemos afirmar ser um dos temas mais complexo da sociedade contemporânea. Atualmente, a identidade parece mais um mosaico ou um fragmento de várias possibilidades, onde não existe um valor certo e sim valores variáveis e provisórios. Logo, a pessoa precisa compreender, de forma clara, a sua inserção dentro da sociedade, fazendo-se percebida como cidadã contribuinte para um mundo melhor.

A identidade deve ser “...uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo”.²⁷⁵ E, como afirma Hall

²⁷⁵ SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K., Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais, p. 96.

“...construídas dentro e não fora do discurso”.²⁷⁶ Dentro da interação do eu com a sociedade, não sendo uma imposição arbitrária como estamos presenciando atualmente, culminando numa crise de identidade. Posto isso, optamos por apresentar a temática da pessoa, também, a partir da perspectiva de identidade, que é individual, social e cultural. Mas, ressaltamos que não é uma tarefa fácil, visto que, atualmente, existe uma gama de discursos em torno do presente conceito.

De uma forma bem objetiva, identidade individual é o conjunto de aspectos individuais que caracteriza uma pessoa como, por exemplo, projeto de vida, concepção de valores éticos e morais, noção de responsabilidade. A mesma torna o ser humano único e distinto dos demais ao possibilitar a construção do “eu” e permitir que o ser humano sinta-se ele próprio no decorrer de sua vida.

Todavia, o ser humano deve compreender que sua identidade é formada ao longo do tempo, sempre em processo, pelo fato de estar interligada a outras identidades e se constituir nas relações sociais, ou seja, junto à formação da identidade individual está a identidade social que tem como conceito básico a similaridade do EU com o TU, proporcionando situações de vida comum que implicam tanto na alteridade como na igualdade:

Dizer que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural é aceitável pela grande maioria dos cientistas sociais [...] Com efeito, se estabelecermos uma distinção entre o objeto de nossa representação e a sua representação, veremos que ambos se apresentam como fenômenos sociais [...] Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos biológicos, psicológicos, sociais, etc. que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação [...].²⁷⁷

Em conformidade, surge a identidade cultural que é um conjunto de patrimônios simbólicos e históricos construídos em uma dinamicidade, fazendo parte da sociedade como um todo, devendo ser compartilhado pelo grupo, pois a ideia de cultura é inseparável da de grupos sociais. O ser humano não se faz ser humano sem esta identidade cultural que lhe é apresentada desde o seu nascimento, pois existe uma pertença a uma determinada cultura nacional.

²⁷⁶ SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K., *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, p. 109.

²⁷⁷ CIAMPA, A. C., *Identidade* In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.). *O homem em movimento*, pp. 64-65.

Enquanto ser cultural, o ser humano, ao mesmo tempo, herda, recebe, mas também, continuamente, reelabora os dados culturais enquanto “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos”.²⁷⁸

Para Hall a identidade cultural não é estática, ela acompanha as mudanças, as quais o ser humano foi submetido no decorrer dos séculos. Ele apresenta, em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, três concepções de identidade inseridas em diferentes fases, denominadas: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. No primeiro é percebida uma concepção individualista do próprio e de sua identidade; já, no segundo, surge a ideia de relação, de diálogo com o outro; e, finalmente, no terceiro, a identidade é construída historicamente e é mutável.²⁷⁹

E dentre estas concepções de identidade apresentadas, existe a identidade religiosa²⁸⁰ que está intrínseca em nossa sociedade. É pertinente pontuar que para o ser humano esta identidade é firmada no seu convívio com a comunidade religiosa e na sua experiência com o sagrado:

O desenvolvimento da identidade religiosa está condicionado a uma determinada temporalidade e espacialidade e perpassa o reconhecimento institucional da religião. Já a ideia de pertença permite um reconhecimento não necessariamente institucional da opção religiosa. A identidade religiosa refere-se a uma imagem institucional necessária e demonstra a materialidade da religião e a representação pela qual o indivíduo e o grupo se identificam. Todavia, ao destacarmos a identidade religiosa, também estamos diante de uma construção que remete à materialidade histórica, à memória coletiva, à espacialidade da própria revelação religiosa processada em determinada cultura.²⁸¹

Compreendemos que a formação da identidade individual, cultural e religiosa do ser humano se concretiza na alteridade: nós nos percebemos mais humano na medida em que vivemos em relação ao outro humano. Construímos a nossa identidade não a partir de nós mesmos, mas sim a partir do outro. Assim sendo, o espaço escolar não pode descartar a questão da identidade. Este espaço precisa entender e aceitar como ocorre a construção da identidade no ser humano

²⁷⁸ HALL, S., A identidade cultural na pós-modernidade, p. 50.

²⁷⁹ Cf. HALL, S., A identidade cultural na pós-modernidade, p. 10 – 13.

²⁸⁰ Existem vários estudos que abordam a questão da não existência de uma única identidade religiosa, visto que o homem pós-moderno transita nas mais diversas religiões oferecidas a ele, ficando, assim, com uma gama de identidades religiosas que mudam de acordo com o momento vivido por ele. Tal fato não é uma realidade somente no Brasil, mas em todo mundo ocidental. Ressaltamos que não é nossa intenção refletir sobre tais estudos, apenas apresentamos a ideia que o homem possui uma identidade religiosa.

²⁸¹ GIL FILHO, S. F., Espaço sagrado: estudos em geografia da religião, p. 83.

e trabalhá-la. Por isso, a viabilidade da disciplina de Ensino Religioso que precisa ter a sua própria identidade, definindo sua finalidade como disciplina considerada Área de Conhecimento reconhecida, inclusive, pela lei para, assim, atender a identidade religiosa de cada aluno. Reafirmamos, mais uma vez, que não podemos aceitar u Ensino Religioso neutro que não contemple esta identidade. Retomando a linha do nosso pensamento inicial neste capítulo, afirmamos que não é possível refletir sobre pessoa sem proporcioná-la algumas atitudes, a saber: capacidade de se auto perceber, capacidade de se expressar, capacidade de compreensão de si e do outro, capacidade de transformar o mundo.

3.6.

Conclusão parcial

Ao final de mais um capítulo, capítulo este onde refletimos sobre a essência do ser pessoa, nos veio, mais uma vez, a nossa mente uma história. A história de Sherazade: “As mil e uma noites”. Figura feminina extraordinária que com sua perspicácia e sabedoria conseguiu fazer com que o nobre sultão liberta-se da dor e da tristeza da traição, do sentimento de vingança. É interessante ressaltar que Sherazade, como filha do vizir Mustafá, estava isenta da maldição imputada às moças de Bagdá, mas com um ato de coragem e acreditando na sua estratégia ofereceu-se para ser esposa do sultão e, assim, evitou a morte de muitas jovens, transformando o ódio numa linda história de amor.

Para nós, Sherazade pode ser compreendida como uma metáfora do que a experiência cristã compreende como pessoa. Assim como Sherazade não se fechou em si mesma, mas usou de sua liberdade e individualidade, para a defesa da vida de muitas outras jovens, também a pessoa humana só se realiza plenamente na medida em que se doa em serviço aos demais. Não consideramos demasia repetir que pessoa humana acontece na articulação entre individualidade ou interioridade, por um lado, e exterioridade ou relacionalidade, por outro. Foi o que buscamos mostrar ao longo deste capítulo ao apresentarmos o conceito de pessoa em algumas ciências, destacando a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, pois acreditamos ser importante ouvir outras ciências e estabelecer com elas um diálogo que nos ajudasse a perceber a peculiaridade do conceito cristão de pessoa.

A partir daí, percorremos alguns dos principais autores que refletiram sobre o tema, chegando à conclusão de que o ser pessoa exige necessariamente atenção a duas dimensões: interiorização ou imanência e abertura ou transcendência.

Este conceito cristão de pessoa nem sempre é considerado adequadamente nas concepções que se tem de Educação. Todas as concepções apresentam, implícita ou explicitamente, um conceito de pessoa, que pode ser igual ou diferente daquele que a fé cristã concebe. Mesmo implícita, a noção de pessoa estará atuando, gerando, por exemplo, a noção de aluno, conforme mostraremos no capítulo seguinte. Adiantando-nos um pouco na reflexão, podemos afirmar que algumas das crises quanto à identidade da disciplina Ensino Religioso carregam em si visões diferentes da pessoa. É isso que abordaremos no capítulo seguinte ao traçarmos uma rota de volta, não tendo receio de novos desafios, de criarmos estratégias para reconquistarmos a humanização que existe dentro de nós e dentro do ser humano, pois todos foram feitos à imagem e semelhança de Deus. Sherazade conseguiu este feito com o sultão Shariman, trouxe de volta a sua autoestima, o seu valor de pessoa e o amor por ele e pelo próximo.

Dessa forma, surgem alguns questionamentos: como a disciplina de Ensino Religioso poderá contribuir para esta transformação? Como a disciplina de Ensino Religioso poderá contribuir para uma educação que trabalhe a autenticidade do ser humano? Como a disciplina de Ensino Religioso poderá contribuir para a construção de uma maturidade pessoal e social dos alunos que respeite a diferença, tornando-se um palco de debates sobre variados assuntos com as diferentes tradições religiosas existentes na escola? Estaremos vislumbrando uma resposta no próximo capítulo ao fornecer algumas pontes que liguem esta disciplina ao mesmo patamar das demais disciplinares existentes no nosso currículo escolar. Amenizando, dessa forma, os abismos que encontramos entre a sociedade e o Ensino Religioso.

O Ensino Religioso: a questão, os parâmetros e uma proposta

Esta pesquisa se propôs refletir sobre a identidade do Ensino Religioso à luz do conceito cristão de pessoa. Esta opção foi motivada não apenas pela especificidade teológica da reflexão realizada no programa de pós-graduação do Departamento de Teologia da PUC-Rio, mas também pela certeza de que o tema Ensino Religioso carrega consigo uma história complexa, repleta de perspectivas distintas e desarticuladas, além de forte carga de passionalidade. Em torno do Ensino Religioso, circulam diversos outros temas com igual carga de ambiguidade em suas compreensões. Dentre esses temas, constatamos a laicidade do Estado, a secularização, a relação entre fé e comunidade/instituição eclesial etc. A escolha, portanto, do conceito cristão de pessoa representou uma tentativa de buscar bases mais profundas para a identidade de um tema que permanece nas discussões das igrejas, na relação com o Estado brasileiro, nas suas três esferas, federal, estadual e municipal e na mente das pessoas. Nosso tema, portanto, é o Ensino Religioso. Nossa hipótese é a de que, no conceito cristão de pessoa, existe base teológica forte o suficiente para possibilitar maior tranquilidade na compreensão do tema escolhido e mesmo, como último passo, indicar um possível caminho para o Ensino Religioso.

Com relação a este último passo, temos clareza de que não resolveremos todas as questões relativas ao Ensino Religioso. Acreditamos, porém, que forneceremos algumas bases para reflexões futuras. Para nós, em virtude de nossa formação na área pedagógica, é importante indicar um caminho pedagógico a seguir. Acreditamos que através desta indicação, respeitadas nossas limitações, poderemos deixar um pouco mais claro o que entendemos por Ensino Religioso. Neste sentido, não há dúvida de que nossa reflexão amadureceu desde a dissertação de mestrado, já algumas vezes mencionada ao longo desta tese.

Portanto, é por causa de nossa formação fortemente marcada pela Pedagogia, que optamos por apresentar, neste último capítulo, a título de conclusão ou resposta, questões relacionadas a um dos tópicos existentes nesta ciência, classificado como relevante para o desenvolvimento de uma educação de

qualidade e como uma forma de intervenção nessa sociedade que exclui mais do que inclui. Tópico este chamado de Planejamento. Será, a nosso ver, um capítulo em linguagem pedagógica sem, contudo, deixar de ser teológica.

Para isso, recordarmos que, em toda a história da humanidade, o ser humano, em algum momento, para avançar, precisou tomar alguma decisão de forma sistemática ou não, fez uso de um planejamento. É viável afirmarmos que a sociedade não sobrevive sem planejamento, pois o mesmo a ajuda a fazer a previsão de suas necessidades para alcançar determinado objetivo, ou seja, planejar é organizar um conjunto de ideias que possuímos para que tal conjunto se realize. E existe um local específico que, também, não sobrevive sem planejamento: a escola. Nela encontramos vários tipos de planejamento: PPP e planejamento anual de cada disciplina que se desdobra em planos de aula. Este planejamento segue uma proposta curricular, aprovada pelo Ministério de Educação, a qual em todo sistema educacional brasileiro, as disciplinas devem seguir.

Esta proposta curricular indica um núcleo comum que cada escola precisa seguir, porém tendo a liberdade de fazer as adaptações necessárias conforme a sua clientela e a região em que está inserida. Mas, este núcleo existe. No caso da disciplina de Ensino Religioso, o que existem são ideias ou conteúdos. O importante, neste momento, é considerar que, em cada proposta curricular apresentada no segundo capítulo, estes conteúdos divergem entre si. Temos consciência de que o termo proposta curricular se presta a diferentes interpretações. A alguém não acostumado ao universo da Pedagogia, pode soar apenas como um programa a ser seguido. Esta não é a nossa perspectiva. Com este termo, queremos nos referir à identidade de qualquer disciplina, inclusive da disciplina Ensino Religioso, enquanto apresentação escolar da dimensão religiosa. Utilizamos o termo proposta curricular em virtude de nossa familiaridade com o contexto pedagógico e por termos a certeza de que ele ajudará no futuro diálogo com outras ciências.

Por este fato, pretendemos, neste último capítulo, identificar nas propostas curriculares apresentadas a que mais se aproxime do conceito cristão de pessoa. Este foi nosso objetivo desde o início da pesquisa. Fazemos isso por termos a certeza de que, para além de outros critérios, tais como propostas curriculares pedagógicas e relação entre sociedade, Estado e religião(ões), o mais importante é

a pessoa humana. Para tanto, apresentaremos um quadro comparativo das cinco propostas curriculares apresentadas no segundo capítulo, a partir de quatro elementos: aluno, professor, currículo e metodologia. Cada um desses itens ajudará a compreender a peculiaridade de cada proposta para o Ensino Religioso. A partir de então, procuraremos refletir sobre qual conceito de pessoa está subjacente a cada uma das propostas para o Ensino Religioso. Nossa perspectiva é a de que, subjacente a cada uma dessas propostas curriculares, existe uma concepção de ser humano, de pessoa, que cumpre confrontar com as afirmações cristãs sobre a pessoa. É muito importante lembrar que não se discute aqui o fato de o Ensino Religioso ser ou não um componente curricular no sistema educacional brasileiro. Nós assumimos que o Ensino Religioso seja um componente curricular. A questão que buscamos enfrentar diz respeito ao modo como esta situação se vai concretizar.

Já agora, reconhecemos não ser tarefa fácil discernir a proposta curricular de Ensino Religioso que melhor se adéqua ao conceito cristão de pessoa. Temos consciência de que poderemos ir até na contramão do que, usualmente, é dito e praticado. Reiteramos que o tema Ensino Religioso é visto, a partir de diferentes enfoques e disciplinas, com forte marca de passionalidade. Pretendemos, no entanto, nos manter, exclusivamente, na esteira teológica.

4.1.

Uma problemática complexa e a escolha de um caminho para ajuda na solução

Quando nos deparamos com termos não unívocos, precisamos discernir e, para isso, necessitamos de critérios. Este desafio, como acreditamos ter demonstrado ao longo dos capítulos anteriores, torna-se ainda maior quando se abordam as questões ligadas ao Ensino Religioso. Conflitos e impasses são, a nosso ver, decorrentes da dificuldade em se definir o que realmente se compreende por Ensino Religioso. Ponto comum é o fato de que, entre as disciplinas que compõem um currículo escolar, encontra-se a religião. Já a partir deste ponto, as divergências tendem a surgir, manifestando-se em duas vertentes.

A tendência mais radical nega qualquer forma de conteúdo religioso nas

disciplinas escolares. As tendências mais mitigadas aceitam a presença da religião como conteúdo de uma disciplina escolar, seguindo a direção de conteúdos genéricos, aplicáveis a todos os alunos, independentemente de suas crenças. Os motivos são vários que perpassam desde a laicidade do Estado até o respeito à individualidade das crenças de cada aluno, passando pela incapacidade do Estado em prover professores de outras disciplinas consideradas indispensáveis, tais como a famosa dupla Português e Matemática.

Outra tendência, como vimos no capítulo dois, defende o Ensino Religioso confessional, atribuindo-lhe o adjetivo plural, no sentido de que cada crença seja respeitada e tenha, dentro do currículo escolar, um professor que lhe atenda. Esta linha de compreensão do Ensino Religioso não é bem vista por deixar a impressão de proselitismo e desrespeito à diversidade de crenças, cada vez mais forte numa sociedade pluralista como a atual. Por consequência, não favorece a diversidade religiosa que existe no nosso país, não trilha o caminho da ética, fazendo com que o aluno crie possibilidade de abertura para o outro e para outras formas de religião que diferem da que ele professa. Entendemos que a dimensão religiosa da compreensão e da ação entre os seres humanos precisa ser desenvolvida nas aulas de Ensino Religioso.

Esta realidade, já algumas vezes apresentada ao longo da tese, é aqui repetida para que bem se compreenda onde se encontra o problema da identidade do Ensino Religioso e para que, a partir da Teologia e, nela, do conceito cristão de pessoa, se possa dar alguma contribuição na busca de solucionar um impasse tão grande. Nesse sentido, convém reiterar que se trata de um problema com inúmeras vertentes e abordagens, muitas delas fortemente marcadas por passionalidade e unilateralidade. Estas duas marcas possuem tamanho peso que têm afetado bastante o discernimento, não permitindo que se busque um pouco mais tranquilamente a identidade do Ensino Religioso.

A nosso ver, o Ensino Religioso não é uma realidade simples. É uma realidade complexa, que envolve inúmeras realidades e relações, razão pela qual, além da passionalidade, não se tem conseguido estabelecer pontes de diálogo entre as diversas propostas. Afirmamos isso porque o Ensino Religioso envolve, entre outros aspectos, a relação entre sociedade e escola, o modelo ou concepção de educação, a diferença entre a escola pública e a particular, a relação entre religião, sociedade e Estado e o uso das verbas públicas. A partir de cada um

desses aspectos, uma postura é assumida em relação ao Ensino Religioso e consequentemente decisões são tomadas sem, contudo, se levar em consideração que esta disciplina faz parte do nosso sistema educacional, é uma Área do Conhecimento e corresponde à concepção integral de pessoa.

Ao buscar no conceito cristão de pessoa um critério de discernimento, quisemos ultrapassar os conflitos decorrentes destas visões parciais e, repetindo, muitas vezes passionais. Reconhecemos, por exemplo, a grande problemática existente na relação entre religião, sociedade e Estado. Os processos secularizantes, sobre os quais não tratamos de forma direta, mas apenas conceituamos secularização no capítulo dois, por acreditar que ultrapassariam em muito os objetivos desta tese, incidem muito fortemente sobre esta relação. Nossa escolha pelo conceito cristão de pessoa se deve não apenas ao fato de estarmos buscando trabalhar no específico campo da Teologia e, dentro dela, da Antropologia Teológica, mas também e acima de tudo, por considerar que, em meio a todos os conflitos, o aluno deve ser o critério decisivo para qualquer decisão que se venha a tomar. Incomoda-nos o fato de se discutir laicidade do Estado com a consequente destinação de verbas ou qualquer outro aspecto, deixando de lado o destinatário final ou maior de todo o processo, isto é, o aluno. Partimos da afirmação de que a pessoa humana deve ser a medida de todas as coisas. É a partir dela que se deve pensar qualquer projeto pedagógico, inclusive o relacionado ao Ensino Religioso.

Angustiamo-nos, portanto, com conflitos que passam muito distantes da pessoa dos alunos, discutindo o papel do Estado e da escola, como se aqueles que estudam fossem seres abstratos ou neutros diante da vida, diante da dimensão religiosa. Alunos não deixam suas vidas do lado de fora da escola. Ao contrário, como seres humanos, carregam consigo as alegrias e as dores. Como professora de Ensino Religioso, pudemos não poucas vezes constatar o quanto dessas alegrias, mas principalmente das dores que emergiam exatamente nas aulas de Ensino Religioso. Emergiam também os conflitos vividos no dia-a-dia da sociedade, entre os quais o estado, algumas vezes deplorável, das escolas públicas no Brasil. Já em nossa dissertação de mestrado pontuávamos estas questões, quando afirmávamos que a educação é um fator relevante para minimizar a exclusão social existente em nossa sociedade, pois esta educação, na figura do professor, precisa perceber o aluno como um ser integral. Mas, devido à nossa

experiência de muitos anos de magistério e de escola pública, sabíamos e sabemos que isso não acontece. Este profissional acaba sendo envolvido pelo sistema hegemônico e começa a fornecer desculpas de que não é seu papel perceber o aluno no mais profundo de seu âmago. Apesar das dificuldades, o professor é um profissional do ensino. Seu papel é transmitir os conhecimentos e, mais ainda, ajudar a formar para a vida.

Consequentemente, acreditamos que, sendo uma questão multidimensional, o Ensino Religioso não terá todas as suas questões respondidas nesta tese. Dizemos isso porque estamos bastante conscientes de que, para um efetivo Ensino Religioso que respeite o aluno como pessoa humana, tal qual a fé cristã compreende, será necessário reformular o sistema educacional brasileiro. Tentar encontrar uma identidade para o Ensino Religioso num sistema educacional como o que temos em nosso país é tarefa bastante pesada e penosa que nos leva a levantar questões de cunho não somente educacional, mas principalmente questões políticas que envolvem, na realidade, uma briga pelo poder e, não necessariamente, uma solução, concreta para o sistema educacional como um todo e, de modo especial, para o Ensino Religioso. Tudo isso passa, portanto, por questões bem maiores que as desta tese.

Mesmo assim, acreditamos que, a partir da Teologia, possamos dar nossa contribuição, chamando a atenção para a pessoa do aluno, a quem todas as demais dimensões devem estar a serviço. Estado, verbas, profissionais e tudo mais que envolve o ensino, como um todo, devem estar a serviço da pessoa que está atrás da carteira, marcada, como dissemos antes, com alegrias, dores e esperanças. O aluno precisa ser ouvido, ser motivado e compreender que existe, mesmo neste mundo excludente, uma luz no fim do túnel. Precisamos de uma educação mais humanizante, no sentido de, profundamente, voltada para o ser humano em suas características de um ser dotado de corpo, razão, emoção e espírito. Daí, a importância do conceito de pessoa.

Revedo o conceito afirmamos, no capítulo três, que para a fé cristã, pessoa é um conceito fundamental. É a partir dele que, o magistério católico tem se posicionado para enfrentar as mais diversas questões ²⁸². Portanto, também, nós pretendemos enfrentar a questão da identidade do Ensino Religioso e ousar

²⁸² Cf. RUBIO, A. G., Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs, p. 303

apresentar uma proposta consequente para sua concretização tendo como norte este conceito.

No capítulo anterior, vimos que, embora fundamental, o conceito de pessoa não é unívoco. Estamos conscientes de que, para enfrentar uma questão multidimensional, como é o Ensino Religioso, estamos fazendo uso de um conceito que recebe variações de entendimento conforme o prisma a partir do qual é visto. Este fato, porém, não nos assusta, pois estamos conscientes de que a fé cristã e, nela, a reflexão teológica, possuem firmeza suficiente para nos ajudar no discernimento do que venha a ser o Ensino Religioso. Foi, portanto, em virtude da pluralidade de concepções para o termo pessoa, que sentimos a necessidade de recolher também de algumas outras ciências os respectivos conteúdos, como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia. Sabemos que estes mesmos conteúdos interagem com as opções por esta ou aquela proposta de Ensino Religioso, embora, a nosso ver, estes conteúdos nem sempre sejam explicitados.

Compreendemos que o conceito de pessoa se liga diretamente à questão da identidade. Em cada uma das ciências apresentadas no capítulo anterior, um aspecto se ressalta na definição desta identidade. Para o Cristianismo, o conceito de pessoa se refere a um ser pluridimensional, no qual atuam, por exemplo, racionalidade e afetividade, imanência e transcendência, auto possessão e co-humanidade, físico e metafísico. São dimensões de um mesmo ser ou, melhor dizendo, de uma mesma pessoa. Ela, de fato, é tudo isso e um pouco mais. Ao querer compreender a pessoa humana, não podemos enfatizar este ou aquele aspecto, deixando de lado os demais. A peculiaridade do conceito cristão de pessoa encontra-se, portanto, no equilíbrio entre as diversas dimensões, num processo de construção contínua até a eternidade. A pessoa é, por exemplo, delineada pela genética. Mas, é também delineada pelas relações sociais e culturais. É do encontro com estas diversas relações que emerge o que a fé cristã compreende como pessoa.

É por isso que, para a fé cristã, é tão grave a questão do dualismo antropológico, que, embora reconhecendo a diversidade de dimensões, exalta de tal modo algumas que as demais ficam esquecidas. É, a nosso ver, o caso da exacerbação da laicidade do Estado em detrimento da identidade religiosa dos alunos. De tal modo se coloca o peso na dimensão da laicidade, que se esquece de que o Estado está a serviço dos cidadãos e não o contrário. O mesmo ocorre com

o modelo de educação. De acordo com o pensamento predominante na sociedade brasileira, educar significa preparar para o mercado de trabalho, visto sob o prisma da competição, esquecendo-se, com isso, que educar é também preparar o ser humano para os grandes valores da existência, valores que reconhecem, é certo, a dimensão laborativa, mas que a ultrapassam. Isso quer dizer que o aluno pode ter um quociente intelectual altíssimo, porém se o seu sentir estiver comprometido, a sua ação também ficará comprometida. O dualismo é um mal que acreditamos não estar superado e a questão do Ensino Religioso é uma prova bem concreta desta não superação.

A experiência cristã é uma experiência integradora. Ela não separa nem funde as dimensões, mas, ao contrário, ela as integra num processo relacional dinâmico e aberto ao futuro. É isso que, dentro da perspectiva do tema aqui tratado por nós, caracteriza a fé cristã. Consequentemente, não podem ser consideradas humanizantes as propostas, sejam elas quais forem, inclusive de Ensino Religioso, que se construam a partir do que podemos chamar de desarticulação, separação ou ruptura dualistas. O dualismo mantém, ao mesmo tempo, a individualidade e a relacionalidade, concebidas dinamicamente, num encontro aberto ao futuro. A fé cristã afirma, portanto, que a identidade é, nesse sentido, escatológica.

Deste modo, pessoa é, ao mesmo tempo, individualidade e relacionalidade. É autopossessão e autotranscendência, no dizer do Professor Garcia Rubio, cujos textos tão nos marcaram. A pessoa humana possui uma identidade da qual não pode abrir mão, mas diante da qual não se pode fechar a ponto de não se colocar, também na linguagem do mesmo Professor Garcia Rubio, em diálogo-confronto com as demais individualidades. Aquilo que cada individualidade é possui um valor inestimável. Só não possui um valor absoluto no sentido de que lhe dê direito a excluir as demais individualidades. E o contrário também é importante destacar. O conjunto das individualidades é importante na medida em que coloca essas mesmas individualidades em relação. Fere, porém, a identidade quando desrespeita a identidade de cada um. Isso é a pessoa humana à luz da fé cristã. Este é o conceito de pessoa para o cristianismo: individualidade relacional. E ousaríamos afirmar que esta essência do conceito cristão de pessoa, a saber, a individualidade relacional, deve ser compreendida pela educação em um processo dialético. Desprezando-se um dos dois elementos, a identidade se torna

prejudicada e, conseqüentemente, a educação oferecida ao aluno se torna insuficiente.

Aplicando-se esta conceituação ao Ensino Religioso e tendo o aluno como referência prioritária, somos, desde já, convidados a reconhecer que qualquer proposta para o Ensino Religioso deve considerar, ao mesmo tempo, a individualidade e a relacionalidade. Isso significa, entre outros aspectos, considerar a identidade religiosa dos alunos, colocando-as em relação. Este é o cerne da conclusão a que chegamos quando lemos o Ensino Religioso à luz do conceito cristão de pessoa. Não se trata, portanto, de fundir todas as identidades religiosas, sejam elas quais forem, em um princípio geral, que levite sobre as identidades individuais. Identidade religiosa liga-se aos valores mais profundos de uma pessoa e, se consideramos a educação como realidade total, abrangente de toda a pessoa, não podemos, sob qualquer justificativa, desconsiderar a dimensão religiosa. Isso se aplica aos que são confessionalmente cristãos, aos que seguem outros credos e aos que não seguem credo algum. Todas as pessoas de algum modo têm posicionamento diante da dimensão religiosa. Importa, num processo que reconheça a primazia da pessoa humana sobre outros aspectos, não abandonar esta identidade, como se fosse possível solicitar ao aluno deixar em casa sua identidade religiosa. Ao contrário, num processo de educação integral, em que se respeitam todas as dimensões da pessoa do aluno também a dimensão religiosa deve ser respeitada do jeito que ela é. Aqui enxergamos a tradução da dimensão do autopostrar-se, própria do conceito cristão de pessoa. Éticas gerais ou abordagens apenas fenomenológicas serão sempre perigosas se representarem a não relacionalidade, se forem estratégias para não se ingressar no diálogo-confronto das diversidades.

Ao contrário, a simples afirmação das identidades, no caso, das identidades religiosas, se não forem colocadas em diálogo-confronto, podendo cada aluno expressar suas crenças, ouvindo uns dos outros as semelhanças e diferenças, o caminho pode ser até mesmo o da solidificação dos fundamentalismos, tão negativos em qualquer situação. Deste modo, o caminho para o Ensino Religioso, considerado o conceito cristão de pessoa, é chamado a, por um lado, evitar generalizações que, sob o desejo de respeito à diversidade, funde tudo num caldo sem identidade. Por outro, fechar-se nas identidades, sob o desejo de respeitar as crenças, sem, todavia, colocá-las em diálogo entre si, não atinge a identidade que

acreditamos ser a do Ensino Religioso.

Como se pode ver, com esta perspectiva, estamos ultrapassando as abordagens setorializadas, que olham o Ensino Religioso apenas sob um aspecto, o político, o jurídico, o ideológico e assim por diante. Fixamo-nos na questão da pessoa humana concretizada no aluno, a quem todo o sistema educacional é chamado a servir. Para melhor manifestar nossa perspectiva, iremos nos reportar ao quadro comparativo, já citado anteriormente, das propostas curriculares apresentadas para o Ensino Religioso, analisando-as sob diversos aspectos importantes.

4.2.

Quadro comparativo: análise das propostas curriculares de Ensino Religioso

Na presente reflexão, feita sob a forma de um quadro comparativo utilizamos quatro elementos que, dentre outros, são primordiais para o processo ensino-aprendizagem: aluno, professor, currículo e metodologia e, conseqüentemente, para a concretização de cada proposta. Ressaltamos que, antes de apresentarmos o quadro e sua análise discorreremos, sobre o que é educação²⁸³, apontando cada elemento e sua relevância para a mesma. Isto nos permitirá um olhar mais esclarecedor no que se refere, como já informado acima, ao universo da Pedagogia, pois a disciplina de Ensino Religioso está situada e transita entre dois campos relevantes da sociedade: o campo educacional e o campo religioso, e no entendimento da identidade do Ensino Religioso. Nossa formação pedagógica não nos permite passar muito rapidamente pela Pedagogia, ciência que tanto nos fascina, considerando ainda o fato de que, atualmente, a teologia se propõe a fazer um diálogo que envolve a transdisciplinaridade.

²⁸³ Informamos que na nossa dissertação de Mestrado sentimos a necessidade de refletir sobre este tema, abordando, de forma geral, estes quatro elementos. Da mesma forma, percebemos ser viável voltar a este assunto em nossa tese, utilizando outros referenciais teóricos, visto que a nossa proposta envolve toda esta questão.

4.2.1.

Um olhar perscrutador sobre Educação

É exatamente a concepção cristã de pessoa que nos alerta quanto à importância de não se confundir educação com escolarização, pois a escola não é o único lugar onde a educação acontece. Desde os tempos primórdios, antes de existirem escolas, a educação era feita por meio da imitação (onde a criança adquiria o conhecimento necessário), de cerimônias de iniciação (possuíam valor educativo nos aspectos moral, social, político e religioso) e pela própria crença. Os povos primitivos eram animistas e ensinavam aos filhos os métodos para apaziguar o mundo dos espíritos. O principal objetivo da educação era: “Promover o ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas”.²⁸⁴

Após este tipo primitivo de educar, que a Pedagogia chama de educação assistemática, a educação passou por mudanças. Cada cultura criou o seu modelo. Houve a necessidade de se criarem escolas e de sistematizar as questões que seriam trabalhadas. Nasce, assim, a educação sistemática. Neste momento, merece destaque o modelo de educação grega que sempre teve a preocupação de dar oportunidade ao desenvolvimento individual:

É a educação digna do homem livre, que o habilita a tirar proveito de sua liberdade ou dela fazer uso. Mais do que com qualquer outro povo do passado, foi com os gregos que o problema da educação surgiu com as características mais semelhantes das que adquiriu, para nós, nos séculos XIX e XX.²⁸⁵

Seus ideais eram liberdade política e moral, desenvolvimento intelectual e racionalidade. Passou por etapas e as principais foram: o período homérico, no qual a educação tinha um caráter prático; a educação espartana, cujo objetivo era proporcionar a cada pessoa um nível de perfeição física, coragem e hábito de obediência às leis que o tornasse em soldado ideal; a educação ateniense, que primava pela formação completa da pessoa (aspecto físico e intelectual); a educação sofisticada surgida devido à falta de meios para ministrar uma educação que proporcionasse a pessoa condições de êxito pessoal. Era composta por um grupo de pessoas eruditas que conduziam o conhecimento de uma forma diferente, havendo um repensar do que era fazer educação. Educação esta que tinha uma

²⁸⁴ PILETTI, C.; PILETTI, N., História da Educação, p. 1.

²⁸⁵ Ibid., p. 27.

visão integral do ser humano (a *paidéia*), preparando-o para a eficiência tanto individual como coletiva. Os três filósofos citados no capítulo três merecem destaque neste modelo de educação: Sócrates, Platão e Aristóteles.

Séculos passaram, modelos foram criados e recriados. No entanto, em meio a todos estes modelos, o objetivo central da educação precisa permanecer: fazer a diferença na vida da pessoa em todos os âmbitos, visando à expansão dos horizontes pessoais e sociais desta pessoa. Por isso que afirmamos que a educação é um processo ativo e vitalício. Para tal, a educação oferecida em nossas escolas precisa desenvolver no aluno uma consciência crítica e participativa que o tornará mais emancipado, fazendo-o libertar-se das diversas formas de opressão que existem em nossa sociedade, atuando como um elemento que irá contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Assumindo, desta forma, um compromisso cada vez maior para com a formação da cidadania de cada pessoa. Esta escola de hoje precisa passar por uma redefinição do seu papel enquanto instituição social e conquistar o seu espaço enquanto provedora que gera e possibilita a cultura ao ser humano para uma perspectiva melhor de vida. Precisa ser uma escola para todos, onde todos possam se apropriar do saber não mais como meros expectadores, mas como coparticipantes deste saber.

Este novo paradigma de educação e de escola que defendemos não é estático, não se concretiza pela transmissão passiva do conhecimento. Pelo contrário, se faz na relação dinâmica entre professor e aluno, levando em consideração as experiências que acompanham este aluno. Certa vez Watson, o idealizador do Behaviorismo, afirmou:

Dêem-me uma dúzia de crianças sadias, bem constituídas e a espécie de mundo que preciso para as educar, e eu garanto que, tomando qualquer uma delas, ao acaso, prepará-la-ei para se tornar um especialista que eu selecione: um médico, um comerciante, um advogado e, sim, até um pedinte ou ladrão, independentemente dos seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, assim como da profissão e da raça dos seus antepassados.²⁸⁶

Esta afirmação pode parecer forte, pretensiosa e para o Behaviorismo reforçava a ideia de modelar comportamentos mas, olhando-a por outro prisma, podemos concordar, em parte, com ela, pois acreditamos que a educação possui uma força que pode ser positiva ou negativa para a pessoa e a sociedade.

²⁸⁶ IZIDORO, P. W., Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/isis/psique/unidade1/Objecto/watson.html>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

Torna-se positiva no sentido de se permitir colocar em prática um ato educativo diferenciado, ou seja, a emancipação humana em um processo de libertação, pois acreditamos no mundo como a realidade que existe para o ser humano na perspectiva do conhecimento que ele tem de si e da ação efetiva sobre si mesmo. E negativa quando os conhecimentos transmitidos por esta educação perpassam por ideologias que atendem aos interesses do sistema dominante, corroborando para este esvaziamento de valores éticos e morais, da noção de valor do coletivo e, acima de tudo, do valor real do mundo, que estamos presenciando nesta nova sociedade nomeada “sociedade de consumo”, onde o consumo é percebido como a única razão da existência humana e a felicidade é algo que precisa ser palpável.²⁸⁷

A concepção de educação que acreditamos e defendemos é uma concepção onde a autonomia e a autogestão constituem-se em horizontes de construção de relações humanas e sociais fundadas na ética. Trata-se de uma concepção de alteridade que eduque o ser humano para ser cada vez mais humano nesta sociedade das diferenças:

A natureza da atividade educacional é uma atividade política como peregrinos no tempo, que deliberadamente se ocupa, com as pessoas, do nosso presente, da herança passada que ele engloba, e da possibilidade de futuro que ele mantém para a pessoa total e para a comunidade. Sendo uma atividade política com peregrinos no tempo, a educação deveria habilitá-los a resgatar criticamente seu passado, de maneira a poderem operar criativamente em seu futuro através de seu presente. (...) A educação que empreendemos juntos deveria capacitar-nos como indivíduos e como um povo peregrino ao longo dessa jornada.²⁸⁸

Um modelo que está muito em voga e algumas escolas estão trabalhando é o modelo dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O primeiro elemento trabalha conceitos, conhecimentos, habilidades cognitivas e compreensão do mundo. O segundo tem o seu foco nas aptidões, criatividade, flexibilidade de cada aluno. O terceiro caminha por valores humanos, pluralismo cultural, relações interpessoais, consciência de cidadania e percepção do outro. Finalmente, o quarto tem como meta trabalhar a identidade, a autoconfiança, a autoestima e a autoconsciência.²⁸⁹ Tal modelo proporciona à educação a ideia de que o ser

²⁸⁷ Sobre este assunto consultar o livro *A Sociedade de Consumo* citado nas Referências Bibliográficas.

²⁸⁸ GROOME, T. H., *Educação Religiosa Cristã: compartilhando nosso caso e visão*, p. 45.

²⁸⁹ Cf. DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*, pp. 89-101.

humano é um ser em contínuo processo de descoberta de si e do mundo ao buscar concentrar-se mais no como agir e não tanto no que ensinar. Compreendemos que o processo educativo realiza-se na sociedade, pela sociedade e para a sociedade, viabilizando o desenvolvimento dos aspectos físicos, intelectuais, morais, sociais e religiosos do aluno. Aluno este que será abordado no próximo ponto.

4.2.2.

O Aluno

Desde o início do presente capítulo já estamos refletindo sobre este elemento que consideramos ser peça fundamental na educação, o aluno. Sabemos que a palavra aluno vem do latim *alumnus*. Refere-se a discípulo, aquele que é sustentado. Em seu livro, Maximiliano Menegolla apresenta o seguinte comentário:

Primitivamente, o termo aluno significava criança que se dava para criar. Pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, em estabelecimento de ensino; estudante, educando, discípulo, escolar. Aquele que tem poucos conhecimentos em certa matéria, ciência ou arte; aprendiz.²⁹⁰

Tal definição apresentada é bem arcaica. A Pedagogia moderna há anos vem tentando mudar este conceito. Ela não mais vê o aluno no sentido de uma tábula rasa, um ser passivo, dependente, incapaz de produzir ou criar, tendo que assim receber tudo pronto, digerindo sem nada falar. A Pedagogia vê hoje o aluno como sujeito que deve participar da relação de mutualidade e igualdade que uma sala de aula deve proporcionar, ou seja, aquilo que já vem pronto seja rompido para dar lugar ao saber elaborado de forma reflexiva, crítica, politizada e de mão dupla, permitindo professor e aluno se educarem. Isto é, onde professor ensina, mas também aprende e aluno aprende, mas também ensina.

Com relação a isto, vários educadores se posicionaram, dando as suas contribuições. Dentre os muitos, certamente destacamos Paulo Freire. Para ele, o aluno precisa ser convidado a pensar, pois a educação é um ato dialético. “A melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la.

²⁹⁰ MENEGOLLA, M., E agora, aluno?, p. 11.

Portanto, pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos”²⁹¹; Libâneo, defensor da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, vê o aluno como ser ativo, em seu livro faz a seguinte afirmação: “A pedagogia crítico-social dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas”.²⁹²

De acordo com Saviani, “o aluno traz um saber sincrético”²⁹³, isto quer dizer que ele já possui uma gama de conhecimentos que devem ser levados em conta no processo ensino-aprendizagem. Diante, pois, dessa valorização pedagógica da pessoa do aluno, como não considerar também sua dimensão religiosa no processo de formação? Não estaria aqui uma falha estrutural dos sistemas de ensino que, sob diversos argumentos, distinguem, no ensino, aspectos práticos e técnico-científicos dos aspectos humanos e, mais ainda, dos religiosos? Não se aplicaria aqui a tradicional concepção de Educação que tem como objetivo relevante apenas repassar conhecimentos? Questionamentos complexos, mas que nos conduzem a confirmar o que temos pontuado até o presente momento: a educação e, conseqüentemente, a escola e o professor não internalizaram de um modo geral a dimensão religiosa do aluno como parte da visão holística que afirma ter sobre o mesmo.

O professor, também considerado peça fundamental no processo educacional, precisa compreender que é um mediador entre uma realidade social desprovida de vários sentimentos e a realidade particular de cada aluno. E nesta mediação precisa abrir espaços para a reflexão, a crítica e o questionamento. É sobre este profissional que falaremos a seguir.

4.2.3.

O Professor

Este profissional, já citado no início do nosso capítulo, enquanto sujeito da e na história, que junto com outros constrói o projeto de vida de muitos, deve ter uma visão múltipla das várias áreas do saber para poder transpor as barreiras

²⁹¹ GADOTTI, M., *Histórias das Idéias Pedagógicas*, p. 254.

²⁹² LIBÂNEO, J. C., *Democratização da Escola Pública*, p. 76.

²⁹³ MATUI, J., *Construtivismo*, p. 199.

impostas pela dicotomia entre teoria e prática e garantir práticas capazes de propiciar aos alunos situações de aprendizagem que estejam de acordo com a realidade em que estão inseridos. O professor, enquanto comprometido com a educação, tem que saber ouvir, aceitar, avaliar, planejar, fazer diferentes diagnósticos acerca do seu alunado e não apenas determinar quem pode se locomover na sala de aula, quem pode falar, quem sabe mais, quem fica de castigo. Existe uma diferença profunda entre professor e disciplinador. Rousseau já condenava tais procedimentos em seu livro “Emílio ou da Educação”, considerado o marco inicial da pedagogia moderna: “Não se pensa senão em conservar a criança; não basta; deve-se-lhe ensinar a conservar-se em sendo homem, a suportar os golpes da sorte, a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessário, nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta”.²⁹⁴

Por este fato, o professor precisa sempre buscar o conhecimento, pois sabe que seu conhecimento nunca está completo e, assim, transformar o seu modo de ensinar utilizando estratégias variadas com o objetivo de tornar em práxis a teoria oferecida:

Não é simplesmente frequentando um curso de Pedagogia, fazendo um Mestrado ou Doutorado em Educação que alguém se torna educador. É sobretudo num comprometer-se profundo, como construtor, organizador e pensador permanente do trabalho educativo que o educador se educa. Em particular, a partir de sua prática, cabe-lhe construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo em ato, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os seus elementos.²⁹⁵

Isto significa que o professor precisa ter em mente que a educação é um processo multidimensional no qual fazem parte diversas dimensões: aquela que usualmente se costuma chamar de humana, a técnica, a político-social e outras. O professor precisa assumir esta pluralidade de dimensões, necessita assumir este processo para si, o que é um grande desafio que só se concretizará se este professor tiver paixão pelo ser humano, se ele tiver empatia, percebendo o ato de educar a partir do ponto de vista do educando. O verdadeiro professor deve acreditar no ser humano que habita no aluno, educando-o para a liberdade, sem perder de vista o seu progresso cognitivo. Neste momento, nos lembramos da proposta pedagógica de Sócrates, a maiêutica, que tem como objetivo trazer a luz o que está dentro de cada um, mostrando ao aluno que, a partir deste movimento,

²⁹⁴ ROUSSEAU, J.-J., Emílio ou Da Educação apud GADOTTI, M., História das idéias pedagógicas, p. 97.

²⁹⁵ FÁVERO, M. de L., Sobre a formação do educador: desafios e perspectivas, p.13.

ele terá um empoderamento que o permitirá mudar o que precisa ser mudado.

Acreditamos no poder do professor em contribuir na formação de cabeças bem feitas: “Queiram ou não queiram, os mestres são modelos para a imitação de seus alunos. Isso é, em essência, o que se chama ensino”.²⁹⁶ A ação docente poderá ou não expressar este poder outorgado ao professor, fazendo-o romper com o espaço de silêncio que está instaurado na maioria de nossas escolas. Ele precisa se apoderar do local chamado sala de aula que tem um significado relevante para a formação destas cabeças bem feitas, pois para que serve este espaço se não for capaz de transpor os alunos além dele? Ela precisa ser o espaço das possibilidades, espaço revolucionário, espaço de liberdade, de diálogo com o outro, das decisões e de promoção de mudanças.

Do exposto, podemos fazer uma observação de suma importância para a concretização destas questões pontuadas sobre este profissional: urge uma valorização do magistério e uma resignificação da sua identidade profissional. As imposições que se tecem nas políticas públicas sobre educação e nas escolas acabam proporcionando a este profissional uma desvalorização que culmina no engessamento de sua prática docente. Os professores acabam por se eximirem de suas responsabilidades com o ato de educar, pois apontam tais questões como instrumentos negativos que determinam a inexequibilidade de uma atuação mais libertadora em suas aulas.

Logo, valorizar e resignificar esta prática significa perceber o professor também como ser humano. E para tal é preciso oferecer condições de trabalho (recursos didáticos, físicos e materiais, redução de alunos na sala de aula), formação continuada gratuita e uma remuneração digna que o sustente sem que precise ter uma jornada tripla de trabalho que, fatalmente, irá influenciar de forma negativa todo o seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, repensar e reestruturar são palavras chaves para dizer não ao discurso desta sociedade excludente e possibilitar ao professor tornar-se um professor que compreenda o real significado da palavra reflexão e, assim, contribuir para o processo de transformação da sociedade, como a personagem Blimunda, de Saramago, que vê através das pessoas e lhes toma emprestadas as vontades para fazer a máquina de voar alçar voo em direção ao Sol.²⁹⁷ Este é o

²⁹⁶ SANTO AGOSTINHO apud LUCAS, M., Educação Religiosa: como ensinar, p. 33.

²⁹⁷ Cf. SARAMAGO, J., Memorial do convento, 1999.

desafio de todos os professores: emprestem às suas vontades a força de lutar por esta transformação. Tornando sua prática docente aberta ao novo, rompendo com o modelo tradicional de educação que, ainda, está arraigado no nosso sistema educacional.

Estas observações se aplicam ainda mais para o professor do Ensino Religioso. De certo modo, será este professor que, para além dos ensinamentos meramente doutrinários, apresentados como se fossem ensinamentos a serem ingeridos pelos alunos, ajudará a fazer as grandes sínteses da/na vida, a partir da grande questão subjacente à dimensão religiosa, que é a questão do sentido da vida e de tudo que gravita em torno dela. Ao professor de Ensino Religioso, não cabe a tarefa da doutrinação, ou seja, da apresentação de conteúdos próprios de cada doutrina sem fazer a tradução destes conteúdos para a vida de cada aluno e, mais ainda, de possibilitar o diálogo de cada sentido individual e confessional com conteúdos distintos. Se, num primeiro momento, o professor é importante, não temos receio de dizer que o professor de Ensino Religioso, é ainda mais importante. E, sem temer a repetição de assuntos já mencionados antes, lamentamos profundamente que confusões de diversas ordens acabem por obscurecer tamanha importância. A identidade do professor de Ensino Religioso encontra-se exatamente na capacidade de ser o propiciador das grandes sínteses existenciais de cada aluno. E o currículo, próximo elemento a ser explanado, tem uma participação relevante no processo educacional, pois seus conteúdos podem formar ou deformar o aluno.

4.2.4.

Currículo²⁹⁸

No decorrer da história da educação, vários estudiosos deram definições acerca do que venha a ser currículo. O mesmo é um fenômeno histórico. Dentre as definições, citaremos a mais comum no meio acadêmico que associa currículo como sinônimo de conteúdos programáticos:

²⁹⁸ Informamos que poderíamos ter utilizado o termo proposta curricular, pois o mesmo é considerado sinônimo de currículo. Todavia preferimos o termo currículo que é o mais usado no meio acadêmico e pedagógico.

Currículo é usado, indiscriminadamente, para designar o programa de uma disciplina, de um curso inteiro, ou no sentido mais amplo descrito como abrangendo as várias atividades educativas por meio das quais o conteúdo é desenvolvido, bem como os materiais e metodologias utilizadas.²⁹⁹

Segundo a definição em seu sentido mais amplo, o currículo deve responder as seguintes questões: Para que ensinar? A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Isto significa que currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar diferenciada e não se limita à estruturação dos conteúdos das disciplinas:

A função mais importante do currículo escolar, a sua razão de ser, é a de explicitar o projeto que preside, guia e justifica a educação escolar; em outros termos, o currículo deve concretizar e precisar os aspectos do desenvolvimento pessoal do aluno que devem ser promovidos, as aprendizagens específicas mediante as quais pode-se conseguir este efeito e o plano de ação mais adequado para consegui-lo.³⁰⁰

Logo, devemos superar a lógica da “grade curricular” que os professores devem trabalhar com seus alunos e a ideia de que existam propostas curriculares que, abertamente ou de uma forma implícita, consideram que existem algumas ciências com valores de importância maiores que às outras ou uma cultura melhor que a outra, estabelecendo assim uma hierarquia de saberes que pode subordinar as relações humanas no processo de ensino e aprendizagem. E perceber o currículo como um processo dinâmico, mutante, sujeito a inúmeras influências, aberto, flexível, que deve ter como principal objetivo a problematização, cabendo à escola proporcionar tal visão integral. Essa concepção de currículo veicula um conjunto de concepções: pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os alunos pertencem. Isto significa que os envolvidos no processo curricular devem ser vistos não apenas como sujeitos cognitivos mas, também, como sujeitos sociais. O currículo é o instrumento através do qual a escola vai preparar o indivíduo para o exercício da cidadania.

Porém, percebemos que nem sempre é assim, na grande maioria das escolas, o currículo se resume apenas aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassadas ao aluno como verdades, não dando oportunidade ao mesmo de contribuir com a sua vivência ao processo de ensino-aprendizagem, em consequência desta realidade. É um currículo insípido, incolor e inodoro para todos os envolvidos no processo educacional. Consequentemente, o aluno acaba por desestimular-se e, muitas vezes, fracassando no seu dia a dia

²⁹⁹ ENRICONE, D. et al., Ensino – Revisão crítica, pp. 11-12.

³⁰⁰ COLL, C., Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento, p. 124.

escolar, acabando por evadir-se, contribuindo para esse quadro triste da educação brasileira, onde milhares de crianças são semi-alfabetizadas, perpetuando a função conservadora da escola e a dominação do *status quo*. Paulo Freire nos alerta que é papel do professor perceber esta situação e ser um elemento catalisador na construção de um currículo que promova a diferença:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando, Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu "aqui-agora" com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu "aqui", para que este sonho se realize tem que partir do "aqui" do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiência feitos" com que os educandos chegam à escola.³⁰¹

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, também se refere a isto em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.³⁰²

Sendo assim, a escola precisa ter a seguinte ideia acerca de currículo: ele pode ser um espaço de disputas e conflitos éticos-políticos e com isso propiciar uma expressão de relações sociais de poder e, conseqüentemente, fazer da sala de aula um terreno de produção que aliena ao invés de libertar. Acreditamos que toda proposta curricular que é concebida de cima para baixo, reservando aos professores apenas a função de serem meros executores também perpassa pela ideia de educação tradicional que estamos questionando neste capítulo. O currículo que cede a estas relações sociais de poder está reforçando e proporcionando aos grupos subjugados continuarem subjugados. Também perpetuando a ideia de currículo oculto³⁰³ que não é explicitado no currículo oficial e formal, mas é, implicitamente, repassado pelos professores.

³⁰¹ FREIRE, P., Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, p. 59.

³⁰² Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.

³⁰³ Informamos que currículo oculto é todo saber implícito, na grande maioria inconsciente, que acompanha o processo educacional. Ele pode ser positivo ou negativo em uma sala de aula. É positivo quando trabalha conceitos transversais para a formação global do aluno, ou seja, a autonomia. E negativo quando trabalha a submissão, o preconceito, um exemplo seria o sistema de premiação aos alunos melhores.

Em tudo que expomos sobre ele, podemos afirmar o seguinte: defendemos um currículo emancipatório que parta das relações humanas e da cultura das pessoas, que crie espaços de diálogo entre as pessoas problematizando a realidade, ou seja, um currículo que faça um movimento relacional dentro das escolas. Somente assim o mesmo será um elemento didático que contribuirá para formar sujeitos capazes de tomar decisões e em condições de intervir, transformando a sua realidade e a realidade da sociedade como um todo:

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), do(a) aluno(a), quanto do(a) pai/mãe e do(a) funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela curiosidade científica, de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original e lúdica.³⁰⁴

Em termos de Ensino Religioso, o currículo assume um papel de altíssima relevância, pois é a partir dele que se vai, de algum modo, determinar a atuação do professor dentro da sua aula e sua relação com o alunado, ou seja, estabelecer relações dialógicas, resgatar a capacidade de criticar, de problematizar, de planejar juntos, de entender a relação do que se aprende na escola com o que se passa no mundo.

Se, como vimos, o currículo pode apenas reforçar e introjetar as concepções dominantes, nem sempre próximas do Reino de Deus, por outro, ele também pode libertar, emancipar, aproximar o alunado deste mesmo Reino. Definir currículo foi, deste modo, tarefa indispensável para este capítulo, tarefa que, na linha do refletido até agora, se torna ainda mais importante quando se trata do Ensino Religioso. Da mesma forma, definir metodologia será algo vital para fecharmos o que podemos nomear de ciclo do processo educacional.

³⁰⁴ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Ciclos de Formação-Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, p. 10.

4.2.5.

Metodologia³⁰⁵

Assim como o aluno, o professor e o currículo, a metodologia também está inserida nesse processo de transformação. A mesma, etimologicamente, vem da palavra grega *méthodos* que significa caminho para chegar a um determinado fim, ou seja, podemos afirmar que é um instrumento de suma relevância para tornar possível a ação didática do professor, evitando que a mesma se torne rotineira e superficial e que proporcione o alcance dos objetivos do processo ensino-aprendizagem.

A metodologia é classificada como um dos fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem e tem papel fundamental no que se refere a este processo. Para a didática, cujo foco é o processo de ensino-aprendizagem, tendo como pressuposto a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente, fazendo com que os alunos permaneçam nas escolas e que aprendam, não mecanicamente, mas de forma dinâmica e, acima de tudo, dialética. A metodologia precisa ser contextualizada com a prática pedagógica, repensando as dimensões técnica e humana. Todavia, compete ao professor ter a consciência de que, na sua prática diária, precisa variar, utilizando-se de metodologias diversificadas que articule os conteúdos, os objetivos e, acima de tudo, a realidade de vida dos alunos. No dizer de Vasconcelos: “(...) entendo que a metodologia assume uma importância fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que sua mediação estabelecerá o vínculo que se pretende realizar durante o processo”.³⁰⁶

Dessa forma, percebemos que a metodologia não pode ser vista como um elemento neutro. Pelo contrário, ela precisa conduzir o professor e os alunos a uma tomada de posição frente à realidade que se quer conhecer e atuar nela. A metodologia precisa contribuir para a educação como um elemento transformador. Agindo assim, ela coloca em prática a sua função política na medida que faz com que o professor compreenda o que, para que, como e para quem está fazendo

³⁰⁵ Esclarecemos que não é nossa intenção neste ponto abordarmos todos os métodos de ensino que existem na educação. Nosso objetivo é apenas oferecer um conceito de metodologia e o seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem.

³⁰⁶ VASCONCELOS, I., A metodologia enquanto ato político da prática educativa In: CANDAU, V. M. (Org.). Rumo a uma nova didática, p. 114.

educação e que a metodologia é a mediadora entre a teoria e a prática. Dentro desta mediação o professor precisa estar atento para poder fazer uma leitura e um reexame de sua prática educativa para que a mesma não venha a cerceá-lo.

Na medida, portanto, em que afirmamos categoricamente que o professor de Ensino Religioso é um elemento de síntese e de sentido para a vida do alunado, torna-se inegável destacar a importância da metodologia por ele adotada. Não se trata aqui de perpassar o conjunto de propostas que a ciência pedagógica apresenta sobre este aspecto, mas de destacar os critérios teológicos que nos permitem avaliar as diversas propostas metodológicas. Não podem, por exemplo, ser aceitas propostas metodológicas que não considerem cada aluno em sua individualidade e sua história de vida, inclusive a religiosa. Não podem ser também aceitas propostas que desconsiderem a integração crescente na vida de cada aluno das diversas dimensões da vida, na linha do sentido maior.

Por tudo isso, acreditamos ter deixado clara a profunda relação entre estes quatro elementos essenciais para o sucesso de qualquer processo educacional e, de modo especial, para a disciplina de Ensino Religioso, visto que os elementos são os mesmos. O professor de Ensino Religioso não trabalha com extraterrestres e não é um extraterrestre como, na grande maioria das escolas, é percebido. Em consequência e já no desejo de concluir a pesquisa, consideramos importante retornar a cada uma das propostas para o Ensino Religioso existentes em nosso país. Para isso, vamos fazer uso de um quadro comparativo, onde procuraremos cruzar cada uma das concepções com os quatro elementos fundamentais da Pedagogia.

Ao final, buscaremos identificar o conceito de pessoa presente em cada uma dessas concepções. Dentro da visão do quadro e utilizando os conceitos que a Pedagogia apresenta de cada elemento do quadro, faremos uma análise de cada proposta, elencando os pontos positivos e negativos das propostas no que se referem aos elementos refletidos.

COMPONENTES	FONAPER	EDUCAÇÃO DA RELIGIOSIDADE	CONFESSIONAL E PLURAL	TEOLÓGICO	CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
Aluno	Todos os alunos	Todos os alunos	Restrito aos alunos de cada credo	Todos os alunos	Todos os alunos
Professor	É um mediador e não, necessariamente, precisa professar uma religião	É um mediador e pode professar qualquer religião	É um mediador e praticante da religião que ensina	É um mediador e precisa ter uma religião, não necessariamente cristã	É um mediador e não, necessariamente, precisa professar uma religião
Currículo	Releitura do Fenômeno religioso com base em cinco eixos: - Culturas e Tradições Religiosas - Textos Sagrados - Teologias - Ritos - Ethos	Pautado em cima de experiências que ajudem o aluno a cultivar sua religiosidade (valores básicos, atitudes e informações que dizem respeito a ele e a sociedade); História das principais religiões	Catequese; Doutrina das Igrejas, segundo as próprias concepções.	Ecumênico, abrange todas as religiões	Religião X Ciência - diálogo
Metodologia	Diálogo inter- religioso	Diálogo inter- religioso, tendo como essência o pensamento de Paul Tillich	Fechada em credos, sem proposta de diálogo	Diálogo inter-religioso	Diálogo inter-religioso/científico

Observamos que o FONAPER é essencialmente antropológico-cultural ao estudar o fenômeno religioso inserido nesta sociedade de diversidades. Preocupa-se mais em identificar as manifestações religiosas tais como elas se apresentam, sem que, com isso estabeleça efetivo diálogo entre os sentidos subjacentes a cada uma dessas manifestações. Olha o conjunto, mas não observa, a nosso ver, adequadamente as individualidades confessionais.

O modelo chamado de Educação da Religiosidade é psicoantropológico, pois o ser humano é um ser simbólico com uma natureza fundamentalmente antropológica. Se, por um lado, valoriza o ser humano, por outro não possibilita a necessária explicitação da confessionalidade, entendida esta como exatamente a identidade, no caso religiosa, de cada pessoa. Apresenta, sem dúvida, uma preocupação com a pessoa do aluno, pois quer ajudá-lo a viver bem sua religiosidade.

Com relação ao Confessional e Plural é antropológico-catequético, pois se preocupa com o ser humano que professa uma fé, tendo como objetivo principal reforçar sua fé. É uma proposta, portanto, que valoriza bastante a identidade religiosa de cada um. Importa verificar se a outra dimensão, isto é, a relacionalidade efetivamente acontece. Esta verificação pode ocorrer nas indicações dos planejamentos de cada credo, mas principalmente na prática cotidiana. Infelizmente, por causa de percalços históricos, esta prática cotidiana algumas vezes fez com que a vertente confessional acabasse por se fechar em si mesma, afirmando identidades, sem a devida relacionalidade.

Uma tentativa de afirmar a relacionalidade tem sido a de se acrescentar à perspectiva confessional o caráter plural. Como já explicado antes, cada escola deve oferecer a seus alunos professores originários de cada credo. Se, por exemplo, numa escola houver alunos de quatro diferentes credos, devem, então, ser oferecidos quatro diferentes professores. O maior desafio, a nosso ver, encontra-se na relacionalidade, pois o que realmente acontece, segundo nossa avaliação, é uma espécie de justaposição de individualidades, de identidades.

Por exemplo, o católico fica com seu professor católico no momento católico, enquanto o luterano fica com seu professor luterano no momento luterano da aula e assim por diante. As possibilidades de encontro ficam por conta da criatividade e da mentalidade relacional ou não dos professores e da direção da escola. A condição relacional passa, então, neste caso, a ser vista, na prática, como

secundária, enquanto que, em termos teológicos, ela é constitutiva. Afirmamos isto com veracidade devido termos presenciado o posicionamento de muitos colegas que, realmente, se fechavam em seus credos, não proporcionando nenhum momento de interação com as demais disciplinas e até mesmo com o professor de outro credo.

Já a proposta apresentada pelo modelo Teológico é antropológica, ecumênica e trabalha uma visão transcendente do ser humano em diálogo com as diversas religiões ao propor uma fundamentação para além da confessionalidade. Ao contrário do modelo confessional, o modelo teológico focaliza mais a relacionalidade, dentro de um horizonte ecumênico, sem atentar para a identidade de cada credo. Talvez marcado pela crítica às religiões hegemônicas e a práticas nem sempre respeitosas e por isso intolerantes com o diferente, este modelo, que traz em si o valor do diálogo, acabe por não considerar tanto as identidades confessionais e, também, por compreender o movimento ecumênico numa acepção mais ampla: mundialidade ou universalidade que se estende a comunidade mundial de todas as religiões. Concordamos com esta visão do ecumenismo que se abre para tradições religiosas não cristãs. Todavia, a identidade de cada religião precisa ser preservada até mesmo para a manutenção do diálogo proposto.

Por último, a proposta das Ciências da Religião considerada antropológica positivista e sociológica, apresenta uma visão teórico-científica, social e pedagógica da disciplina. Seu objetivo é proporcionar ao ser humano uma relação com a diversidade religiosa encontrada na nossa sociedade. Com isso, mais uma vez, deparamo-nos com as duas vertentes predominantes no Ensino Religioso no Brasil. A perspectiva fenomenológica e a rejeição histórica às religiões hegemônicas. Se, por um lado, é verdade que toda experiência possui valor, por outro, é necessário que estas experiências ultrapassem o âmbito de apenas se apresentarem, sem que haja um autêntico intercâmbio entre as mesmas. A simples afirmação da existência do fenômeno religioso, visto sob os pontos de vista das ciências pedagógicas e sociológicas, reduz, a nosso ver, a complexidade do real, deixando de lado a efetiva reflexão sobre a relação com o Transcendente. Este modelo esquece de que o enriquecimento passa também pelo encontro e mesmo pelo confronto, não, é claro, pelo confronto violento e desrespeitoso, mas pelo confronto que nasce exatamente do encontro. Mais do que um jogo de palavras,

trata-se aqui de se perceber que é preciso olhar as identidades, colocá-las em convívio, para, num terceiro momento, ajudar cada uma no amadurecimento.

Sob outro prisma, isto é, continuando esta mesma análise, apontaremos, neste momento, os limites e as possibilidades de cada uma dessas propostas pedagógicas para o Ensino Religioso, considerando os mesmos elementos pedagógicos acima indicados, vistos sempre sob a ótica da pessoa humana, conforme a entende a fé cristã:

1. Aluno – Nunca é demais realçar que o aluno é uma pessoa, dotada, portanto, de uma dignidade individual e, ao mesmo tempo, de uma positiva e fecunda relacionalidade. Como visto antes, cada um dos modelos de Ensino Religioso, exceto o Confessional e Plural, desejam valorizar bastante a dimensão da relacionalidade, na medida em que colocam juntos, na mesma sala de aula, alunos provenientes de credos diferentes, ao passo que o Confessional e Plural, sofre a acusação de fechamento em torno de si mesmo, não possibilitando o relacionamento. Para este sistema, cada aluno é atendido por um professor do seu credo. O problema é que, para os modelos que não o Confessional e Plural, a relacionalidade, por não considerar a identidade, deixa a forte impressão de identificar relacionalidade com neutralidade, isso porque, na busca de valores universais, corre o risco de ir a um universal tão amplo, que já não consegue mais olhar a individualidade.

Estes sistemas trabalham com a ideia de neutralidade em termos absolutos, ou seja, a dimensão da identidade do ser humano que inclui a sua interioridade e a sua relacionalidade não é considerada como essencial. Entretanto, exatamente a partir da concepção cristã de pessoa, defendemos a ideia de não existe neutralidade. O ser humano, enquanto criado à imagem e semelhança de Deus, é um ser que, tendo sua identidade, expressa suas convicções e as defende. Logo, independente da circunstância, ele não é neutro. Os alunos já trazem consigo as suas crenças e que, na grande maioria, estas crenças apresentam um significado forte para cada um. Sendo assim, esta dimensão que chamamos de religiosa inerente ao ser humano não deve ser deixada de lado ou abandonada em detrimento de uma neutralidade que busca superar desigualdades decorrentes de um tempo histórico em que predominava uma única religião. É preciso afirmar a dimensão religiosa em relação com o diferente. Neste momento, retornamos à segunda dimensão: a relacional. Esta dimensão relacional, também, é inerente ao

ser humano que foi criado como um ser de relação. O perigo dos sistemas que valorizam a relacionalidade ocorre quando, em nome da neutralidade e da igualdade, são deixadas de lado estas duas dimensões e, conseqüentemente, ocorre uma incompletude na formação integral do ser humano.

Já o modelo Confessional e Plural corre o risco de destacar tanto a confessionalidade, ou seja, a identidade, que pode deixar de lado a relacionalidade. Por certo, não existe, na proposta Confessional e Plural, o fechamento à relacionalidade. Esta é afirmada através do conceito *plural*. Isto significa, como já tão indicado antes, que cada aluno tem o direito de receber atendimento pedagógico religioso no credo que professa, com professores, currículo e metodologia adequados. As questões em relação a este modelo, também já destacadas antes, são várias. Primeiro, em virtude de um processo histórico marcado por embates decorrentes de uma sociedade baseada na religião hegemônica, este modelo é mal visto por princípio. Sofre de imediato a acusação de que é uma reedição da referida hegemonia. Em segundo lugar, encontramos um aspecto mais prático, decorrente não do modelo Confessional e Plural em si, mas do sistema educacional brasileiro público como um todo. Trata-se da carência de professores para atender a todos os credos, fazendo surgir algumas conseqüências. De um lado, existem em muitas escolas uma ociosidade por parte dos alunos que não possuem o professor referente ao seu credo. De outro, a adaptação de professores nem sempre devidamente habilitados para atender aos diferentes credos. Por fim, também não encontramos momentos de interação entre os diferentes credos, ou seja, cada grupo tem o seu espaço fechado, quase impenetrável. Aqui, ainda que muito brevemente, retomamos a observação de que a questão do Ensino Religioso remete a outra bem maior, isto é, a do quadro geral da educação em nosso país.

2. Professor – defendemos a tese de que este profissional, enquanto sujeito da história, precisa ser um professor reflexivo capaz de compreender as mediações que existem no espaço escolar, onde as interações acontecem em uma rede de intersubjetividades. Assim sendo, este segundo elemento que compõe o nosso quadro tem um papel de grande valor em todo o processo educacional e nele encontramos dois pontos: um positivo e um negativo no que se refere à questão de ser ou não adepto e ou praticante de uma religião. Positivo, ao que entendemos sobre religião, ou seja, o ser humano tem esta necessidade e para poder trabalhá-la

se faz viável acreditar nesta necessidade. Mais uma vez afirmamos que não existe neutralidade tanto religiosa como científica e ou acadêmica. Nós sempre partimos de um dado, inserido na história, que já apresenta uma série de situações que influenciam no nosso pensar e agir no que tange ao estudado ou ensinado. Logo, o professor precisa professar uma religião para poder ser um professor de Ensino Religioso, é impossível pensar em ministrar esta disciplina sem levar em consideração essa complexidade. Seria como solicitar a um professor de matemática para dar aula de geografia. Este professor de matemática pode até, através do estudo, captar informações geográficas e, com boa metodologia, transmitir algo para os alunos. Mas, não conseguirá avançar muito se não tem paixão pelo o que ensina. Esta exigência, que aqui chamamos de *paixão* se aplica muito mais à relação com a religião, ao Ensino Religioso. Não vemos como alguém pode falar de questões ligadas aos grandes sentidos na/da vida se não estiver convicto a respeito deste sentido.

Neste momento, detectamos o ponto negativo nas propostas do Fonaper e das Ciências da Religião quando percebem o professor de Ensino Religioso apenas como um cientista de religião, sem necessariamente vivenciar um encontro com o Transcendente. Este professor é, na verdade, fruto do modelo de cientista que precisa afastar-se, distanciar-se do objeto de estudo para manter neutralidade. Esta é uma perspectiva originária de um momento histórico já superado. Afirmamos o inevitável envolvimento do professor com aquilo que ensina. Não poderá, certamente, transformar seu envolvimento em proselitismo, pois neutralidade e proselitismo são dois lados da mesma moeda. Por isso, o falar deste professor será sempre um falar técnico que, na grande maioria, pode não desenvolver uma postura crítica, emancipatória que esteja voltada para todo um processo de transformação e construção de pessoas e sociedades, onde todas as dimensões do ser humano sejam possíveis de serem respeitadas. Com relação às demais propostas (Educação da Religiosidade, Teológico e Confessional e Plural), tornamos a enfatizar como ponto positivo a fé deste professor, a sua relação com o Transcendente. O professor fala daquilo que vive, de sua paixão, dos valores maiores de sua vida. O professor tem sua identidade mais respeitada.

3. Currículo – partindo da premissa de que currículo não se limita à estruturação dos conteúdos das disciplinas, é viável afirmarmos que currículo é uma espécie de organização da vida que os alunos possuem fora e dentro da

escola. Isto nos ajuda a identificarmos o ponto positivo encontrado no currículo de quatro das propostas apresentadas. A proposta do Fonaper tem como objetivo fazer uma releitura do fenômeno religioso através dos cinco eixos apresentados. Procura contemplar o pluralismo religioso existente no Brasil, apontando que precisa haver tolerância entre as religiões. Já a proposta Educação da Religiosidade percebe o ser humano como um ser simbólico que está inserido em um mundo, também, simbólico. Esta proposta respeita as crenças dos alunos, mas não trabalha religião alguma. Da mesma forma, o Teológico procura trabalhar todas as religiões, sem exclusão, fazendo uma teologia do pluralismo ao se denominar uma proposta ecumênica. Por último, a proposta de currículo das Ciências da Religião tem como base epistemológica o universo científico, estudando a religião como um fato objetivo.

Todavia, mesmo apontando tais pontos como positivos, percebemos limites inseridos nestas propostas no que tange aos seus currículos. O Fonaper não fornece em seu currículo subsídios para o professor trabalhar as questões existenciais que afloram em todo ser: Quem sou eu? De onde vim? O que estou fazendo aqui? Para onde eu vou quando morrer? Questões estas essenciais para que o aluno se auto perceba (noção de identidade e interioridade) e, assim, perceber o outro (noção de relacionalidade). Isto não pode ser uma consequência da proposta do seu currículo, como percebemos ao estudar o Fonaper, e sim deve ser à base de qualquer proposta curricular para a disciplina de Ensino Religioso.

Da mesma forma, a Educação da Religiosidade não tem o objetivo de trabalhar tais questões, visto que não possui como base a fé, pois não está ligada a nenhuma confessionalidade. Trabalha a história das principais religiões, tornando-se mais uma espécie de história das religiões do que verdadeiramente um Ensino Religioso. Além disso, encontramos nesta proposta uma questão que muito nos interpela: porque somente as principais religiões? Quais seriam elas? O padre Gruen, idealizador da proposta, não especifica. E existe outro dado relevante que classificamos como negativo ou, mesmo, ambíguo, pois a proposta afirma que o professor pode estimular o aluno a participar da própria comunidade de fé. Mas, como agir dessa maneira sem tocar na questão da doutrina e, até mesmo, da fé? Indagações que não são respondidas e contempladas pela presente proposta.

O modelo Teológico, com o seu discurso ecumênico, propõe um modelo racional teológico embasado nas modernas teologias, mas é questionado por

alguns autores que o veem como ecumênico somente entre as igrejas cristãs, pois deseja se basear no perfil ecumênico do Concílio Vaticano II. E, apesar de propor um modelo de currículo, delega às igrejas cristãs a estruturação do mesmo para a disciplina de Ensino Religioso. O professor não tem a necessária liberdade de fazê-lo segundo a realidade do seu grupo de alunos.

Neste impasse, também, encontramos a proposta curricular Confessional e Plural que tem uma postura similar à postura do Teológico: delega às instituições religiosas a elaboração do currículo. Não negamos que exista uma indispensável relação entre o que acontece nas salas de aula e a vida das igrejas ou instituições confessionais. O que nos preocupa é a autonomia de cada professor poder, no cotidiano das salas de aula, interagir com seus alunos a partir da realidade destes mesmos alunos. Como tanto insistimos, o aluno é, de certo modo, a medida maior de todo este processo. Temos como exemplo o que aconteceu em São Paulo. No ano de 2006, a Arquidiocese promoveu um encontro entre os professores de Ensino Religioso das escolas públicas e os agentes de pastoral educativos a fim de implantar e organizar o Ensino Religioso confessional católico nas escolas públicas.³⁰⁷ Logo, era da responsabilidade da Arquidiocese monitorar a organização do currículo a ser implantado e as capacitações que são oferecidas até hoje para estes professores.

Em 2014, como citado no segundo capítulo, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro apresentou um Currículo Mínimo para o Ensino Religioso que tinha como meta estabelecer um parâmetro que estivesse de acordo com todas as tradições religiosas credenciadas no Estado do Rio de Janeiro e com uma proposta de relação e interação entre as mesmas. Pelo exposto no documento observamos que existe uma preocupação em dar certa autonomia ao professor para confeccionar suas aulas:

O Currículo Mínimo, como o próprio nome sugere, é parte das Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais. Sendo assim, é o documento oficial que define o ponto de partida contendo as habilidades e competências que não podem faltar nas aulas de todas as escolas da rede estadual, porque o caminho quem planeja é o professor, diante da realidade que o cerca, e o ponto de chegada que todos nós queremos é o ensino cada vez melhor, mais relevante, mais contextualizado, atual e cidadão.³⁰⁸

³⁰⁷ Cf. PASSOS, J. D., Ensino Religioso: construção de uma proposta, p. 58.

³⁰⁸ SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo – Ensino Religioso, p. 14. Disponível em http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp. Acesso em 15 de jun. 2015.

Todavia, ele não retira a função das instituições religiosas de elaborarem o currículo. Ele é apenas um material, a mais, para ajudar a estes professores que irão adaptá-lo ao seu credo, ou seja, o que vigorou até o ano de 2013 foi um currículo construído apenas pelas instituições religiosas, mas agora existe este material que teve participação ativa de professores da rede estadual. Por conta de tais questões, durante o período em que fomos professora da presente disciplina, como já citado, não concordamos com o conteúdo programático organizado pelo nosso credo. Do modo como nos foi apresentado, cabia a nós, professores, apenas repetir o que nos era dito para fazer. Independente de região, escola e comunidade, o professor deveria utilizar este conteúdo que na época, entre os anos de 2004 e 2010, era um conteúdo totalmente catequético, não relacional e não aberto às grandes questões da vida, questões que afetavam bem de perto os alunos. Com certeza, fomos de encontro a este conteúdo e, por isso, nunca o utilizamos em nossas aulas. Nós tínhamos como proposta curricular trabalhar nas mesmas o sentido da vida, o sentido na vida concreta de cada aluno.

Especificamente quanto ao Ensino Religioso Confessional e Plural, queremos destacar que não somos contra a esta proposta curricular. Só não podemos concordar com o fechamento que o mesmo acaba proporcionando ao professor e aos alunos. Da mesma forma, não somos contra a um currículo confessional, mas não concordamos com um currículo confessional fechado que não ofereça possibilidades de interação entre outros credos e outras disciplinas. Finalmente, não concordamos com a ideia de que o professor não tenha autonomia para elaborá-lo, aceitando algo pronto, confeccionado, em alguns casos, por pessoas que nunca entraram em uma sala de aula. A educação que defendemos e que assumimos a partir do termo *libertadora*, apresenta a ideia de que educar não pode ser um ato imposto e, sim, um ato de amor coletivo e solidário. Sendo papel do professor ser o mediador dos conteúdos construídos em parceria com a comunidade escolar.

Isto não significa, porém que descartemos por completo a validade das instituições religiosas interagirem com as escolas no que se refere a diversos aspectos. Em primeiro lugar, acreditamos na presença humano-social. Aqui incluimos ajuda psicológica, fonoaudióloga, cestas básicas, etc. Na grande maioria, os órgãos públicos não conseguem atender toda a demanda das escolas. Sabemos que muitas instituições religiosas desenvolvem trabalhos fidedignos

nestas áreas. O problema começa quando as instituições religiosas desejam se inserir de tal modo na vida escolar que chegam a petrificar os currículos da disciplina em pauta. Até porque o artigo 33 da lei 9475/97 é bem claro ao se referir a entidade civil, representada pelas diferentes religiões, ele usa a expressão ouvir que podemos desdobrar em diálogo e não em elaboração curricular detalhadíssima pelas mesmas. Eis aí o calcanhar de Aquiles que precisamos resolver no Ensino Religioso Confessional e Plural: Como pensar a relação entre as instituições religiosas e o Ensino Religioso, especialmente o Confessional? Qual será o melhor caminho? O da total separação, como manifesto em alguns dos modelos estudados ou o da ingerência, como algumas vezes acaba acontecendo?

4. Metodologia – como já refletido, compreendemos que o processo educacional, para acontecer de forma eficaz, precisa destes quatro elementos. E este último elemento tem um papel relevante neste processo, pois facilita todo o seu percurso quando o professor compreende que a metodologia a ser utilizada deve levar em consideração a compreensão dos aspectos culturais, sociais, econômicos da sua comunidade escolar. Devido a tal fato, acreditamos poder reconhecer valor em todas as propostas que apresentam alguma sensibilidade para o diálogo inter-religioso, que vislumbramos como ponto positivo. Nesse sentido, dependendo de como se compreenda o modelo Confessional e Plural, aqui pode estar uma de suas limitações. Se concebido voltado apenas para si mesmo, ainda que, sob o aspecto plural, possam existir várias confessionalidades uma ao lado da outra, este modelo não estimula tanto o diálogo ecumênico e inter-religioso.

Porém, existem algumas observações a serem feitas que podem culminar em um limite para os modelos que valorizam o intercâmbio de experiências. A proposta da Educação da Religiosidade, por exemplo, tem como fundamento o pensamento de Paul Tillich que se resume da seguinte forma: a mensagem cristã está consonante com a realidade da sociedade. Concordamos com a relação entre a experiência cristã e a realidade. Indagamo-nos, entretanto, a respeito das outras religiões. Onde elas se encaixam nesta afirmativa, visto que no seu currículo está proposto trabalhar as principais religiões que podemos supor ser o Judaísmo, o Islamismo, dentre outras. Já as Ciências da Religião propõem um diálogo, também, científico. Será que os professores de Ensino Religioso que, na sua grande maioria, tem uma formação diversificada (História, Letras, Matemática, Geografia, Pedagogia, Física, Química, etc) estão capacitados para saberem

propor este diálogo inter-religioso de cunho científico e teológico? Seria o caso de se pensar na formação de professores específicos para o Ensino Religioso e não tanto os adaptados, oriundos de outras áreas do conhecimento?

Finalmente, o Confessional e Plural que não tem, em seus princípios, a postura de abertura ao outro, sua metodologia acaba por se restringir ao diálogo entre os iguais, pois firma-se, como mostramos antes, a identidade. A expressão plural, reafirmamos, adicionada no projeto do Estado do Rio de Janeiro não implica relacionamento inter-religioso, mas direito a cada credo ter um professor na e da sua confissão religiosa. Se, por um lado, este aspecto respeita a identidade, fecha-se no relacionamento. Este até pode ocorrer em situações concretas, como cerimônias de formatura, datas religiosas festivas e similares. Falta, a nosso ver, maior integração da relacionalidade, em que os(as) alunos(as) não se encontrem apenas funcionalmente, isto é, para festividades, mas que, até com a ajuda dos diversos professores originários das diversas confessionalidades, possam vivenciar, ao longo do período letivo, em momentos comuns, a troca de experiências e compreensões. Mais uma vez afirmamos que não existe neutralidade. Qualquer disciplina está propensa a defender algo e, isso não é diferente com a disciplina de Ensino Religioso.

Diante, pois, desta visão geral de cada uma das propostas, analisadas à luz do conceito cristão de pessoa, ousamos pensar uma identidade e uma estrutura para o Ensino Religioso. Pensamos ter deixado claros os valores e os limites de cada uma das propostas. Não nos assustamos com isso, pois sabemos que, em todas as dimensões da vida, existem valores e limites. Como, porém, se trata de uma questão a nosso ver bastante importante, gostaríamos de avançar um pouco mais na reflexão e discernir, ainda que em nível teórico, dentro de uma tese doutoral, qual caminho o Ensino Religioso deve seguir. Nesse sentido, não nos cansamos de repetir que este caminho exige necessariamente uma revisão profunda do sistema educacional-escolar brasileiro, fato que também já deixamos claro que ultrapassa os limites desta tese. Além disso, queremos acrescentar o fato de que o contato religioso em sala de aula é apenas supletivo de uma experiência que, no âmbito cristão, passa necessariamente pela vida em comunidade, onde a fé é alimentada, vivenciada e transmitida. Seja qual for a proposta que se venha a adotar para o Ensino Religioso, ela não pode ser compreendida como único contato dos alunos com a religião professada, com as demais religiões nem com o

ateísmo ou a indiferença religiosa. A experiência de fé, desejamos reiterar, passa necessariamente pela vida em comunidade.

Uma das consequências mais imediatas deste processo diz respeito à relação entre escola e comunidade religiosa. Em virtude do histórico da evangelização no Brasil, estas relações nem sempre são tranquilas. No mundo católico, a relação acontece de diversas formas, sendo mais comum a relação de distanciamento ou de prestação de serviços. As escolas procuram as paróquias católicas para celebrações ou outro tipo de ajuda. As paróquias não consideram as escolas como parte de sua vida pastoral. No mundo evangélico a questão é mais complicada, pois os pastores são convidados a participarem de alguma atividade quando a Diretora da escola é evangélica e, da mesma maneira como ocorre no mundo católico, à igreja não é percebida como uma ferramenta a corroborar no processo de ensino-aprendizagem, questão esta mencionada em alguns parágrafos acima.

Na medida, porém, que a experiência religiosa é um todo, é integral, o melhor caminho é o da articulação entre as comunidades religiosas e as escolas de determinada área. Assim, professores, agentes de pastoral e ministros religiosos poderão integrar um grupo bem mais amplo de acolhida e acompanhamento dos alunos, que são prioridade em todo o processo tanto educacional quanto evangelizador. A ruptura entre escola e comunidade religiosa é um mal que deve ser evitado a todo custo.

4.3.

Proposta curricular: um Ensino Religioso Transconfessional

Neste ponto, temos a intenção, ainda que limitadamente, criar uma proposta curricular³⁰⁹ para a disciplina, baseada no conceito cristão de pessoa. Lembramos que, ao nos referir à proposta curricular, estamos tratando da identidade do Ensino Religioso. Proposta curricular e identidade são, portanto, duas formas de se dizer

³⁰⁹ Vale esclarecer que sabemos, devido a nossa formação acadêmica, a nossa experiência de alguns anos de magistério e todas as questões que refletimos acima, que não podemos construir uma proposta curricular pedagógica sem levar em consideração o estudo amplo e profundo da realidade social, política e econômica da comunidade escolar. Todavia, pelo fato de termos ministrado esta disciplina durante alguns anos e percebido os pontos positivos e negativos da proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro, ousamos criar esta proposta sem ter feito este levantamento. Após a defesa da tese a mesma será disponibilizada para ser usada em algum espaço educativo.

a mesma realidade.

A esta proposta que agora apresentamos, estamos denominando de transconfessional, pois sua essência é antropológica e relacional, indo além da confessionalidade e da pluralidade proposta pelo Ensino Religioso do Estado do Rio de Janeiro. Observamos, ao refletir, sobre todo o processo do conceito cristão de pessoa, que o mesmo percebe a pessoa como criada a imagem e semelhança de Deus, que é Trindade, e por isso é indispensavelmente um ser de relação com Ele e com o outro.

Poderíamos asseverar que o pensamento do filósofo Marías sintetiza esta nova proposta, quando diz que “a vida não está feita; ao contrário, temos que a fazer, e ela é o que eu faço, o fazer mesmo. (...) antes de poder falar que a vida tem ou não uma missão a realizar, é a mesma a missão”.³¹⁰ A missão que está inserida nos dois aspectos básicos que constitui a pessoa: imanência e transcendência.

Dessa forma, existe, sim, uma confessionalidade nesta nova proposta, mas a mesma está preocupada em trabalhar de uma forma pedagógica, onde existam momentos exclusivos do grupo e momentos de interação com outros credos, com toda a escola e com a realidade do local onde a escola está inserida e de onde os alunos se originam. Fazendo uso dos elementos do quadro comparativo, o nosso quadro ficaria da seguinte forma:

Componentes	Proposta Transconfessional
Aluno	Restrito aos alunos de cada credo em alguns momentos e em outros uma interação entre todos os alunos.
Professor	É um mediador e praticante da religião que ensina, isto é, daquela confissão religiosa que dá a base identitária.
Currículo básico e aberto	Temas específicos de cada fé e temas geradores (grandes causas da humanidade) – com uma interpelação mútua entre os dois (pontos convergentes).
Metodologia	Momentos próprios de cada confessionalidade, articulados com convívio e diálogo inter-religioso.

³¹⁰ MARÍAS, J., O tema do homem, p. 19.

Para clarificar a nossa proposta vamos apresentar o conceito de transdisciplinaridade que nos ajudará a entender a questão do prefixo “trans” acrescentado à palavra confessional.

4.3.1.

Transdisciplinaridade: uma chave para o Ensino Religioso

Antes de adentrarmos na nossa conceituação da expressão transdisciplinaridade, esclarecemos que existem outras propostas metodológicas e formas possíveis de articulação das diversas disciplinas. Ressaltamos, ainda, que há muito tempo a Academia vem discutindo acerca de tais propostas e que este assunto não será esgotado nos próximos parágrafos, pois existe uma gama de material sobre o assunto e sabemos que enquanto estamos escrevendo esta tese outros surgem e surgirão no decorrer do tempo. E que, também, existem resistências por parte de muitos professores com suas disciplinas para aceitarem qualquer uma destas propostas metodológicas, principalmente a transdisciplinaridade.

A par disso, começamos informando que a multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade,³¹¹ a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade surgem, na segunda metade do século XX, como resposta ao modelo clássico de ciências³¹² que vigorou no nosso meio por muitos séculos. As mesmas são distintas entre si.

A multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade trabalha com a ideia de que um determinado assunto pode ser estudado por várias disciplinas, porém sem uma integração entre elas, ou seja, não existe uma coordenação unificada dos trabalhos e, sim, uma justaposição de ideias. Todas estariam no mesmo nível, mas sem uma prática cooperativa:

Uma simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha que modificar significativamente a sua própria visão das coisas e dos próprios métodos [...]. Toda realização teórica que põe em

³¹¹ Concordamos com alguns autores que afirmam não haver diferença entre a multi e a pluridisciplinaridade, dentre eles o físico Basarab Nicolescu, fundador e Presidente do Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET).

³¹² O surgimento destas novas propostas metodológicas não tinha como objetivo desconstruir todo o universo deste modelo clássico e, sim, propor outras alternativas de se chegar ao conhecimento.

prática saberes diversos corresponde de fato a um empreendimento pluridisciplinar.³¹³

Com relação à interdisciplinaridade, poderíamos afirmar que a mesma é uma posição intermediária entre a multi ou pluridisciplinaridade, de um lado, e a transdisciplinaridade, de outro. Envolve mais de uma disciplina, existindo uma proposta teórico-metodológica comum às disciplinas envolvidas, ou seja, existe uma cooperação real, pois seu objetivo é superar a desarticulação teoria e prática, todavia os interesses próprios de cada uma das disciplinas são preservados. Por este fato é que a mesma deve ter uma coordenação que agregue as propostas pedagógicas de cada uma das áreas do conhecimento. Logo:

A interdisciplinaridade corresponde à necessidade de se superar a visão fragmentadora de produção de conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade (...) esforço no sentido de promover a elaborações de síntese que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realizada.³¹⁴

O nível da transdisciplinaridade é o mais alto. Está acima da multi ou pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Foi ouvido pela primeira vez em 1970 pelo epistemólogo suíço Jean Piaget em uma conferência da Organização da Comunidade Europeia quando afirmou que já era tempo de substituir a interdisciplinaridade por transdisciplinaridade. Porém, foi somente no ano de 1994 que a mesma ganhou status no meio acadêmico com o 1º Congresso Mundial sobre Transdisciplinaridade no Convento de Arrábida, na cidade de Lisboa, em Portugal. Este congresso reuniu especialistas de várias áreas de conhecimento e finalizou na elaboração de um documento: “Carta da Transdisciplinaridade”. Participaram do comitê de redação os autores Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Lima de Freitas.

A transdisciplinaridade remete-nos à ideia de integração global de várias ciências, não existindo mais fronteiras entre as disciplinas, através e além das mesmas. Uma espécie de religação dos saberes que culmina na cooperação de diversas disciplinas para elaborar conceitos para um mesmo fenômeno, ultrapassando o campo próprio de cada ciência, visto que o todo é muito mais que a soma das parcelas que o compõe. É o reconhecimento de que todos os saberes estão interligados e de que a vida deve ser o objeto central das discussões que

³¹³ DELLATRE, P., Investigações interdisciplinares: objetivos e dificuldades. In: POMBO, O. et al. Interdisciplinaridade: antologia, p. 280.

³¹⁴ LÜCK, H., Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos, p. 59.

ocorrem no meio acadêmico e no mundo. A transdisciplinaridade proporciona ao aluno ter vários olhares possíveis para um determinado assunto, ajudando-o a entendê-lo. Todavia, observamos na mesma uma postura de respeito para com a diversidade cultural existente no nosso contexto.

É considerada uma democratização do intelecto, na qual ocorre a passagem do conhecimento estático para o conhecimento dinâmico e relacional. Nela encontramos o equilíbrio entre mente, sentimento e corpo, pois não existe neutralidade, sujeito e objeto interagem, ou seja, existe a ruptura da dicotomia sujeito e objeto. Este enfoque permite a possibilidade de um conhecimento total, ou melhor, permite recompor a fragmentação do conhecimento imposto por este novo modelo de sociedade planetária e trabalhar com a questão de que determinados conceitos de alguma teoria e seus conceitos fundantes podem transmigrar através das fronteiras disciplinares.³¹⁵

Ocorre uma abertura àquilo que é contrário ou diferente: o diálogo com outros e entre saberes, ciências exatas e ciências humanas. Um de seus objetivos é apresentar uma nova visão de ser humano e de sociedade. Sua metodologia tem como base três pilares: os Níveis de Realidade, a Complexidade e a Lógica do Terceiro Incluído. O primeiro aponta para os diferentes níveis de realidade (axioma ontológico); o segundo afirma que tudo é complexo (axioma epistemológico) e o terceiro aponta para a ideia de que sempre haverá nas relações um outro incluído ou não (axioma lógico).

Posto isso, apresentamos o artigo três da Carta da Transdisciplinaridade, que resume tudo o foi pontuado:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.³¹⁶

Fazendo uso da conceituação do termo transdisciplinaridade, observamos que a nossa proposta curricular perpassa pelo mesmo, pois entendemos que a disciplina de Ensino Religioso precisa ir além ao que diz respeito a uma visão pontual de pessoa, ou seja, percebê-la naquilo de mais precioso que possui: sua

³¹⁵ Com relação à ideia de conceitos transmigrarem, esclarecemos que a ciência (seja qual for) não perde sua fundamentação teórica, ela recebe e transmite outros conceitos que irão assistir o seu caminhar científico.

³¹⁶ Carta da Transdisciplinaridade. Disponível em <http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>. Acesso em 20 abr 2015.

identidade e dignidade que emanam da sua característica de imagem e semelhança com Deus. Ela é o resultado final do processo de criação realizada por Deus, independentemente de sua condição social, racial, emocional e cognitiva. Transconfessional ao possibilitar a compreensão e a interação entre os vários credos, ou seja, a nossa ideia é destacar que a relacionalidade não se dá apenas no âmbito das experiências religiosas semelhantes, como é o caso do relacionamento entre católicos e protestantes. Para efeitos desta tese, transconfessional implica abertura radical ao diálogo entre as mais diversas experiências religiosas, como por exemplo, entre protestantes, judeus e umbandistas. Concretizar este nosso objetivo exige tomarmos, mais uma vez, o conhecimento da Pedagogia. Iremos trabalhar com a ideia de temas geradores, cujo idealizador foi Paulo Freire. No âmbito da teologia, a reflexão pedagógica de Paulo Freire, a nosso ver, ajuda a concretizar o que consideramos a perspectiva transdisciplinar do Ensino Religioso.

4.3.2.

Temas geradores: uma proposta metodológica

Antes de falarmos em temas geradores precisamos apresentar uma síntese do que é educação libertadora, visto que é a mesma que propõe o trabalho com temas geradores.

Nascida na década de 60, a educação libertadora percebe o cotidiano tanto como um espaço de conflito, contradição e alienação, mas também como espaço de abertura, de diálogo e de libertação. Sua proposta principal é partir da realidade concreta de cada sujeito (termo muito usado por Freire), tendo uma finalidade humanizadora ao ouvir o outro para poder ajudá-lo a se libertar da opressão em que vive. É a educação como prática da liberdade. É uma educação problematizadora, que leva o sujeito a uma tomada de consciência ao se perceber enquanto sujeito de sua própria aprendizagem. Não é estática e muito menos temporária, sua prática é permanente, não acontece apenas em um dado momento e “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo

mundo”.³¹⁷ Ou seja, esta educação está preocupada como o conhecimento é concebido, para ela ensinar é um ato criador.

Finalizando esta breve explanação, apresentamos alguns elementos tais como o papel da escola, conteúdos de ensino, métodos de ensino, passos da aprendizagem, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar que sintetizam esta educação. O papel da escola é educar para transformar, utilizando-se de temas geradores extraídos da realidade como seus conteúdos de ensino. Tendo como principal método o diálogo inserido no grupo de discussão que irá permitir a codificação-decodificação e a problematização como os principais passos da aprendizagem via uma relação horizontal entre o professor e o aluno. Dessa forma, como pressupostos da aprendizagem, afirmamos que aprender não é um ato de memorização e sim um processo de reflexão e crítica. Tais ideias têm influenciado vários educadores e suas práticas escolares manifestadas através de um novo modo de fazer educação.³¹⁸

É este modelo de educação que percebe o outro como participante que trabalha com temas geradores. Surgido na década de 50, foram uma espécie de proposta metodológica para a concretização do projeto de educação libertadora de Paulo Freire. Os temas geradores devem ser extraídos da realidade concreta dos alunos, por isso não podem ser considerados uma invenção ou mesmo uma teoria.

Para Freire:

Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as “situações-limites”, enquanto as tarefas que eles implicam, quando cumpridas, constituem os “atos-limites” aos quais nos referimos. Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.³¹⁹

E o que seriam estas “situações-limites”? São questões impostas ao sujeito que podem ser percebidas como obstáculos, impossível de transpô-los, ou como obstáculos, possíveis de superação, isto é, a opressão e a libertação que caminham lado a lado. Por isso, da existência de atos-limites que são as ações para eclodirem as situações-limites, dizendo não a passividade de aceitar todas as coisas que são impostas como verdades absolutas. Logo, na concepção da educação libertadora,

³¹⁷ FREIRE, P., *Pedagogia do oprimido*, p. 84.

³¹⁸ Cf. LUCKESI, C. C., *Filosofia da Educação*, pp. 64-66.

³¹⁹ FREIRE, P., *op. cit.*, p. 93.

cada sujeito e grupo possuem os temas geradores dentro de si e os mesmos devem ser considerados pontos de partida para a aprendizagem. A partir deste fato acontece o diálogo sobre como ele (aluno) percebe o mundo e como é a visão do mesmo para a escola (professor), pois para a Pedagogia não existe aprendizagem passiva, sempre ocorre uma ação ativa por parte de quem quer tomar posse do conhecimento.

Entretanto, a visão da educação libertadora e dos temas geradores, para muitos professores, é compreendida como um tipo de educação que nega os conhecimentos científicos, já pré-estabelecidos, que distorce a figura do professor colocando-o em segundo plano, desfigurando, assim, o objetivo do processo de ensinar. Mas, pelo contrário, esta educação está preocupada em colocar o professor e o aluno numa relação interpessoal, pois ela compreende os dois como seres humanos que crescem juntos. Sendo assim, passa o conhecimento de uma forma que o aluno o apreenda criticamente e o utilize no seu dia a dia para a compreensão da realidade em que está inserido, contribuindo para uma sociedade mais democrática, para uma sociedade dos incluídos, para uma sociedade da alteridade.

Neste momento, nos reportamos ao capítulo anterior quando afirmamos que Jesus utilizou-se da alteridade em todos os momentos de seus ensinamentos e acrescentaríamos que Ele tinha uma prática de educação libertadora, pois sempre questionou o sistema de sua época, mostrando as pessoas o erro e o que precisava ser feito para consertá-lo e, assim, ter uma sociedade mais humanizada. É esse o padrão de sociedade que buscamos, uma sociedade que desperte do seu sono dogmático, usando uma expressão kantiana, e combata as questões etnocêntricas existentes na mesma.

Por esta razão, que os temas geradores contribuirão para a compreensão da nossa proposta curricular, pois acreditamos que os mesmos permitirão ao professor de Ensino Religioso, ao aluno e a escola os momentos de interação entre outros credos que esta nossa proposta pedagógica para o Ensino Religioso defende. Momentos estes que levem em consideração as questões que estamos refletindo no decorrer desta tese: a identidade, a interioridade e a relacionalidade do ser humano. Assim sendo, tendo como critério o conceito cristão de pessoa, vamos apresentar a nossa proposta curricular, afirmando que a ideia do Ensino Religioso Transconfessional não é uma simples substituição do Ensino Religioso

Confessional, mas sim mostrar que podemos fazer um Ensino Religioso que seja Confessional, mas também relacional, indo além da mera afirmação das crenças, um Ensino Religioso que tenha também um papel transformador e libertador, principalmente numa sociedade tão marcada pela exclusão.

4.3.3.

Proposta curricular: uma visão teológica e pedagógica

Como já explanado anteriormente a presente proposta tem como objetivo fazer acontecer um Ensino Religioso que mescle confessionalidade e pluralidade com relacionalidade, por isso da nomenclatura dada: Ensino Religioso Transconfessional. O professor de Ensino Religioso terá a liberdade de trabalhar o seu credo em sala de aula com o grupo de alunos específicos, sem que isto se torne proselitismo. E durante o ano letivo desenvolverá, com a participação dos demais professores de Ensino Religioso de outros credos e, também, com os professores de outras disciplinas os possíveis temas geradores propostos pelo grupo.

Posto isto, voltemos às propostas curriculares de Ensino Religioso refletidas no capítulo dois e ao conceito cristão de pessoa, onde pudemos perceber, ao relacioná-los, que nenhuma proposta foi pertinente a nossa ideia de se fazer um Ensino Religioso Transconfessional (confessional, plural e relacional). Em cada proposta, encontramos valores e limites. Reafirmamos que, em virtude de contextos históricos complexos, marcados por outras preocupações que não predominantemente a pessoa do aluno, o tema Ensino Religioso vem se arrastando na história do ensino escolar brasileiro há algum tempo. Junto com professores idealistas, gente que deu e dá a vida pelo Ensino Religioso, facilmente constatamos restrições ideológicas, critérios políticos para implantação ou rejeição, exacerbação do conceito de laicidade do Estado, os limites do sistema educacional brasileiro como um todo, que nem oferece disciplinas consideradas fundamentais, não podendo, com isso, se dar ao luxo de oferecer Ensino Religioso. Em resumo, não nos cansaremos de repetir que o tema é complexo e cheio de visões que ainda precisarão ser superadas.

Como exercício intelectual, mas também como compromisso com a prática,

acreditamos em dois pontos que desejamos firmar ao final desta tese. Sem estes dois pontos, não teria valido a pena realizar a pesquisa. Estes dois pontos são os seguintes:

1º- A importância do Ensino Religioso em âmbito escolar;

2º- A concepção do Ensino Religioso como, ao mesmo tempo, confessional, plural e relacional (o que designamos de transconfessional).

O Ensino Religioso no âmbito escolar é importante, como já mostramos antes, porque a escola é um ambiente indispensável para a formação da pessoa. Depois da família, a escola, junto com a comunidade de fé e de outras comunidades humano-sociais, é espaço de humanização. Se o ensino se restringe apenas às informações de natureza técnica, seja nas áreas das ciências especificamente tecnológicas, das biomédicas ou mesmo das ciências humanas, este ensino não é humanizador no sentido que deveria ser.

Neste momento, de forma inusitada, abrimos um espaço de reflexão, na nossa tese, que não é fruto de livros, mas está presente no nosso dia a dia, tornando-se normal na sociedade como todo e, conseqüentemente, na escola: o extermínio do outro como algo natural. Durante este último mês de término da nossa tese (julho de 2015), detectamos vários casos que demonstram uma perda de sensibilidade grotesca. Citaremos apenas um, acontecido no dia 28 de julho, publicado em vários jornais e emissoras de TV, cujo título é “Supervia admite que autorizou trem a passar sobre corpo de homem no Rio”. Um vendedor ambulante e ex-presidiário, Adílio Cabral dos Santos, que estava em liberdade há seis meses, tentando recomeçar a vida, foi atropelado por um trem ao atravessar para outro lado da estação, algo da prática dos vendedores para não serem apanhados pelos fiscais, ficando estirado nos trilhos. Por ser horário de pico a Supervia autorizou o trem que vinha a continuar trafegando para não congestionar as linhas. Mas, informou que o trem tinha altura mais que suficiente para passar e não atingir a vítima. O que não aconteceu. Infelizmente, este vendedor estava no lugar errado e na hora errada e por isso foi descartado sem qualquer remorso, afinal a vida precisava continuar, não podia parar pelo simples fato de um ser humano, uma pessoa ter sido atropelada e, além do mais, ele estava todo errado, pois burlou a fiscalização da empresa.

Onde encontramos a busca pelo bem comum nesta triste história que entrará para a História como mais um fato de barbárie sem solução? Não encontramos. O

que encontramos na mesma é a centralidade do eu que precisa dar uma solução, não importa o que aconteça, mesmo que seja a morte de alguém. Estamos presenciando uma época de falta de sensibilidade, um tempo de permissividade e de cinismo exacerbados. Logo, o ensino para ser humanizador, necessita tocar também na questão do sentido na/da vida, questão esta que pode ser tratada, como já afirmamos antes, exatamente pelo Ensino Religioso. Não há formação integral e humanizadora se não se abordar a questão deste sentido. Esta questão deve ser tratada pelas diversas instâncias sociais, a começar pela já mencionada família, devendo ser tratada também no âmbito das escolas tanto públicas como particulares, embora tenhamos citado em diversos momentos a nossa experiência como professora de Ensino Religioso na rede pública, mas percebemos esta necessidade em todas as escolas.

Para que isto aconteça, porém, é necessário que o Ensino Religioso se distinga do que usualmente se costuma chamar de catequese. No mundo do Ensino Religioso, as terminologias se misturam e nem sempre possuem o mesmo sentido. Catequese aqui quer dizer duas coisas: afirmações religiosas voltadas para si mesmas, como apresentação das próprias religiões e, nos casos mais fechados, em proselitismo. Nesse sentido, vale a diferença entre Ensino Religioso e Catequese apresentada no capítulo dois.

O segundo elemento diz respeito à articulação entre identidade e relacionalidade, conforme afirmado ao longo de toda esta tese, como decorrência do conceito cristão de pessoa, criada à imagem e semelhança da Trindade, que é unidade na relação. Para nós, crer em Deus, no Deus-Trindade, não significa apenas uma afirmação restrita ao culto e aos ritos. Significa uma compreensão da vida e, nela, para nos firmarmos no objeto de estudo desta tese, do Ensino Religioso. Este só valerá a pena se conseguir articular identidade e relacionalidade, exigência que reconhecemos não é tão simples de ser feita.

Como dito antes, a Pedagogia nos manda pensar no aluno, no professor, no currículo e na metodologia. Considerando o conceito cristão de pessoa, cada um dos itens pedagógicos precisam ser pensados de acordo com a articulação entre identidade e relacionalidade. É por isso que acreditamos num Ensino Religioso que seja transconfessional, ou seja, ao mesmo tempo envolvendo a confessionalidade, a pluralidade e a relacionalidade. Aqui, cada uma dessas palavras adquire um sentido bem específico e indispensável.

O termo confessional se refere à identidade, ultrapassando os limites de um ensinamento genérico demais. Não negamos a existência de valores universais, que, dizendo respeito a todas as pessoas, devam ser abordados pelas diversas religiões. Porém, chamamos a atenção para o fato de que a universalidade é dos temas, mas não do enfoque com que devem ser abordados. Questionamos a tão desejada neutralidade religiosa. Temos consciência de que ela decorre de inúmeros fatores, dos quais destacamos a imposição de uma religião sobre as outras. Questionamos, porém, se o caminho para a superação da imposição é o extremo oposto, isto é, de uma neutralidade no sentido de não se afirmar identidade religiosa alguma. Temos dificuldade em compreender o modelo confessional na medida em que, na sua aplicação, não se respeite a diversidade, não se abordem os grandes temas universais nem se estabeleça o diálogo entre as várias confissões religiosas. Para nós, estes três aspectos são indispensáveis quando se deseja afirmar a identidade e a relacionalidade, conforme nos ensina o conceito cristão de pessoa. Mas, temos igual dificuldade em aceitar um modelo de Ensino Religioso que confunda universalidade com perda da identidade.

O termo plural se refere exatamente à liberdade religiosa. Num mundo cada vez mais diversificado, onde o campo religioso produz diversas possibilidades de viver a relação com o transcendente, acreditamos que o processo educacional, no sentido maior do termo, só será efetivamente válido na medida em que ajudar o aluno a exercer a liberdade de escolha também num campo tão importante como é a relação com Deus. Além disso, diante da intolerância que vemos crescer a cada dia, um ensino plural, que seja capaz de acolher diferenças poderá contribuir bastante para o respeito mútuo, para a aceitação do diferente. Nesse sentido, um ensino plural tem um efeito educativo e social muito grande.

O termo relacional se refere, como o próprio nome indica, à articulação entre as confessionalidades, termo este que vai além, que permite uma abertura e, como citado, uma articulação de todos os credos. Depois de refletirmos sobre o conceito cristão de pessoa, podemos dizer que não acreditamos no conceito de plural, como simples coexistência no mesmo espaço, sem efetiva relação. Para alguns profissionais do Ensino Religioso, conforme nossa experiência, plural significa que, no mesmo período de aula, mas em salas diferentes, com professores diferentes, alunos diferentes, tenham aulas de credos diferentes, que são os seus próprios credos. Ficam, segundo esta visão, garantidos a identidade e

o respeito à crença de cada um. Algumas vezes, estes alunos se encontram para celebrações, principalmente de momentos cívicos e algumas festas que podem ser celebradas em comum, sem que credo algum se sinta agredido. Um exemplo disso é a celebração do Dia de Ação de Graças. Como a maioria dos alunos das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro é evangélica, católica ou espírita-umbandista, a celebração do dia de Ação de Graças se torna um ambiente mais fácil, neutro mesmo diante das diferenças.

Não negamos o valor das aulas individualizadas por confissão religiosa. Não negamos também o valor das celebrações em comum, conforme o exemplo acima apresentado. Questionamos se estas duas atitudes são suficientes para atender a tudo que o Ensino Religioso pode fornecer ao aluno. Acreditamos que o Ensino Religioso possa oferecer muito mais do que o que se costuma chamar de *política da boa vizinhança*. É por isso que acrescentamos aos termos confessional e plural, o termo relacional. Os alunos têm o direito de serem atendidos em suas confessionalidades. Têm igual direito a serem educados para a relacionalidade, hoje denominada de tolerância com o diferente. Mas, têm o direito também de serem ajudados a dialogar continuamente, partilhando suas crenças, seus valores maiores e suas motivações. Encontros formais, festivos, podem ajudar, mas não bastam. Projetos interdisciplinares, também podem cooperar, mas são passageiros, geralmente duram uma semana, no máximo duas semanas. É preciso que, ao longo do ano letivo, os alunos de confessionalidades distintas se reúnam para o diálogo no sentido mais amplo que esta palavra pode ter. Pode ser o diálogo a respeito de temas bem concretos, como, por exemplo, o bullying na escola, ou o uso das redes sociais, ou uma campanha para ajudar alguma entidade carente. Pode ser o diálogo sobre grandes questões mundiais como a ecologia ou a paz, diante do terrorismo e da destruição do planeta. Pode ser um problema bem concreto dos bairros de periferia, como é o caso da violência. Estes são apenas exemplos.

Além deles, os alunos devem ser levados a dialogar sobre as diferenças religiosas, não, porém, em clima de disputa e combate, como acontece, por exemplo, na antiga questão a respeito do uso de imagens. Este tema pode ser usado, mas há outros que podem também ser incorporados de modo que se fale também de como cada um crê, de como cada um vive sua relação com Deus. É possível que uma proposta que alcance este nível possa causar receio nas pessoas

mais temerosas da perda de identidade. Um grupo confessional mais preparado na arte de conversar e convencer poderia levar consigo todo o outro grupo, pois o risco do proselitismo acontece sempre. Porém, se não há diálogo, mas apenas fechamento na própria identidade, a pessoa humana não está plenamente atendida e, a nosso ver, a dinâmica do Reino de Deus não acontece também plenamente. O Reino de Deus acontece quando as pessoas se encontram de peito aberto, disponíveis a dar e receber, a falar e a ouvir. Relacionamento implica necessariamente falar sobre as compreensões mais profundas da vida. Se, num determinado momento, isso não é conseguido, não podemos deixar de sonhar com esta meta e trabalhar por ela.

Em consequência, acreditamos num Ensino Religioso que, no seu projeto pedagógico, apresente um currículo básico e um currículo aberto. Para nós, estes dois termos, básico e aberto, podem ser compreendidos como termos técnicos. O currículo básico se refere ao que é indispensável para caracterizar uma confessionalidade. É o núcleo da crença. É aquilo em que se crê e que distingue das demais crenças. O currículo básico deve ter, também, como prevê a lei, a participação das instituições religiosas reguladoras das diversas crenças, onde tais instituições existirem, de modo que se estabeleça uma relação entre a escola e as instituições religiosas, pois não nos cansamos de repetir que ensinar é também a arte de estabelecer relações. Ao professor, que vive direta e imediatamente com os alunos, deve ser dada autonomia para que trabalhe tais conteúdos com seus alunos, sem que se torne mero repetidor de atividades já detalhadamente previstas pelas referidas instituições. Também não pode o professor se tornar uma espécie de ministro religioso da confissão à qual está ligado. São papéis diferentes. São funções pedagógicas e religiosas diferenciadas. Devem estar em relação, mas não podem ser confundidas.

O currículo que chamamos de aberto, mas que poderia ser também chamado de universal, ou outro termo semelhante, é aquele em que os temas comuns, do dia-a-dia da vida ou do sentido na/da vida devem ser abordados. No momento em que completamos esta tese, o Brasil discute a questão da redução da maioridade penal. Certamente não se trata de incorporar este tema à tese, mas de ver nele um assunto tão próximo da vida dos alunos de nosso sistema educacional, especialmente do sistema público, que o consideramos um bom exemplo para o que chamamos de currículo aberto.

E como concretizar a elaboração deste currículo?

Os professores, em primeiro lugar, precisarão dialogar. Uma prática já vivenciada em suas aulas, o tripé professor – aluno – objeto do conhecimento só se faz concreto por meio do diálogo, ou seja, por meio de uma ação dialogal. Freire afirmava que pedagogia sem diálogo não existe.³²⁰ A seguir, partem para os momentos ou fases do método que são: estudo da realidade, escolha dos temas e problematização. O estudo da realidade não deve ser compreendido apenas como uma simples coleta de dados, ele deverá ir ao encontro da real situação do aluno e de toda a comunidade escolar. Após este estudo, surgem temas gerais a serem trabalhados e que poderão ser desdobrados em temas mais específicos, dependendo da demanda do dia a dia dos alunos e comunidade escolar. A problematização é a concretização de outra visão acerca do tema, ou seja, uma visão crítica que conduza o aluno a uma tomada de decisão.

Sendo assim, o currículo aberto deve ser discernido, a nosso ver, num processo ainda mais amplo de relacionalidade. Sobre ele, já falamos, ainda que com outra linguagem, ao nos referimos aos temas geradores. Aqui, participam personagens distintos: aluno, professor, escola, bairro, instituições religiosas etc. Não importa quantos personagens sejam. Importa o modo como se relacionam, adquirindo destaque a figura do professor de Ensino Religioso. Acreditamos que sejam esta disciplina e, nela, este profissional, elementos bastante aptos a construir a rede de relações a que vimos nos referindo nesta tese. A seguir, ofereceremos alguns assuntos que poderão fazer parte da nossa proposta curricular para a disciplina. Já informamos que são apenas ideias que precisam ser mais elaboradas para compor a proposta curricular.

Tomamos como um assunto a ser trabalhado a Campanha da Fraternidade, da Igreja Católica. Ela costuma tratar de temas ligados muito diretamente à vida das pessoas. O professor de Ensino Religioso poderia estabelecer aqui uma série

³²⁰ Reforçando o que já citamos anteriormente quando refletimos sobre Temas Geradores, os mesmos só podem ser verdadeiros se toda a comunidade escolar participar de suas escolhas. Esta metodologia tem como objetivo vivenciar a autonomia da comunidade. Por isso, partimos da premissa que, os professores ao reunirem-se, já trabalharam, de certa maneira, tais temas propostos na nossa tese no seu dia a dia com suas turmas, visto que são temas considerados como relevantes para a sociedade. Dessa forma, estamos com a consciência tranquila de que a ideia principal de se trabalhar com temas geradores está sendo respeitada. Pois, além da sala de aula, quando os professores se reunem para traçarem o desenvolvimento de toda a proposta teremos a participação ativa dos alunos da seguinte forma: alunos participando da elaboração indiretamente (via pesquisa formulada) e outros diretamente (via presença nas reuniões).

de relações. O tema da Campanha da Fraternidade de 2016 será “Casa comum, nossa responsabilidade” e terá como ponto principal abordar o saneamento básico, como já citado anteriormente, e como objetivo chamar a atenção das pessoas para uma realidade drástica no nosso Brasil: a falta de saneamento. Este tema diz respeito a todas as pessoas: alunos, professores e demais profissionais das escolas; à escola em si, ao bairro e às cidades etc. E como seria o currículo básico³²¹ e o currículo aberto? Em um primeiro momento, o professor de Ensino Religioso utilizando-se do currículo básico pode refletir com os alunos a ideia central do livro de Amós, utilizado como base da Campanha da Fraternidade (Amós 5:24). Este profeta viveu em um período de grandes injustiças sociais para com o outro, de grandes imoralidades. Deus clamava por uma reforma geral de vida, por uma mudança na conduta do povo de sua época. O povo escolhido, a Sua nação. E hoje, será que também não estamos precisando fazer uma reforma geral dentro de nós? A começar no “eu” para que o “nós” possa ser contemplado.

Após este momento, o professor de Ensino Religioso utilizar-se-á do currículo aberto ao propor um trabalho de relacionamento a partir de um tema comum a todos, respeitando as confessionalidades, mas colocando as pessoas em convívio. Este tema pode perpassar por assuntos contrários ao da época do profeta: justiça social, noção de moral, de valor.

Outro exemplo diz respeito a duas questões: cidadania e ética. Na primeira, o professor de Ensino Religioso pode trabalhar como currículo básico o sentido da Páscoa cristã que remete a passagem da morte para a vida, vida esta provida de liberdade. A partir daí promover um debate com as seguintes perguntas: O que significa o sacrifício de Jesus na cruz? Enquanto cristãos o compreendemos como deveríamos? O modo como conduzimos a nossa vida compraz com o modelo de vida cristã que Jesus nos deixou?

E no currículo aberto, envolvendo toda a escola, refletir sobre que tipo de liberdade nós temos hoje? É uma liberdade que nos permite a consolidação da plena cidadania? Pois ninguém nasce cidadão, cidadania é uma construção, é um aprendizado:

³²¹ Neste momento, fazemos uma observação, aos leitores da tese, no que se refere aos conteúdos que estamos nomeando de currículo básico para cada credo: os mesmos apresentados versam sobre o Cristianismo, pelo fato de conhecermos e professarmos o Cristianismo. Sabemos que o mesmo apresenta uma divisão: católicos e protestantes. Todavia procuramos sugerir assuntos compatíveis com a essência do Cristianismo.

Cidadania também é um processo a ser construído, que demanda tempo, paciência, criatividade e persistência dos que educam. Por intermédio da constante reflexão sobre a vivência de situações concretas, ela vai sendo incorporada nos poros da personalidade e, lentamente, transforma-se em projeto pessoal de vida de cada estudante e de cada educador.³²²

Este tema pode possibilitar aos alunos refletirem sobre o que estamos vivenciando atualmente: um momento onde o corpo, a beleza, a riqueza e o sexo estão sendo assumidos como valores absolutos que guiam os nossos comportamentos cotidianos. Uma escravidão que não é percebida e que culmina no hedonismo.³²³

Com relação à segunda questão, ética, como currículo básico pode ser apresentado aos alunos as Bem-aventuranças proferidas por Jesus no famoso Sermão do Monte que é um exemplo de código de ética para todo àquele que professa ser cristão. Pois, ética diz respeito à reflexão que tanto pode criticar como confirmar os alicerces que dirigem o sistema social, logo depende do ponto de vista de cada indivíduo sobre que tipo de reflexão está fazendo para se ter uma sociedade mais humanitária, tanto que Boff afirma o seguinte:

Importa construir um novo *ethos* que permita uma nova convivência entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres.³²⁴

A partir desta concepção de ética fornecida por Boff, estabelecemos o currículo aberto que terá como objetivo resignificar o conceito da mesma, para que não venhamos a perder o que fundamenta a razão do ser pessoa: identidade e relacionalidade: “além de responsável, a ética precisa romper os limites do individualismo da sociedade moderna: ela deve ser uma ética da responsabilidade solidária”.³²⁵

Finalizando, outro conteúdo que podemos abordar que muito está se falando nele neste momento é a família. Como currículo básico pode ser apresentado aos alunos à parábola do filho pródigo (Lucas 15:11-32). E logo após, trabalhar os questionamentos: O que significa família para você? Que tipo de relacionamento você tem com meu pai, minha mãe e meus irmãos? Você está satisfeito com sua família ou gostaria que mudasse alguma coisa?

³²² RONCA, P. A. C., A aula operatória e a construção do conhecimento, p. 136.

³²³ Prazer colocado como critério último de todas as ações humanas.

³²⁴ BOFF, L., Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra, p. 27.

³²⁵ SUNG, J. M.; SILVA, J. C., Conversando sobre ética e sociedade, p. 114.

Com relação ao currículo aberto, podemos estudar e debater o novo Estatuto da Família (Projeto de Lei 6583/13) que está procurando definir o conceito de família como o núcleo formado a partir da união entre um homem e uma mulher. Conceito este que está ocasionando grandes discussões entre deputados religiosos e deputados que não professam nenhuma religião, pois afirmam que o artigo 2º que define família: "(...) como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes"³²⁶, vai de encontro à decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que, em 2001, reconheceu a união de pessoa do mesmo sexo como família. Dentro desse impasse, o Ensino Religioso poderá promover uma mesa redonda com os representantes de várias religiões e seus posicionamentos sobre o assunto em pauta.

Sendo assim, acreditamos que, fazendo uso deste modelo de proposta curricular que denominamos de Ensino Religioso Transconfessional, o professor não apenas reforça a identidade confessional de cada aluno, mas também contribui muito de perto para a transformação da sociedade e da mentalidade tão fechada e tão individualista de nossos dias, pois estará educando para a diferença. Uma diferença que assuma a responsabilidade relacional, a doação gratuita de todos a todos.

4.4.

Conclusão parcial

Como ponto de chegada deste último capítulo, consideramos importante relembrar mais uma história clássica da literatura: Dom Quixote de La Mancha. O escritor Miguel de Cervantes Saavedra apresenta as aventuras de um cavaleiro e seu fiel escudeiro que, movido pela vontade de defender os oprimidos (pobres, crianças, mulheres, viúvas) de sua época, sai numa incursão sem limites pois, estava inconformado com a realidade presenciada. A partir desse fato, podemos fazer uma analogia entre Dom Quixote e o nosso capítulo atual, pois percebemos que existe uma confluência de ideias entre o desejo de Dom Quixote e a educação

³²⁶ESTATUTO DA FAMÍLIA – PL 6583/2013 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>. Acesso em: 30 jul. 2015.

que chamamos de libertadora. Refletimos no presente capítulo sobre uma educação de qualidade que leve a um processo de libertação consciente e humanizante, pois quanto mais às relações ser humano-mundo e ser humano-ser humano se humanizarem, mais a humanidade será livre. A partir dos temas aqui estudados podemos reafirmar que libertação e humanização são sinônimos e que educação é um processo contraditório no sentido de ir de encontro às injustiças, ao individualismo, a falta de amor ao próximo.

Precisamos contemplar a educação de forma inteligível e mostrar para toda a comunidade escolar que a visão de mundo precisa ser múltipla e plural. Os professores, neste modelo de educação que defendemos, carecem de perceber que existem pessoas, eles, que trabalham sobre o mundo e o constroem, transformando-o. Estas pessoas são os construtores. Estas pessoas foram escolhidas pelo Criador para saírem do senso comum e adentrarem na relação pedagógica como estes construtores que possuem o poder de construir casebres ou grandes mansões. A escolha é individual. A compreensão de que não há mudanças sem passar pelo êxodo é individual, mas poderá fazer uma grande diferença para uma Nação.

Voltando ao nosso herói, Dom Quixote, que superou limites para realizar a sua aventura, a disciplina de Ensino Religioso, também, pode superar os limites impostos à mesma durante anos. Independente de políticas públicas contrárias a sua inserção na escola, fato que acaba transformando esta disciplina em terra de todos e de ninguém, classificando o seu saber como um saber marginal. Logo, foi por conta deste ponto de vista opressor no qual tivemos uma participação direta durante os seis anos que fomos professora da rede pública estadual e por sonharmos com o Ensino Religioso conquistando o seu espaço no nosso sistema educacional que, durante toda a tese, fizemos uma apologia a esta disciplina e estamos lançando uma semente de proposta curricular à superação desses limites. Trata-se de uma semente que exerça fascínio aos professores a ponto de se tornar em um fruto e, conseqüentemente, em um referencial para a ministração das aulas desta disciplina.

5.

Conclusão

Iniciamos nossa conclusão parafraseando o grande apóstolo Paulo de Tarso: Combateamos o bom combate, acabamos de escrever e temos a fé de que o que expusemos nessas páginas será útil à vida e à educação brasileira (cf. II Timóteo 4:7). E isto nos lembra mais uma história: Davi e Golias. História esta contada na Bíblia, cuja essência versa em torno de coragem, palavra que vem do francês *courage*, proveniente do vocábulo *coeur* que significa coração, uma espécie de disposição nobre do coração, uma qualidade espiritual.

Davi era um singelo e franzino pastor de ovelhas e matou o grande gigante Golias com apenas uma pedra. Tal história foi contada há milhares de anos atrás, mas ainda exerce uma atração sobre nós. A bravura e a coragem de Davi nos estimulam a continuar trilhando o caminho com dignidade e perseverança às grandes trajetórias que a vida nos impõe, fazendo-nos despertar e perceber que temos talentos e potencialidades para serem utilizados na luta contra os nossos inimigos que, em muitos casos, são os nossos medos, as nossas fraquezas, a nossa falta de amor, de tolerância, de solidariedade, enfim de empatia.

Por isso, nos sentindo um pouco parecidos com Davi, a nossa pesquisa procurou, em toda a sua trajetória, mostrar a identidade e a relevância da disciplina Ensino Religioso para o Sistema Educacional Brasileiro e, conseqüentemente, para a sociedade, enquanto disciplina complexa, permeada de problemas e desafios. É justamente esta complexidade, junto a um enfrentamento também complexo da realidade brasileira, que nos instigou a ser mais uma pesquisadora a defender uma tese sobre esta disciplina, vencendo as barreiras do preconceito impostas por um grupo considerável de educadores que não percebem a mesma como uma Área de Conhecimento, reconhecida por lei, e presente nas escolas, fazendo parte da grade curricular e do próprio Ministério de Educação (MEC), que, apesar disso, até a data presente não disponibilizou recursos financeiros e um interesse pedagógico para a elaboração de livros como é o caso das demais disciplinas.

Em nossa tese, percebemos que existe um grande fosso no que se refere ao reconhecimento do Ensino Religioso. Estamos cientes de que Ensino Religioso,

escolas públicas e sociedade não se têm combinado. Existe uma falta de empoderamento por parte dos próprios professores da disciplina que, em alguns casos, não a consideram como relevante e sim como mais uma possibilidade de aumentar o seu orçamento ao final do mês. No caso do Estado do Rio de Janeiro, muitos professores fizeram o primeiro concurso (2003) com esta intenção.³²⁷ Acreditamos que esta falta de empoderamento perpassa por questões de cunho acadêmico pois, no caso do nosso Estado, é exigido que os professores possuam uma Licenciatura, em qualquer área, e um curso básico voltado para religião, oferecido por cada credo. Neste momento, percebemos um dos motivos do descrédito com a disciplina: são as instituições religiosas as responsáveis em oferecerem tais cursos e o próprio credenciamento para os professores ministrarem as aulas.

Independente destes emaranhados desafios apresentados, que não foram o fio condutor de nossa tese, mas que nos fizeram, enquanto articuladora de tais desafios, chegar à conclusão de que era necessário buscar os fundamentos teológicos para a identidade da disciplina Ensino Religioso, a partir do conceito cristão de pessoa, nos termos da Antropologia Teológica Cristã com a relevância da individualidade e da relacionalidade, um conceito, portanto, que priorize quem deve efetivamente ser priorizado dentro de nossas escolas: o aluno. Ele que é, ao mesmo tempo, singular em sua identidade, mas possuidor de outras potencialidades (sentimentos, emoções, inteligência, relacionalidade), o que o torna um ser total em si e também um ser de relação. A pessoa é um ser humano integral e não multifacetado, possui um corpo e um espírito que precisam ser levados em consideração. É um ser de relação, de compartilhamento. Tais afirmações foram tecidas durante toda a nossa pesquisa, pois esta visão sempre fez parte da nossa caminhada pessoal, acadêmica e profissional. Por este fato, o nosso objetivo foi, a todo o momento, verificar a viabilidade teológica de uma proposta de Ensino Religioso que enfatizasse o Eu e o Outro, possibilitando ao aluno uma postura de comprometimento mais verdadeira com este outro.

Esta proposta pensada revê o modelo de educação eminentemente, estático e acima de tudo competitivo que impede o diálogo, uma educação antagônica e ambígua que, na grande maioria, mantém e reproduz este modelo de sociedade

³²⁷ Citamos o primeiro concurso como referência, pois vivenciamos esta nossa afirmação. Em reuniões, ouvíamos dos mesmos esta fala: “fiz o concurso por fazer, para ter mais uma matrícula”.

capitalista e individualista que acaba culminando em uma crise global de vazios existenciais e afetivos. O século XX foi profícuo em produzir leis que garantissem uma educação de qualidade que valorizasse a pessoa do aluno como um cidadão: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), além dos princípios constitucionais da nossa Constituição Federal (1988). O presente século também foi um século de grandes barbáries cometidas por homens refinados em seus intelectos, tais como Hitler (1889-1945), Stalin (1878-1953), Jim Jones (1931-1978), entre outros.

Dessa forma, exatamente a partir do conceito cristão de pessoa, esta tese defende uma educação dialética, humanista, libertadora, pois sempre defendemos uma educação a favor da vida que procure restabelecer a dignidade, a harmonia, o valor da pessoa humana, que busque desenvolver o relacionamento espontâneo do ser humano com seus semelhantes e a própria natureza. Uma educação que é interpessoal e que acredita em um projeto de construção da pessoa em todas as suas potencialidades, fazendo-a conduzir sua própria vida de forma eficaz. Se a sociedade não pensar e concretizar esse modelo de educação, estaremos fadados até mesmo ao extermínio da nossa raça, à descontinuidade de tantas conquistas que a humanidade conseguiu. Como afirmou Adorno:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi à barbárie contra a qual se dirige toda a educação.³²⁸

Assim sendo, tivemos a pretensão de pontuar algumas questões relevantes para a compreensão da nossa proposta para a disciplina de Ensino Religioso. Iniciamos abordando as cinco propostas curriculares de Ensino Religioso em voga, no nosso sistema educacional. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), um dos pioneiros no que tange à discussão desta disciplina, foi criado para garantir que todas as escolas oferecessem um Ensino Religioso pautado na diversidade religiosa do nosso país, oferecendo, assim, um aporte epistemológico que caminha pela concepção de fenômeno religioso, definido pelo próprio como:

O fenômeno religioso é um verdadeiro fenômeno humano, que se traduz por

³²⁸ ADORNO, T. W., Educação e emancipação, p. 119.

atitudes e costumes característicos, nos quais podemos observar tanto o “acontecimento” religioso quanto a sua significação religiosa; basta considerar a sua manifestação mais típica, a “oração”; O fenômeno religioso radica-se na própria natureza humana, pelo que é possível, neste princípio de unidade, chegar a sua própria essência; O fenômeno religioso é decisivo para o comportamento humano e para a estruturação da sociedade e, por isso, deve ter um “significado” próprio e profundo.³²⁹

A Educação da Religiosidade parte da experiência religiosa dos alunos que são considerados seres simbólicos e, por esta razão, houve um rompimento com o modelo catequético de Ensino Religioso que era defendido na época em que surgiu, pois acolhe também àquele que nega a existência do Deus professado pelo Cristianismo. E, também, procurou fazer a distinção entre religiosidade e religião:

No centro não mais a religião, mas a religiosidade. Religiosidade não mais como aquela que está no núcleo central das diversas religiões, mas no núcleo central de todo o agir humano, profundamente humanos, incluindo também os que se diziam ateus, ou seja, o que fosse. Este conceito de religiosidade é que me abriu novos horizontes para o Ensino Religioso, aí comecei a trabalhar um pouco por minha conta.³³⁰

Percebemos que nesta proposta não existe o objetivo de falar a linguagem de determinada religião ou mesmo de trabalhar a fé dos alunos para explicar questões existenciais. Para ela, o Ensino Religioso precisa estar de acordo com as várias tradições e culturas religiosas, ou seja, ter uma linguagem pluralista, aberta, sem preconceitos.

Outra proposta apresentada, o Ensino Confessional e Plural, essencialmente defensora de ensinar a religião que cada aluno professa. A mesma é considerada a primeira proposta curricular de Ensino Religioso. Começou ainda no Brasil colônia e até hoje tem vigorado em nossas escolas, principalmente nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Podemos afirmar que sua trajetória sempre representou e, ainda, representa uma história de grandes tensões, pois esta proposta sempre foi catequética e fechada. Eis aí a celeuma da proposta que tem em seu nome uma flexão gramatical de número (plural), mas a ideia central é oferecer para cada grupo de alunos conteúdos apenas de sua religião. Não existe uma interação entre as diversas confessionalidades. Em alguns casos, observamos até mesmo proselitismo e discriminação por parte de cada credo, inexistindo respeito à diversidade religiosa e busca ao discutir sobre o que pode ser comum a

³²⁹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. Caderno 4, p.9.

³³⁰ GRUEN, W. apud SILVA, A. F., Idas e vindas do ensino religioso em Minas Gerais. A legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen, pp. 196-197.

todas:

O momento histórico em que vivemos nos solicita para uma abertura com relação às culturas e religiões diferentes da nossa, não só para satisfazer um interesse cognitivo e uma espontânea curiosidade, mas também para estabelecer comparações e estreitar os laços, a fim de realizar, quem sabe, uma união da humanidade além das diferenças.³³¹

Com relação às duas últimas propostas apresentadas, a proposta curricular Teológica e a proposta curricular das Ciências da Religião, existe um déficit de material acadêmico que nos impossibilitou de ampliarmos a nossa discussão. O Teológico surgido após o Concílio Vaticano II acaba por ser, para alguns autores, uma proposta de ecumenismo somente entre as igrejas cristãs, o que não corresponde à ideia central de diálogo inter-religioso, que é o espírito pleno do diálogo e a aspiração da unidade. Por isso, é percebido, em alguns momentos, similar ao Confessional. Já a proposta curricular das Ciências da Religião defende uma epistemologia para o Ensino Religioso que descarte as propostas Confessional e Teológico, pois para ela esta disciplina não tem que educar para a religiosidade e sim para a cidadania, visto que a religião está presente no cidadão, mas também, na sociedade.

Após esta abordagem, refletimos sobre três questões que se imbricam: estado laico, liberdade religiosa e religião e secularização. Foi notório compreender que estado laico perpassa a ideia de neutralidade e imparcialidade no que tange à religião, mas trata com isonomia todas as religiões existentes e que tem uma autonomia frente às religiões, mas precisa respeitá-las, não tendo poder de interferir nelas. Seu objetivo principal foi construir um novo modelo de cidadão imbuído de direitos e deveres cívicos. E dentro desta esfera de visão separadora encontramos a liberdade religiosa, outra questão discutida e que muitos polemizam por desconhecerem: ela está garantida na nossa lei maior (Constituição Federal de 1988). Contudo, pudemos verificar que esta questão é complexa já que requer uma maturidade por parte das pessoas de saber conviver em um mundo plural de tradições religiosas e a aceitação da incursão de outras ciências, além da Teologia, para explicar o conceito. Por último, religião e secularização, conceitos que trabalhamos juntos, pois detectamos uma simetria entre ambos. Na realidade, a secularização é uma tentativa de abolir a religião da sociedade moderna fazendo-a passar para a esfera privada, impedindo-a de

³³¹ BELLO, A. A., Culturas e religiões, p. 169.

participar da esfera pública, pois, com o advento do progresso técnico e científico da sociedade moderna, a religião não poderia mais cumprir o seu papel de ditadora de normas como o fez nos períodos históricos anteriores.

Em tudo isso, é perceptível que a defesa exacerbada tanto da teoria da secularização quanto da religião resultam em discussões sem respostas, pois cada uma tem um papel distinto que precisa ser considerado. cremos que possa existir um contexto de possibilidades para a compreensão de ambas, mas cremos, também, que é preciso uma abertura de diálogo: a secularização não defende a morte do sagrado, só o quer afastado da esfera pública e a religião afirma que este sagrado faz parte da vida da sociedade. Não tem como separar. Como resolver este impasse? Uma ideia foi sugerida: diálogo. Finalizando esta parte, concluímos que a análise de cada uma destas questões nos fez perceber, em alguns momentos, um acirramento competitivo e a necessidade de continuar a defender a disciplina, reafirmando que o Ensino Religioso é uma Área de Conhecimento com características próprias como qualquer outra disciplina.

O conceito cristão de pessoa foi o foco do nosso capítulo três. Para tanto, traçamos um caminho e passeamos por três ciências e as suas definições acerca do conceito de pessoa. Neste caminho, percebemos que, tanto para a Filosofia quanto para a Sociologia e a Psicologia, o conceito foi sofrendo mudanças conforme os momentos e os autores. Na Filosofia, refletimos sobre o conceito de pessoa para os filósofos pré-socráticos e os socráticos, chegando à filosofia moderna e contemporânea. Um fato que precisamos destacar e que muito nos chamou a atenção foi à concepção de Taylor sobre a formação do *self* que precisa do outro, precisa da relacionalidade para se formar, algo semelhante ao conceito cristão de pessoa. Da mesma forma, Weber com a sua Sociologia compreensiva defendeu a ideia das relações interpessoais onde a pessoa é um ser único que precisa ser percebida, ouvida, mas é também um ser de relação. Ao chegarmos à última ciência, a Psicologia, refletimos sobre a Psicologia Humanista de Carl Rogers que possui uma visão da pessoa, ao mesmo tempo, como ser integral e singular dotada de uma autonomia que deve ser respeitada. Tais desdobramentos nos levaram a concluir que nessas ciências temos uma gama de formulação de conceitos para a categoria pessoa, não existindo um consenso. Cabe-nos escolher ou não quais destes aceitamos como verdadeiros e isso só pode ser feito a partir da teologia, com seu conceito de pessoa.

Por isso, salientamos, ao final deste capítulo, o conceito de pessoa para o Cristianismo, seu processo histórico e as condições cristãs do ser pessoa. Também elencamos três teologias que corroboraram para o conceito cristão de pessoa e seus respectivos defensores. Neste percurso, ratificamos o que sempre defendemos enquanto professora de Ensino Religioso: perceber o outro como eu me percebo; eu tenho valor, mas o outro tem também; eu sou responsável pelo que faço da minha vida e na vida do outro; eu sou livre, mas esta liberdade precisa ter limites, eu não estou sozinho neste Universo. O conceito cristão de pessoa anda na contramão desta sociedade pós-moderna que cultua um modelo de felicidade baseada na doutrina filosófica do hedonismo individualista, uma busca pelo prazer sem medidas. Tal felicidade é passageira, como um vapor que vem e logo se dissipa.³³² Mas, vem conquistando adeptos a cada dia que, por defenderem esta doutrina, acabam compactuando com a injustiça, a impunidade, a imoralidade, a exclusão social, tornando-se opressores que massificam os oprimidos.

De tudo que expomos no capítulo, concluímos que o conceito cristão de pessoa, conceito que contempla o ser humano como único e relacional, representa uma saída para este ser humano rever o caminho que tem trilhado, pois está sendo danificado culturalmente, moralmente e, acima de tudo, espiritualmente ao colher frutos danificados dessa sua ação desenfreada que alijou de seu meio o diálogo, a compreensão e o amor para com o próximo, petrificando, assim, as relações interpessoais e o aumento de estresse, de depressão e de violência. Hurrelmann faz a seguinte afirmação sobre o atual estado em que se encontra a sociedade:

Pagamos um alto preço pela industrialização e urbanização desenvolvidas, que se expressa em novas espécies de encargos físicos, psíquicos e sociais. As altas quotas de delinquência, criminalidade e agressividade entre crianças e jovens falam aqui uma linguagem tão clara quanto o incremento do consumo de álcool e drogas, do uso irregular de medicamentos, da alimentação inadequada, do comportamento destrutivo, tão clara quanto os altos índices de disseminação de estranhezas e problemas psíquicos, a crescente quota de suicídios tentados e efetivados, bem como a alta e ainda crescente parcela de achesques psicossomáticos e doenças crônicas entre pessoas jovens.³³³

Existe a possibilidade desse quadro ser revertido?

³³² Recordamos, neste momento, do que Tiago escreveu em seu livro quando aponta a falibilidade dos projetos humanos. Projetos estes que só pensam no bem comum e que descarta o outro sem nenhum problema (Cf. Tiago 4:13-15).

³³³ HURRELMANN, K. apud METTE, N. *Pedagogia da Religião*, pp. 33 e 34.

Por acreditarmos que sim, apresentamos no nosso último capítulo uma proposta curricular para o Ensino Religioso com base no conceito cristão de pessoa que denominamos de Ensino Religioso Transconfessional. Já citamos no início de nossa conclusão e reiteramos mais uma vez que acreditamos na educação como a mola propulsora e a escola como o espaço para se cultivar um currículo que desenvolva um ensino que permita ao aluno compreender o sentido da vida percebendo-se como parte no meio do todo. E a disciplina de Ensino Religioso pode contribuir para a construção de um ser humano melhor. Essa pessoa humana que defendemos ser a medida de todas as coisas foi que nos permitiu a ousarmos apresentar esta proposta, que levou em consideração a individualidade e a relacionalidade da pessoa, bem como sua identidade religiosa. Esta nossa proposta não descarta a identidade religiosa do aluno, a sua crença. Por isso, a nomenclatura transconfessional. Trans no sentido de ir além, de atravessar, o que podemos entender de dialogar com o outro lado e confessional no sentido de reconhecer que o aluno não pode deixar de crer, de professar uma religião só porque está em uma escola pública e laica, ou seja, a ideia do transconfessional junta às três questões essenciais que refletimos neste capítulo: confessionalidade, pluralidade e relacionalidade, questões estas viáveis para o Ensino Religioso que acreditamos ser possível fazer. E a estrutura da nossa proposta em currículo básico e currículo aberto perpassou por esta visão de individualidade (identidade religiosa) e relacionalidade. No primeiro, pensamos em pontuar questões relativas a cada credo que reforçam a identidade religiosa do aluno. Já no currículo aberto são os temas comuns (que também chamamos de temas geradores) que deverão ser compartilhado com toda a escola.

Nessa turbulência de situações complexas, chegamos ao final desta pesquisa considerando que atingimos o nosso objetivo que foi, utilizando-se da Teologia, mostrar a relevância do Ensino Religioso enquanto disciplina de horário normal nas escolas e afirmar, sem medo de nos arrependermos, que o mesmo precisa ser confessional, plural, mas acima de tudo relacional. O Ensino Religioso trabalha com a religião e a dimensão religiosa do aluno. Isto é fato. Logo, possui uma grande responsabilidade de ter como prioridade o aluno e seus questionamentos, conciliando isso com uma vivência plural e relacional. Todavia, sabemos que o Ensino Religioso é apenas tolerado pela grande maioria da sociedade, que o percebe como uma extensão das igrejas.

Estamos conscientes de que a afirmação da identidade do Ensino Religioso como confessional, plural e relacional não exaure as exigências de uma pesquisa sobre o tema. Acreditamos que novos estudos poderão ser abordados. Ressaltamos que continuaremos com inquietudes e perguntas, pois o conjunto das reflexões apresentadas na tese nos levará a continuar estudando o assunto pelo qual somos apaixonados. Não obstante, algumas questões afloraram neste percurso, tais como a formação acadêmica e teológica dos professores; o resultado da implantação do Currículo Mínimo do Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro e a aplicabilidade da nossa proposta em algum espaço escolar, que poderão ser protagonistas de outras pesquisas acadêmicas.

Encerramos o nosso trabalho, por um tempo, com o seguinte pensamento: “Você ganha força, coragem e confiança a cada experiência em que você enfrenta o medo. Você tem que fazer exatamente aquilo que acha que não consegue” (Anna Eleanor Roosevelt).

6.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

ALMEIDA, J. C. Teologia da Solidariedade: uma abordagem da obra de Gustavo Gutiérrez. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ALVES, R. O que é religião. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

ASSMAN, H. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia. São Paulo: Paulus, 1994.

_____; SUNG, J. M. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança. 3. ed. Petrópolis: Vozes 2000.

BARBOSA, R. Escritos e discursos seletos. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar Editora, 1966.

BAUDRILLARD, J. A Sociedade de Consumo. 2. ed. Portugal: Edições 70 – BRASIL, 2007.

BELLO, A. A. Culturas e religiões. Bauru: Edusc, 1998.

BERGER, P.L. A dessecularização do mundo: uma visão global. In: Religião e Sociedade. v. 1, n. 21, p. 9-23, 2000. Disponível em http://www.iser.org.br/religioesociedade/pdf/berger21.1_2000.pdf. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. Tradução Calos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Schwarcz Ltda, 1986.

BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e corrigida. Santo André/São Paulo: Imprensa Bíblica Brasileira, 1997.

BOCK, A.M.B. et al. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOFF, C. Teoria do Método Teológico. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____; BOFF, C. Como fazer teologia da libertação. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 16 de jul. 1934. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 de out. 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Decreto nº 7.107 de 11 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-210/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: 28 abr. 2014.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2014.

_____. Lei nº 9475 de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de jul. 1997. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/9475.htm>. Acesso em: 21 fev. 2014.

_____. Projeto de Lei nº 6583/2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Resolução nº 2/98 da Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 07 de abr. 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Resolução nº 7/10 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 09 de dez. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRÉCHON, P. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos, p. 59. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BUBER, M. Eu e TU. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. 2. ed. São Paulo: Moraes, 2001.

BULTMANN, R. Crer e compreender: ensaios selecionados. Tradução Walter Schlupp, Walter Altmann e Nélío Schneider. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

CANDAU, V.M (Org.). Rumo a uma Nova Didática. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CÂNDIDO. V. C. Epistemologia da controvérsia para o Ensino Religioso: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig. 411 p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2008.

_____. O Ensino Religioso em suas fontes: uma contribuição para a Epistemologia do E.R. 175 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP, 2004.

CAPRA. F. A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

Carta da Transdisciplinaridade. Disponível em <<http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>>. Acesso em 20 abr 2015.

CAVALLETTI, S. O Potencial Religioso da Criança. São Paulo: Loyola, 1985.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

CHESTERTON, G. K. O homem invisível e outras histórias do Padre Brown. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

CÍCERO. Sulla natura degli dei, II, 8. Disponível em <http://www.ousia.it/content/Sezioni/Testi/CiceroneNaturaDei.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2014.

COLL, C., Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COMISSÃO ECUMÊNICA NACIONAL DE COMBATE AO RACISMO (Cenacora). Diversidade religiosa e direitos humanos. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/promocao-e-defesa/publi>

cacoes-2013/pdfs/diversidade-religiosa-e-direitos-humanos. Acesso em: 05 jul. 2014.

Constituição Pastoral *Gaudium Et Spes* Sobre A Igreja No Mundo Actual (22. Cristo, o homem novo). Disponível em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html. Acesso em 10 de jan. 2015.

CONVENÇÃO BATISTA DO SUL DOS ESTADOS UNIDOS. Princípios Batistas. Tradução Cathryn Smith. 3. ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1987.

COTRIM, G. Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer. São Paulo: Saraiva, 1993.

CROATTO, J. S. As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião. Tradução Carlos Maria Vasquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

DAMÁSIO, A. Em Busca de Espinosa: Prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: companhia das Letras, 2004.

Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>. Acesso em: 02 ago. 2014.

Declaração Gravissimum educationis. Disponível em: www.vatican.va/.../vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis. Acesso em: 05 mar. 2014.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 05 jul. 2014.

DELORS, J. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DENNETT, D. C. Quebrando o encanto: a religião como fenômeno natural. São Paulo: Globo, 2006.

Diversidade religiosa e direitos humanos. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/promocao-e-defesa/publicacoes-2013/pdfs/diversidade-religiosa-e-direitos-humanos>. Acesso em: 05 jul. 2014.

DIRETÓRIO GERAL PARA A CATEQUESE – Congregação para o clero. São Paulo: Paulinas, 1998.

DOMINGOS, M. F. N. Escola e Laicidade: o modelo francês. In: Interações – Cultura e Sociedade/v. 3 n. 4/p.153-170, 2008. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes>. Acesso em: 15 abr. 2014.

Doutrina Geral acerca da Liberdade Religiosa – Sujeito, objecto e fundamento da liberdade religiosa. Disponível em: <www.vatican.va/.../vat-ii/decl_19651207_dignitatis-humanae_po.html>. Acesso em: 05 jul. 2014.

DROOGERS, A. Religiosidade popular luterana. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIADE, M. Tratado da História das Religiões. Tradução Fernando Tomaz e Natalia Nunes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ENRICONE, D.; GRILLO, M.; HERNANDEZ, I. R. C. *Ensino* – Revisão crítica. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.

FÁVERO, M. L. Sobre a formação do educador: A formação do educador: desafios e perspectivas. Série Estudos e Documentos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FERNANDES, M. M. S. Afinal, o que é o Ensino Religioso?: sua identidade própria em contraste com a catequese. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2000.

FERREIRA, A. C. Ensino Religioso nas fronteiras da ética: subsídios Pedagógicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FILORAMO, G.; PRANDI, C. As ciências das religiões. São Paulo: Paulus, 1999.

FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso). Carta de Princípios. Disponível em < <http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

_____. Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Brasília, s/Ed. 2000.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. 6. ed. São Paulo: Ave Maria, 2002.

_____. Caderno 04: O Fenômeno Religioso no Ensino Religioso, Ano 2000.

FRANCA, L. S. J. Ensino Religioso e Ensino Leigo: aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1931.

FRANÇA. Constituição da Quinta República Francesa. Lei Constitucional de 03 de jun. 1958. Disponível em <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/portugais/constitution_portugais.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do Oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 2005.

GELLNER, E. Pós-modernismo, razão e religião. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIBELLINI, R. A Teologia do século XX. Tradução João Paixão Netto. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GIL FILHO, S. F. Espaço sagrado: estudos em geografia da religião. Curitiba: IBPEX, 2008.

GOMES, A. A. A substância divina e a subjetividade em Descartes. 132 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

GRESCHAT, H-J. O que é Ciência da Religião? São Paulo: Paulinas, 2005.

GRESHAKE, G. El Dios Uno Y Trino: uma teologia de La Trinidad. Tradução Roberto Heraldo Bernet. Barcelona: Herder, 2001.

GROOME, T. H. Educação Religiosa Cristã: compartilhando nosso caso e visão. São Paulo: Paulinas, 1985.

GRUEN, W. O Ensino Religioso na escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERRIERO, S. (Org.). O Estudo das Religiões: desafios contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

GUTIÉRREZ, G. Teologia da Libertação. São Paulo: Loyola, 2000.

HALL, C. S.; LINDZEY, G. Teorias da Personalidade. Tradução Lauro Bretones. São Paulo: EPU, 1973.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOBBS, T. Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico

e civil. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HÖFFE, O. Immanuel Kant. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HUME, D. Tratado da Natureza Humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. Tradução Déborah Danowski. São Paulo: UNESP - imprensa Oficial do Estado, 2001.

IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IZIDORO, P. W. Watson e o Behaviorismo. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/isis/psique/unidade1/objecto/watson.html>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

JUNQUEIRA, S. R. A. et al. Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. WAGNER, R. Ensino Religioso no Brasil. Curitiba: Champagnat, 2004.

LACERDA, D. O líder espiritualizado. Você s/a. São Paulo, ed. 82, p. 24-25, abr. 2005.

LACOSTE, J. Y. Dicionário Crítico de Teologia. Tradução Paulo Meneses. São Paulo: Paulinas e Loyola, 2004.

LAKATOS, E. M. Sociologia Geral. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.). Psicologia social: o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LÈGER-HERVIEU, D. O peregrino e o convertido: a religião em movimento. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LOCKE, J. Ensaio sobre o entendimento humano. Tradução de Eduardo Abranches de Soveral. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. 1 v.

LONGHI, M. Ethos no Ensino Religioso. Curitiba: Vicentina, 2005.

LOREA, R. A. (Org.). Em defesa das liberdades laicas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

LUCAS, M. Educação Religiosa: como ensinar, SARAMAGO, J. Memorial do convento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*, São Paulo: Cortez, 1994.

LUI, J. A. Educação, Laicidade, Religião: controvérsias sobre a implementação do ensino religioso em escolas públicas. 2011. 388 p. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LYOTARD, J. F. A condição pós-moderna. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MANDELA, N. In: Diversidade religiosa e direitos humanos. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/promocao-e-defesa/publicacoes-2013/pdfs/diversidade-religiosa-e-direitos-humanos>. Acesso em: 08 mai. 2014.

MARÍAS, J. O tema do homem. São Paulo: Duas Cidades, 1975.

MARINO JÚNIOR, Raul. A religião do cérebro: as novas descobertas da neurociência a respeito da fé humana. São Paulo: Gente, 2005.

MATUI, J. Construtivismo: teoria sócio-construtivista aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1996.

MATURANA, H. El sentido de lo humano. 2. ed. Santiago: Hachette, 1992.

MAZZUOLI, V. de O. Curso de direito internacional público. 5. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

MENEGOLLA, M. E agora, aluno? 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MESLIN, M. A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa. Petrópolis: Vozes, 1992.

METTE, N. Pedagogia da religião. Tradução de Rui Rothe-Neves. Petrópolis: Vozes, 1999.

MILLER, E. L.; GRENZ, S. J. Teologias contemporâneas. Tradução de Antivan G. Mendes. São Paulo: Vida Nova 2011.

MOLTMANN, J. Teologia da Esperança: estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã. São Paulo: Herder, 1971.

_____.; BASTOS, L. C. O futuro da criação. Rio de Janeiro: Mauad X: Instituto Mysterium, 2011.

MONDIN, B. O homem, quem é ele?: elementos de antropologia filosófica. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. Os teólogos da libertação. São Paulo: Paulinas, 1980.

MORAES, A. Direitos Humanos Fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 2003.

MORIN, E. A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. Introdução à Política do Homem: argumentos políticos. Tradução Celso de Sylos. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

MOUNIER, E. Manifesto ao serviço do personalismo. Lisboa: Livraria Moraes, 1967.

_____. O personalismo. 4. ed. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

MÜLLER, I. (Org.). Perspectivas para uma nova Teologia da Criação. Petrópolis: Vozes, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 05 jul. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

PASCAL, G. O pensamento de Kant. Petrópolis: Vozes, 1999.

PASSOS, J. D. Ensino Religioso: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Teologia e outros saberes. São Paulo: Paulinas, 2010.

PEDROSA, V. M. et al. Dicionário de Catequética. São Paulo: Paulus, 2004.

PILETTI, C.; PILETTI, N. História da Educação. São Paulo: Ática, 1990.

POLIDORO, L. F. e STIGAR, R. O Ensino Religioso em face do Projeto Político Pedagógico. In: Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano III, n. 18, s/d. Disponível em <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/>>

ciberteologia/wp-content/uploads/2009/06/01oensinoreligioso.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

POMBO, O.; GUIMARAES, H. M.; LEVY, T. Interdisciplinaridade: antologia. Porto/PT: Campo das Letras, 2006.

PRANDI, C. As ciências das religiões. São Paulo: Paulus, 1987.

RANQUET JUNIOR, C. A. Laicidade à brasileira: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos. 295 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2012.

_____. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. In: Tempo da Ciência. V. 15 nº 3/ p. 59-72, 2008. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

RASERA, E. F. et al. Psicologia, ciência e construcionismos: dando sentido ao self. Psicologia: reflexão e crítica, 17 (2), 2004, p.157-165. Disponível em <www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22468.pdf> . Acesso em: 26 out. 2014.

RIBEIRO, H. Religiosidade popular na teologia latino-americana. São Paulo: Paulinas, 1984.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3459/2000. Dispõe sobre o Ensino Religioso Confessional nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), Rio de Janeiro, 14 de set. 2000. Disponível em <<http://www.see.rj.gov.br/dados2.asp?tipo=L>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. Resolução SEE nº 1568/90. Câmara dos Deputados Estaduais. Diário Oficial do Estado do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), Rio de Janeiro, 05 de out. 1990. Disponível em <<http://www.see.rj.gov.br/dados2.asp?tipo=L>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

_____. Resolução SEEDUC nº 4648/10. Institui grupo de trabalho para adoção das medidas necessárias à realização de concurso público para provimento de cargos de professor docente I do Quadro Permanente do Magistério Público do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), Rio de Janeiro, 26 de Nov.. 2010. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

_____. Resolução nº 1/02. Versa sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Estado do rio de Janeiro. Conselho de Unificação do Movimento Espírita do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 26 de maio 2002. Disponível em <<http://www.gper.com.br/noticias/c66c293c88fdc5fb621fe2c405dfbcc3.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo – Ensino Religioso, p. 14. Disponível em <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp>. Acesso em 15 de jun. 2015.

ROMA. Dignitatis humanae. Doutrina Geral acerca da Liberdade Religiosa – Sujeito, objecto e fundamento da liberdade religiosa. Concílio Vaticano II, Basílica de São Pedro, Vaticano, de 07 dez. 1965. Disponível em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_po.html. Acesso em: 05 jul. 2014.

_____. Gravissimum educationis. Declaração sobre a educação cristã. Concílio Vaticano II, Basílica de São Pedro, Vaticano, de 28 out. 1965. Disponível em <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html> Acesso em: 05 mar. 2014.

RONCA P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edisplan, 1989.

ROSA, J. G. O Grande Sertão: Veredas, p. 578. Disponível em: <https://vivelatinoamerica.files.wordpress.com/2014/09/grande-sertc3a3o-veredas-de-guimares-rosa.pdf>. Acesso em 10 de jan. 2015.

RUBIO, A. G. Elementos de Antropologia Teológica – salvação cristã: salvos de quê e para quê? Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Unidade na Pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs. São Paulo: Paulinas, 1989.

SANCHEZ, W. L. (Coord.). Cristianismo na América Latina e no Caribe: trajetórias, diagnósticos, perspectivas. São Paulo: Paulinas, 2003.

SANTOS, B. S. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Um discurso sobre as Ciências. 13. ed. Coimbra: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, J. M. T. dos. Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade. 132 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo/SP, 2007.

SARAMAGO, J. Memorial do convento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Ciclos de Formação-Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Ano de 1988.

SENA, L. (Org.). Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, A. F. Idas e vindas do ensino religioso em Minas Gerais. A legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2001.

SILVA, L. M. T. Antropologia e Soteriologia: concepção cristã de pessoa humana nos escritos teológicos de Juan Alfaro. Tese (Doutorado em Teologia). Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2006.

SILVA, M. B. L. Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro: desafios e perspectivas, 8 p. Artigo. Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011.

SILVA, T. T. da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, G. do P. Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: Estudo do Fenômeno Religioso e/ou Educação da Religiosidade. 132 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

SOUSA, L. A. A.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). Educação religiosa: construção da identidade do ensino religioso. Curitiba: Champagnat, 2002.

STACONNE, G. Filosofia da Religião. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

SUNG, J. M. Educar para reencantar a vida. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____; SILVA, J. C., Conversando sobre ética e sociedade. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TAYLOR, C. Argumentos filosóficos. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. As fontes do self: a construção da identidade moderna. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

TEIXEIRA, A. S. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ v.37 n.86, 1962. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

TEIXEIRA, Faustino (Org.). A(s) Ciências(s) da Religião no Brasil: Afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

TELES, A. X. Introdução ao estudo da filosofia. São Paulo: Ática, 1986.

TILLICH, P. Perspectivas da Teologia Protestante nos séculos XIX e XX. Tradução Jaci C. Maraschin. 2. ed. São Paulo: Aste, 1999.

_____. Teologia Sistemática. Tradução Getúlio Bertelli; Geraldo Korndorfer. 5. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

TOURAINÉ, A. Crítica à modernidade. Petrópolis: Vozes, 1994.

VATTIMO, G.; DERRIDA, J. (Orgs.). A religião: o seminário de Capri. São Paulo: Estação da Liberdade, 2000.

VIESSER, L. C. Um Paradigma Didático para o Ensino Religioso. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

WEBER, M. A ética protestante e o “espírito” do capitalismo. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa: Editora Universidade de Brasília, 1991. v.1.

ZYLBERSZTAJN, J. O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988. 214 p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2012.