

SOTER (org.)

**Anais do 22º Congresso Anual
da
Sociedade de Teologia
e
Ciências da Religião
Soter**

**Conferências
Grupos Temáticos**

Volume 1

Edição digital – ebook

Paulinas 2009

ISBN: 978-85-356-2571-4

ÍNDICE GERAL

VOLUME 1

Apresentação

Conferências

Repensar as religiões na atual crise da razão: a contribuição do feminismo.

Ivone Gebara

Quando a natureza nos salva

Eva Aparecida Rezende de Moraes

A canção do universo – Melodia do absurdo ou da graça

Luiz Carlos Susin

Seção de Grupos Temáticos (GTs)

Filosofia da Religião

Coord.: Flávio Senra – PUC-Minas

Religião e Educação

Coord. Afonso Soares – PUC-SP; Sérgio Junqueira – PUC-PR e Remi Klein – EST-RS

VOLUME 2

3. A Bíblia e suas leituras: orante, literária, popular e científica

Coord.: Valmor da Silva – PUC-GO

4. Teologia, Universidade e Sociedade

Coord.: João Decio Passos – PUC/SP e Eivaldo Bortoleto - UNIMEP

5. Literatura, Arte e Religião

Coord.: Grupo TAL (Waldecy Tenório –PUC-SP; Maria C. Bingemer e Eliane Yunes -PUC-Rio

6. Gênero e Religião

Coord.: Anete Roese-PUC MINAS e Maria Inês Millén - CES/ITASA – Juiz de Fora

7. Teologias Reformadas

Coord.: Ronaldo Cavalcante – Mackenzie

8. Religiões de ascendência africana e indígena

Coord.: Adailton Maciel Augusto - ITESP

9. Cristianismo: história e contemporaneidade

Coord.: Jaldemir Vitório – FAJE

10. Novos Movimentos Religiosos

Coord.: Pedro A. Ribeiro de Oliveira – PUC Minas

11. Religião, Ciência e Tecnologia

Coord.: Érico Hammes - PUC/RS

12. Ciência, religião e pluralismo (Sl. 306)

Coord.: Gilbraz Aragão – Unicap

13. Religião, Economia e Política (Sl. 308)

Coord.: Marcio Tangerino – PUCCamp

14. Desafios da Mística para a Teologia Contemporânea (Sl.304)

Coord.: Ceci Baptista Mariani – PUCCamp

15. Interculturalidade e Religião (Sl. 501)

Coord.: Selenir Kronbauer – EST e Roberto Zwetsch – Cetela

Seção de Anexos

Apresentação

Mais uma vez, como vem fazendo há 25 anos, a Sociedade de Teologia e Ciências da Religião – SOTER reuniu-se para seu Congresso anual, desta feita ocorrido de 6 a 9 de Julho de 2009, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), em Belo Horizonte. Ao longo desses anos, SOTER tem permanecido fiel ao compromisso de contribuir com a pesquisa científica, ao ensejar encontros de especialistas e facilitar a publicação dos resultados mais relevantes para as áreas de Teologia e Ciências da Religião. A gestão atual (2007-2010) persiste na missão de incentivar e apoiar o ensino e a pesquisa no campo da Teologia e das Ciências da Religião; promover serviços e assessoria de teólogos, teólogas e cientistas da religião a comunidades e organismos eclesiais, a obras e instituições de interesse público, na perspectiva da opção pelos pobres e da inclusão social.

Embora não seja fácil, devido a inúmeros escolhos, entre os quais o da sustentação financeira de nossas atividades, é imprescindível facilitar a comunicação, o debate e a cooperação entre os membros da SOTER e as instituições afins; defender a liberdade de pesquisa e o pluralismo e promover a solidariedade entre nossas associadas e associados. Na atual conjuntura de regulamentação e afirmação de novas áreas de conhecimento no país, nossa Sociedade está ciente da importância de propiciar encontros e estreitamento de laços entre teólogos e cientistas da religião; estes, embora com olhares distintos, prestam um serviço mutuamente complementar que, bem calibrado, desembocará no bem comum de nossas comunidades.

A presente publicação é o mais recente fruto desse trabalho a muitas mãos de cientistas sociais e intelectuais teologicamente gabaritados. A obra, que vem à luz em meio digital, graças à parceria já duradoura com a Editora Paulinas, complementa o livro impresso, lançado em Junho de 2009, e que recolhia as principais contribuições teóricas que tornaram possível o 22º Congresso Anual da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER). Neste volume são dados ao público os textos de 3

conferências do Congresso, que tinham ficado prontos em tempo para o livro impresso, as ementas de todas as comunicações científicas de fato apresentadas no evento, com a íntegra dos principais textos selecionados pelas coordenações dos respectivos Grupos Temáticos organizados para o Congresso.

O tema escolhido para 2009 foi *Religião, Ciência e Tecnologia*, sem dúvida atual e instigante. Escolhemos conferencistas cuja competência é reconhecida nacional e internacionalmente e a qualidade de suas reflexões poderá demonstrá-lo a seguir.

Com a publicação do livro digital, investimos na documentação e divulgação de nossas atividades, entendendo ser esta uma ocasião a mais para retomar as reflexões desenvolvidas ao longo do evento e, a partir daí, iluminar a pesquisa e a ação de nossos teólogos e cientistas da religião em um tema do qual não podemos nos desviar nem calar.

O tema do Congresso de 2009 é grave e urgente e foi abordado de maneira ecológica e plural, acolhendo contribuições do âmbito das religiões, da política, das ciências da vida e da saúde, numa discussão atenta à complexidade que o assunto comporta.

Esperamos que as Universidades e demais Programas de Pós-graduação que participaram dos Grupos Temáticos do Congresso continuem incentivando pesquisas que gravitem em torno dessa temática geral, cumprindo assim o papel social que se espera de todo Centro de Saber. Da parte da SOTER, continuaremos a envidar todos os esforços a fim de que se fortaleça o espírito de pesquisa entre nós, contribuindo também com a divulgação de nossas produções.

AFONSO MARIA LIGORIO SOARES

PRESIDENTE DA SOTER

CONFERÊNCIAS

Repensar as religiões na atual crise da razão: a contribuição do feminismo.

Ivone Gebara

O texto do Professor Dr. Hilton Japiassu apresenta-se como uma reflexão filosófica sobre o estado atual da ciência e da religião e, como ele mesmo escreve, uma “*contribuição para repensar a religião na atual crise da razão*”. Sua perspectiva de inter-relação entre os diferentes saberes deita raízes em muitas filosofias ocidentais que reconhecem a ancestralidade do fenômeno religioso em relação àquilo que hoje chamamos ciência.

O título enunciado em seu texto aparece, entretanto, no singular, ou seja, fala de repensar a religião. Este singular universal vai demonstrando que a escolha reflexiva do termo “religião” apresentada pelo Professor Japiassu incide mais especialmente sobre o cristianismo e em particular o cristianismo católico romano a partir de uma perspectiva precisa. Não se trata, portanto, da totalidade do fenômeno religioso. É uma escolha justificável, mas que necessita ser explicitada como escolha para evitar possíveis equívocos devidos às armadilhas que o cristianismo ao longo de sua história impôs ao conceito de “universal” visto que, identificou suas verdades com as verdades universais. Em termos simples isto significa afirmar que o cristianismo se apresentou historicamente como representante máximo do que se convencionou chamar de valores universais. É claro que esta consideração tem a ver com a realidade geopolítica a partir da qual o cristianismo tornou-se parte dos impérios do mundo. Aqui não se inclui o humanismo budista, islâmico, as religiões ancestrais, as tradições africanas assim como de outras tantas sabedorias igualmente presentes na história da humanidade. A ruptura entre razão e ciência que nos apresenta refere-se à razão ocidental e à ciência ocidental com suas conhecidas interferências e imposições em outros horizontes culturais.

Por diversas vezes senti em seu texto uma espécie de “regret” ou de tristeza pela perda mesmo parcial de crenças e valores do passado e isto acompanhado por sua indiscutível abertura e visão crítica em relação aos dogmatismos de nosso tempo. De fato, há perdas de valores em nosso tempo, mas creio, há também mais do que isso. Há outras novidades positivas na linha do combate pela vivência dos valores que sustentam as relações humanas que não aparecem no texto. Há outras fontes, outras iniciativas, outras idéias que não parecem exploradas embora bastante divulgadas.

Seu texto poderia ser identificado teoricamente como de corte europeu-francês como se pode observar pelas citações e referências. Embora crítico do racionalismo transformado em razão instrumental na pós-modernidade em favor de uma tecno-ciência promotora do consumismo, do lucro de poucos e do individualismo, o texto parece distanciar-se de alguns grandes movimentos sociais da atualidade. Omitindo-os ao menos no presente texto, o Professor Japiassu, não parece preocupar-se à primeira vista com as razões contemporâneas do distanciamento de alguns grupos de ativistas e pensadores do referencial hierárquico metafísico religioso presente no cristianismo tradicional e atual. Alude aos casos de Copérnico, Jordano Bruno, Galileu, Pascal reafirmando a tese antropocêntrica da modernidade a partir da qual Deus já não é o fundamento de toda a verdade e da necessidade de instaurar uma justa relação entre os seres humanos. Mostra que o cristianismo foi agredido pela ciência, pelo Estado ou por outras organizações que fizeram com que acontecesse o divórcio entre os relatos bíblicos, os dogmas da religião e as buscas do pensamento. Entretanto, o cristianismo nas suas diferentes manifestações históricas atuais, sobretudo institucionais aparece apenas de forma discreta como agressor de liberdades, como inquisidor e dogmático ou como limitado nas respostas que vem dando a diferentes desafios do atual momento histórico. O cristianismo não é mostrado em seus limites históricos e teóricos e em sua forma negativa de exercício de poder institucional sobre corpos e consciências. Há alusões, algumas críticas, porém pouca análise neste particular. Por exemplo, os conflitos do Vaticano com a teologia da libertação e outras teologias não parece ocupar um espaço significativo em sua reflexão.

Entre os movimentos sociais e de pensamento que afrontaram a tradição cristã patriarcal no último século quero referir-me de maneira particular ao **feminismo**. Sua crítica à metafísica tradicional não se situou a partir de uma consideração de uma Transcendência como horizonte ético fundador das relações humanas, mas da transcendência vivida historicamente a partir de situações culturais e sociais precisas. A transcendência histórica vivida sob a égide masculina e explicitada em termos historicamente masculinos constituiu-se muitas vezes em dogma religioso e político e impediu o acesso de muitas e de muitos à liberdade nas suas múltiplas expressões. A crítica à transcendência expressa numa metafísica religiosa de poder e controle social masculino tornou-se um dos pilares sociais e culturais que foi preciso combater em vista da manutenção da própria dignidade humana. Além disso, a substituição de Deus pela Razão igualmente significou a afirmação da Razão masculina visto que é no palco da

história pública que cremos, pensamos, atuamos como seres sexuados. Aqui também o controle sobre o feminino persiste a ponto de afirmar de diferentes maneiras a *res cogitans* como eminentemente masculina, uma *res cogitans* chamada a dominar a *res extensa*, a matéria considerada como simbolicamente feminina. E, igualmente, a chamada nova ciência contemporânea na sua emergência a partir das pesquisas em torno do Big Bang e da restauração de uma espiritualidade menos dogmática não trabalhou as relações entre os diferentes papéis sociais de gênero assim como a dimensão simbólica sexuada de nossas crenças religiosas. Nesse particular, lembro que algumas teólogas ecofeministas entre as quais a norte-americana Rosemary Radford Ruether apresentaram interessantes sínteses nas quais os textos bíblicos e grandes nomes da tradição são resgatados à luz de uma nova cosmologia.

O Professor Japiassu, refiro-me a seu texto, não parece considerar o movimento feminista na sua complexa pluralidade como um dos movimentos de maior significado do século XX e isto até no dizer também de vários pensadores franceses como Edgar Morin, Pierre Bourdieu, Alain Tourraine, Jean Delumeau. Ignorar o feminismo, segundo eles, é de certa forma ignorar uma das mais significativas revoluções culturais de nosso tempo.

O feminismo não se constituiu apenas em um movimento social de reivindicação das mulheres por seus direitos básicos. Foi e esta sendo um movimento de pensamento que pretende criticar as estruturas filosóficas e teológicas tradicionais baseadas numa hierarquia masculina e num pensamento filosófico de tipo idealista, assim como propor outras formas de reflexão. A religião não ficou fora da hierarquia metafísica masculina. Não só atribuiu a soberania a uma divindade espiritual historicamente glorificada como masculina, mas identificou a RAZÃO a razão masculina. Tal identificação pode ser verificada ainda hoje, por exemplo, na observação da divisão social do trabalho e nas atribuições masculinas e femininas na linha do exercício do poder público e particularmente do poder público religioso.

O movimento de des-construção da metafísica masculina a partir da religião começa na atualidade por volta de 1895 com a norte-americana Elisabeth Cady Stanton que denunciou o uso da Bíblia para impedir as mulheres de votar. Nasceu daí a célebre Bíblia das mulheres, instrumento teórico importante para a luta das sufragistas norte-americanas e cujo centenário (1995) foi motivo de re-atualização das diferentes hermenêuticas bíblicas feministas contemporâneas.

O movimento de des-construção da razão religiosa masculina retomou força na segunda metade do século XX especialmente com a ascensão do feminismo crítico francês e anglo-norte-americano. Nomes como o de Luce Irigaray, Julia Kristeva, Iris Murdoch, Sheila Ben-Habib, Jydlth Buttlar, Elisabeth Roudinesco, Marcela Althaus-Reid e muitas outras introduziram uma nova maneira de viver e pensar a religião. Cada uma delas, a partir das questões relativas à diferença e/ou à igualdade, abordaram, não apenas a questão das relações culturais e sociais entre mulheres e homens, mas as relações com as crenças religiosas. Entretanto, nos lugares onde a Razão masculina, mesmo a Razão humanista masculina predominam estes nomes não foram citados e seus trabalhos quase completamente ignorados.

No Brasil um processo semelhante se deu em diferentes ambientes universitários e movimentos de mulheres. Em muitos lugares como a Pontifícia Universidade de São Paulo, a Faculdade de Teologia Metodista, a Faculdade Luterana de São Leopoldo e outras nos diferentes estados do Brasil introduziram em seus cursos de Ciências da Religião a perspectiva feminista. Esta introdução não foi e não está sendo fácil, sobretudo porque os responsáveis das diferentes igrejas resistem à introdução de uma perspectiva mais inclusiva. Mulheres doutoras em diferentes áreas do conhecimento, debruçam-se sobre o fenômeno religioso para tentar relê-lo a partir de novas referências filosóficas, teológicas, psicológicas, sociais e políticas. Da mesma forma nos diferentes movimentos sociais e organizações não governamentais liderados por mulheres, uma leitura feminista leiga do cristianismo começou a se impor desde o final do século passado. Em termos sintéticos o que se quer mostrar é que estamos vivendo um outro momento de expressão e compreensão da humanidade também a partir da tradição cristã. Já não se podem aceitar os modelos pré-estabelecidos de homem e mulher com os seus tradicionais papéis sociais e correspondentes simbólicos, reconhecidos hoje também como criadores de injustiça e violência. Já não se pode mais aceitar que as crenças religiosas estejam a salvo das estruturas culturais de dominação social. A metafísica hierárquica de dominação masculina assim como a homogeneidade masculina da religião é quebrada. O mesmo processo se dá na teologia como ciência de compreensão e explicitação das crenças religiosas. De consumidoras das crenças religiosas as mulheres passam a repensar os conteúdos aprendidos em suas igrejas e perceber criticamente as formas de manutenção da opressão social presentes nas mesmas. O corpo feminino é o lugar especial da investida religiosa metafísica masculina. Nas profundezas do inconsciente patriarcal ainda subsiste a idéia de que o

corpo feminino é para ser doado, para servir aos outros, ser dominado e até abusado como se fosse objeto da natureza. É um corpo que se contrapõe à iminência do masculino representante máximo da Razão e do divino. Por essa razão as mulheres pensadoras destes dois últimos séculos incluindo as teólogas têm refletido sobre o diversificado uso simbólico do corpo feminino na religião. Afinal, sabemos bem que no imaginário e na teologia cristã é o corpo masculino o corpo ressuscitado e o corpo capaz de salvar. Mas, sabemos igualmente que há uma apropriação indevida do masculino em relação ao feminino, uma espécie de ciúme originário, um medo das origens femininas dos seres humanos. Muitos ensaios nessa linha foram escritos e têm sido proibidos nos ambientes universitários considerados como uma afronta à fé e à tradição cristã. E mais uma vez quem parece determinar os limites públicos da fé e a ortodoxia é o masculino. O número de obras publicadas em teologia feminista é enorme apesar de sua pouca divulgação no Brasil. Diante deste quadro não sabemos qual será o futuro do feminismo teológico. O que é clara é a sua rejeição pelas instituições religiosas e a partir daí a busca de argumentos na tradição para impedir o direito de cidadania das mulheres nos lugares onde a dominação masculina continua presente. Neste particular também há iniciativas marginais interessantes por parte de alguns grupos de mulheres para fazer frente a esse poder consagrado pela cultura tradicional.

Outra problemática que o Professor Japiassu abordou em seu texto e que eu gostaria de dar relevo, é a vivência religiosa cristã das grandes massas populares. Quero brevemente retomar esta idéia e enfatizar a vivência religiosa plural em nosso meio como algo necessário, mas ao mesmo tempo preocupante. A religião tem sido usada como força nos movimentos libertários e igualmente como força nos movimentos neoliberais de ascensão do individualismo. Há uma volta da religião em forma de milagre e em forma de controle contra as possessões demoníacas. Algumas análises sociais e políticas contemporâneas dão lugar à intervenção das forças malignas representadas pelo mal. A proliferação desta percepção não existe apenas nos Estados Unidos e especialmente na era Bush, mas em diferentes outros contextos. No Brasil tal perspectiva tem assumido um lugar de grande importância, sobretudo no crescimento das igrejas de corte pentecostal ou nas igrejas independentes altamente mediatizadas pela rádio e pela televisão. Estas desenvolvem a idéia de que toda a dificuldade econômica ou doença provém do maligno, de certa forma exterior à história. É contra este maligno que os pastores investem para libertar os fiéis. Afirmam nossa dependência e exposição a estas forças e a necessidade da mediação de alguns escolhidos para sanar

erros, desvios e doenças. É uma forma de guerra santa dentro dos limites dos templos mostrada em tempo real pelas televisões. E, é bom notar que a grande maioria das agraciadas é de mulheres, consideradas presa fácil dos muitos demônios.

Com isto estou querendo lembrar que as religiões não estão acima ou abaixo dos processos sociais, mas absolutamente conectados com o que vivemos e buscamos. Nessa linha igualmente não há mais uma única ordem à qual todas as pessoas obedecem mesmo se todos falam da necessidade de respeitar o bem comum e se muitos falam do Evangelho de Jesus. O que é mesmo o bem comum nesta situação tão diversa? Quem o estabelece? Quem lhe dá fundamento e autoridade? Que Evangelho e como é anunciado?

Para evitar o caos social das diferentes concepções de bem comum parece que um sempre renovado contrato ou pacto social está sendo exigido entre todos os grupos inclusive entre as diferentes igrejas. A experiência de que não há uma ordem e um sentido previamente dado que deveria ser seguido por todos impõe novas formas de convivência social. Isto não significa que tudo se equivale ou que devemos nos submeter aos jogos do mercado, inclusive do mercado religioso, buscando eficiência e lucro para suas elites. E mais, isto não significa ceder aos múltiplos imediatismos quer das curas milagrosas ou das soluções individualistas embora seja este o espetáculo que a mídia tem nos apresentado. É nessa linha que desejo reafirmar que há muitos movimentos de resistência que a mídia não permite que apareçam. E mais uma vez, um novo diálogo se impõe entre os diferentes grupos para se chegar a uma melhor convivência humana e com o planeta.

A tradição humanista tem seu lugar assim como a herança humanista presente nos diferentes povos e contextos. Nessa linha o cristianismo na sua pluralidade de expressões é uma das manifestações do humanismo e tem potencial para ajudar a sociedade na busca do bem comum. Entretanto, esse potencial ou essa capacidade não virão apenas das novas teorias teológicas, mas de uma prática de vida comunitária onde cada membro deve ser provocado a repensar o bem comum colocando-se no lugar do outro. Dizer comunidade é dizer pequena comunidade onde há riscos de controle e desafios de crescimento. É apostar de novo sobre a sociabilidade humana apesar de nossas decepções e da fuga no consumismo ou no isolacionismo político. Alguém tem que provocar alguém para algo simples como a partilha do pão e do vinho, como uma conversa franca na qual possamos falar de nossas histórias e de nossas buscas. Alguém tem que ser capaz de abraçar uma pequena causa e convidar companheiras e

companheiros para entrar nesse caminho. Alguém tem que ser capaz de quebrar o ciclo da violência que cresce em nós.

Temos que ser chamamento ou chamado uns para os outros. Temos que nos reaproximar de vizinhos, colegas de trabalho, amigos e engatar um novo diálogo. Não estaríamos assim, em nosso tempo e em nosso espaço lembrando e continuando o chamado das discípulas e discípulos de Jesus para uma missão comum? Recomeçar, recomeçar de novo a partir do ordinário da vida. Recomeçar a refazer a colcha que nos cobre e protege do frio da vida, do frio da falta de sentido e do individualismo; costurar em conjunto os pedacinhos de pano sem a pretensão de tornar a colcha uma colcha global, mas apenas a colcha que pode nos abrigar hoje e dar vontade a nossos filhos e netos de também costurar a sua. Não é esta a dinâmica do Evangelho: a pequena semente, a divisão dos poucos pães, a partilha das duas túnicas, a alegria com a dracma encontrada? Recomeçar a acreditar que apesar da produção de violência somos também capazes de criar ações de misericórdia. E a semente crescendo poderá se tornar árvore frondosa, poderá nutrir nossa esperança e não mais a ânsia de sucesso e consumo que a sociedade atual nos impõe. É algo pequeno talvez diante da grandeza dos problemas atuais, mas creio que este pequeno é absolutamente necessário para nos dar forças para enfrentar os problemas globais que nos desafiam também nas diferentes religiões.

Obrigada Professor Hilton por suas análises provocativas e sua valiosa contribuição ao longo de anos de árduo trabalho.

Quando a natureza nos salva

Eva Aparecida Rezende de Moraes¹

Tempo difícil esse em que estamos, onde é mais fácil quebrar um átomo do que um preconceito.

Albert
Einstein

Qual o papel da natureza na relação do ser humano consigo mesmo? A teologia pode oferecer uma palavra acerca da inteligibilidade da natureza? Qual o papel das ciências da natureza e das religiões na atual crise ética ambiental? Nós salvamos a natureza? E a natureza: pode nos salvar? São questões propositivas, diante da atual redescoberta ontológica da criação e dos desafios postos pelo antropocentrismo moderno, ao instrumentalizar ou desontologizar a natureza. Diante das questões ambientais da atualidade, é necessária uma releitura da teologia da criação, em diálogo com as novas descobertas científicas.

1. As tradições religiosas, as ciências e suas relações com a Criação

Estou convencido de que o mundo não é um mero pântano onde homens e mulheres se jogam... e morrem. Algo magnificente está ocorrendo aqui, em meio às crueldades e tragédias, e o desafio supremo à inteligência é fazer prevalecer o que há de mais nobre e melhor em nossa curiosa herança.

C. A. Beard

A natureza está na pauta atual e grande parte da discussão se dá por causa do aquecimento global por que passa atualmente nosso planeta. A atual crise ambiental tem levantado a questão da “salvação” da Terra: nossas ações em prol do ambiente são convocadas, pelas ciências, pela mídia, pelas religiões, pelas Organizações Não Governamentais, entre outras. Devemos nos perguntar, primeiramente, se realmente salvamos ou não o planeta quando recolhemos seletivamente o lixo ou o reciclamos; quando evitamos o consumo de madeiras extraídas de florestas ou plantamos e replantamos árvores, quando reaproveitamos ou reciclamos materiais ou cuidamos dos aterros sanitários; quando repensamos o espaço urbano, combatemos as minas

¹ Lato-sensu em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Profa. Nair Fortes Abu-Merhy (MG) e doutora em Teologia pela Puc-Rio. E-mail: rem.eva@gmail.com

carboníferas ou discutimos a preservação da Amazônia, entre outras ações. Outra pergunta que emerge é se nossas ações “salvíficas” para com a natureza nos salvam a nós mesmos; para tal, devemos nos perguntar o que é mesmo salvação, e qual sua correlação com a criação do Criador.

No tocante à questão do atual aquecimento global, existem várias leituras. Sabemos das diversas causas naturais que o provocam; esse foco não é, a nosso ver, o prioritário, mas a degradação sofrida pelo ambiente devido à ação humana – as causas *antropogênicas*. Existem diferentes discursos e olhares sobre a natureza, como os do mercado, das ciências e das religiões. Muitas ações propostas de combate ao atual aquecimento global (como as negociações das reservas de carbono proporcionadas pelo Tratado de Kyoto) possuem a economia como chave para a discussão. O discurso da economia é interessante para o ambiente quando se realmente visa o refreamento das conseqüências do aquecimento global – que, aliás, recaem sobre todos (como a chuva sobre justos e injustos – Mt 5,45b). Entretanto, observamos que os países do “G8” ou do “G20” se reuniram, recentemente, não para combater as causas do aquecimento global ou “salvar” os pobres (maiores vítimas do capital e do aquecimento), mas para combater a crise econômica mundial (como as economias são, hoje, globalizadas, a crise de um país [Estados Unidos] torna-se a crise de todos, num efeito dominó).

O neoliberalismo busca satisfazer nossos desejos naturais de consumo; entretanto, não desejamos somente objetos-mercadorias, mas também símbolos relacionados com o lugar social e que dêem sentido para a existência². Falamos, portanto, de *valores* (inclusive *morais*) que, não somente fizeram surgir as civilizações, como, também, o próprio mercado, segundo *F. Hayek*³. A cultura, os mitos e, inclusive, as religiões colaboraram nesse processo, funcionando como “verdades simbólicas”; algumas, teológicas, conhecemos bem, como as noções de “providência divina”, “teologia da prosperidade” ou “sacrifício”.

A ação econômica humana – para a simples subsistência ou em função do mercado – sempre altera o ambiente; geralmente, o planeta consegue se recuperar, mas quando é grande o impacto, não há tempo hábil para tal. As marcas da destruição da natureza em função da sobrevivência humana e, principalmente, do dinheiro, datam de

² Cf. MO SUNG, Jung. “Nova forma de legitimação da economia”. In: LIMA, Degislando N; TRUDEL, Jacques (orgs.). *Teologia em diálogo*. I Simpósio Teológico Internacional da UNICAP. São Paulo, Paulinas. 2002. P. 31.

³ Cf. HAYEK, F. *La fatal arrogância: los errores del socialismo*. Madri, Unión Editorial. 1990. P. 33. *Apud ibidem*, p. 34-37.

muito tempo e não precisamos de muitas fundamentações sobre esse assunto. Encontramos, inclusive, na Bíblia⁴: (...) *O Senhor abre um processo contra os cidadãos do país, pois não há mais fidelidade, nem amor, nem conhecimento de Deus nesta terra. Juram falso, mentem, matam, roubam, cometem adultério, cometem assassinatos um atrás do outro. Por isso é que o país está todo abatido e seus cidadãos estão murchos. Os animais silvestres, as aves do céu e até os peixes do mar estão desaparecendo...* (Os 4,1-6). O profeta adverte que a corrupção humana está destruindo a ordem da criação. É indiscutível, portanto, que existem marcas humanas na degradação do planeta que revelam a necessidade *salvífica* de uma *ética do cuidado*⁵.

Além do mercado, a crise ambiental da atualidade remete aos campos científico e religioso, pelo fato de a natureza ser objeto de reflexão de ambos. Metodologicamente, ciência e teologia não se aproximam⁶: as ciências perguntam *como é* o Universo, buscando uma explicação para a matéria⁷. No âmbito científico, costumamos dizer que o século XX foi paradigmático, quando a ciência sofreu uma crise em seus valores, o que a levou a confrontar sua própria ética. Um dos maiores sintomas foi a ruptura com o determinismo e a certeza científicos⁸; assim, no último século, as ciências mudaram a linguagem e a interpretação dos dados observados.

O paradigma científico anterior, que viveu durante séculos, trouxe conseqüências sérias para nossa vida e para nossas relações com a natureza; a mais danosa, a nosso ver, é a *visão mecanicista*, que trouxe uma conseqüente visão cultural: a da vida em sociedade como pura competição, a crença no progresso material e tecnológico como ilimitado e a instrumentalização da natureza. Essa cultura tem sido questionada pelos novos paradigmas científicos: portanto, a mudança de paradigma na ciência implica uma mudança metodológica e cultural. A revolução paradigmática deu-

⁴ Cf. OROFINO, Francisco. “Sangue derramado se junta a sangue derramado. A crise que levou o povo a repensar tudo”. In: TEPEDINO, Ana Maria; ROCHA, Alessandro. *A teia do conhecimento*. São Paulo, Paulinas. 2009. P. 289-296.

⁵ Cf. REIMER, Haroldo. “Sustentabilidade e cuidado. Contribuições de textos bíblicos para uma espiritualidade ecológica”. In: *ibidem*. P. 273-287. BOFF, Leonardo. *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. São Paulo, Ática. 1995.

⁶ Cf. GOULD, Stephen Jay. In: ZIMMER, Carl. *O Livro de Ouro da Evolução*. O triunfo de uma idéia. Editora Ediouro. 2004. P. 9.

⁷ Cf. SUSIN, Luiz Carlos. *A criação de Deus*. Coleção Teologia Sistemática. Volume 5. Valencia, Espanha. São Paulo, Brasil. Siquem Ediciones Catequéticas y Litúrgicas / Edições Paulinas. 2003. P. 23s.

⁸ Cf. *Idem*. “Teologia da Criação: uma proposta de programa para uma reflexão sistemática atual”. In: Ivo Müller (org.). *Perspectivas para uma nova Teologia da Criação*. Vozes, 2003. P. 23.

se, inicialmente, no campo da física e agora, sobretudo, na área da biologia, que é, em nossos dias, a linguagem preferida, por sua *visão unificada* entre mente, matéria e vida⁹.

Até um passado, de certa forma, recente, o método experimental era compreendido como único e fundamental, mas foi questionado diante de comportamentos da matéria não totalmente explicáveis experimentalmente (como os do mundo atômico e subatômico), e a partir da descoberta de que o cientista interfere no fenômeno observado; além disso, a ciência, hoje, compreende que necessita, também, da sensibilidade, da intuição e da imaginação, quando cria fórmulas, teses, hipóteses¹⁰. Essa nova forma científica de observar a natureza (articulando método experimental e intuição) aproxima mais ciências exatas e humanas e enriquece nosso olhar sobre a Criação. Alguns cientistas compreendem, hoje, que é na totalidade e na complementaridade entre razão e espiritualidade que podemos obter uma visão mais realista da natureza e da essência da matéria¹¹. Entendemos essa “nova era” como o reencontro da ciência consigo mesma: *Tales de Mileto* possuía uma visão profundamente *orgânica* da natureza, percebida por ele como *entidade dinâmica*; *Parmênides* acreditava que o essencial não pode se transformar, o que é simplesmente é (para o físico *Marcelo Gleiser*, existe, aqui, um germe da idéia de uma entidade eterna, transcendente)¹²; *Aristóteles* ligava matéria e forma;...

Apesar dessa visão integrada da natureza, foi o pensamento platônico-dualista que influenciou os padres do período da Patrística e dos séculos sucessivos: a teologia sistematizou através do método analítico e discursivo, abrindo um amplo campo à especulação racional iluminada pela fé¹³. Certamente, a teologia possui, como a ciência, a sua racionalidade¹⁴ e, neste sentido, teologia e ciências se encontram. Enquanto *logos*,

⁹ Cf. CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*. São Paulo, Cultrix. 2002. P. 19-40. *Apud* BOFF, Lina; MORAES, Eva A. R. “A concepção de vida em Gregório de Nissa: Ensaio de aproximações com as ciências da Vida” (parte II). In: *Atualidade Teológica*. Ano XII. Fasc. 29, p. 151. Revista do Departamento de Teologia da PUC-Rio. 2008. P. 137-168.

¹⁰ Cf. BOFF, Lina; MORAES, Eva A. R. “A concepção de vida em Gregório de Nissa: ensaio de aproximações com as ciências da vida” (parte I). In: *Atualidade Teológica*. Revista do Departamento de Teologia da Puc-Rio. Ano XI, fasc. 27, p. 317-341. 2007. P. 331.

¹¹ Atualmente, existem três fatores que contribuem para o processo científico: a *dedução* (entende o mundo de dentro para fora); a *indução* (procura criar de fora para dentro as regras que organizam esses dados de forma lógica); e, o terceiro, a *intuição*, que advém da insuficiência dos dois (este último muito usado pelos cientistas teóricos). Cf. GLEISER, Marcelo. *Retalhos Cósmicos*. São Paulo, Companhia das Letras. 2001. P. 42-47. FEYNMANN, R. P. *Física em seis lições*. Editora Ediouro. P. 36-37. *Apud ibidem*, p. 331-332.

¹² Cf. GLEISER, Marcelo, *ob. cit.*, p. 13. *Apud ibidem*, p. 333.

¹³ Cf. *Sapientia Fidei*, Introdução. BAC, Madrid. 1996. P. XIX-XX. *Apud* BOFF, Lina; MORAES, Eva, *ob. cit.*, p. 321.

¹⁴ Cf. SUSIN, Luiz Carlos. *A Criação de Deus*, *ob. cit.* P. 30.

a razão teológica precisa das outras linguagens (como a científica) para melhor compreender o dado da Revelação de Deus; mas não de uma linguagem qualquer: o pensamento semita que transparece na Bíblia (união corpo-alma, carne-espírito, pó-sopro,...) é tão unificador quanto o pensamento aristotélico (matéria-forma); a nova linguagem *sistêmica* da biologia possui vizinhança com o conceito teológico de comunhão; a grandiosidade do infinitamente pequeno revelado pela quântica nos recorda o método paradoxal da Revelação de Deus que, sendo todo poder, escolhe o despojamento quenótico; a revelação da matéria, que surge do equilíbrio delicadíssimo de partículas opostas, nos faz pensar no Mistério cristão da essência trinitária de Deus, que é unidade a partir da diferença de três Pessoas,...¹⁵.

Apesar do pensamento e da linguagem integrados da Bíblia, a tradição cristã ocidental se permitiu uma omissão de reflexão sobre a natureza; ou, quando a fez, apresentou uma incompatível com os avanços científicos acontecidos na modernidade e pós-modernidade¹⁶. Assistimos, hoje, à secularização da natureza, que é fruto da instrumentalização científico-tecnológica, mas também dessa omissão teológica. A natureza, reduzida apenas a seu aspecto físico, foi destituída de espiritualidade, e, em consequência, a relação do ser humano para com ela transformou-se naquela de um sujeito com um objeto, e, a racionalidade moderna, em uma do tipo instrumental. Nos últimos tempos, com o advento das novas ciências e diante da indiscutível função de *mythos* a que se prestam os textos sagrados a respeito da criação, a teologia necessita dar uma palavra condizente com as atuais e reais necessidades impostas pela realidade. Diante das descobertas recentes acerca da matéria, devemos nos perguntar: por que Deus cria *essa* matéria (dotada de energia, evolução, dinamismo, interdependência, autonomia,...)?, qual a relação entre criação e salvação?

A mudança de método nas ciências e a redescoberta da criação pela teologia cristã implicam numa nova visão da realidade da vida: a ênfase no todo, que é chamada de *pensamento sistêmico* (a palavra “sistema” deriva do grego *synhistanai* = colocar junto), *holístico* ou *ecológico*. Os pioneiros do pensamento sistêmico foram os biólogos na década de 20; posteriormente, esse pensamento foi enriquecido pela *ecologia* e pela física *quântica*. Um dos primeiros biólogos a fazer essa mudança foi *Ross Harrison*, que

¹⁵ É uma linguagem *aproximativa*, pois não podemos aplicar, diretamente, a linguagem da natureza das coisas à linguagem da natureza de Deus. Cf. MORAES, Eva A. R. “Interlocutores e proposições: interfaces entre Teologia e ciências modernas”. In: TEPEDINO, Ana Maria; ROCHA, Alessandro (orgs.). *A teia do conhecimento*. Fé, ciência e transdisciplinaridade. São Paulo, Paulinas. 2009. P. 99-132.

¹⁶ Cf. SUSIN, Luiz Carlos, “Teologia da criação: uma...”, *ob. cit.*, p. 17.

substituiu a velha noção de função (= visão mecanicista) por *organização*, que possui dois aspectos importantes: a configuração e a relação entre as diversas partes que compõem os organismos vivos¹⁷. O biólogo *Joseph Woodger* enfatiza que uma propriedade que se destaca em toda a vida existente é sua tendência para formar estruturas multiniveladas (de sistemas dentro de sistemas maiores: um *sistema integrado*). Partindo desse fato, o bioquímico *Lawrence Henderson* correlaciona organismos vivos e sistemas sociais: ambos devem formar, equilibradamente, relações em um todo integrado. Essa forma *sistêmica* de ver a realidade pode nos ajudar a respeitar a natureza nela mesma e não apenas por causa do atual aquecimento global; pode nos ajudar, igualmente, a humanizar a forma que desenvolvemos ao lidar com a matéria; como pode, também, nos inspirar uma leitura teológica da criação que nos aproxime mais da criação mesma, tanto quanto nos aproximamos, em reflexões teológicas anteriores, do Criador.

Portanto, a partir do que as novas ciências tem nos informado, o antropocentrismo moderno ainda presente na sociedade ocidental nos soa incompreensível. Assim, a questão atual do meio-ambiente não é apenas científica ou teológica: é também uma questão *ética*. Talvez devêssemos nos perguntar por que esses novos paradigmas das ciências e os milenares conteúdos das tradições religiosas que respeitam a natureza por si mesma não atingem as pessoas no seu cotidiano e na sua consciência. Por outro lado, essa crise ambiental pode, também, reaproximar significativamente fé e ciência e promover o diálogo entre ambas: cognição e religiosidade parecem ser um traço humano universal, visto que os termos “culto” e “cultura” possuem a mesma raiz etimológica¹⁸. Aproximar as linguagens, mesmo sem uma base reflexiva, já é um válido exercício metodológico, que pode ser usado para vencer as distâncias históricas entre ciências e religiões e “salvar” a natureza de nós mesmos, dos males que nela provocamos. A aproximação entre ambos os discursos é acolhida por diversos autores, que propõem uma *dialética* entre *mythos* e *logos*, como método para a construção de uma nova *cultura*.

2. A Criação e seu Criador.

¹⁷ Cf. CAPRA, Fritjof, *ob. cit.*, p. 40.

¹⁸ A palavra latina *colônia* (= assentamento), que deriva do verbo *colere* (= lavrar, cultivar, habitar, honrar). Cf. KELLY, Terence J.; REGAN, Hilary D. *Deus, vida, inteligência e o Universo*. São Paulo, Loyola. 2007. P. 30; 27-66.

A mãe do Universo é a mãe de todas as histórias¹⁹.

A natureza tem perfeições que mostram que é a imagem de Deus, e defeitos que mostram que [ela] é apenas a imagem.

Blaise Pascal

Existem diversos olhares *sobre* a natureza, mas nem sempre *a partir dela mesma*, de sua essência. A tradição cristã nos informa que, na criação, Deus se revela. Então, a proposta é perceber, na essência da natureza, as marcas da Revelação de Deus, valorizando o método da imanência²⁰. Em geral, o que as novas ciências nos informam com relação à matéria é que, tanto no micro quanto no macrocosmo, percebemos os mesmos sinais: uma *unidade essencial*²¹. A matéria da natureza nos aproxima mais do *panenteísmo*: tudo envolto pelo útero materno de Deus²² (um conceito que deveríamos retomar, rever e incorporar novas significações).

Nos últimos quinhentos anos, aconteceram interessantes descobertas no campo das ciências, alterando nossa compreensão da natureza da matéria e da estrutura do universo²³ e possibilitando uma aproximação epistemológica com a teologia, num possível diálogo interdisciplinar. Outras descobertas descortinam, por sua vez, um desafio à teologia – por exemplo, a descoberta do paradoxo presente na matéria: tudo o que existe é feito de átomos e cerca de 90% são compostos de *vazio atômico*; apenas 10% do espaço do Universo são ocupados por matéria viva: o restante é feito de “matéria escura”;... Mas como o vazio pode estar na base de tudo o que existe? e que lógica matemática estranha, onde a menor porcentagem é responsável pela vida?

¹⁹ NATALE, A. A.; VIEIRA, C. L. *O Universo sem mistério*. São Paulo. 2003. P. 11.

²⁰ Alguns poderiam identificar esse método com o “Argumento do Desígnio” ou “Argumento Teleológico”, que percebe uma intencionalidade na existência do mundo natural, onde tudo se adequa à função que executa, portando, em si, a evidência de ter sido projetado para um fim por um Criador. O Argumento do Desígnio foi enfraquecido pela Teoria da Evolução de Charles Darwin (1809-1882) (adaptações ao meio ambiente puderam ocorrer sem a necessidade de introduzir a noção de Deus) e pelo “Problema do Mal” (o mal natural – não o mal moral, provocado pelo ser humano – questiona a idéia cristã da criação por parte de um Deus benevolente). Cf. WARBURTON, Nigel. *O Básico da Filosofia*. José Olympio Editora. Rio de Janeiro, 2008. P. 28-33. O objetivo do texto acima é refletir sobre a criação, por Deus, do mecanismo de evolução presente na criação.

²¹ Cf. LIMA VAZ, H. Cl. De. *Universo científico e visão cristã de Teilhard de Chardin*. Vozes, Petrópolis. 1967. *Apud* LIBÂNIO, João Batista. “Teologia e interdisciplinaridade: problemas epistemológicos, questões metodológicas no diálogo com as ciências”. In: SUSIN, Luiz Carlos (org.). *Mysterium Creationis*. Um olhar interdisciplinar sobre o Universo. SOTER/Paulinas. 1999. P. 18-19.

²² Cf. *ibidem*, p. 9. *Panenteísmo (pan-em-teísmo)*: doutrina segundo a qual o universo está contido em Deus, mas Deus é maior que o universo; é diferente do *panteísmo (pan-teísmo)*, que diz que Deus e o universo coincidem perfeitamente – ou seja, são o mesmo. No *panenteísmo*, todas as coisas estão na divindade, são abarcadas por ela, identificam-se, mas a divindade é, além disso, alguém além de todas as coisas, é transcendente a elas, sem necessariamente perder sua unidade. Esta crença panenteísta pode ser identificada de forma bastante válida com a interpretação cabalística da criação, especificamente a idéia de Tzimtzum. Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Panente%C3%ADsmo>.

²³ Cf. CAPRA, Fritjof., *O Ponto de Mutação*. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo, Editora Cultrix. 2003. P. 67.

Não basta apenas relegar ao Mistério de Deus o paradoxo encontrado na matéria ou afirmar que a realidade material é assim mesmo, não cabendo explicações. Necessitamos, hoje, de uma teologia que não receie dar uma palavra acerca da intencionalidade do Criador ao criar *assim* a matéria. Outra questão que ainda desafia a teologia é a questão do mal: sobre o pecado, o mal moral, a teologia desenvolveu seu pensamento, mas não ainda propriamente sobre outros “males” que atingem a matéria: por que existe a morte?, a morte é, necessariamente, um mal?, por que a gravidade, que é responsável pela nossa vida, também é responsável pela nossa morte?, por que não houve diversidade e criatividade enquanto a matéria não morreu?, por que a matéria é dinâmica, processual e, de certa forma autônoma com relação ao ambiente e ao ser humano?, se a matéria morre mas a energia não, em que se transforma nossa energia quando morremos? Além disso, pensar, essencialmente, a criação nos faz pensar, essencialmente, em nós mesmos: quais são, *exatamente*, nosso lugar e nossa vocação no Universo²⁴? Por que somos feitos do mesmo material de tudo criado e, ao mesmo tempo, tão diferentes, dotados de consciência e responsabilidade (= capacidade de dar resposta)?

O fenômeno do *Big Bang* no campo da *cosmogênese* (já praticamente aceito e comprovado pela comunidade científica) nos remete à pergunta sobre *o que* ou *quem* foi o responsável pelo início da explosão²⁵. Igualmente o que aconteceu imediatamente após o mesmo nos leva a pensar: matéria e antimatéria foram criadas em quantidades praticamente iguais; em um milissegundo no tempo, o universo esfriou-se e quarks e antiquarks se “condensaram”. O encontro de um quark com um antiquark resultou na destruição completa de ambos (dada a densidade do universo ser muito alta); no entanto, a cada um bilhão de pares de quarks e antiquarks, houve um quark a mais e, graças a essa incrível assimetria (uma probabilidade raríssima), o universo não se dissolveu em radiação pura e tudo passou a existir. Algo semelhante observamos com a formação de elementos mais pesados: se a força nuclear que une prótons e nêutrons tivesse sido minimamente mais fraca, somente o hidrogênio teria se formado no universo; se fosse minimamente mais forte, o hidrogênio teria se transformado em hélio e a fusão no interior das estrelas (que gerou elementos básicos da vida) nunca teria existido; além disso, umas quinze constantes físicas (como a velocidade da luz e a força da gravidade)

²⁴ Cf. KELLY, Terence J.; REGAN, Hilary D., *ob. Cit.*, p. 27.

²⁵ Cf. COLLINS, Francis S., *A linguagem de Deus*. São Paulo, Editora Gente. 2007². P. 73-81.

possuem valores exatamente necessários para que o universo seja estável e capaz de sustentar formas de vida complexas – uma probabilidade que quase tende ao infinito.

Essas informações nos sugerem, naturalmente, a idéia de um ordenamento do “caos” para que o universo existisse, nos remetendo à tese do “Princípio Antrópico”²⁶. Teólogos – como *Leonardo Boff* – percebem, na dinâmica da matéria, as marcas do Criador: há propósito e intencionalidade na Criação, apontando para um Agente supremamente inteligente e ordenador²⁷. O Princípio Antrópico é alvo de muita discussão e até preconceito, seja da parte de cientistas (muitos acreditam que tudo aconteceu por acaso), seja de teólogos (porque esse conceito fundamentaria o antropocentrismo). A criação é expressão da bondade do Criador que, antes de tudo, amou: a confluência de fatores conjugados, a nosso ver, não existiu em função do ser humano, mas em função da *vida*, (seria um “Princípio Biotrópico” ?). A criação do ser humano é parte do plano salvífico do Criador para sua criação: chamado à bondade, o ser humano é vocacionado a ser *partner* com Ele. Deus *quis* criar e, para criar a matéria, criou, também, as possibilidades para a matéria existir por si mesma. Se entendermos esses fatos como “coincidências”, fundamentamos a teoria científica de que tudo veio pelo acaso e, portanto, deveríamos dizer uma palavra teológica sobre o acaso em Deus. Por outro lado, a aceitação do princípio antrópico não alimenta, por si só, a prepotência humana diante da criação: houve condições para que a *vida* existisse e, portanto, para que o ser humano também existisse, já que faz parte da criação.

A *teoria do Big Bang* é uma explicação para a construção das galáxias atuais, mas não para o começo do Cosmos, visto que essa explosão é a fragmentação de algo que já existia: portanto, a *teoria da Criação* busca a origem do primeiro elemento cósmico e vital²⁸. Desde tempos remotos, o ser humano tem atribuído um Criador para a criação, como mostram diversos mitos gênicos. Portanto, o conhecimento religioso do universo existiu *antes* do conhecimento filosófico e científico²⁹: ele parte da evidência

²⁶ O “Princípio Antrópico” é uma variante do Argumento do Desígnio. Cf. WARBURTON, Nigel, *ob. cit.*, p. 28-33.

²⁷ Cf. BOFF, Leonardo, *ob. cit.*, p. 41; 226.

²⁸ Cf. MAZZAROLO, Isidoro. *Gênesis 1-11: E assim tudo começou...* Rio de Janeiro. Mazzarolo Editor. 2003. P. 23.

²⁹ A palavra “ciência” vem da palavra latina *scientia*, que significa conhecimento. Até o Iluminismo, a palavra *ciência* significava qualquer conhecimento gravado, sistemático ou exato. Portanto, possuía um significado tão amplo quanto a *filosofia* tinha naquele tempo. Mais recentemente, a “ciência” mostrou-se restrita ao que costumava ser chamado de “ciência natural” ou filosofia natural. Assim, podemos conceituar “ciência” formalmente, como investigação racional da natureza, ou, menos formalmente, abrangendo qualquer campo sistemático de estudo ou conhecimento obtido desse. Cf.

contemplativa de tudo³⁰. A tradição judaico-cristã foi além dos diversos mitos gênicos, acolhendo a revelação da *bondade* do Criador: a Criação é obra de Alguém maior que a quis. Essa compreensão do universo é tarefa da teologia, em função da “razoabilidade” de acreditar num Criador e no destino da Criação.

No relato da criação, no início do livro do Gênesis, aparece dez vezes a fórmula “*Deus diz*” e Deus disse “*fiat*”, e tudo se fez, e se fez com autonomia e evolução. A autonomia presente na natureza – o *élan* evolucionário e a energia dinâmica presentes na matéria – revelam a bondade do Criador, que não cria a matéria dependente de Si mesmo. Todo o movimento da criação na volta ao seu *zênite*, seu ponto de origem, a saber, o Criador, deve usar, portanto, o mesmo viés do processo criacionário: o amor e, não, a dependência. Não é isto que observamos, inclusive, nas atuais descobertas das células-tronco adultas³¹? Elas existem em nosso corpo e nos possibilitam a cura dos nossos próprios órgãos: nossa cura está *dentro* de nós e não *fora* de nós. Nosso movimento ao Criador deve ser o do amor livre e desinteressado, isento das negociações e dependências que desenvolvemos, muitas vezes, em nossas práticas pietistas cotidianas.

Quanto ao surgimento da vida na Terra, a questão ainda está em aberto. Existem duas idéias recentes: a primeira, baseada na presença de compostos orgânicos em asteróides, é que a vida veio do espaço; a segunda, é que ela surgiu nas profundezas dos oceanos primitivos, junto a *fendas hidrotérmicas*. Mas, independente de *como* a vida se estabeleceu em nosso planeta, a pergunta permanece: em que nível de complexidade uma molécula se torna viva, sendo capaz de se alimentar e se reproduzir? O físico *Walter Elsasser* cunhou o termo *imenso* para descrever números maiores do que 10^{110} . Ora, o número de moléculas possíveis na Natureza é, certamente, *imenso*³²: para armazenarmos as informações contidas numa lista contendo 10^{110} moléculas, precisaríamos de um computador cuja memória utilizaria todos os átomos de hidrogênio do Universo! E, para examinarmos o conteúdo da lista, precisaríamos de um tempo maior que a idade do Universo (em torno de 15 bilhões de anos). Existem moléculas

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ci%C3%A2ncia>. Aqui, foi usada a palavra “ciência” no primeiro sentido, o empírico.

³⁰ Cf. SUSIN, Luiz Carlos, *A Criação de Deus*, ob. Cit, p. 25-30s.

³¹ Células-tronco, ou células-mãe, são células que possuem maior capacidade de se dividir dando origem a células semelhantes à progenitora. Existem dois tipos de células-tronco: embrionárias (encontrada no embrião humano, tem enorme capacidade de diferenciação; elas devem ser retiradas de embriões jovens o que acaba destruindo-os) e adultas (extraídas de tecidos maduros de adultos e crianças, como medula óssea, sangue, fígado, etc).

³² Cf. *ibidem*, p. 16s.

que nunca foram estudadas, cujas propriedades são imprevisíveis (o número, por exemplo, de proteínas, combinações genéticas, tipos de célula ou de estados mentais são imensos): a Natureza é *imensamente* criativa.

Segundo os biólogos, a matéria viva é extremamente complexa, resultado de reações químicas, combinações moleculares e flutuações estatísticas muito improváveis – ou seja: a vida é um processo raríssimo³³. Só chegaremos a uma compreensão mais completa da vida mediante a elaboração de uma *biologia de sistemas*. A abordagem sistêmica enfatiza que todo e qualquer organismo é uma *totalidade integrada*. Outro dado é a marca da diferença na essência da matéria: segundo as ciências, não existe nenhuma célula rigidamente igual à outra (toda estrutura elementar que compõe o ser vivo é única, em sua essência). Os organismos vivos revelam um elevado grau de flexibilidade e plasticidade internas: eles crescem e, portanto, devem ser vistos como *processos*. Eles participam do princípio de *auto-organização*: sua ordem em estrutura e função não é imposta pelo meio ambiente, mas estabelecida pelo próprio sistema – ou seja: o ambiente interfere no desenvolvimento dos organismos vivos, mas até certo ponto. Os dois principais fenômenos dinâmicos da auto-organização são a *auto-renovação* e a *autotranscendência*, nos processos de *aprendizagem*, *desenvolvimento* e *evolução*. Assim, determinismo e liberdade da matéria são relativos: na medida em que um sistema é autônomo em relação ao seu meio-ambiente, ele é livre; mas, na medida em que depender deste através da *interação contínua*, sua atividade será modelada por influências ambientais. Portanto, a matéria é, ao mesmo tempo, autônoma e dependente, afeta o meio e é afetada por ele.

Não somente a vida e o Universo e sua origem são pesquisados pelas ciências: a morte da matéria também é fonte de interesse. Os organismos vivos não vivem para sempre, mas sucumbem por exaustão. Segundo as ciências da vida, algo em nós está sempre morrendo e nascendo: as células do pâncreas morrem e são substituídas por novas em 24 horas; o estômago renova as células do revestimento interno em três dias; os leucócitos morrem e renascem em dez dias; 98% da proteína do cérebro são refeitas em menos de um mês; planárias, pólipos e estrelas-do-mar se regeneram quase inteiramente a partir de um fragmento; lagartos, salamandras, caranguejos, lagostas e muitos insetos são capazes de renovar um órgão ou membro perdido; animais superiores renovam tecidos e curam ferimentos, substituímos todas as nossas células (exceto as do

³³ Cf. CAPRA, F. *O ponto de mutação, ob. cit.*, p. 259s.

cérebro), num prazo de poucos anos... Para sobreviver, as espécies não substituem partes, mas o organismo todo: mais uma vez, aparece aqui a importância do todo sobre as partes.

O fenômeno de *auto-organização* existe também em certos *sistemas químicos* (como comprovou *Iliá Prigogin*, chamados por ele de *estruturas dissipativas*): nosso organismo gera coisas vivas a partir da morte de outras estruturas, o que é, de certa forma, a morte gerando vida. Essas “estruturas químicas dissipativas” se encontram na maioria dos fenômenos da vida, mas não são vivas: são um elo entre a matéria animada e a inanimada. Assim, nascimento e morte apresentam-se como a própria essência da vida. *Todos* os seres vivos que nos cercam (com exceção de organismos simples celulares, como amebas e bactérias) renovam-se o tempo todo. Portanto, para as ciências, a morte não é o oposto da vida, mas um aspecto essencial dela.

Para o nosso cérebro, o tempo é “quântico”, sem as nossas divisões entre passado, presente e futuro. Fonte de tudo o que sentimos, fazemos ou pensamos, o cérebro representa um dos grandes desafios para a ciência moderna; até mesmo a compreensão do funcionamento de um único neurônio encontra sérias dificuldades: aparentemente tem o poder de tomar decisões individualmente, “resolvendo” quando transmitir ou não um determinado impulso. Algumas questões ainda nos são desconhecidas: como definir a mente?, o que é consciência? Para *Antonio R. Damásio*, a consciência é uma propriedade que emerge do cérebro, explicável cientificamente; não obstante, os cientistas admitem algum aspecto ainda desconhecido da atividade cerebral. Técnicas modernas de observação do cérebro permitem que os pesquisadores “observem” o cérebro em ação e o aspecto mais imediato que é revelado é a imensa complexidade do funcionamento cerebral, até mesmo em tarefas bastante simples. O cérebro humano trabalha articuladamente: pensamos numa pessoa querida e o cérebro aciona, instantânea e concomitantemente, várias áreas cerebrais que compõem a imagem dessa pessoa e as emoções de saudade. Mas o cérebro não sabe que essa pessoa se encontra longe ou no passado: para ele, a mensagem que lhe enviamos está acontecendo – o tempo do nosso cérebro é sempre o tempo presente, um “tempo quântico”³⁴.

Essas e outras interessantes descobertas nos *desvelam* a natureza em *si mesma*, e nos proporcionam um reencantamento *por* ela, nos inspirando uma forma de rezar *nela*;

³⁴ A ligação mais próxima de nosso corpo como nosso “passado” é pelo olfato; como precisa de apenas dois neurônios para contatar o cérebro, o olfato relaciona cheiro com as imagens do passado.

nos ajudam, igualmente, a perceber a razoabilidade da criação: a natureza possui sua razão, sua racionalidade, como também propósito, significado, inteligibilidade, desde seus aspectos físicos. Essa razoabilidade da criação e a intencionalidade do Criador, vistas a partir da essência da matéria, precisam ser ditas pela teologia.

3. Criação e evolução³⁵ : diálogo ciências e fé.

A natureza criou o tapete sem fim que recobre a superfície da terra. Dentro da pelagem desse tapete vivem todos os animais, respeitosamente. Nenhum o estraga, nenhum o róí, exceto o homem.

Monteiro Lobato

Criação e evolução são duas palavras, muitas vezes, usadas como antagônicas. Não conseguimos fundamentar a separação entre ambas. O diálogo entre teologia e demais ciências poderá favorecer uma ética a favor da natureza, da vida e da dignidade humana; mas, para essa construção ética, necessitamos vencer alguns obstáculos, levantados por ambas as áreas.

As ciências modernas da natureza verificaram com suficiente certeza que a matéria criada por Deus contém um *élan*, um movimento, uma dinamicidade, que é a evolução³⁶, sendo exemplos a imprevisibilidade do clima, o deslocamento das placas tectônicas e a grafia incorreta de um gene no processo da divisão celular³⁷. A evolução é definida como a ligação genealógica entre todos os organismos terrestres, baseada em sua descendência de um ancestral comum, e a história de qualquer linhagem como um processo de descendência com modificações. A evolução é comprovada hoje, principalmente, pelos estudos científicos acerca do surgimento do universo como um todo³⁸. Tudo o que tem vida – e, portanto, também nós – evoluímos.

³⁵ Uma das maiores relevâncias no diálogo ciência e teologia é a discussão criação *ou* evolução. O autor *Freire-Maia* apresenta cinco posições fundamentais nessa discussão: *criacionismo fixista* (Deus criou todos os seres vivos sem mudanças evolutivas); *criacionismo semifixista* (Deus criou os “tipos” maiores de organização, que evoluíram); *evolucionismo materialista* (a matéria surgiu por acaso); *evolucionismo agnóstico* (aceita a teoria da evolução em sua forma integral, mas diz-se incapaz de entender as razões do Absoluto ao criar dessa forma); *criacionismo evolucionista* (Deus criou a matéria com propriedades evolutivas). Cf. FREIRE-MAIA, Newton. *Criação e evolução. Deus, o acaso e a necessidade*. Vozes. 1986. P. 18-22.

³⁶ A *teoria evolucionista* é elaborada a partir de três aspectos principais: a relação ancestral entre os organismos, o aparecimento de novas características em uma linhagem e o mecanismo que faz com que algumas características persistam enquanto outras perecem. A maioria dos biólogos evolucionistas acredita que toda a vida na Terra descende de um *ancestral comum*, habitualmente chamado de LUCA (*Last Universal Common Ancestor*), devido ao fato de que os organismos vivos apresentam características básicas extremamente semelhantes. Cf. COLLINS, Francis S., *ob. Cit.* FOLEY, Robert. *Apenas mais uma espécie única*. Edusp (Editora da Universidade de São Paulo). 1993. *Apud* BOFF, Lina; MORAES, Eva A. R., *ob. Cit.*, p. 156-157, inclusive nota no. 51.

³⁷ Cf. COLLINS, Francis S., *ob. Cit.*, p. 53.

³⁸ Cf. GLEISER, M., *ob. cit.* P. 83.

Na natureza, nada é criado, tudo se transforma: a energia é a responsável por essa dinâmica. Essa é a *Lei de Conservação da Massa*, datada de 1789 pelo físico *Antoine Laurent de Lavoisier* e expressa o caráter *dinâmico* da natureza³⁹. Essa evolução de todo organismo vivo está presente, também, em nosso planeta-mãe, o planeta que acolheu a vida e que também é um organismo vivo⁴⁰. Todos os seres que ela abriga são interdependentes: a evolução acontece através de uma interação entre *adaptação e criação*. O processo não é linear, seqüencial, mas *inter-relacional*: não há evolução, mas *co-evolução*.

Essa evolução é processual, mas não ascendente: até algumas décadas atrás, pensava-se a evolução como resultado de múltiplas adaptações ao ambiente e somente evoluiria o ser “mais forte”. Ora, na cadeia de seres vivos que habitam nosso planeta, o ser mais “perfeito” e mais “forte” seríamos nós, seres humanos. Esse pensamento tem sido questionado profundamente pelas ciências da vida⁴¹. Primeiramente, a idéia de evolução ascendente⁴²: a partir das recentes descobertas, nós, seres humanos, não somos superiores aos demais – somos os mais complexos, os mais desenvolvidos em nossos sistemas, mas não os mais perfeitos. Para as ciências atuais, evolução é sinônimo de mudança ou transformação. Essa descoberta quebrou o antigo paradigma cultural, que afirmava o ser humano acima da criação e, não, parte dela.

Queremos, aqui, enfatizar a segunda parte da assertiva de Lavoisier (*tudo se transforma*). Ora, se tudo se transforma, a morte da matéria entra como componente necessário desta transformação. Lavoisier entende a natureza, aqui, não como algo pronto, acabado⁴³. Essa assertiva de Lavoisier questiona a nossa idéia teológica de criação, geralmente compreendida como algo já pronto. Segundo o pensamento científico atual, se Deus criasse “acabado”, não criaria, visto que a evolução são etapas necessárias para a criação. A evolução não é criada por Deus de fora para dentro da matéria, mas de dentro para fora (não nos lembra o Big Bang?).

³⁹ Cf. COLLINS, Francis S., *ob. cit.*, p. 10s.

⁴⁰ Cf. CAPRA, Fritjof, *O Ponto de Mutação*, *ob. cit.*, p. 278.

⁴¹ Cf. BOFF, Lina; MORAES, Eva A. R., *ob. cit.*, p. 158-159.

⁴² No século XIX, a palavra “evolução” era identificada como *melhoria*; no entanto, a seleção natural não implica em alguma forma de melhoria, rumo a uma perfeição ideal, mas é o resultado do acúmulo de características hereditárias que, ao longo do tempo foram relativamente vantajosas aos seus portadores, em seus respectivos ambientes. Assim, um ser “evoluído” não é aquele que é “melhor” ou “superior” (no sentido moral da palavra), mas aquele que sofreu uma mutação ou, no mínimo, uma transformação em função da adaptação a um novo ambiente, ou aquele que acumulou em seus genes informações acerca de melhores características que se ajustariam a novos ou inóspitos ambientes. “Ser evoluído”, portanto, é “ser melhor adaptado”. Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Evolu%C3%A7%C3%A3o>.

⁴³ Cf. BOFF, Lina; MORAES, Eva A. R., *ob. cit.*, p. 160-161.

Deus cria a matéria com a essência da evolução nela. Se tudo o que é criado por Deus é criado com finalidade, a finalidade da matéria não seria evoluir? Falar sobre a evolução da matéria supõe falar sobre sua morte, o que também é estudado pelas ciências atuais: segundo a biogênese, só houve variedade e abundância de vida na Terra quando a matéria morreu (princípio que ainda continua acontecendo)⁴⁴. Ou seja: somente quando um organismo vivo evoluído morreu, a natureza pôde “evoluir”, realizar transformações, numa palavra, criar (não no sentido de geração, mas no de criatividade). Assim, criar, da parte de Deus, é gerar, e criar, da parte da criação, é evoluir.

Sabemos hoje que o Universo é formado por sistemas interativos altamente interconectados⁴⁵; se ele é interligado, não podemos explicá-lo com um único método de uma única ciência⁴⁶. A ciência, apesar de ser a única forma confiável para entender a natureza, não consegue responder a questões fundamentais, como o sentido da existência da natureza; entretanto, as Igrejas nos ajudam nisso⁴⁷: são dois níveis diferentes, mas que se completam, na leitura da realidade. Para *Marcelo Gleiser*, o apetite pelo saber racional e o senso de mistério estão presentes em ambas⁴⁸.

A natureza nos enche de questões que necessitam de respostas⁴⁹ e, portando, as ciências são necessárias; por outro lado, as ciências sabem que seu método experimental não é tão correto assim: nunca os físicos efetuaram, com precisão, experiências de espaço e tempo abaixo de certa distância minúscula e, portanto, ainda não conhecem todas as leis básicas⁵⁰. Portanto, além das leis advindas do método experimental, os físicos necessitam de *imaginação* para criar as grandes generalizações.

⁴⁴ Segundo as ciências da vida, as bactérias hoje presentes são as mesmas que povoaram a Terra há bilhões de anos, ramificadas em inúmeros organismos. Essa ‘vida sem morte’ foi a única a existir nos primeiros dois terços da história da evolução, segundo registram os fósseis encontrados. Somente *após* a morte dos organismos vivos evoluídos das bactérias, é que a vida começou a se manifestar numa variedade e numa intensidade intensas. O período anterior, sem envelhecimento nem morte, foi um período de vida, mas uma vida sem variedade, sem nenhuma forma de vida superior. Cf. CAPRA, F. *O ponto de mutação*, *ob. cit.*, p. 264s.

⁴⁵ Cf. VIEYRA, Adalberto; SOUZA-BARROS, Fernando. “Teorias da origem da vida no século XX”. In: EL-HANI, Charbel Niño; VIDEIRA, Antonio Augusto Passos (org.). *O que é vida?*, *ob. cit.* P. 72.

⁴⁶ Cf. COLLINS, Francis S. *ob. cit.*, p. 14s.

⁴⁷ Cf. RODRIGUES, João Manuel Resina. Entrevista virtual feita por Antonio Marujo, em 04/12/2007. Conhecido como “o padre da física quântica”, licenciado em Engenharia Química, é investigador do Centro de Física da Matéria Condensada. Cf. <http://www.paroquias.org/noticias.php?n=7088>.

⁴⁸ Cf. GLEISER, M., *ob. cit.*, p. 20s; 46s.

⁴⁹ Cf. EMECHE, Claus; EL-HANI, Charbel Niño. “Definindo vida”. In: EL-HANI, Charbel Niño; VIDEIRA, Antonio Augusto Passos (org.). *O que é vida?*, *ob. cit.* P. 31.

⁵⁰ Cf. FEYNMAN, Richard. *Física em seis lições*. Editora Ediouro. 2004. P. 35s.

A ciência tem reconhecido que a mente humana é capaz de duas espécies de conhecimento: o racional e o intuitivo⁵¹. Segundo *Fritjof Capra*, a própria subjetividade do cientista interfere na experiência, pois, como não pode considerar todas as características existentes, seleciona aquelas que julga serem de maior significação. Se as ciências experimentais não são puramente racionais, então não devem questionar outros métodos que não sejam puramente experimentais. Sabe-se também que, na natureza, os *fenômenos* não ocorrem sequencialmente, mas concomitantemente; portanto, nosso sistema abstrato de pensamento conceitual mostra-se incapaz de refletir e revelar a realidade em sua totalidade e plenitude.

O diálogo entre ciência e religião é global: ambas afetam e são afetadas por pessoas de todos os cantos do planeta⁵². Existe um leque de campos comuns a ambas, como, por exemplo, a natureza da natureza e as questões da consciência e da ética. É muito difícil, atualmente, construir um pensamento teológico sem levar em conta os aspectos tratados e descobertos pelas ciências e, por outro lado, na busca pela educação científica, muitos países têm revisado seus valores culturais e religiosos. Muitas pessoas religiosas conhecem as ciências e as afirmações convincentes que faz acerca da natureza e questionam, muitas vezes, as afirmações teológicas. Segundo *Ted Peters*, é necessária uma parceria cooperativa entre ciência e religião (*consonância hipotética*), onde a religião sujeita seus pressupostos à investigação científica e, a ciência, sujeita seus pressupostos ao exame religioso. Segundo *Clauss Emmeche* e *Charbel El-Hani*, existem, nas ciências, noções bastante amplas – como “vida”, “mente”, “consciência”, “matéria” – que necessitam de uma definição⁵³, o que não é o mesmo que definir termos científicos específicos: elas são *ontodefinições* e necessitam de ambos os saberes.

Podemos fazer interdisciplinaridade se respeitarmos ambos os campos⁵⁴. A ciência é a única forma confiável para entender a natureza; entretanto, ela não consegue responder a questões fundamentais, como: por que o universo existe?, qual o sentido da existência humana? Perguntas científicas não devem ser feitas à Bíblia ou às Igrejas, que não possuem competências nessa matéria; entretanto, se a questão é o que devemos fazer, como devemos viver, nesse caso, perguntamos à história, às culturas, às

⁵¹ Cf. CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. São Paulo. Editora Cultrix. 1983. P. 28-33.

⁵² Cf. PETERS, Ted; BENNET, Gaymon (org), *Construindo pontes entre a ciência e a religião*. ENESP e Edições Loyola. 2003. P. 30-36.

⁵³ Cf. EMMECHE, Claus; EL-HANI, Charbel Niño, *ob. cit.*, p. 35-36.

⁵⁴ Cf. COLLINS, Francis S. *A Linguagem de Deus*, *ob. cit.*, p. 14-16.

religiões⁵⁵. São duas coisas diferentes que se completam. Sabemos que essas duas questões levaram a conflitos imensos, historicamente. No século XIX, com *Descartes* e as grandes filosofias englobantes, a ciência pensou que possuía a verdade absoluta, mas hoje já não pensa assim; a Igreja também evoluiu no século XX e aprendeu que a maneira de pensar e ensinar a religião varia na história, que as pessoas mudaram e que as teologias devem comunicar essa verdade usando linguagens, conceitos e estruturas mentais diferentes. Alguns autores criticam a simetria entre os discursos religioso e científico; porém, essa aproximação não deve ser vista como danosa, ao contrário: as ciências e a fé cristã sofreram um processo histórico de desconfianças mútuas, ataques e perseguições. O panorama atual de “salvação” planetária tem se oferecido, portanto, como uma oportunidade de aproximação dos discursos, quiçá de possibilidades mesmas de parcerias interessantes no tocante à questão do humano e de sua relação com o ambiente natural.

No campo da teologia católica, um dos pioneiros na busca por uma relação aproximativa entre ambas foi o grande sacerdote cientista *Teilhard de Chardin* que, ao longo de uma vida dedicada e difícil (foi proibido de lecionar e publicar sobre esse assunto), atingiu um ponto alto da interpretação conciliadora; *Chardin* aceitou todas as proposições da ciência “materialista” e as “teologizou”: segundo o jesuíta, existe evolução, a Bíblia deve ser reinterpretada e Deus existe⁵⁶. O criacionista evolucionista não acredita que haja alguma força imaterial e distinta atuando sobre a matéria (força vital, entelúquia, élan vital, *vis essentialis*, etc) e que tenha o poder de dirigi-la ao longo da evolução: a posição que aceita é a de uma *epigênese* – ou seja: acredita que as formas surgidas ao longo da evolução não estavam pré-formadas na matéria viva primeva, mas, antes, surgiram por transformações sucessivas, que não estavam previstas no início. Assim, acredita que existam direções nítidas na evolução, mas, também, uma grande liberdade dentro dessas direções. Portanto, podemos dizer, teologicamente, que a evolução da matéria está nos planos salvíficos do Criador e é parte do chamado vocacional que a criação é chamada a viver. Como nós hoje, nossos antepassados povoaram e laboraram o nosso planeta e, portanto, são um conosco; trazemos as marcas de nossos antepassados em nosso planeta e em nós, em nosso código genético, contribuindo, biologicamente, para nossa evolução. Do mesmo modo, somos um com as

⁵⁵ Cf. RODRIGUES, João Manuel Resina, *ob. cit.*

⁵⁶ Cf. FREIRE-MAIA, Newton, *ob. cit.*, p. 18-22.

novas gerações, porque contribuímos com o futuro delas, genética e ecossistemicamente.

Como vemos, a física e a teologia se distanciaram historicamente, mas sabemos que nem sempre foi assim⁵⁷. A tentativa de retomar o diálogo tem crescido desde a década de 1960, com *Ian Barbour* e seu “realismo crítico”, combinando a *filosofia da ciência* e a *filosofia da religião*⁵⁸. A leitura unívoca entre ciência e religião foi iniciada por *Pitágoras* e caracterizou a filosofia desde a Grécia, passando pela Idade Média e Idade Moderna, até *Kant*. Em *Platão, Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza e Leibniz*, existe uma fusão entre religião e raciocínio. Entretanto, essa leitura foi interrompida, principalmente, a partir dos séculos XVI a XVIII. Ciência e religião seguiram caminhos opostos, mas, no século XX, tiveram condições de se reaproximar e a atual crise ambiental pode ser um bom motivo para isso.

4. Quando a natureza nos salva

Eis a natureza que te convida e te ama; mergulha no seu seio que ela constantemente te oferece.

Alphonse de Lamartine

Quando se afirma a “salvação” do planeta, devemos nos perguntar de que “salvação” se trata. Salvação, na tradição das Igrejas cristãs, veio sempre ligada ao mal e ao pecado – quase nunca à criação. A Bíblia tem em comum com diversos povos as mesmas questões: de onde vem o mal que tanto aflige as criaturas?, por que o humano deseja viver e deve morrer? Assim, a pergunta pela Criação, na Bíblia, surge junto com uma pergunta pela *salvação*⁵⁹. Não existe um “mal” presente na matéria: como nos tem confirmado a física quântica, a matéria não é ambígua, mas *dual*, fruto de um equilíbrio refinado, sutil e muito próximo de elementos opostos (aqui, a palavra “opostos” significa complementares). Nós nos sabemos diferentes da natureza porque olhamos para ela e encontramos, nela, um diferente de nós (= alteridade) e nos faz olhar para nós mesmos quando olhamos para ela (= eudade). Neste sentido, a natureza nos salva, ao nos mostrar a diferença: somos feitos do mesmo material da natureza, somos um com

⁵⁷ Cf. ROSENFELD, Rogério. “A Evolução do Universo: passado, presente e futuro”. In: NATALE, Adriano A.; VIEIRA, Cássio Leite (editores). *O Universo sem mistério. Uma visão descomplicada da física contemporânea: do Big Bang às partículas*. Edição Vieira & Lent. 2003. P. 11.

⁵⁸ Cf. *ibidem*, p. 11-12. Cf. EL-HANI, Charbel Nino; VIDEI RA, Antonio Augusto Passos (org.). *O que é vida? Para entender a Biologia do século XXI*. Editora Relume Dumará / FAPERJ. Rio de Janeiro. 2005. P. 19.

⁵⁹ Cf. Luiz Carlos Susin, *A Criação de Deus, ob. cit.* P. 28.

ela e, ao mesmo tempo, diferentes dela e nos sabemos diferentes dela porque olhamos para ela e a vemos diferente de nós.

Quando nós, cristãos, tratamos da salvação ofertada por Deus desde a criação, a relacionamos a Jesus Cristo; entretanto, o Espírito de Deus atua salvificamente desde a Criação. É, portanto, a *mesma obra salvífica*, a do Cristo e a do Espírito, mas feita de *modos diferentes*: é o que nos informa Yves Congar⁶⁰. O Espírito Santo exerce um *papel cósmico* na Criação, sendo, inclusive, identificado com a Sabedoria nessa missão (cf. Sb 1,6; 7,7b.22b)⁶¹: o Espírito preencheu o mundo e tudo abarca (cf. Sb 1,7). A sabedoria tudo atravessa e penetra, porque é o sopro do poder de Deus; sendo uma, tudo pode e, permanecendo a mesma, tudo renova (cf. Sb 7,24-8,1). O Espírito caracteriza-se por sua sutileza e pureza, que lhe permitem insinuar-se por qualquer lugar e, permanecendo único, vem a ser, em todo humano e em tudo, princípio de *vida*, de novidade e de santidade (cf. Is 32,15-17; 63,7-14; Sl 143; Ne 9,20-21; Pv 20,27; Sl 139,7-12; Jó 28,20-27). O Sopro-Espírito de Deus é Sua ação, aquilo pelo qual Deus Se manifesta ativo para dar, primeiro, *animação* à natureza; é, também, o meio pelo qual Deus conduz Seu povo através de profetas e líderes, culminando no Messias.

Em Sb 1,7-8,1, vemos que o Espírito cumpre uma *tarefa cósmica*: a de manter a coesão do universo⁶². Para Congar, a plenitude (que deve recapitular-se em Cristo) prepara-se materialmente na história e o Espírito atua nela. Ele inunda o universo, guia o curso dos tempos, renova a face da terra, está presente na evolução, move o coração das criaturas em direção a Deus e faz do cristão uma nova criatura⁶³. Salvação, então, é uma situação nova das realidades deste mundo, onde o humano não somente existe, mas existe *verdadeiramente*. *É isto* a salvação, que tem sua plenitude no amor filial perfeito realizado por Jesus sobre a cruz e aceito pelo Pai. E, em razão do laço de destino que existe entre o cosmo e o humano, a criação inteira é envolvida na realização dos santos (cf. Rm 8,20s; 2Pd 3,13)⁶⁴. Congar percebe a salvação como o avanço da história da

⁶⁰ Cf. CONGAR, Yves. *El Espíritu Santo*. Sección de Teología y Filosofía. Barcelona. Editorial Herder. 1991². P. 38-40. Apud MORAES, Eva A. R. *Odres novos para um vinho novo: a eclesiologia de comunhão em Yves Marie-Joseph Congar*. Tese Doutoral defendida na Puc-Rio. 2004. P. 70-71.

⁶¹ Cf. LARCHER, C. *Études sur le Livre de la Sagesse*. Et. Bibliques. Paris. 1969. P. 411. LEBRETON, J. *Les origines du dogme de la Trinité*. T. II. Paris. 1928². P. 513; 567; 569-570. Apud CONGAR, Yves, *ob. cit.*, p. 37-38.

⁶² Cf. CONGAR, Yves, *ob. cit.*, p. 37; 57.

⁶³ Decreto do Concílio Vaticano II *Presbyterorum Ordinis* n.º 22 § 3; Constituição do Concílio Vaticano II *Gaudium ET Spes* n.ºs. 11 § 1, 26 § 4, 41 § 1, 22 § 4, 37 § 4. Apud *ibidem*. P. 200.

⁶⁴ Cf. *idem*. *Cette Église que j'aime*. Paris, Les Éditions du Cerf. 1968. P. 47-48.

criação para seu fim em Deus (cf. Jo 7,39; 16,7)⁶⁵. Portanto, a Criação nos salva. Descobrir a intencionalidade do Criador e a inteligibilidade da Criação é elemento formador e provocador da transcendência humana: nos faz sair de nós mesmos, sair do ego para encontrar o alter e, assim, nos descobrir a nós mesmos (“*quem quiser reter a sua vida, vai perdê-la...*” – Mt 16,24-25).

A graça feita a nosso mundo, em sua universalidade e de modo definitivo, veio por Jesus Cristo (cf. Jo 1,17) e ela entrou no mundo sob uma forma corporal⁶⁶. Salvos por Jesus Cristo, somos *membros* de seu Corpo. Segundo R. Ruether, o cristianismo foi moldado pela crença na *ressurreição do corpo*: os cristãos esperavam que o corpo, em vez de ser abandonado no momento da morte, seria transformado naquilo que São Paulo chamou de “corpo espiritual” (1Cor 15,42-44): a crença de que o corpo, desfigurado em finitude através da queda na primeira geração (cf. Gn 3,21), é capaz de eliminar estas expressões finitas⁶⁷. Portanto, *não é* o corpo finito que o cristianismo valorizou, mas sua capacidade de ser purificado de todos os limites finitos.

O mundo medieval valorizou o material-corporal e os corpos virginais e martirizados dos santos, mas apenas como manifestações que apontam para um corpo *transformado*, liberto da “escória” mortal. A Renascença, a Reforma e o início da ciência moderna representam uma série de mudanças nesta visão, constituindo, ao mesmo tempo, uma manipulação da natureza como esfera humana de poder e controle e a perda da noção da natureza como *corpo sacramental*. A primeira ciência moderna, a princípio, exorcizou da natureza as forças demoníacas; mas, no século XVII, surge um dualismo entre intelecto transcendente e matéria morta. Este processo de controle sobre a natureza através da aplicação tecnológica do conhecimento científico começou a trazer grandes lucros na revolução industrial dos séculos XVIII-XIX, precedidos desde o século XVI pelo colonialismo, de novas e amplas fontes de riqueza das Américas, Ásia e África, reduzindo suas populações à escravidão. O que aconteceu num breve período de 3/4 de século de *progresso infinito* já sabemos bem.

Repensar nossa relação com o *corpo* e com a *natureza*, implica também repensar as relações com aqueles grupos de pessoas que, segundo nossa visão estereotipada, são identificadas com o *corpo* (e, não, com a mente): mulheres, negros, indígenas, trabalhadores e pobres. Urge uma nova *ética de reciprocidade*, que orientará as relações

⁶⁵ Cf. *idem*, *Introdução ao Mistério da Igreja*. São Paulo, Editora Herder. 1966. P. 107-108.

⁶⁶ Cf. *idem*. *Cette Église que j'aime*, *ob. cit.* P. 45-46.

⁶⁷ RUETHER, R. R. “Refletindo sobre criação e destruição – Reavaliação do corpo no ecofeminismo”. In: *Concilium* 295 – 2002/2. Petrópolis. Editora Vozes. P. 44[180]-54[190].

entre nós mesmos, a relação com nossos corpos e com o mundo corpóreo de plantas, animais, terra, ar e solo. Afinal de contas, *este* mundo nosso é, *metaforicamente*, *corpo de Deus*, como nos oferece a reflexão de *S. McFague*: se a plenitude da revelação de Deus a nós é *encarnada*, feito carne, então, devemos tratar o modelo do mundo como *corpo de Deus* – nesta perspectiva, há *continuidade* (embora não identidade) entre Deus e mundo⁶⁸. O mundo é um corpo em relação com Deus, pois a doutrina da criação não se refere, primariamente, ao *poder*, mas ao *amor de Deus*: vivemos como corpo, em relação com outros corpos, *dentro* do Universo (= “corpo” de Deus).

O corpo humano é o único objeto do mundo que pode ser dirigido diretamente pela consciência⁶⁹. Através dele, que é uma parte do mundo, temos um acesso direto ao mundo. O corpo não apenas nos posiciona, como também nos orienta; como entidade psicofísica, é disposto não apenas geneticamente, mas também culturalmente. Todo ser vivo possui uma história e as impressões se conservam mesmo quando sua causa já deixou de existir, já que todo estímulo deixa um vestígio fisiológico, um “engrama”. O corpo é, ele próprio, a primeira expressão da cultura. Além disso, o corpo funciona como um limite entre o mediato e o imediato: está ligado diretamente à nossa psique e aos nossos hábitos, mas é, ao mesmo tempo, o meio que nos liga àquilo que nós *não somos* (não somos planta, árvore, bicho, Deus, o outro,...).

Na experiência da comunidade, ocorre uma participação direta: a proximidade é produzida pelo contato corporal. Nas culturas dominadas pela escrita, as idéias corporais se tornam mais abstratas, ocorrendo um distanciamento entre o mundo visível e o corpo (o meio da escrita abrange, sobretudo, coisas estruturais, isto é, que se encontram abaixo da superfície visível). Com o surgimento da mídia, acontece uma superficialização, uma *refração*: o corpo passa a ser um pedaço de matéria moldável: algo ligado ao humano, mas não mais uma *entidade psicofísica* – com a mídia, o humano é expulso de seu próprio corpo. E, por fim, com as codificações informáticas, acontece o pleno desligamento entre as representações pictóricas e as individuais – não temos necessidade de atores e, portanto, não necessitamos de corpos: o conjunto da criação se compõe de elementos que podem ser substituídos e combinados à vontade, cuja simbologia seria o *cyborg*, que é a *negação do corpo*. Esse é o sonho da

⁶⁸ Cf. McFAGUE, Sallie. “O mundo como corpo de Deus”. In: *ibidem*. P. 55[191]-62[198].

⁶⁹ Cf. WIEGERLING, K. “O corpo supérfluo – utopias das tecnologias de informação e comunicação”. In: *ibidem*. P.19[155]-30[166].

cyberexistência: as existências cibernéticas não precisam de nenhuma *ética*, pois não existem corpos, e, portanto, não existem as conseqüências da relação...

5. No debate ético, onipotência e impotência humanas diante da natureza

Somos forçados a pagar um preço quase intolerável por cada ganho em conhecimento e poder – o custo psicológico do destronamento progressivo do homem do centro das coisas e uma marginalidade crescente em um universo que não se importa conosco.

Stephen Jay Gould (paleontólogo americano)

A natureza faz troça dos indivíduos. Desde que a grande máquina do universo vá girando, os ínfimos seres que a habitam não lhe interessam para nada!

Voltaire

Como refletimos acima, conforme a tradição cristã, a salvação é a finalidade da criação. Ultimamente, temos sido convocados a “salvar” o planeta, “combatendo” o atual aquecimento global. Muito se tem discutido sobre as causas do mesmo, sejam as *naturais* ou *antropogênicas*, sem termos chegado, ainda, a conclusões definitivas. Entretanto, se as ações humanas não têm gerado o atual aquecimento da Terra, é indiscutível o fato de que elas o têm acelerado. As evidências desse aquecimento vem das medições de temperatura de estações meteorológicas desde 1860, sendo maiores as registradas entre 1910 a 1945 e 1976 a 2000, segundo o *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC). Essas medições são acrescidas de outras observações, como as variações da cobertura de neve das áreas geladas, o aumento do nível global dos mares e das precipitações da cobertura de nuvens, aumento dos efeitos do El Niño, entre outras⁷⁰.

Segundo, ainda, o IPCC, o principal fator antropogênico é a emissão de sulfatos que sobem à estratosfera: a partir de 1750, as emissões de dióxido de carbono aumentaram 31%; as de metano, 151%; as de óxido de nitrogênio, 17% e, as de ozônio troposférico, 36%. Outras contribuições antropogênicas ao aquecimento global seriam o maior uso de águas subterrâneas e de solo para a agricultura industrial, um maior consumo energético e a poluição⁷¹. Simulações climáticas mostram que o aquecimento ocorrido de 1910 até 1945 pode ser explicado por forças internas e naturais, mas aquele entre 1976 e 2000 necessita da emissão de gases antropogênicos para ser explicado.

⁷⁰ Cf. <http://www.terrazul.m2014.net/spip.php?article231>.

⁷¹ Cf. MIRANDA, E. E. de; COUTINHO, A. C. (Coord.). *Brasil Visto do Espaço*. Campinas: Embrapa Monitoramento por Satélite, 2004. Disponível em: <http://www.cdbrasil.cnpem.embrapa.br>.

Estudos divulgados em abril de 2004 procuraram demonstrar que a maior intensidade das tempestades estava relacionada com o aumento da temperatura da superfície da faixa tropical do Atlântico (violenta temporada de furacões registrada nos Estados Unidos, México e países do Caribe). A determinação da temperatura global à superfície é feita a partir de dados recolhidos em terra (sobretudo em estações de medição de temperatura em cidades) e nos oceanos (recolhidos por navios). Desde janeiro de 1979, os satélites da *National Oceanic and Atmospheric Administration* (NOAA)⁷² passaram a medir a temperatura da troposfera inferior (de 1000 m a 8000 m de altitude) através da monitorização das emissões de microondas por parte das moléculas de oxigênio na atmosfera; essas medições indicam um aquecimento de menos de 0,1°C desde 1979, em vez dos 0,4°C obtidos a partir dos dados à superfície. Ou seja: existe uma divergência ainda inexplicável de dados entre a superfície e os oceanos (pode ser um processo atmosférico ainda desconhecido).

Alguns dados referentes ao aquecimento global nos assustam. Por exemplo: a cada ano, 2.000 km² se transformam em desertos devido à falta de chuva; 40% das árvores da Amazônia podem desaparecer antes do final do século, caso a temperatura suba de 2°C a 3°C; a geleira Gangotri, no Himalaia, perdeu 2.000 m em 150 anos; em 2004, foram registradas 750 bilhões de toneladas de CO₂ na atmosfera; a calota polar irá desaparecer por completo dentro de 100 anos, de acordo com estudos publicados pela *National Sachetimes* de New York, em julho de 2005, o que provocará o fim das correntes marítimas no oceano atlântico, esfriando o clima no hemisfério norte e aquecendo o resto do mundo; a seleção natural tem acontecido num ritmo cinquenta vezes mais rápido do que o registrado há 100 anos; nas próximas décadas, de 9% a 58% das espécies em terra e no mar vão ser extintas⁷³;...

Apesar de uma previsão plenamente confiável do futuro ser impossível, ela é necessária para que aconteçam decisões políticas que evitem impactos maiores do aquecimento global. Alguns autores opinam que a importância do protocolo de Kioto no fenômeno do aquecimento global é pequena (uma redução de 0,15, num aquecimento de 2°C em 2100), mas, indiscutivelmente, é um primeiro e importante passo, mesmo que mais político que prático⁷⁴. As críticas partem de diversos pontos de vista. Muitas previsões são feitas com base em simulações estatísticas que, por sua vez, são baseadas

⁷² Cf. <http://www.noaa.gov.br/>.

⁷³ Cf. MIRANDA, E. E. de; COUTINHO, A. C. (Coord.). *Brasil Visto do Espaço*, *ob. cit.*

⁷⁴ Cf. <http://www.jornaldomeioambiente.com.br>.

em modelos numéricos climáticos e, não, da observação direta da evolução de variáveis físicas reais, o que tem sido usado por críticos às causas antropogênicas do aquecimento global. Entretanto, em setembro de 2006, *James Hansen*, diretor do *Instituto Goddard de Estudos Espaciais da Nasa*, publicou na revista *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*⁷⁵, da *Academia Nacional de Ciências dos EUA*, uma matéria em que são apresentadas informações detalhadas de um modelo climático aperfeiçoado desde os anos 80 (*Modelo de Hansen*), alimentado por medições originadas de satélites, navios e estações meteorológicas no mundo inteiro. O estudo afirma que, nos últimos trinta anos, a Terra esquentou 0,6°C, perfazendo um aumento total de 0,8°C no século XX – a temperatura média atual é a maior dos últimos 12.000 anos, faltando apenas mais 1°C para que seja a mais alta do último milhão de anos; foi registrado aquecimento dos oceanos Índico e Pacífico, o que fará com que fenômenos como o *El Niño* sejam mais significativos. Partindo do pressuposto de que a ação humana tem acelerado o aquecimento global, a discussão deixa de ser científica e passa a ser *ética*. Primeiramente, o desenvolvimento humano – muitas vezes sinônimo de “progresso” – nem sempre veio carregado de senso ético, principalmente na questão da natureza. Chegamos a um nível de “desenvolvimento” tecnológico e de consumo inigualáveis. A “economia de materiais” nos revela que esse desenvolvimento é fruto de um sistema de depredação do ambiente em função do dinheiro⁷⁶.

Esse sistema entrou recentemente em crise, porque se trata de um sistema *linear* desenvolvido dentro de um planeta *finito*, o que os torna incompatíveis. Todo esse sistema acontece ao longo de uma vida *real*: o sistema interage com pessoas, sistemas, sociedades, culturas, ambiente,... e, ao longo das etapas, a vida vai se chocando contra os limites do próprio sistema. A função dos governos é zelar por e cuidar de toda a sociedade; depois do governo, as pessoas mais importantes são as corporações e, nesse atual sistema, elas são maiores que o governo: atualmente, elas somam 51% de toda a economia mundial, o que explica, por exemplo, o fato de muitos governos estarem mais preocupados em servir a elas do que às sociedades.

Nesse sistema, a primeira etapa é chamada de “extração”, ou, “exploração de recursos naturais”. Nessa etapa, enfrentamos nosso primeiro limite: estamos ficando sem os recursos naturais porque estamos utilizando demasiados materiais. Durante

⁷⁵ Cf. <http://www.pnas.org/>.

⁷⁶ Cf. LEONARD, Annie. *The Story of Stuff* (vídeo). Tides Foundation Funders Workgroup for Sustainable Production and Consumption and Free Range Studios. Cf. <http://www.storyofstuff.com>. Versão brasileira feita pela comunidade Permacultura.

apenas as três últimas décadas, o planeta tornou-se debilitado por causa do nosso modo moderno de vida. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, restam menos de 4% da floresta original e 40% dos cursos de água estão impróprios para o consumo; além disso, apesar de os EUA possuírem apenas 5% da população mundial, eles utilizam 30% dos recursos mundiais (se o resto do mundo consumisse no ritmo dos EUA, precisaríamos de três a cinco planetas). Devido a esse desaparecimento dos recursos naturais dos EUA e outros países do “primeiro mundo”, os olhares se voltam para o “terceiro mundo”, que ainda os possuem. A discussão dá-se no campo ideológico, pois o primeiro mundo alega que o terceiro mundo não é dono de seus recursos naturais, mesmo que vivamos aqui há gerações.

A segunda etapa desse sistema depredador é a “produção”, onde utilizamos energia para misturar químicos tóxicos aos recursos naturais e gerar produtos industrializados: existem, atualmente, no comércio, mais de 100.000 químicos sintéticos, onde apenas uns poucos foram testados para avaliar seu impacto sobre a saúde humana e nenhum foi testado para avaliar seus impactos *sinérgicos* sobre a saúde (ou seja, a interação com todos os outros químicos e o impacto em nossos corpos e no nosso meio ambiente). Um exemplo são os “BFR”s (*Brominated Flame Retardants*), os retardantes de incêndio à base de brometo, que tornam as coisas resistentes ao fogo, mas que são supertóxicos: são neurotoxinas, ou seja, são tóxicos aos nossos cérebros; são usados em nossos computadores, eletrodomésticos, sofás, colchões e até em alguns travesseiros. Essas toxinas vão se acumulando ao longo da cadeia alimentar e se concentram em nossos corpos. No topo da cadeia alimentar, o alimento que contém maior nível de químicos tóxicos é o leite materno.

As pessoas que mais sofrem com esses produtos químicos são as que trabalham nas fábricas – a terceira etapa do sistema. A erosão dos ecossistemas locais gera um fluxo constante de pessoas sem alternativas: no mundo, há cerca de 200.000 pessoas por dia se deslocando de ambientes que as sustentaram durante gerações para as cidades, onde procuram empregos para sua sobrevivência. As toxinas saem das indústrias nos produtos e nos subprodutos em forma de poluição. Nos EUA, as indústrias admitem liberar mais de 1.800.000 quilos de químicos tóxicos por ano.

A quarta etapa desse sistema é a “distribuição”, que busca vender todos os produtos industrializados o mais rápido possível, daí a necessidade de manter os preços baixos para que sejam consumidos rapidamente e o movimento da produção seja constante. Para manter o preço baixo, pagam baixos salários para os trabalhadores

envolvidos em todo esse processo: é preciso exteriorizar os custos, ou seja, o verdadeiro custo da produção não se reflete no preço da mercadoria industrializada – não pegamos realmente por aquilo que compramos. A transformação da matéria- prima em produto industrializado, a montagem do objeto, a distribuição, a comercialização, entre outros fatores, encareceriam muito o produto, que precisa ser vendido com preço baixo, para que a produção não pare. Por isso, o coração do sistema é o *consumo*, o motor que o impulsiona. Nesse sistema, a principal identidade do cidadão é ser consumidor: nosso valor é medido e demonstrado pelo quanto contribuímos para o consumo. No hemisfério norte, apenas 1% de tudo o que é produzido pode ainda ser usado seis meses depois da produção.

Esse sistema depredador se instalou na sociedade especialmente após a segunda guerra mundial, quando o governo e as corporações norte-americanos estudavam um jeito de impulsionar a economia. A população adotou esse sistema através de duas estratégias bem sucedidas do sistema, conhecidas como *obsolescência planejada* (produção de coisas extremamente descartáveis, para que se volte a consumir) e *obsolescência perceptiva* (convencimento do consumidor para que ele jogue fora rapidamente coisas que ainda são úteis e volte a consumir, mudando a aparência das coisas, modernizando-as, tornando-as mais novas e atraentes). A publicidade e a mídia em geral possuem um papel importante nesse momento, bombardeando os consumidores com milhares de anúncios diariamente. A maior parte dos anúncios quer nos fazer infelizes com o que temos: nosso cabelo está errado, nossa pele, nossa roupa, nossos móveis, nosso carro,..., nós estamos errados! Mas tudo se acerta se formos às compras! A mídia somente nos mostra a parte que interessa para o sistema: o consumo – a extração, a produção e o envio para o lixo não aparecem na publicidade.

Nós, consumidores, temos, hoje, muitas coisas, mas nossa felicidade está declinando: temos, atualmente, mais coisas do que na década de 50 (quando a febre consumista explodiu), mas temos menos tempo para o que realmente nos faz felizes: amigos, família, tempo livre,... As pessoas estão trabalhando mais do que em épocas anteriores e, quando tem tempo livre, as duas atividades mais realizadas são: ver televisão e fazer compras. É um ciclo ininterrupto: trabalhar, ver e comprar. E, nesse ritmo de consumo, tudo o que compramos não cabe dentro de nossas casas e vai tudo para o lixo (a nível mundial, cada pessoa produz, em média, um quilo de lixo por dia). Todo esse lixo ou é despejado no aterro sanitário ou, antes de ser enterrado é incinerado; as duas formas poluem o solo, a água, o ar e alteram o clima, mas o pior é a incineração:

ela libera os tóxicos dos produtos industrializados no ar e produz novos supertóxicos, como a dioxina (a coisa mais tóxica criada pelo ser humano, sendo, o incinerador, a maior fonte produtora de dioxina). A reciclagem ajuda, mas não é suficiente; primeiro, porque, enquanto reciclamos, outros produtos industrializados estão sendo produzidos; em segundo lugar, grande parte do lixo não pode ser reciclado, seja porque possui demasiados tóxicos ou porque é criada de início para não ser reciclada (vários componentes que entram na produção não podem ser separados).

Como vimos, não existe corrupção ou degradação sem uma *cultura* de corrupção e de degradação⁷⁷. Esta cultura só se prospera por ter o endosso, ainda que leve, de quem está à sua volta. Ela tende a corroer todas as relações, desde as sociais àquelas com a natureza. Urge a necessidade do *engate afetivo* – o comprometimento com a eliminação dessa cultura.

Nesse sentido, o comprometimento ético tem-nos salvo e salvo a natureza: existem pessoas trabalhando em todas as etapas desse sistema depredador, acima discriminadas: existem aquelas que estão impedindo desmatamentos (ou “salvando” florestas?); outras, exigindo produção limpa ou lutando pelos direitos trabalhistas, por comércio justo, consumo consciente ou no bloqueio de aterros e incineradores; outras, ainda, recuperando a autonomia e cidadania do estado. Mas, o mais importante, é a consciência das pessoas ao longo do sistema, em prol da sustentabilidade e equidade. Portanto, no tocante à atual crise ambiental, não bastam apenas as leis, mas a *conscientização* da importância de cumpri-las, por parte de todos os cidadãos e entidades. São os costumes que produzem a recepção simpática às leis: não há poder que funcione sem um aval daqueles que a ele obedecem. A cultura moderna hoje objetiva a vantagem pessoal, o egoísmo e a competição. Deseja-se a liberdade, a igualdade, mas nem sempre esse desejo é acompanhado do *engate afetivo* suficiente para a vivência, individual e coletiva, das decisões a favor de um desenvolvimento sustentável. A *cidadania* exige um alto custo e nossa sociedade de consumo não quer pagá-lo. Hoje, o que vigora em nossa sociedade capitalista é a *ética do atalho*, a lei do menor esforço, e, não, a lei da virtude: no mundo moderno, o dinheiro tomou a dianteira. Vivemos, eticamente, um paradoxo, onde valores e contra-valores convivem conjuntamente, nem sempre harmoniosamente: predominância cultural, transparência, frugalidade, co-responsabilidade, consumismo, zelo. Com a emergência do *sujeito* sobre

⁷⁷ Cf. [http:// www.mestreclaudio.pro.br](http://www.mestreclaudio.pro.br).

o *social* e *comunitário*, iniciou-se o projeto burguês, a aventura inédita do individualismo, com sua *ética da provisoriedade*, imediatista. O conflito é inevitável: se cada indivíduo vem resguardado em sua própria autonomia, em que bases se pode estabelecer a vida social?, e as relações com a natureza? O conflito de interesses está na base da escolha entre a vigência do capital e o desenvolvimento sustentável.

Mas existe, também, um outro lado da análise da relação atual do ser humano com a natureza. Se, por um lado, observamos a presença, ainda, de um antropocentrismo exacerbado, por outro, podemos perceber um movimento retrátil: diante do infinitamente grande mostrado pela cosmologia atual e do infinitamente pequeno revelado pela quântica e da autonomia da matéria, nos sentimos diminutos e impotentes. Expressões as mais variadas (somos “pó de estrelas”, “poeira cósmica”,...) nos dão conta do quanto somos impotentes e pequenos diante da imensidão do universo. As ciências têm nos provado, nas últimas décadas, que o menor e mais simples ser vivo – um microorganismo unicelular – é imensamente mais complexo e mais bem organizado do que qualquer de nossos “cérebros eletrônicos” – até mesmo do que nossas astronaves: ele é capaz de dirigir e fiscalizar toda a sua própria atividade e, portanto, de funcionar completamente sozinho⁷⁸.

Mas o mundo vivo não atua o tempo todo sozinho: por estar organizado em estruturas de múltiplos níveis, significa que também existem *níveis da mente*. No organismo vivo, existem vários níveis de mentação “metabólica” envolvendo células, tecidos e órgãos; vem, em seguida, a mentação “neural” do cérebro – a totalidade dessas mentações constitui o que chamamos de mente humana! Na ordem estratificada da natureza, as mentes humanas individuais estão inseridas nas mentes mais vastas dos sistemas sociais e ecológicos e estes, por sua vez, estão integrados no sistema mental planetário, o qual deve participar, finalmente, de alguma espécie de mente universal ou cósmica!

Avaliamos, em linhas acima, o que significa, hoje, a palavra “evolução”. Entretanto, historicamente, associamos *evolução* com *destruição*. Nosso planeta mudou, muda e continuará mudando, atendendo ao apelo de sua própria natureza; entretanto, o que temos provocado no planeta não se encaixa no que denominamos *evolução*. Os apelos para a “salvação” do planeta – mesmo aqueles midiáticos e carregados de marketing – não se enquadram, a nosso ver, em um conservadorismo ou imobilismo

⁷⁸ Cf. RAVALICO, Domenico E. *A Criação não é um mito*. São Paulo, Paulinas. 1979². P. 29; 32.

fixista, mas buscam frear a destruição que, sistematicamente, temos provocado, geralmente em nome do dinheiro e conforto burguês.

No horizonte ético, o diálogo entre ciência e fé também é necessário. Para *Fritjof Capra*, os problemas atuais acerca da vida estão interligados e interdependentes, são *sistêmicos*⁷⁹. Como a visão científica newtoniana era mecanicista e isso foi transposto às sociedades modernas, as soluções propostas aos problemas mundiais não contemplam a realidade como um todo. Com isto, nossa percepção tem se mostrado inadequada e, as soluções propostas, igualmente. A raiz, portanto, do problema atual não é apenas científica ou teológica, mas *ética*: nossas relações com o meio ambiente devem ser *ecológicas*. Necessitamos, assim, de uma *revolução ética*, uma mudança radical em nossas percepções e nossos valores - tarefa comum a esses dois campos, as ciências e a teologia. O diálogo entre teologia e ciência deverá favorecer uma ética a favor da vida e da dignidade humana. É sabida e incontestável a danosa consequência do antropocentrismo moderno em nossas vidas e sociedades, principalmente desde os séculos XIX e XX e, inclusive, em nossas religiões e teologias modernas. A centralização da reflexão e das decisões sobre o ser humano provocou o esquecimento da natureza em si mesma, como também uma falsa idéia de onipotência e onisciência humana frente à realidade da criação.

Propomos, então, um diálogo educativo. Principalmente porque, no campo da Revelação cristã, não há relação autêntica com Deus fora da relação com o todo e o tudo. O problema não está nas descobertas científicas, mas nas aplicações e na ideologia delas derivada: é necessário distinguir a ciência de sua ideologia. Realmente, é indiscutível a afirmação de que a ciência não deve ser *normativa*, mas *descritiva* e *explicativa*: não cabe à ciência dizer como deve ser a nossa sociedade. Entretanto, sentimos a necessidade de acrescentar que é necessário, igualmente, distinguir as religiões de suas ideologias: tão danosa quanto a ciência é uma fé imatura, ideológica ou inconsequente, descomprometida com o projeto salvífico do Criador para Sua criação. Portanto, o debate deve se reportar ao campo ético, que deve nortear tanto as questões científicas quanto as religiosas.

6. Que a Criação seja e que Deus seja

Não foi vosso fôlego que ergueu e solidificou a estrutura de vossos ossos? E não foi um sonho que nenhum de vós recorda

⁷⁹ Cf. CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*, ob. cit., p. 23.

haver sonhado, que edificou vosso mundo e modelou tudo o que nele existe? E se vos fosse facultado ver as marés desse fôlego, deixaríeis de olhar para outra coisa; e se vos fosse facultado ouvir os murmúrios desse sonho, deixaríeis de ouvir todo outro som. Mas hoje vós não vedes nem ouvis, e é melhor assim. Um dia, porém, o véu que cobre vossos olhos será retirado pelas mãos que o teceram. E a argila que obstrui vossos ouvidos será rompida pelos dedos que a amassaram. Então ouvireis, e não deplorareis ter conhecido a cegueira e a surdez. Pois naquele dia, compreenderéis a finalidade oculta de todas as coisas. E abençoareis as trevas como abençoaís a luz.

Khalil Gibran, em O profeta

Seja a mudança que você deseja ver no mundo.

Mahatma

Gandhi

Segundo alguns autores, a situação atual do planeta não é inédita e, portanto, as causas para o atual aquecimento planetário são naturais; defendemos, porém, a existência de causas antropogênicas para a atual situação, agravando o que, naturalmente, aconteceria. Estamos propondo, aqui, uma chave de leitura para a questão das causas (naturais) do atual aquecimento por que nosso planeta tem passado: a inteligibilidade do universo. Assim, propomos que o campo de discussão atual é filosófico, visto ser uma questão ética. E o campo filosófico do debate nos inspira a questão da essência: Deus, o Criador, chamou sua criação para ser e ser em essência. É preciso, então, que tudo seja, que tudo cumpra sua vocação, que tudo diga a que veio. O ser humano é parte intrínseca da criação e, com ele, todos os seus produtos, a que chamamos de cultura. A ciência é produto da indagação, da inteligência e da resposta humanas. A ciência, portanto, é parte intrínseca da criação, como produto humano de compreensão da criação da qual faz parte. Outro produto do humano em sua busca de respostas às indagações fundamentais de si mesmo e da criação são as religiões: elas, igualmente, fazem parte intrínseca da criação e também são chamadas a realizar sua vocação. Ciências e religiões acertaram e erraram e continuam acertando e errando em seus ensaios de interpretação e relação com o ser humano e o mundo que o rodeia. Na base das pesquisas científicas e das respostas religiosas está o ser humano, que precisa ser educado em suas tentativas, seus acertos e erros, enquanto não é o que é chamado a ser, enquanto não se realiza essencialmente.

A revelação cristã nos diz, pela Tradição, que o ser humano é criado à imagem e semelhança de seu Criador (o único de toda a Criação a possuir consciência disso) e que o Criador é, essencialmente, Amor. Portanto, o ser humano – como toda a Criação – não

pode ter outra vocação a não ser aquela que o ajuda a ser o que é, essencialmente: amor e bondade. Não basta, porém, deixar que a natureza seja o que ela é e o que ela é chamada a ser: si mesma. Ou seja, não basta deixar, permitir, respeitar que o planeta-mãe se esquite, se esfrie, se derreta, se expanda, se contraia,... É parte fundamental da realização da Criação que todos sejam um, que todos exercitem sua vocação à unidade. É preciso que, no respeito à Criação, desenvolvamos relações de unidade com ela, que nos relacionemos com ela. Não é uma coincidência, mas uma revelação, o fato do texto gênico judaico se iniciar com a imagem idílica de um jardim; ao longo das Escrituras, porém, percebemos que, ao contrário, o paraíso não está no início, mas no fim, como construção. Protologia é escatologia e, a escatologia, é a plenitude da protologia.

A canção do universo – Melodia do absurdo ou da graça

Luiz Carlos Susin

"Sobre o que não se pode falar deve-se narrar, cantar"

(Parafrazeando Umberto Eco, que parafrazeia Wittgenstein)

A ciência, a teologia, a literatura, a filosofia, a arte, a tecnologia, são formas da cultura e do conhecimento humano. É claro que as formas de cultura e conhecimento são distintas, mas convém, diante dos mal-entendidos e antes das distinções, insistir aqui na unidade da cultura e do conhecimento humano enquanto são seres humanos que produzem ciências, teologia, literatura, filosofia, arte, tecnologia. Os diferentes conhecimentos e as epistemologias que os sustentam não podem ser tão separados e guardados em arcanos que tornem impossíveis doses de transparência e de interdisciplinaridade, uma vez que se trata, nas distintas formas, de conhecimento *humano* e de cultura *humana*. Os arcanos e o elitismo decorrem da vontade de poder. E, então, ocorrem patologias típicas do poder embriagado de si, que se expande perigosamente autoritário sobre as demais formas de conhecimento e de cultura. Assim compreendo as palavras de Evaristo de Miranda, de que o “cientismo” que reina soberano atualmente se dá a si mesmo e vende para a opinião pública a imagem de vocação messiânica em relação ao planeta⁸⁰.

De fato, quando o jornal “The Guardian” fez a lista das cinquenta pessoas que poderiam salvar o planeta, predominaram, de longe, cientistas, alguns prêmios Nobel e alguns políticos. E praticamente ninguém de alguma das grandes tradições religiosas. Mas, se é para se queixar, artistas, literatos, filósofos tem direito a se queixar ao lado dos teólogos. De fato, em termos de dizer a verdade, nesses tempos de empirismo e positivismo modernos, as ciências frequentemente sorriram da literatura e da arte, não só da teologia. Seria mesmo mais verdadeira a explicação de Freud do

⁸⁰ MIRANDA Evaristo Eduardo de, *Do fim do mundo à origem do universo*. Questões filosóficas, científicas e teológicas sobre a salvação do planeta. O autor refere-se reiteradamente às pretensões exageradas do “cientismo”(sic).

que a narrativa de Dostoievski? Ou as notas de Darwin mais do que o poema da criação no Salmo 104? Para salvar o planeta, seria mais eficaz a medição das emissões de gases do que o Cântico do Irmão Sol de São Francisco? É claro que estamos nos enrolando num sofisma: é necessário fazer uma coisa sem deixar de fazer a outra. No entanto, diante da provocação de que “parte da reflexão teológica atual sobre a temática das mudanças globais deixa de lado, por ignorância ou má fé (*sic*), os tesouros já elaborados no passado sobre a origem e o destino da criação” e que “a contribuição adequada, racional e profunda da teologia para as ciências seria fundamental nesse tema”⁸¹, proponho-me aqui a sublinhar algumas indicações, ainda que não possam ser neste espaço nem exaustivas e nem muito profundas.

Comecemos diretamente pelas narrativas de Criação. Ao lado das grandes narrativas de Criação há sobretudo poemas, salmos, de criação. Há, por exemplo, ao lado da nossa mais conhecida: “No princípio, quando Deus criou os céus e a terra, Deus *disse...*”(Gn 1,1), o Salmo 104:

Bendize, ó minha alma, ao Senhor!
Ó meu Deus e meu Senhor, como sois grande!
De majestade e esplendor vos revestis
E de luz vos envolveis como num manto.
Estendeis qual uma tenda o firmamento,
Construíis vosso palácio sobre as águas...etc (Sl 104, 1-3ss)

Há uma infinidade de poemas que cantam e de narrativas míticas que contam o princípio de todas as coisas, da criação ou do aparecimento do universo, em uma infinidade de culturas tradicionais. Qual o sentido de tais narrativas na era da hegemonia das ciências empíricas para estabelecer o estatuto do que seja verdade ou não? É necessário nos atermos a algumas observações iniciais:

- a) No século XX as narrativas míticas, em poemas ou em prosas, foram abordadas dentro de um horizonte hermenêutico filosófico, antropológico e psicanalítico. Um bom exemplo é Paul Ricoeur, que mostrou em primeiro lugar que todo mito é narrativa que dá o que

⁸¹ Idem, ponto 6, último parágrafo (pg 11).

pensar⁸². Mas podemos acrescentar a Paul Ricoeur que também dá o que sentir, o que fazer e o que esperar, na linha de Kant. As narrativas míticas, inclusive as cosmogônicas e as etiológicas, as “protologias” e as “escatologias”, ajudam a “fazer experiência” da realidade na sua totalidade e integrar com certa determinação de sentido o que permaneceria fragmentário, paradoxal e absurdo para a lógica, sobretudo elementos trágicos e místicos, ameaçadores e exaltantes, “tremendos e fascinantes”.

- b) As ciências vêm organizando, na atual fase interdisciplinar e transdisciplinar, a sua própria narrativa “mítica”, juntando a nova física – quântica -, a astro-física, a micro-física, a biologia, etc. numa nova história global do universo em que a física se expande e ocupa o vazio da metafísica, tornando-se ela própria uma nova “metafísica”. Mais do que uma extrapolação, temos aqui um desenvolvimento que pode ser considerado “natural”, pois as narrativas míticas e a metafísica de outros tempos também supuseram e comportaram uma concepção científica de universo de sua própria época.
- c) Hoje, além da consciência hermenêutica da própria narrativa, há também, depois do que se convencionou chamar “fim dos grandes relatos”, um “narrar aberto”, com possibilidade de múltiplas narrativas e confrontos de narrativas – os pequenos relatos. Assim como se considera o “fim dos sistemas fechados” em função de uma compreensão dos sistemas como “sistemas abertos”, se pode afirmar o mesmo das narrativas: fim das narrativas “fechadas” e compreensão aberta de narrativas, ou ainda narrativas inacabadas, jamais completas. Assim também, na esteira de Claude Geffré, que insistiu na superação do paradigma dogmático da teologia por um paradigma hermenêutico da teologia, em que ela tem um papel hermenêutico da

⁸² Cf RICOEUR Paul, *O mal: Um desafio à filosofia e à teologia*. Campinas: Papyrus, 1988.

realidade e ela mesma se elabora em exercício hermenêutico, assim também toda narrativa é, por redundância, hermenêutica⁸³.

- d) É possível que a narrativa mítica, a poesia e a canção, a pintura e a música, a celebração e enfim a reflexão filosófica e a teologia da criação tomem em conta as ciências em seu estágio atual de conhecimento para elaborar suas próprias formas globais de significação humana e cósmica, conformando à atual cosmovisão a sua celebração. É o que fez exemplarmente Ernesto Cardenal em seu grandioso *Cântico cósmico*⁸⁴. É o que, em teologia, faz reiteradamente Leonardo Boff na esteira de Teilhard de Chardin, entrelaçando espiritualidade e física quântica, evolução e responsabilidade ética.
- e) Finalmente, a teologia pretende, tem vocação irrenunciável, a expressar a passagem de “algo” (*quid*) a “alguém” (*quis*), ainda que seja um salto por dentro do abismo do “*ex nihilo*”, mais radical do que qualquer *vestigium creatoris*, como ainda pretendo sublinhar. A ciência da evolução das espécies e da vida em geral, surgida em ambientes favoráveis e adaptáveis, e esses próprios ambientes surgidos de uma evolução imensa, e, enfim, do movimento do universo, só explicam que a atual experiência de sermos “alguém” emerge do que antes era e continua a ser “algo”, o pessoal provindo do impessoal e retornando ao impessoal. Desde a “partícula deus” até a morte do universo atual. A ciência tem, nesse sentido, um sabor de Azar ou Destino – com letra maiúscula – em última análise, cego, surdo e mudo, como expressaram bem Monod e Weinberg. Mas não precisamos retornar aos mitos de árvores encantadas e animais falantes para evitarmos o silêncio científico do universo sem sentido. Trata-se apenas de conhecer o inverso desta ordem, algo semelhante ao que Gustavo Gutierrez nos convidava em termos de história - a conhecermos o seu reverso desde a força histórica dos pobres. Se

⁸³ Cf GEFFRÉ Claude, O paradigma dogmático e o paradigma hermenêutico. In: *Como fazer teologia hoje*. Hermenêutica teológica, Col. Teologia Hoje. São Paulo: Paulinas, 1989.

⁸⁴ Madrid: Trotta, 1999 (3ª edição).

somos o que somos, seres de palavra, liberdade, capazes de bondade por livre decisão moral, é porque, mesmo passando pela impessoalidade e dando-lhe significado que pode salvar de seu destino cego, surdo e mudo, contamos com uma origem pessoal, livre, capaz de bondade, uma decisão benevolente na criação do universo. É a hermenêutica de Duns Scotus que recusa inclusive o fascinante *bonum diffusivum sui* de Boaventura e da escolástica em geral, como recusa a primado da racionalidade e da inteligência para compreender o universo: é com o *amor* – nem propriamente como um afeto mas como livre decisão da vontade, uma vontade boa, *eudokía* - que se compreende a trajetória que vem do incognoscível em direção a um sentido que pode ser bom e que, a ficar com os hinos do Novo Testamento, é um sentido de bondade última. Em Duns Scotus vigora algo da lógica das *vias* de Santo Tomás, simplesmente em termos antropológicos, mas não antropocêntricos. Mantém-se radicalmente o contrário, teocêntrico. É claro que isso precisa ser demonstrado, mas não cientificamente, o que daria num círculo vicioso. Basta que seja demonstrado humanamente, o que implica outras formas de demonstração, que podemos resumir rudimentarmente em experiência existencial, relacional e, em última instância, “mística” e “litúrgica”: experiência que se enraíza no mistério, evento maior do que a capacidade de compreensão, e que não é apenas um mito, ainda que saiba se servir de linguagem mítica ao lado de outras linguagens.

1. *Creatio ex nihilo*: um absurdo de origem ou condição da *Creatio de Verbo*.

Nikos Kazantzakis, em *Cartas a El Greco* deixou este testemunho: “Eu disse para a amendoeira: ‘Irmã, fala-me de Deus’, e ela floresceu”⁸⁵. Já o povo Raji, nas fronteiras da Índia com o Nepal, lamenta-se: “Antes nós sabíamos onde estavam os deuses. Eles

⁸⁵ Simon and Schuster, New York, 1965.

estavam nas árvores. Agora não há mais árvores”⁸⁶. Este parece ser o nosso drama: o livro da natureza não nos fala de Deus com a transparência de outros tempos, mesmo lá onde existem árvores. Abraão, ao levantar os olhos para as estrelas contemplava nelas a bênção e a promessa de inumerável posteridade, portanto contemplava seu futuro. Depois de Galileu, quando olhamos as estrelas através dos grandes olhos dos telescópios, contemplamos o passado num imenso vazio, o mesmo vazio que fazia Pascal sentir repugnância - o *horror vacui* – e Weinberg concluir que quanto mais compreendia a universo mais o via sem sentido nenhum. Não somente à natureza parece aborrecer o vazio (*natura abhorruit vacuum*), mas especialmente a nós enquanto humanos. Nós sequer sabemos o que é o vazio absoluto, assim como o nada absoluto, que seriam o horror absoluto. Mesmo a melhor filosofia grega como também os atuais conhecimentos mais sofisticados do universo tem dificuldade de lidar com a origem a partir “do nada”. A questão básica, aliás, parece ser esta: *do nada, nada provém!*

No entanto, surpreendentemente, para a primeira página da Escritura, o vazio (deserto), a ficar com o segundo versículo da Escritura, já é criação da *Palavra de Deus*. É uma das mais antigas reflexões teológicas cristãs, de Irineu e Teófilo em polêmica com a gnose de herança grega, volta ao vazio radical, o nada, na *creatio ex nihilo sui et subjecti* como “lugar teológico da criação divina”⁸⁷. Assim como o cristianismo se tornou especialista no lugar teológico escandaloso da *kenosis*, também entende de nihilismo radical. A doutrina cristã solidificou, no imaginário popular, a afirmação de que Deus criou tudo “do nada” quase como uma afirmação de princípio, freqüentemente sem se interrogar sobre a profundidade e as conseqüências dessa afirmação. A *gnose* afirmava uma “co-eternidade” da matéria em relação com o criador ou, mais precisamente, o “formador”, o “modelador” - o *demiurgo*. O cosmo seria plasmado eternamente por seu *demiurgo* por emanção do *Uno*, o “único” que tudo engloba e do qual tudo provém. E – mais importante para o nosso caso – o cosmo teria em si as “marcas” da ação modeladora do *demiurgo*, como que os vestígios de suas mãos. Há uma lógica e uma mística fascinantes nessa doutrina gnóstica, a descoberta e a contemplação do divino em todas as coisas, que retorna hoje em interpretações de tipos místicos variados. Mas, para a sensibilidade bíblica e cristã, é uma doutrina pagã,

⁸⁶ Reportado por GOTTLIEB Roger S. (org), *The Oxford Handbook of Religion and Ecology*. Oxford, 2006, p. 12.

⁸⁷ Cf MAY G. *Creation ex nihilo. The Doctrine of Creation out of Nothing in Early Christian Thought*. Edinburgh: T&T Clarck, 1994.

porque mistura Criador e criaturas numa nebulosa divina, derivando disso vários problemas: também o mal acaba sendo divinizado no conjunto desta nebulosa, e nem um Deus poderia evitá-lo, pois tanto o Criador como as criaturas ficam submetidas a uma natureza impessoal que abarca tudo e acaba sendo um destino férreo e afinal inevitavelmente trágico. Nem matéria ou protoplasma eterno e nem parte do corpo divino, saída de uma “coxa de Deus” – *ex nihilo sui et subjecti* - esta doutrina corresponde a uma leitura teológica da história de libertação e criação do povo de Israel em êxodo:

*Abriu-se em pleno mar vosso caminho
E a vossa estrada, pelas águas mais profundas,
Mas ninguém viu os sinais dos vossos passos (Sl 77,20).*

Portanto, presença criadora sem vestígios, por mais que reclamem os místicos! A doutrina gnóstica, uma forma exemplar de mística, não valorizava suficientemente a liberdade criativa, a decisão, o ato de vontade e de amor. O amor, na melhor tradição grega, era um deus menor, embora fosse considerado energia criadora – *eros* traz o cosmos do caos, é demiúrgico, desperta a alma - psique - com o seu beijo, mas precisa se refugiar com psique na morada dos deuses, não consegue escapar do destino imposto até aos deuses. A doutrina gnóstica, pagando um tributo à *hybris* heróica, não conseguia também aceitar a humildade da condição das criaturas corporais, que são finitas, limitadas, mortais. Para solucionar o problema do mal, recorria ao esquema dualista da matéria luminosa – espiritual, leve, boa, etc. – e da matéria opaca, pesada, trágica. A tal ponto que se recuperou, na sua forma maniqueísta, de origem persa, um princípio divino criador do que é bom e um princípio divino-demoníaco criador do que é mau.

Quando se adotaram as categorias de Aristóteles, ao invés de “emanação” preferiu-se a categoria de “causa”, e o Criador seria sempre a *causa primeira*, uma causa por trás das causas segundas, que dá num *arrière monde*, o mundo ou céu espiritual de Deus por trás do mundo palpável. Nessa mesma “lógica”, Deus é conceituado como um “motor imóvel”, Ser Supremo ou Substância Suprema, sempre o “Uno” que tudo preside e provê. Esse monoteísmo filosófico também tem seu fascínio, mas não melhora muito os problemas acima. Até piora algumas coisas. Por exemplo, o autoritarismo interventor e o imperialismo monárquico que advém desse monoteísmo sem relações trinitárias de comunhão: a imagem do Criador Onipotente celeste é o monarca onipotente na terra – e por aí vai, até o pároco de aldeia.

O Criador como “grande relojoeiro” pós-newtoniano, deduzido das leis que regem e determinam o cosmo, desloca mas não muda o modelo. Poderia ser o Grande arquiteto ou mesmo o pacato oleiro da segunda narrativa do Gênesis. E no clima da nova física, o privilégio da energia primordial se torna um novo *avatar* do panteísmo teológico que uniria a unidade eterna de Parmênides com a mutação contínua de Heráclito: uma divindade como “energia” cósmica primordial e totalizante – fica-se no mesmo esquema do protoplasma co-eterno da gnose.

A “criação do nada” parte de outro ponto, absolutamente inverso. Liga-se à forma narrativa da criação: “Deus *disse*: faça-se (...) e então foi feito”. A *palavra*, e não as mãos, é a relação entre o Criador e as criaturas.. A criação é feita a partir de alguém: na origem está a *pessoa*, não um mero caos, não uma massa informe a ser eternamente modelada. Portanto, não uma natureza divina ou um motor ou causa impessoal, uma força fatal e necessária, mas “alguém”, pessoa através de uma livre decisão da vontade, é a origem do cosmo. Deus Criador não é um *demiurgo* amarrado à tarefa de modelação, nem o cosmos é um eterno e conflitante arranjo de elementos conectados ao *demiurgo* ou, pior ainda, como parte essencial da própria divindade, uma espécie de “coxa de deus”. Na Escritura hebraica, conserva-se a transcendência e a santidade - uma separação absoluta, intocável, intransgressível – entre o Criador e as criaturas. As criaturas não provém da substância divina mas da palavra divina, ou seja, da livre decisão da vontade “bene-volente”, do amor que é bem-querer criador. Enquanto provém da palavra - liberdade, decisão, vontade, amor bene-volente - provém “de Deus” (*apò theou* – apoteose “da palavra”), mas enquanto substância, começam do zero absoluto, de um início absoluto, do nada (*ek oudenós* – do não-ser). E aqui para a razão teológica para não se tornar irracional, como aconselhava Kant a respeito da razão filosófica.

Com a criação “da palavra” de Deus e “do nada”, se afirma que o desígnio da vontade livre e soberana está acima de qualquer destino cego e trágico. Embora a *creatio ex nihilo* seja uma doutrina eminentemente patrística, em confronto com a gnose, é interessante constatar seu esboço exatamente na boca da mãe dos Macabeus, que estavam sendo barbaramente mortos diante dela. Ao encorajá-los a enfrentar o aniquilamento da morte, ela lembra ao último filho: “Contempla o céu e a terra e observa tudo o que neles existe. Reconhece que não foi de coisas existentes que Deus os fez, e que também o gênero humano surgiu da mesma forma (...); aceita a morte a fim

de que eu torne a receber-te na Misericórdia”(2Mc 7, 28-29)⁸⁸. Portanto, a criação, que provém da palavra e do nada, transcende o aniquilamento porque mesmo aí – no nada do aniquilamento - pode ressoar sempre a palavra criadora fiel à sua decisão que retira exatamente “do nada” aniquilador e mortal. É esse também o princípio da fé na ressurreição dos mortos, fé claramente expressa nessa condição de vítimas e de mártires, forma da justiça e da coerência do Criador, cuja palavra faz ressurgir os mortos da mesma forma que cria do nada.

A creatio ex nihilo é uma experiência antropológica antes de ser cósmica. As formas de nihilismo que emergiram no pensamento contemporâneo a partir do século XIX, especialmente o existencialismo do século XX, acentuaram o “nada” que subjaz à existência humana. Ficaram célebres as expressões de Sartre e de Heidegger sobre o “nada” que sustentaria a liberdade humana. O nada e a morte, pois há o nada no lugar de uma divindade, e a morte é o retorno ao nada, restando apenas provisoriamente objetivado aquilo que se fez durante a brevíssima existência. Por isso, segundo a conhecida afirmação de Heidegger, somos “ser-para-a-morte”. É uma decisão nihilista, uma real e estonteante possibilidade humana, visível no ateísmo auto-suficiente da modernidade ocidental. Por incrível que pareça, tem uma raiz bíblica, embora nem o sentido e por isso nem o desígnio bíblico parem aí. Esse “nihilismo”, positivamente interpretado, é um momento de absoluta autonomia, de separação e até – segundo a etimologia bíblica de “separação” – é uma primeira “santidade” das criaturas: elas não estão unidas ao Criador por algum cordão umbilical ou pelas marcas de seu ato criador, mas são “por si mesmas” e valem por si mesmas, tem consistência própria, e sem ser propriamente *causa sui* podem se colocar na condição de *causa sui* por sua liberdade e decisão. Somente uma mística gnóstica ou romântica, com sabor panteísta, poderia ver “o Criador nas criaturas”, os vestígios, a emanção, a com-fusão. Valorizar uma criatura por ter atrás de si um “criador” é humilhá-la, passando além dela, de certa forma usando-a, ainda que com fins místicos, e afinal dispensado-a.

Assim, sem cordão umbilical e sem vestígios de dependência, mas também sem sermos “causa” e princípio de nós mesmos, somos uma “maravilha” no sentido mais profundo da palavra, que supõe, mas encobre, em seu esplendor, um “problema de origem”. Ao nos colocamos como origem, como *causa sui*, causa de nós mesmos, ao

⁸⁸ “Misericórdia”, em hebraico *rahamin*, deriva de *rehem*, o ventre materno. Por isso é um nome de Deus maternal, criador e gestador, nome com o qual a mãe macabéia identifica a certeza de uma criação mais forte do que a morte.

assumirmos nossa liberdade, ao “decidirmos” a respeito de nós mesmos, somos como “deuses”(Cf Sl 82,6;58,2;Jo 10,34), realizamos nossa vocação de sermos imagem e semelhança do criador. E só assim poderemos ser parceiros e interlocutores de Deus, de forma verdadeiramente livre, e face a face. Não ser “decidido”, não assumir o “nada” de origem, é permanecer se protegendo contra a autenticidade de nossa existência “naturalmente atéia” (Lévinas), refugiando-se num infantilismo místico, numa ideologia pagã, num desejo de onipotência, mesmo sob capa cristã. Mas hoje as explicações de ordem científica – sociológicas, históricas, biológicas, psicológicas - podem recriar este mesmo pano-de-fundo pagão ao qual estamos amarrados pelo cordão umbilical. É a construção social, familiar, de classe, etc., estruturas anteriores das quais a subjetividade, a liberdade, até o amor, são produtos. Repito que é difícil ser *ex nihilo*. Por isso é também difícil aceitar radicalmente uma *creatio ex nihilo*.

Tais considerações tem algo de escandaloso. O choque é necessário para a maturidade da criatura humana. Sua fé e sua ligação com Deus se darão então de forma “não-natural”, não pela fatalidade de alguma necessidade natural, de um contexto fatal, de um cordão umbilical que acaba controlando pela origem, afinal violentando e sufocando, mas através de uma relação inteiramente pessoal, um ato de fé absolutamente livre, com total respeito à santidade mútua entre Criador e criatura. A separação e o “ateísmo natural” que coincidem com a *creatio ex nihilo* são a condição para o surgimento de uma “alteridade” autônoma e absolutamente responsável por seu ato de fé pessoal, livre, digno de “pessoas” que tomam consciência, decisão, dom livre de si no ato de fé, e que podem ser elevadas a interlocutoras e parceiras, aliadas de seu Criador.

O Criador, na tradição bíblica, não abandona suas criaturas no ateísmo de nascença, mas põe-se em sua palavra, portanto face a face, de frente e não de trás, como companheiro da liberdade e das decisões humanas ao longo da aventura histórica, no exemplar caminho de Abraão, de Israel - e de Jesus.

É que o Criador, antes mesmo de ser apenas um Criador, é um “Pai”, é *pessoa* que cria em seu bem-querer. É na qualidade de Pai que se deve entender bem o Criador. À luz de um *Pai pedagogo*, educador ou maiêutico, no sentido que cria espaços de autonomia, renunciando invadir os espaços da liberdade, da decisão, do ato de fé, da palavra da criatura, e que se põe na humildade e na paciência de companheiro dos mais humildes, até dos lírios dos campos e das aves do céu, para fazê-los crescer e se colocar

ombro a ombro, face a face, palavra a palavra, no diálogo da criação, como criaturas e filhos adultos e participantes criativamente, assim se entende bem o Criador, o “Pai da Criação”. Não é indo para trás, para as origens, por um pretense cordão umbilical ou para a “partícula de Deus” na origem do universo, que encontramos o Criador, porque, como no caso de Abraão, de Israel e de Jesus, ele não está lá – viemos “do nada” - mas ele se coloca na frente, na palavra que continua a ser criadora, convidativamente, vocacionalmente, chamando para o espaço criativo da liberdade, do êxodo, do dom até à consumação da morte, da ressurreição e glorificação. “Maravilha” é uma realidade diante da qual não há explicação de origem, mas apenas pasmo, assombro. A criação permanece respeitosamente velada na “maravilha” do *ex nihilo* e se encontra exaltada em responsabilidade sponsal até à glória no *a verbo*⁸⁹.

2. A novidade da criação desde a peregrinação: mundo em êxodos e êisodos

Narrativas e cantos sobre o surgimento do Universo – o mundo, as estrelas, a vida, os humanos – existiram sempre em todas as culturas. São narrativas “etiológicas” que partem da experiência cotidiana e se estendem para captar as origens e, mais importante e decisivo, para captar a destinação, a vocação humana e a postura litúrgica e ética correspondentes.

Em Israel há dois momentos históricos trágicos em que a criação é afirmada: o *êxodo* e o *exílio*. É exatamente a partir de sua dolorosa história de escravos e peregrinos, sem casa e sem pátria, que Israel entende a origem e o destino do mundo. A memória do êxodo ficou gravada como uma saída do caos, um doloroso nascimento para a vida, para a liberdade, para ser um povo – o povo de seu Deus. A “páscoa”, o salto do anjo que poupa da morte e o êxodo do povo para a vida nova, são o conteúdo da pintura da criação, e a narrativa das origens da criação é como que a moldura colocada para o quadro. Dentro do quadro há tentações e pecado, mas há, sobretudo, a misericórdia paciente de Deus que acompanha com dores de parto o seu povo que está sendo criado. Assim também, na narrativa das origens, na moldura primordial, há tentações,

⁸⁹ O tema da *creatio ex nihilo* até o “ateísmo” da criatura “naturalmente atéia” foi desenvolvido por Emmanuel Lévinas em seu livro *Totalité et Infini*. Uma síntese pode ser encontrada em: SUSIN Luiz Carlos, *O Homem messiânico. Uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas*. Porto Alegre: EST/VOZES, 1984. P46-50 e 105-110.

transgressões, violência, pecado e dores. Mas Israel testemunha: Deus não abandonou nunca a sua criação, que ele amava visitar com a brisa da tarde. Enfim, a páscoa, a libertação, mas também o tremendo trauma passado no Egito de sua escravidão, são a inapagável experiência de que Deus se serve do caos para criar o cosmo, da desordem sabe formar a ordem, o imundo ele transforma em mundo.

O deserto, porém, não é somente um caminho de saída – um *ex-odos* – é também um caminho de entrada – um *eis-odos*. Israel não foge mas busca, substitui o pesadelo pelo sonho, as cadeias são rompidas pelas promessas: uma terra, casa, vinha, água da torrente, com salmos e cânticos reunindo os filhos e a grande família! Isso é vida, isso é paraíso. É para isso que Deus está criando seu povo, tirando-o do caos do Egito e esposando Israel. Também na moldura das origens da criação: mesmo com a dilaceração da transgressão de Adão, lança a humanidade para uma promessa, para um horizonte de redenção. O nascimento tem um desígnio, uma destinação, um sentido que nenhum mal, nem o pecado, consegue roubar. Isso é tão decisivo que o mais importante da criação não está no passado mas no futuro, não tanto naquilo que Deus fez, mas naquilo que Deus fará. E o olhar fixo no futuro, na promessa, permite compreender as dores passadas e presentes como dores de parto de Deus, dor de nascimento das criaturas. Sobretudo dores de Deus, pois, quando Deus se declara, em pleno êxodo, um Deus misericordioso, compassivo e clemente, cheio de piedade (Cf Ex 33,19;34,6), isso se refere exatamente ao seu ato criador comparado às dores da mãe que geme nas contrações de seu ventre ao dar à luz.

Em pleno exílio da Babilônia os sábios de Israel davam os retoques finais à narrativa da criação. Tinham muitos motivos para o desespero. Porém, mais uma vez é afirmada sem rodeios a positividade da criação junto com a lembrança do êxodo do Egito. Segundo a teologia rabínica, também Deus tinha se humilhado, tinha deixado seu templo e, como um exilado entre os exilados, tinha acompanhado seu povo na humilhação para trazê-lo com-passivamente à terra prometida. Portanto, um novo *êxodos* e, sobretudo, um novo *êisodos* – uma nova e melhor entrada – iria acontecer. A narrativa da criação, mais uma vez contada e aperfeiçoada no exílio, era uma garantia da fidelidade criadora de Deus: uma nova terra e novos céus, uma nova cidade, com novas casas e novas vinhas, eram já vislumbradas na narrativa dos sábios.

A narrativa da criação também significava uma vocação específica do homem e da mulher. Não que eles seriam melhores do que as outras criaturas, mas teriam uma

vocação única, a de cuidar da terra em nome dos céus, cuidar das criaturas corporais como verdadeiros anjos da terra em parceria com as criaturas espirituais, os anjos celestes. Enfim, homem e mulher teriam a fecundidade de Deus para serem responsáveis em nome de Deus, cultivando a terra. E responsáveis em nome da terra pelo louvor de reconhecimento a Deus, para que a terra respondesse de modo “esponsal” ao seu criador e esposo. A narrativa da criação era um magnífico programa, a moldura de uma vida afirmada em meio às dores do exílio e do conflito de identidade. O mal – o desejo como cobiça, inveja e apropriação - afetou a relação de gênero, transformou-a em raiva e culpabilização, frustração e agressividade, dominação e humilhação, mas a descendência mesma das relações de gênero iria esmagar o mal, e conduzir à ordem e à harmonia. E, portanto, *a esperança faz o sonho ser mais real do que a dura realidade.*

Os narradores da criação se esmeraram por descrever que Deus criou cada coisa, e tudo o que ele criou – tudo o que existe – é “bom”. Bem que eles já sabiam de alguma evolução: que a semente se torna árvore e depois fruto, que as estações e as estrelas seguem seu curso, que cada coisa surge a seu tempo. Mesmo assim eles sublinharam que Deus criou *cada coisa*: porque nada do que existe é desprezível aos olhos de Deus. Os bons olhos de Deus infundem bondade em tudo o que cria e vê. É um “olhar bondoso” que torna bom aquilo que ele olha! Portanto, mesmo uma criatura deformada, um portador de deficiência, um doente ou feio ou inútil, tem um valor infinito porque têm a garantia do olhar infinitamente bondoso que os torna *infinitamente bons*. O Criador não deu apenas um impulso inicial e deixou simplesmente o Universo evoluir. Nem é um deus platônico ao qual só agradam as formas ideais, sumamente perfeitas. Ele acompanha cada criatura em seu ser real, vulnerável, mesmo decadente. E a criação não está acabada. Muito pelo contrário: o que ele vai criar será melhor. A escolástica iria afirmar reiteradamente que o Bem é “difusivo” (*Bonum diffusivum sui*). Enquanto o mal se expande apenas estrategicamente, numa tática e numa luta de conquista, de sedução, de dominação e absorção até ao aniquilamento, o Bem é pura difusão, derrama-se a fundo perdido, doa-se sem retorno, expande-se simplesmente porque é o Bem, porque é bênção que investe e torna bom o que abençoa. É pura gratuidade, graça sem simetria e sem reciprocidade, anterior a qualquer reciprocidade, da qual se diz que

“Deus não ama o que é amável, mas torna amável o que ama” – portanto amor generosamente criativo e não medidamente retributivo⁹⁰.

Enfim, a novidade da criação, segundo a fé de Israel, está em sua fundamental promessa, em seu futuro garantido pela fidelidade do Criador, e em sua radical bondade ungida pelo olhar cheio de bênção – expressão e infusão de bondade - do Esposo da criação. O mal, o sofrimento, até mesmo o pecado, enfim toda sorte de dores, podem ser transformados em dores de parto de Deus e dores de nascimento da própria criação que ainda está em gestação. As narrativas da criação se tornaram um hino à esperança, ao encorajamento e à responsabilidade: o mundo vale a pena, é bom! O espaço da terra é esponsal, e o jardim é corresponsabilidade nossa, do cultivador junto com as chuvas dos céus, em face do nosso Criador. Está em processo de páscoa, a caminho, em saída do caos e em chegada à pátria, graças à misericórdia maternal e compassiva do Criador⁹¹.

3. O amante e o seio de vida: *Vita ex vitae abundantia*

Jesus mesmo lembrava aos seus opositores que o Deus de Abraão é o Deus dos vivos e não dos mortos (Cf Lc 20,38), e aos que o queriam matar, Jesus lembrava que eles não eram filhos de Abraão mas do pai do engano e do homicídio, portanto Caim, porque Abraão não matou (Cf Jo 8,31-47). Jesus se revelou o melhor intérprete de Abraão. E, no entanto, Abraão estava amarrado a uma religião de sangue e dor, à lei pré-edipiana do sacrifício do primogênito: a divindade exigia o sacrifício do seu primogênito como agrado e intercâmbio, pois assim, como a poda das vinhas, sua casa, sua família, crescerá abençoada e vigorosa. A vida surgia da morte, o louvor surgia do sacrifício, da perda e da dor. Como homem crente e devoto, Abraão devia fazer o máximo sacrifício, do único filho, que ele amava.

⁹⁰ Esta expressão, de sabor tipicamente agostiniano, resume a teologia da graça desde uma positiva teologia da criação de Duns Scotus. Cf. GANOCZY Alexandre, *Dalla sua pienezza noi tutti abbiamo ricevuto. Lineamenti fondamentali della dottrina della grazia*. Brescia: Queriniana, 1991. p152ss.

⁹¹ A interpretação da criação desde o êxodo, as origens desde a experiência histórica, foi consagrada por G. Von Rad, em sua célebre Teologia do Antigo Testamento (*Theologie des Alten Testaments I-II*, Munique, 1958.) Em Teologia Sistemática, foi Jürgen Moltmann quem melhor desenvolveu as consequências desta redescoberta revolucionária. Cf. *Dio nella creazione. Dottrina ecologica della creazione*. Brescia: Queriniana, 1986. Tb. *L'avvento di Dio. Escatologia cristiana*. Brescia: Queriniana, 1998. Sabe-se hoje que as narrativas de criação

A grande novidade, radical e inaugural como o começo de uma nova criação, é Abraão ter compreendido o “anjo do Senhor”, dando-lhe o novo mandamento: Não sacrificar, não praticar mais esta religião! O anjo, nessa narrativa de reviravolta, não faz mistificações, nem mais usa a expressão “não sacrificar, não oferecer”, mas diz, cruamente, “não fazer mal ao menino”! (Cf Gn 22,12). Abraão ousou acreditar e se tornou amigo de Deus e pai da fé, modelo da fé, inclusive na interpretação de São Paulo (Cf Gl 3; Hb 11). Abraão não sacrificou, e por isso – não através do sacrifício, mas salvando do sacrifício – foi abençoado. Ofereceu a Deus um filho vivo e não morto, porque Deus, que se tornou seu íntimo amigo, é o “amante da vida”(Sb 11,26) e só a vida, não a morte, agrada a Deus. Mas, mais difícil do que a criação sair do caos, Abraão teve que sair de um círculo infernal de mortes idolátricas sob a aparência de oferendas a Deus, um mundo só aparentemente “mundo”, mas, na verdade, mundo pervertido e tornado “imundo” pela forma sanguinária de afirmar seus desejos e de tentar agradar e manipular Deus para concretizar seus desejos. Abraão sai do caos deixando para trás pátria, família, religião de sacrifícios e mortes. Abraão sai em êxodo para um futuro prometido, uma criação nova, de frutos generosos baseados na vida e não na morte. O nome “Abraão” significa “pai divino”. Ajustando seu nome, Deus se revela com Abraão um pai generoso e multiplicador de vida, “amante da vida”(Sb 11,26).

A história de Abraão, fundação de toda a história de Israel e referência obrigatória para os verdadeiros israelitas, repercutiu nos profetas até Jesus: “É a misericórdia que eu quero e não o sacrifício”(Cf Os 6,6;Mt 9,13; 12,7;Lc 19,10). A história de Abraão se torna uma história de vida onde a lógica devia ser morte, e ele se torna, finalmente, na parábola do pobre Lázaro, o seio da Misericórdia, “seio de Abraão” onde se conserva a vida em abundância (Lc 16,22).

Jesus, ao curar e socorrer com grande liberdade e criatividade, acaba se justificando: “Antes que Abraão fosse, eu sou!”(Jo 8, 57). Segundo o evangelho de João, ele não apenas é a descendência de Abraão, que o pai vislumbrou e se alegrou, mas inverte a relação: ele provém do Deus que é amigo de Abraão, e o patriarca, se o visse, reconheceria Jesus como seu verdadeiro Senhor, amigo e salvador da vida. Mesmo na sua própria morte, é a ressurreição, começo da Nova Criação, que culmina o caminho abraâmico em que a vida é mais forte do que a morte, em que o dom fiel de Deus triunfa sobre as máscaras encobridoras dos desejos de viver às custas da morte de

outros: nem Deus e nem as criaturas precisam de morte para viver. Não é o mausoléu que glorifica Deus, pois o túmulo de Jesus está vazio. Não é sua morte que agrada a Deus, mas o dom de sua vida glorificada em Deus vivo.

Se Freud e a psicanálise tivessem olhado melhor para Abraão e sua herança até Jesus, como um fio dourado e uma cunha nas contradições que a Bíblia sinceramente relata, ao invés de se fixar centralmente na tragédia de Édipo e no maior mal-entendido do cristianismo sobre a redenção como satisfação substitutiva – a morte de Jesus como pagamento diante de um Deus sádico e pré-abraâmico – então as relações entre pai e filho - entre as gerações - e o caminho do amadurecimento humano até uma criação plena e harmoniosa, teriam ganho uma interpretação psicanalítica com acentos diametralmente opostos à luta de desejos miméticos, vontade de ocupar os espaços do outro, de imitar, mas também de destruir, de sugar e depois afastar a culpa compulsiva, por isso em cima de novos bodes expiatórios, em cima de novas ameaças de concorrência, história de violência e de tragédias. Ou história castradora das leis e instituições que representam o pai, onde se é obrigado a renunciar dolorosamente o prazer de viver em favor do constrangimento e da dilaceração que a realidade impõe. Tudo isso é tremendamente real, mas não provém da fé abraâmica, criativa e defensora da vida. Amar a vida, amar o outro, o diferente, o estranho, até o feio, o inóspito, o deficiente, o chocante, o inútil, e amar com hospitalidade, com compaixão, resistindo às próprias resistências, às próprias defesas contra o outro, inclusive abraçando com misericórdia de entranhas maternas até o perverso, isso é ser amigo e parceiro de Deus, o “pai divino” e “amante da vida”. Isso é expandir-se, podendo dizer “Em ti está o meu prazer – em tua vida está a minha vida”, sem precisar repetir o trágico provérbio pré-abraâmico *mors tua vita mea*, que pode ser tragicamente reversível: “a tua morte é a minha vida”, ou então “a tua vida é a minha morte”.

Não mais as cidades fundadas por Caim, feitas de muralhas e torres de defesa, mas a cidade de portas abertas dia e noite, onde a praça para todos substitui o templo de sacrifícios, onde Deus é o sol e onde surge, do Cordeiro “vivo”, uma fonte a alimentar árvores e frutos que são alimentos e remédios para sempre, onde não há luto e nem pranto, onde não há mais morte e nem caos mas somente a vida: esta é a promessa da Nova Jerusalém (Cf Ap 21, 9-27), o triunfo da criação e do Pai da criação, o “Pai divino” – oposto do pai freudiano. Para entender a moldura da primeira narrativa da Bíblia – a criação dos céus e da terra como ambiente de vida para todas as criaturas - é

necessário colocar-lhe uma moldura ainda maior para onde escorre todo o conteúdo do quadro da história bíblica: *os novos céus e a nova terra* que têm no centro uma novidade em relação à moldura original: uma cidade-símbolo, ambiente de convivência pacífica e reconciliada de toda vida envolvida pela luz e pelo alimento divino.

Assim, a moldura da criação se torna clara: os céus, a terra, o mar, são “ambientes de vida”, infinito firmamento os céus, “firmamento”, onde se assegura a terra que, embora limitada pelo mar, terra como lugar finito de criaturas também limitadas e mortais, é terra que hospeda e acolhe as potências fecundadoras dos céus e onde se multiplica, num hino à biodiversidade, a originalidade criadora e vitalizadora de Deus. Deus não faz clones, ama a originalidade e cria a vida a partir da vida, não da morte. Mesmo o caos, a desordem, o furacão e o genocídio mais cruel não vencem a palavra fiel da criação: a regeneração e a ressurreição fazem parte do processo criativo e vitalizante do Criador. Num mundo perverso e injusto, que se afirma sobre as vítimas, a “ressurreição dos mortos” significa a ressurreição “das vítimas”, a vitória da justiça para com toda a vida. A mortalidade mesma está em função da nascividade: não se é *ser para a morte*, como se a morte fosse o horizonte último da criação, mas se é *ser para a vida*, criaturas do “Pai divino”, filhos da vida. Até mesmo a nova física, ao propor a teoria do caos generativo, das leis de dissipação das energias com entropia e morte, constata a força de neguentropia e um *antropismo* assombroso, um delicado equilíbrio em direção a formas cada vez mais complexas de vida. Em última análise, é da abundância da vida que provém a vida e se difunde, mesmo através da morte, em mais vida – *vita ex vitae abundantia*⁹².

4. Pai criador onipotente – a potência criadora da paternidade divina, bondade maior do que a potência destrutiva da maldade

A Igreja professa, desde os tempos dos concílios de Nicéia (325) e de Constantinopla (381), no início do *Credo*:

⁹² Sobre sacrificialismo e não-sacrificialismo, em nosso caso específico, que é uma hermenêutica bíblica ajudada pela teoria de René Girard sobre o sacrifício, Cf. especialmente HINKELAMMERT Franz J. *La fe de Abraham y el Edipo occidental*. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones, 1989. Tb. GIRARD René, *Le bouc émissaire*. Paris: Grasset, 1982; *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Paris: Grasset, 1978.

*Cremos em um (só) Deus,
Pai todo poderoso
Criador (poietên) do céu e da terra,
De todas as coisas visíveis e invisíveis (DS 150).*

“Pai criador”: nessas duas palavras – o “Pai” como substantivo, nome pessoal, e “Criador” como adjetivo, qualificativo de sua paternidade, se encerra a genialidade da fé cristã ao compreender o Deus Pai de Jesus de Nazaré como Criador de todas as coisas. Ele é Pai de todo o Universo, da fantástica dança das nebulosas e das galáxias, e de cada uma das criaturas, incluída a criatura humana. Mas não é suficiente afirmar e repetir o *Credo* para que tais afirmações sejam experimentadas como verdadeiras. Até porque outros povos, inclusive conhecidos de Israel e dos cristãos, tinham e tem, em suas tradições religiosas, afirmações muito parecidas, e com muita beleza. Por exemplo, tanto o nome grego *Zeus* como o nome latino *Jupiter/Jovis*, que provém da língua comum dos povos indo-europeus, o sânscrito, significa, na sua raiz mais arcaica: *Pai luz*. Ora, a luz é o elemento primordial da criação, inclusive na Bíblia. Portanto, se trata de um “pai cósmico”, fonte de religião cosmológica. Se escutarmos as narrativas andinas e mexicanas pré-colombianas, encontraremos algo muito parecido. O que há de único na profissão bíblica e cristã? E qual o seu significado perene, inclusive para o nosso tempo já declarado pós-mítico e pós-metafísico, repleto de criações humanas e de teorias científicas que se tornou, no conjunto dos conhecimentos científicos, uma narrativa sobre o Universo?

Em primeiro lugar, é necessário contextualizar: o Novo Testamento, para a compreensão cristã, não pode ser separado das Escrituras judaicas, ou seja, do Primeiro Testamento. É lá que estão as primeiras bases do *Credo* cristão. Mas o Novo Testamento é testemunho de uma novidade tão radical que passa a ser um novo começo, um novo fundamento e um novo princípio de interpretação e de compreensão, inclusive das Escrituras antigas. É nele que o “Criador” e o “Pai” alcançam uma identidade paradoxal desde a simplicidade do “Filho”, o verbo que estava no princípio, pelo qual tudo foi feito e que se fez carne (Jo 1), o primogênito de toda criatura. O Criador é Pai de Jesus, e *um criador que não fosse pai ou um pai que não fosse criador não seria o Pai de Jesus e nosso Pai, não seria o nosso Criador* – na profissão da fé cristã.

Em segundo lugar, é necessário ousar os paradoxos da fé cristã: o que significa uma “criação *ex nihilo* – ou seja, do nada – e ao mesmo tempo *ex plenitudine* – ou seja, da plenitude de Cristo? Isso, na experiência de fé cristã, não é apenas enigma ou poesia. E o que significa, depois dos estudos críticos da psicanálise sobre as fantasias de onipotência do desejo humano, dizer que o Deus *Onipotente* “será tudo em todos”(1Cor 15,28)? O que significa, diante da imensidão estonteante do Universo afirmar a esperança de Novos Céus e Nova Terra onde habitará a Justiça (2Pd 3,13)? Olhando para as estrelas, depois das ciências físicas do século XX, poderíamos perguntar: “Deus, você está por aí?”. E diante dos sofrimentos e injustiças, diante da luta darwiniana das espécies, da inexorável cadeia alimentar, do darwinismo social, das leis de entropia e dissipação das energias, enfim diante da morte, como podemos dizer a um criador: “Pai”? Ou como podemos rezar e esperar que “venha a nós o vosso Reino”? A física e a biologia parecem confirmar a sociologia e a psicologia na tremenda “crise de paternidade” que se abate sobre um Universo “órfão” e sem significação e destino à vista. A fé madura não deve evitar as questões mas buscar com elas as razões de sua esperança (Cf 1Pd 3,15)⁹³.

Seria uma tarefa soberba pretender responder exhaustivamente a cada uma dessas grandes e graves questões – além de outras que poderiam se multiplicar. Mas podemos buscar na Escritura e na Tradição da Igreja um fio dourado que nos ajude a compreender um pouco melhor e de forma realmente cristã tanto a criação como o “Pai” da criação no qual nós cremos.

A “onipotência”, título muito freqüente para se referir a Deus na teologia, na liturgia, na oração, na imaginação a respeito de Deus, é uma verdadeira “faca de dois

⁹³ Sobre a problemática levantada em torno da figura do “Pai” e a reação da teologia, cf: POHIER Jacques, *Au nom du Père*. Recherches théologiques et psychanalytiques. Paris: Cerf, 1972; *Quand je dis Dieu*. Paris: Seuil, 1977. *Dieu fractures*. Paris: Seuil, 1985. VERGOTE Antoine e TAMAYO Alvaro, *The parental figures and the representation of God*. A Psychological and cross-cultural Study. Paris/New York: Mouton Publishers/The Hague, 1981. VARONE François, *El Dios sádico. Ama Dios el sufrimiento?* Santander: Sal Terrae, 1988. DUQUOC Christian, *Cristologia – O Messias*. Ensaio dogmático II. São Paulo: Loyola, 1980. *Jésus homme libre*. Paris: Cerf, 1978. GONZALEZ FAUS José Ignacio, *La humanidad nueva. Ensayo de Cristología*. Santander: Sal Terrae, 1984. LACUGNA Catherine Monwry, *Dio per noi. La Trinità e la vita cristiana*. Brescia: Queriniana, 1997. KUSCHEL Karl-Josef, *Generato prima di tutti i secoli? La controversia sull'origine di Cristo*. Brescia: Queriniana, 1996. QUEIRUGA Andrés Torres, *Creio em Deus Pai*. São Paulo: Paulus, 1993. *Um Deus para hoje*. São Paulo: Paulus, 1998. SOBRINO Jon, *Jesus, o libertador*. Coleção Teologia e Libertação, São Paulo: Vozes, 1994. Sobre a problemática da criação e do criador numa teologia da criação em diálogo com as ciências, sobretudo com a física, Cf. SUSIN Luiz Carlos, *Ev αρχη - Teologia da Criação: novos contextos*. Em: ULLMANN Reinholdo Aloysio (org.), *Consecratio Mundi*. Festschrift em homenagem a Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p.131-144.

gumes”⁹⁴. Evidentemente vamos buscar o seu lado bíblico e evangélico. Mas é necessário antes “limpar a área” tão cheia de mal-entendidos. A experiência e a idéia de “poder” sempre estiveram ligadas à concepção do divino. Pois que Deus seria um “Deus sem poder”, um Deus impotente? Como poderia criar, se criar é o ato por excelência, e todo ato, como ensina rigorosamente o aristotelismo, supõe potência? Não há ato sem potência. Não acontece nada, se não há possibilidade, potencialidade. Não há vitalidade sem energia, sem força. E Deus, nessa lógica, é o “Ato puro”, porque nele coincidem ato e potência, ao contrário de uma criatura em que a potência precisa se conjugar com o ato. Assim como Deus é dito Supremo Ser, Supremo Ato, é também Suprema Potência, é Onipotente – Todo poderoso. O monoteísmo filosófico unificou, de certa forma, os poderes freqüentemente conflitantes dos deuses, que eram também freqüentemente representações de forças - energias, potências – da natureza indomável e atemorizante.

A “onipotência” divina, no entanto, sempre colocou o problema da teodicéia: se o mal existe, como entender um Deus poderoso e ao mesmo tempo justo e bom? *Unde malum?* – Donde provém o mal?⁹⁵ Diante do mal, ou Deus é bom, mas não é poderoso e incapaz de justiça, ou é poderoso, mas não é justo e bom. Parece difícil casar poder e bondade num mundo onde há males tão cruéis que ultrapassam as explicações e as origens humanas. Pior ainda: parece fácil, isso sim, casar poder e maldade. As ciências humanas – a história, a sociologia, a psicanálise, mas até a biologia – trouxeram à luz o *mysterium iniquitatis*, a confusão do poder com luta pelo poder e vitória do mais poderoso, com conquista, depredação, dominação, e, por outro lado, servidão, exploração, humilhação, aniquilamento. É o lado diabólico e demoníaco do poder, que acaba “separando” (*dia-bolos*) não como respeitosa santidade mas como dilaceração e aniquilamento sob um poder (*daímon*) indomável e triunfante. Sobretudo a psicanálise localizou esse abismo no coração humano, no desejo. Que é o humano? Um desejo, um suspiro por ser, um desejo de ser. E, para ser, um desejo de poder. Ora, como a fantasia, *o desejo não conhece limites*, e sobretudo na busca de poder: quer poder sempre mais. *O desejo quer a onipotência*. Onipotência no saber, no ter, no valer, no estar e permanecer, no ser. Em outras palavras, onipotência na ciência, na economia, na política, na afirmação de si, na imortalidade. O desejo quer ser deus, projeta-se em divindade, quer

⁹⁴ Cf a bibliografia pertinente na primeira nota.

⁹⁵ Cf a preciosa síntese de Paul Ricoeur em uma conferência publicada pela Papirus (Campinas, s/d) com o título: *O mal: um desafio à filosofia e à teologia*.

alcançar a divindade, revestir-se de divindade, agarrar os céus, a totalidade, a imortalidade.

O desejo de poder até à onipotência, para agarrar e garantir-se o ser, porém, se trai no outro lado: parte do “não-ser”, da carência, da fragilidade, da mortalidade, da angustia. Abriga-se, por isso, sob a potência de uma autoridade, preferentemente divina, numa busca de proteção e consolo frente à natureza hostil, à angustia, à morte: contra as forças que ameaçam, busca-se uma força maior. Na lição de Freud, a religião seria a transferência do desejo para uma esfera transcendente, onde a sede de onipotência é “acalmada”⁹⁶. A religião do “grande pai celeste” porta consigo uma ambigüidade que se torna insuportável: o divino pai faz a sua parte, mas exige, põe interdições e expiações ao desejo. Freud, de cultura judaica e vivendo num ambiente cristão burguês com moral sufocante, aplica ao “Pai” a função ambígua e castradora da “lei” segundo S. Paulo. Diante de tal poderio, que toma uma grandeza incontrolável, socorrer-se com uma “grande mãe” pode até piorar: a lei e o pai representam o princípio da realidade dura e exigente, fora e acima de nós, enquanto o recurso à mãe pode ser uma proteção do desejo na fase da criança, nos primeiros anos de idade, quando a fantasia e a magia ainda a protegem da racionalidade e da objetividade do real. A “grande mãe” pode fixar o ato de fé nessa infância con-fusa, num perigoso aconchego simbiótico do desejo megalômano. A religiosidade da “grande mãe celeste” pode acabar reforçando a teimosia em não sair do seio e do regaço para a aventura da fé adulta. Até aqui, aspectos críticos da onipotência. Por que, no entanto, se insiste em chamar Deus de “Onipotente”?

No *Credo* Deus é chamado de *pantokrátor* – o único que tem poder, em cujas mãos está todo o poder e toda a força. E, portanto, o único que realmente governa todas as coisas. É necessário, mais uma vez, entender essa afirmação com o pano de fundo da confusão gnóstica: a concorrência de poderes, de tronos, de dominações, de potências, de autoridades, não era apenas um fenômeno político, sociológico, mas era considerado também uma grave situação espiritual: nos “ares” ou nas esferas celestes (e infernais), habitariam espíritos de todo tipo, uns melhores, outros desequilibrados e perigosos. Havia hierarquias, intermediários e conflitos. Na terra se sofriam e se temiam as conseqüências. Os poderes terrenos seriam reflexos das hierarquias e dos conflitos celestes. Em última análise, o grande embate se daria entre os que se alinham com a

⁹⁶ Cf. MORANO Carlos Dominguez, *Crer depois de Freud*. São Paulo: Loyola, 2003.

divindade da luz, da criação invisível e transparente, leve e imortal, e os que se alinham com a divindade das trevas, das coisas visíveis, opacas, pesadas e mortais. É a resolução dualista, simplificadora e conflitiva ao extremo. O *Credo* cristão, na esteira da Escritura hebraica e do Novo Testamento, nega tudo isso e afirma que há um único Deus e Criador, e *nele está todo poder*: ele é o único que tem verdadeiramente poder e nenhum poder concorre com ele. Nada é tão diabólico e demoníaco que chegue a dobrar ou diminuir o poder do único Deus. Tudo o que existe, é pelo poder do único Criador: tanto as coisas invisíveis como as coisas *visíveis*, tanto as espirituais como as *corporais*, tanto as celestiais como as *terrenas*. Tudo provém dele. É uma profissão de fé na positividade, um ato de confiança existencial que supera a angustia existencial.

Nesse ponto precisamos lembrar um teólogo e místico famoso contra o qual se levantaram outros teólogos: Marcion (+160)⁹⁷. Ele resolveu a questão do bem e do mal interpretando a Bíblia de maneira antitética: O “Criador”, que está no Antigo Testamento, aparece como Criador da matéria que provém carregada de males, que é castigador, cruel, sacrificador, portanto o princípio do mal. O “Pai”, que está no Novo Testamento, Pai de Jesus, cheio de misericórdia, de reconciliação e de redenção, é o princípio do bem. Era então necessário descartar o Antigo Testamento e se livrar do seu “Criador” e ficar somente com o Novo Testamento e com o “Pai”. Essa exegese simplificadora era fascinante, mas grosseira e injusta. É diante disso que se deve entender a afirmação do *Credo*: “Pai todo poderoso, Criador do céu e da terra, de todas as coisas visíveis e invisíveis”. É necessário sublinhar: Criador é o Pai. A paternidade e a bondade são afirmadas desde a criação e não apenas na redenção. Ao dizer e criar, Deus via que tudo era bom porque tudo era saído da sua boa palavra, da sua boa decisão, da sua bene-volência e bênção. Deus é Pai desde as origens da criação, mas se manifestará inteiramente Pai, quando os filhos forem também inteiramente filhos – maduros, adultos, esponsais. Ou seja, no Reino escatológico.

Diante da experiência do mal, atribuir o dualismo a Deus – Deus de duas faces, uma bondosa e outra terrível – ou atribuir o bem e o mal a dois princípios divinos – Deus e o diabo – é uma simplificação que nunca foi aceita realmente pela tradição cristã. Atribuir todo o mal, de maneira total e exagerada, aos humanos e ao cosmo – o mal como carência e evolução, ou como perversão e pecado – também não é a melhor tradição cristã, mesmo aquela do pecado original. Há diversos aspectos e experiências

⁹⁷ Cf MAY G. *Opus cit.*

diversas que acabamos chamando pela única expressão de “mal”, o que acaba gerando confusão semântica. Há males e males. Porém, mais importante do que compreender o mal é saber como se supera o mal: pela bondade, pelo dom do amor, pela responsabilidade, pela compaixão e pela misericórdia. Em Deus coincidem potência e bondade, porque Deus é amor, e o amor tem seu modo próprio de potência e de onipotência: o amor tudo alcança, tudo ganha, tudo vence, porque vence sem produzir vencidos, porque tudo suporta como o seio suporta a vida.

A potência de Deus, criadora, salvadora, santificadora, que deve ser compreendida na história de Israel e de Jesus, e, em última análise, segundo a experiência da fé cristã, tem o nome pessoal de “Espírito Santo”. Santo Ireneu, ao falar da criação do Pai, recorre à imagem rabínica das “duas mãos”. Os mestres judeus afirmavam que Deus cria desde o princípio com a força da Sabedoria e com as medidas da Lei. Por isso, a Lei e a Sabedoria estavam junto de Deus antes da criação, e com estas duas mãos Deus fez tudo com energia, sabor, com boas e justas medidas. Santo Ireneu interpreta as duas mãos do Criador como sendo o Espírito Santo e o Filho. O Espírito, como potência, energia criadora, e o Filho como forma, medida, figura, expressão, projeto, “verbo”.

Pode-se buscar ainda no Antigo Testamento a compreensão do Espírito de Deus como potência e entender melhor o que significa um Deus “todo poderoso”. No deserto, no templo e no exílio, o Espírito de Deus estava junto do povo como *shekinah*, presença divina “junto à tenda”, habitando junto à fragilidade peregrina de seus amados. Era simbolizado numa nuvem que ia à frente para guiar, atrás para proteger, e que pairava sobre a Tenda da Reunião para participar nas decisões, ou repousava para que o povo repousasse. Era solidária, consoladora e maternal, mas também forte como uma leoa para defender seus filhotes. É assim que Deus revela seu “nome”: o Compassivo, o Clemente, o Misericordioso (Cf Ex 33, 19; 34,6). Trata-se de nomes que evocam certo tipo de poder: o poder maternal de gestar, de carregar, de nutrir, de fazer crescer, poderes maternais, em vista da vida. É também exigente, obriga ao êxodo, ao caminho, à luta, à disciplina, ao crescimento, à parceria, com objetividade e medidas que são mais do pai do que da mãe. Mas sua misericórdia é sempre maior do que sua exigência, e assim vai criando um povo até se tornar adulto, aliado, finalmente “esposo”.

O Novo Testamento continua a experiência da potência de Deus nesse clima: é a misericórdia que faz chover sobre todos, justos e pecadores, para salvar a todos. É no

poder de salvação que Jesus tem a paciência do dom de si até à consumação na morte – dom e paciência que revelam o supremo poder de Deus, o poder do amor.

A compaixão e a misericórdia, a piedade e a clemência constituem e exprimem a onipotência divina, como bem resumiu Santo Tomás⁹⁸. É poder decidido, tomando partido pela vida e enfrentando a morte, mas sem humilhar e sem aniquilar nada do que criou. Finalmente, se pode estender o olhar até à narrativa da criação primordial: “O Espírito batia asas sobre as águas”(Gn 1,2), dando movimento e temperatura, aconchego e energia para a criação. É a mesma pomba que busca entre as águas o sinal e o ambiente de vida para Noé, e a mesma que repousa sobre Jesus para criar o Reino de Deus. É a energização do aconchego e do prazer de Deus em seu Filho e nas criaturas que o acolhem. Por isso é a pomba da reconciliação e da paz que passa pela cruz, pela morte, chegando ao dia feliz da ressurreição dos mortos. A ressurreição e transfiguração da criação são obra por potência do Espírito (Cf Rm 1,4; 8, 18-23). O Espírito Santo é o poder que desfaz todo tipo de poderes demoníacos (Cf 12,28). É do Espírito Santo, afinal, dom e amor de Deus, que se diz que Deus é Onipotente. Ele é a potência criadora e maternal, engendradora, regeneradora e pascal, que faz passar do caos para o cosmo, da humilhação para a glória, da morte para a vida. É o mesmo Espírito que nos torna filhos no Filho e nos faz reconhecer e dizer a Deus, na sua grandeza e mistério divino, que ele é também nosso “Abbá - Pai”: “O próprio Espírito se une ao nosso espírito para testemunhar que somos filhos de Deus”(Rm 8,16). Esse é o máximo e único verdadeiro poder que torna adultos, aliados e desposados, os filhos de Deus.

5. Criação do Pai: *ex plenitudine Filii*

Como foi dito no início, a partir de Jesus, confessado como Cristo – como o mediador do Reino de Deus – e confessado como “filho” de Deus, se entende claramente o Criador como “Pai da criação”. Com João Duns Scotus podemos centralizar toda a teologia no “primado universal de Cristo”. Ele desenvolveu seu pensamento, a partir dos hinos de Paulo e de João: Tudo foi feito por meio dele e para ele. Da sua plenitude todos recebemos graça e mais graça. Nele fomos abençoados antes

⁹⁸ “É próprio de Deus usar de misericórdia, e é especialmente nisso que se manifesta a sua onipotência”(Cf *STh* II,II, q.30, a4c).

da criação do mundo. Ele, o Filho e Cristo do mundo, é o Primeiro e o Último, o Primogênito e o Escatológico, o “Pleno Adão” para o qual respira e caminha o Universo, e do qual – da sua plenitude – o Universo toma sua substância e seu respiro, sua palavra e seu amor. Nele, no “ancestral escatológico”, figura adâmica por excelência, e não no primeiro Adão, converge e se garante a unidade de todo gênero humano e de toda a criação em sua pluralidade. No primeiro Adão se dá a dispersão e a multiplicidade, mas é em Cristo que se dá a unificação, a reunião. É o “monogenismo divino”, não da carne biológica, mas do Unigênito que se tornou Primogênito de muitos irmãos, de todas as criaturas⁹⁹. Trata-se, novamente, não de algo “natural”, biológico, mas de algo que é mais do que entendemos por natureza: a relação de amor e fecundidade, de responsabilidade e comunhão, o que especifica uma natureza diferente, a natureza do amor benevolente e engendrador de Deus que nos faz filhos no Filho. A criação encontra em Cristo a sua chave de compreensão, o seu destino, a sua bondade. E também a sua salvação, a segurança que retira da angústia¹⁰⁰. E também, conseqüentemente, a sua redenção e salvação. O Universo está destinado a ser o Reino de Deus: Reino criado na fecundidade do Pai que gera o Filho, Reino da paternidade do Pai que dispõe paternalmente seu Reino para o Filho, e Reino da filiação do Filho que corresponde filialmente ao Pai. Dessa paternidade e dessa filiação eternas, do engendramento eterno, surge e se plenifica toda realidade. Vejamos, por completo, de modo especial, o hino que Paulo nos deixa na Carta aos Colossenses, 1,12-20, que muito provavelmente ele toma de um contexto litúrgico cristão:

Graças ao Pai,

Que vos fez capazes de participar

Da herança dos santos

Na luz.

Ele nos arrancou do poder das trevas

E nos transportou para o Reino

Do seu Filho amado,

⁹⁹ DURRWELL François-Xavier. *Le Père. Dieu en son mystère*. Paris: Cerf, 1987. p 127-128.

¹⁰⁰ Cf KUSCHEL Karl-Josef, *Op. cit.* p7-10. Nessa obra, o autor demonstra amplamente a tese de que os hinos cristológicos aos quais toda a criação é subordinada surgem da experiência da fé cristã em meio a um mundo cheio de medo e de opressão.

*No qual temos a redenção –
A remissão dos pecados.
Ele (o Filho) é a imagem do Deus invisível,
O Primogênito de toda criatura,
Porque nele foram criadas todas as coisas,
Nos céus e na terra,
As visíveis e as invisíveis:
Tronos, Soberanias, Principados, Autoridades,
Tudo foi criado por ele e para ele.
Ele é antes de tudo e tudo nele subsiste.
Ele é a Cabeça da Igreja,
Que é o seu Corpo.
Ele é o Princípio,
O Primogênito dos mortos,
Tendo em tudo a primazia,
Pois nele aprouve a Deus
Fazer habitar toda a Plenitude
E reconciliar por ele e para ele
Todos os seres,
Da terra e dos céus,
Realizando a paz pelo sangue da sua cruz.*

6. 1. Tudo é criado no Filho.

Nos itens que se seguem, vamos nos deixar guiar por uma certa poesia teológica, autorizada pelos textos do Novo Testamento. Para começar, a declaração de amor de Deus a Jesus, em Lucas 3,22, ainda que literariamente elaborada desde uma composição tomada do salmo, é de uma originalidade altamente significativa: “Tu és o meu Filho; eu, hoje, te gerei!” À geração do Filho – que recebe essa declaração solene e íntima, ao mesmo tempo, encontrando-se na humildade do nazareno solidário com seu povo penitente – se liga toda a criação. Essa visão, humilde e grandiosa ao mesmo tempo, supera o que as Escrituras tinham de melhor antes do Novo Testamento.

Segundo a teologia rabínica, ao criar o Universo, Deus se contraiu para dar espaço à alteridade da criação. Trata-se da *kénosis* de Deus já na criação: esvaziando-se, renunciando e retraindo-se, Deus abre espaço para que exista a multiplicidade das criaturas. Às vezes se empregava a metáfora do mar, que se retira para dar espaço aos continentes, ou a alguém que contrai a respiração, encolhendo-se. Dessa forma, à alegria da multiplicidade e da expansão do Universo, corresponde uma dor de contração respeitosa por parte de Deus na renúncia e no esvaziamento que são condição de possibilidade para a criação. Essa *kénosis* se aprofunda ainda mais num segundo momento histórico-criador, quando Deus sai de si, se abaixa e se humilha, vindo buscar e reunir suas criaturas, morando e peregrinando com elas, com os mais humildes da terra, como *shekináh* – presença na tenda – para conduzir à festa sabática do seu Reino. Dessa forma, à dor do êxodo e do exílio do próprio Criador corresponde uma antecipada alegria de reunião redentora eminentemente escatológica, que reúne as criaturas múltiplas e dispersas na comunhão do seu Reino¹⁰¹. O pai do filho pródigo poderia também ilustrar os dois movimentos, o respeito doloroso que possibilita a partida e a misericórdia que possibilita a alegria da reunião.

Mas, a partir do Novo Testamento, do conhecimento do “engendramento do Filho”, a criação não é somente *kénosis*, é eminentemente *éros* paternal e criador. “Num monoteísmo não-trinitário poder-se-ia talvez dizer que Deus se limita ao criar. Mas ele é Criador enquanto Pai, a ação criadora tem sua explicação na paternidade divina, Deus cria não simplesmente *do nada*, mas *da plenitude*, não tanto na renúncia mas no desbordamento em seu Filho, na sobreabundância de amor que engendra”¹⁰². Assim, pela criação, Deus sai de si – num êxtase paternal de abundância criadora – em direção ao Filho. O *éros*, o *prazer* fecundo e criador, que liga toda a criação ao Filho, está explicitado nos outros sinóticos: “Tu és meu Filho Bem-amado; em ti está o meu prazer!” Estamos, aqui, longe da figura do pai autoritário romano, o *paterfamilias*. Também longe do pai como “Lei” que ainda poderia ressoar na passagem de Jesus pelo *Bar Mitzwah* aos doze anos – quando Jesus tinha se tornado “filho da Lei” e se ocupava “das coisas de meu Pai”(Cf Lc 2, 41,50). Aos doze anos, Jesus tinha ainda a Lei como mediação para sua experiência de Deus: sendo “filho da Lei”, era “filho de Deus”, como todo bom judeu. Mas com cerca de trinta anos, o Pai é o mistério fontal da vida do

¹⁰¹ Cf. MOLTMANN Jürgen, *Dio nella creazione*, op. cit. p.331-333.

¹⁰² DURRWELL F-X. Op. cit. p126.

Filho, o gerador da vida, da missão e da felicidade do Filho. Superando o “pai cósmico” da religião pagã, mas superando também o “pai” institucional ou da concorrência de espaços de poder, estamos aqui diante de uma simbólica paterna da qual Abraão já era uma metáfora. Mas supera também Abraão pela maturidade da relação de intimidade e de missão: o Pai e o Filho são um e, no entanto, tudo está nessa relação paternal e filial.

6. 2. Tudo é criado para o Filho

A criação saída do *éros*, do prazer fecundo do Pai, porta a marca da *atração*. No Universo físico, como é sabido, existe a atração que se chamou “gravidade”: os elementos gravitam em torno e em direção ao “peso maior”. Agostinho via nisso a “ordem” do Universo, em que cada coisa, pela atração, pela gravidade, chega ao seu lugar na harmonia do conjunto, e Agostinho termina surpreendendo com a “lei do amor”: o amor é o peso, a gravidade, que atrai e conduz decisivamente os amantes. Mas o amor é paradoxal, porque não é narcisista: o Pai não atrai propriamente para si, atrai para o Filho, envia ao Filho. Este é o clima do evangelho de João, sobretudo os capítulos 5 e 6. O Pai dá de si mesmo, eternamente e necessariamente, *ad intra*, ao Filho Unigênito, mas dá todas as coisas criadas *ad extra* para o Filho encarnado, feito criatura por excelência e Primogênito, num dom mais do que eterno e necessário, porque em pura gratuidade *ad extra*, abundância de muitos, incontáveis dons. A criação é dom do Pai ao Filho, é gratuidade pura em que Deus se supera ao dar mais do que a si mesmo ao Filho.

Nessa relação de dom do Pai ao Filho, a criação poderia ser pensada como manipulação e violência: O Pai Criador utilizaria as criaturas para sua relação com o Filho Primogênito. É o contrário que deve ser pensado: nessa relação, as criaturas ganham seu ser e seu estatuto transcendente, sua vocação eminente, sua destinação feliz, em que são exaltadas, em que superam o nada e a insignificância na graça do dom. E isso é comprovado por três movimentos decisivos:

a) *O Filho é entregue pelo Pai à sua criação*. O Unigênito se torna Primogênito, responsável por uma multidão de irmãos. Este é o paradoxal mistério da encarnação do Verbo, segundo João: “Ele veio para o que era seu”(Jo 1,11). O Senhor se põe a servir os seus servos, abre-lhes a intimidade e os chama de “amigos”. E “dá a

b) *A criação é entregue pelo Filho ao Pai.* O mesmo mistério é contemplado por Paulo na primeira carta aos Coríntios, 15, 20-28, não do ponto de vista da encarnação, mas da escatologia, da consumação. Jesus, ressuscitado dentre os mortos, é a Primícia dos que recebem vida, dos que ressuscitam, não para a glória de si mesmo ou do Pai, mas para levar a criação à glorificação. De tal forma que, no término de um processo de vitória sobre a morte e sobre tudo o que causa morte e angustia, ele entregará o Reino ao Pai. Nessa entrega filial, obediencial, a criação chega ao seu estatuto de Reino, à sua plenificação, à glória.

c) *O Filho é entregue pela criação ao Pai.* Então – continuando com Paulo – o Filho mesmo chegará à abundância de sua filiação, pois não se entregará sozinho ao Pai, mas com uma multidão de irmãos e de irmãs. Se ele, o “santificador”, não se envergonhou de nos chamar de irmãos (Hb 2,11), nós, os “santificados”, nos orgulhamos de apresentá-lo como nosso irmão, o irmão primogênito, nossa coroa. Ele, de certa forma, se fez “filho pródigo”, perpassando e perdendo-se na nossa miséria e morte, para que nós fôssemos sua bagagem, nós, os pobres mortais, enriquecidos e recebidos no abraço do Pai. A carta aos Hebreus, 2,13, cita Isaías 8,18, para falar de Cristo e nós: “Eis-me aqui com os filhos que Deus me deu!”

6. 3. “Para que Deus seja tudo em todos”

Finalmente, voltados para frente e não para trás, livres das tramas “freudianas” da onipotência do desejo e da submissão que reprime e enfurece, do conflito entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, podemos sonhar e esperar no Pai criador, o poeta da “obra aberta” ainda em formação, da melodia ainda em “tensão”. Comparável ao sol que ilumina e nutre a cidade escatológica, a Nova Jerusalém, Deus

cria, dá seu Filho, recebe a criação com o Filho, para ser escatologicamente, finalmente, o fiel e por isso eterno neguentropo, “tudo em todos” (1Cor 15,28). Mas de forma pura, ou seja, não narcisista: como o sol, não se importa e nem é desejável que o olhem de face, porque não quer ser um ídolo, não quer estar no centro das atenções e da festa, mas ser o ambiente, o clima, a luz que permite e cria a festa, de tal forma que, na festa mesma, na alegria da comunhão das criaturas, está o Criador, tudo “em” todos. Deus se revelará o “Pai sabático” no sábado eterno, escatológico, abençoando como presença discreta, iluminadora e aquecedora, sempre inesgotável e misteriosa, como um sol, uma luz. Não mais luz primordial da criação, mas luz escatológica, sabática.

O “sábado”, em Israel, foi uma reviravolta do “*shapattu*” babilônico – em que se interrompiam as fadigas dos dias para lamentos e desabafos – em “*sabbat*”, interrupção do trabalho para o gozo da presença de Deus sem mais mediações e fadigas, sem êxodo e sem exílio, sem buscas inquietas e imagens pálidas, sem intermediários como o templo, o sacerdócio, os sacrifícios, as leis, mas em pura glória e júbilos de dança e de canto, em movimentos de pura gratuidade e abundância, em afirmação plena de vida. A criação está destinada ao sábado, ao dia sem fim que reúne os tempos, o passado e o futuro, os antepassados e os que virão, os mortos e os vivos, os homens e as mulheres, os humanos e os animais, as criaturas espirituais e as criaturas corporais, envolvidas na alegria do Deus-Sábado. Essa é a afirmação final da fé que crê em Deus, o Criador. Ele continua criando, criará e recriará de forma ainda melhor até o Sábado Eterno. Por isso, Deus é o “poeta” ou “o poetizante”, o “*conditor*”, o condutor do coro, regente, “cantor” de todas as coisas visíveis e invisíveis, sem desprezar nada do que cria, sem mortificar a vida, sem retirar seu dom, até à forma plena do Filho, da filiação, em que toda criatura dirá, não mais no gemido de parto, mas na reverência e no júbilo do Espírito: “Abbá – Pai!” (Cf Rm 8, 15).

Santo Agostinho, no final das suas *Confissões*, descreve a criação como uma melodia do “*Deus modulator*”, em palavras e acentos que ganham *modos* criativos, de tal forma que nenhuma aritmética musical consegue conter. De fato, Agostinho testemunhou a comunidade cristã de Milão cantando salmos e rompendo a música sob medidas formais matemáticas de invenção grega, para dar à melodia o ritmo livre da oração e do louvor, uma criação *ex abundantia cordis* operada face a face na oração. Assim a comunidade experimentava a criatividade do *Deus modulator*: Na criação “se manifesta a *intentio* divina, não apenas porque Deus criou com um ato de vontade livre,

mas também porque esse ato continua dando forma (isto é, tensão e direção) ao mundo. A história do mundo é a canção cantada por Deus. Sua forma melódica nos parece freqüentemente caótica, porque não a conhecemos por inteiro. A música de Deus, como a música humana, só adquire pleno sentido após a última nota, quando será encerrada pelo Juízo Final, como por uma cadência, e ingressaremos no sétimo dia, o dia do descanso”¹⁰³.

7. A fé e a esperança do Pai em suas criaturas

A “simbólica” trinitária de Deus Criador – é Criador paternal o Pai, mas é Criador filial o Filho e Criador maternal o Espírito Santo – rompe e substitui, na experiência de fé cristã, as projeções do desejo de onipotência. É certo que não basta ter bons desejos para que esses desejos passem a ser realidade. O sonho, a fantasia, a imaginação, precisam de uma comprovação, de uma experiência que não os deixe à deriva da ilusão e os tire do auto-engano. A Escritura e a fé cristã não só permitem a experiência, mas lhe dão direção e solidez. Ela precisa ser buscada na outra ponta, no avesso do desejo de onipotência. Vejamos a seguir:

Em Mateus 11, depois de Jesus responder à pergunta de João sobre seu modo de “criar” um mundo novo, onde os cegos vêem, os paráliticos andam, os mortos são ressuscitados, adverte: “E bem-aventurado aquele que não ficar escandalizado por causa de mim”(Mt 11,6). Convida, assim, o próprio João a superar sua expectativa de grandeza para aceitar o modo humilde e prático de Jesus que cria sem espetáculos, sem juízos poderosos, indo diretamente ao que conta, a vida das criaturas. Mas, depois de elogiar João, convidando, no entanto, a superá-lo, e de profetizar sobre as cidades que resistem a essa forma de criação do Reino de Deus, Jesus chega ao ponto central: O Pai revela suas maravilhas aos simples e permanece oculto aos olhos dos soberbos. “Sim, Pai, porque assim foi do teu agrado. Tudo me foi entregue por meu Pai, e ninguém conhece o Filho senão o Pai, e ninguém conhece o Pai senão o Filho e aquele a quem o Filho o quiser revelar”(Mt 11, 26-27).

¹⁰³ MAMMÌ Lorenzo, Deus cantor. Em: NOVAES Adauto (org.), *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Esse texto é uma síntese da qual se podem concluir muitas coisas. Em primeiro lugar, que o Pai não retém nada, entrega tudo nas mãos do Filho, tornando-o assim plenamente participante, plenamente adulto e responsável por tudo o que é do Pai. É a fé-confiança do Pai depositada no Filho.

Em segundo lugar, o Filho está em condição humilde, tão humilde e tão frágil e mortal que se pode até resistir, ficar escandalizado, achar loucura tal lugar, humano demais, para um Filho de Deus. Mas é nessa condição despojada, vazia de potência, que o Filho é conhecido, ou seja, amado intimamente pelo Pai, e, desde essa condição, o Filho conhece, ou seja, ama intimamente o Pai. É nessa condição também que o Filho recebe tudo das mãos do Pai e desempenha a criação do Reino de modo filial, obediencial, correspondendo assim à fé-confiança do Pai.

Em terceiro lugar, é exatamente nessa condição que ele revela quem é o Pai, dando-o a conhecer, ou seja, abrindo as portas do amor e da intimidade do Pai àqueles que recebem o Filho. Portanto, Deus é conhecido realmente a partir da humildade humana do Filho; *o Deus fraterno, humano, frágil precede, no conhecimento, o Deus paterno, divino, eterno*. E não se trata de uma mediação descartável, pelo contrário: Deus Pai se revela “a partir de baixo”, da fragilidade humana do Filho, associando, afiliando, essa fragilidade igual à nossa nas responsabilidades pelo Reino – pela criação do Reino – associando também, deste modo, os discípulos do Filho e filhos no Filho: aceita e ama a fragilidade do Filho, a nossa fragilidade, a fragilidade dos lírios do campo e das aves dos céus, do planeta azul na imensidão do cosmos. E já não precisamos ser “deuses”, nem ser perfeitos ou super-homens para agradarmos a Deus e cumprirmos nossa alta destinação. Não precisamos nos culpabilizar, por não sermos os arquétipos perfeitos das idéias platônicas. Basta sermos humanos. Inclusive para recebermos a responsabilidade da entrega do Reino, da criação: é humanamente, segundo nossa condição e possibilidades, que participamos da obra “poetizadora” do Pai, da “melodia” de Deus, que é a criação, feita de harmonias e de sinfonia das mais diferentes criaturas. Assim, em nossa humanidade mortal e precária, nos tornamos filhos com a mesma grandeza e responsabilidade do Filho, ou seja, filhos adultos, parceiros ombro a ombro na empresa do Pai, na regência da música, até daquela que é feita com violinos de varas toscas. Basta o seu Espírito criador repousando sobre nossa humanidade, para irmos levando a bom termo os fardos uns dos outros, o êxodo e a entrada numa pátria nova. A simbólica cristã de Deus Trinitário inclui o “princípio de

realidade” e exalta o “princípio do prazer”, do *éros* fecundo e criador do Reino na criação frágil das ervas do campo e da carne humana.

O Pai entregou tudo sem reservas, mas não deu simplesmente o impulso inicial numa evolução, com suas leis e dramas internos suficientes para chegar à sua perfeição. Não se trata de um *Deus otiosus* que, como interpretou bem, mas de forma incompleta e afinal perigosa, o humanismo renascentista, seria simplesmente um Deus que “cria criadores” e depois se retira à sua transcendência, porque o mundo tem quem o represente. Essa é uma forma de monoteísmo que desconhece a experiência trinitária de Deus. Não só desconhece que o mundo é habitado pelo Espírito, pela *shekináh*, pela Misericórdia maternal, gestadora e nutridora, que geme em dores de parto, e habitado pelo Verbo que se fez carne, filho de Maria e cabeça de uma multidão de irmãos e de irmãs, mas desconhece afinal quem é o Criador como Pai: Deus também tem desejo, tem fé e esperança, e o seu desejo move o mundo, se transforma em fé que confia e esperança que chama. Dissemos de diversas formas que Deus Criador não se encontra atrás mas à frente: à frente de Abraão, desatando as amarras que prendem seu amigo e chamando-o para um futuro. À frente de Israel, retirando-o do passado escravo e incitando-o a caminhar em direção a uma pátria futura. Para Jesus, essa pátria é o Reino de Deus, o futuro da criação, o horizonte em que se levanta o sol do Pai com os seus raios que atingem o presente do caminho e assim energiza, incita a caminhar com os olhos voltados para o futuro. A pátria está lá onde está o Pai, mas não se encontra mais no passado, se encontra adiante, orientando o percurso e chamando – porque o desejo do Pai é o Sábado, o Reino, a comunhão das criaturas em vida abundante. A esperança, e não o saudosismo, orienta para a casa e a pátria.

Uma das imagens mais singelas e adequadas desse “posicionamento” de Deus Criador no futuro, desde onde continua a criar, a abrir caminho e a chamar, é da águia que revoa diante dos seus filhotes para fazê-los voar, segundo o cântico de Moisés (Cf Dt 32,11). Mas é ainda mais a imagem daquele pai que tem um filho aprendendo a caminhar e que se posiciona lá na frente, a certa distância, e chama o pequeno para um abraço carinhoso. O filho, na ânsia do abraço, se põe, com todo vigor e vibração, com todos os esforços, de todos os jeitos, a ir em direção ao Pai, sem sequer perceber que assim está aprendendo a caminhar, pois toda sua atenção, todo seu desejo, é chegar no abraço, no aconchego do pai. O amor do Pai faz o filho caminhar, crescer, ir para frente. O desejo do Pai suscita o desejo no filho. A fé paterna que confia e desafia, cria a fé

filial que assume, responde, corre riscos, cresce em direção ao Pai. E, finalmente, a esperança paterna – que age, acena, abre caminho exatamente movido pela esperança de alcançar os filhos, o Reino, a criação no Sábado – suscita e sustenta a esperança filial. Assim, o desejo, a fé e a esperança são o modo de Deus mover a criação à sua maturidade. Na força discreta, mas potente, maternamente potente, sanante e santificante, do Espírito. E na medida e figura humana e filial do Filho.

De forma mais dramática, o que dissemos da autonomia até ao “ateísmo natural”, com o risco de perda e de extravio, está ilustrado na figura do filho pródigo. No entanto, a memória do pai lhe rebrota no momento mais infernal de abandono, o que significa que ele abandonou o pai, mas o pai não o abandonou. Ao contrário, tinha se exilado com ele em seu coração, no fundo de sua memória. Por isso ele re-cordou, voltou ao coração, e reencontrou o pai no abraço que transformou a miséria em festa. Numa hermenêutica de corte lacaniano, o afastamento do filho provocou uma ausência, a “falta”, e também o desejo no Pai. Esta falta e este desejo permitem que a falta e o desejo do filho reencontrem o Pai. Depois o pai mesmo cria a festa e festeja com o filho, festejando-o sem dar lugar para a humilhação, sem tempo para escutar pedidos de desculpa.

“Deus é amor”(1Jo 4,8). O amor é criador, é “poeta”, é pintor, é cantor. A verdadeira obra de arte não é aquela que se revela toda num primeiro olhar ou aquela que se escuta ou se lê esgotando na primeira vez o sentido, o sentimento, o sabor. Pelo contrário, o “segundo olhar” – ou o terceiro, sempre mais – é como onda que vai mais além, que se aprofunda e alça vôo maior, sempre maior. Deus é Pai e “poeta” da criação: sua obra é “obra aberta”, possível de ser revisitada, continuada, de se superar cada vez, e de acolher a participação, inclusive na forma de interpretação, pois interpretar é também criar, é continuar a criação. Numa “segunda interpretação”, ao infinito, pois a obra será eternamente aberta¹⁰⁴ As ciências desvelam, sem esgotar, um universo infinitamente grande e infinitamente pequeno. Mas é o amor que experimenta um mundo infinitamente bom e sempre possível de ser resgatado na bondade. É a responsabilidade que se descobre num mundo a crescer ativamente. É o desejo que vislumbra uma pátria onde a felicidade pode morar. São a fé e a esperança que põem os sentidos todos – os olhos, a pele, a boca,

¹⁰⁴ Devo agradecer a minha cunhada, Beatriz Balen Susin, artista plástica, pela coloquial lição sobre o “segundo olhar”.

as mãos – e o coração e a mente, atentos à discreta - humilde e luminosa ao mesmo tempo - revelação de um Deus, que é Pai e Criador, num universo pequeno e grande que é a obra amada do Pai.

Nos momentos em que se experimenta intensamente a fragilidade de criaturas, a efemeridade do tempo, a mortalidade da carne, o sofrimento do amor, então a presença discreta do Criador sai de seu pudor para se tornar uma lembrança que sustenta e uma promessa de nutrição e repouso, como o filho pródigo. Em suas *Confissões*, Agostinho nos deixou um testemunho comovente dessa experiência. Em Óstia, a caminho da pátria, morreu sua mãe e melhor amiga. Quando, em sua juventude, Agostinho tinha perdido um grande amigo, ficou sem vontade de viver. Mas agora, como cristão, tentou o equilíbrio do sentimento através da *ataraxia*, coisa própria dos estóicos helênicos, para demonstrar para si mesmo uma fé inabalável. Celebrou os ritos fúnebres e sepultou a mãe sem chorar. No entanto, a dor o fazia desfalecer por dentro e morder os lábios por fora. Quando veio a noite, sozinho, deitou-se para se acalmar. Veio-lhe então à mente um hino que aprendera com seu querido mestre Ambrósio, e começou a cantá-lo em sua mente:

“Deus, Criador de todas as coisas, / regente dos céus que revestes / o dia com ornamentos de luz, / a noite com a dádiva do sono / para devolver a paz ao corpo / prostrado pelo trabalho; / aliviar as mentes cansadas / e dissolver os tristes sofrimentos”¹⁰⁵.

E cantando mentalmente, Agostinho começou a chorar, e o pranto – que lhe fazia de “leito” ao coração, segundo sua própria expressão - o remetia ao “Criador de todas as coisas”. Assim, nessa intensa experiência de reconhecimento da fragilidade da condição humana, Agostinho, sem o saber, superava a tentativa da virtuosa indiferença da *ataraxia* estóica, e exercia a virtude – a força humana – que decide nessa hora: entregar-se ao repouso das lágrimas e à lembrança do Criador.

Também Clara de Assis, depois de anos de pobreza e doença, ao sentir a aproximação da morte, terminou o canto de sua vida terrena, dizendo “baixinho à sua alma: *Vai segura, que você tem uma boa escolta para o caminho. Vai, diz, porque*

¹⁰⁵ *Deus creator omnium / Polique rector, vestiens / Diem decoro lumine, / Noctem soporis gratia // Artus solutus ut quies / reddat laboris usui; / Mentisque fessas allevet, / Luctusque solvat anxios.*(Conf. IX, XII). Cf o comentário sobre a superação de uma estética quantitativa, das medidas gregas, por uma estética relacional da fé bíblica-cristã, em MAMMÌ Lorenzo, *opus cit.* p53.

*aquele que a criou também a santificou ; e, guardando-a sempre como uma mãe guarda o filho, amou-a com terno amor. E bendito sejas, Senhor, que me criastes!”*¹⁰⁶

Estamos, aqui, longe de qualquer messianismo antropocêntrico em relação ao planeta Terra! Somos uma criatura e uma forma de vida entre as demais criaturas, uma vida em que a linguagem da paternidade de Deus e a filiação divina abraçam toda criatura. Foi em momento de grande crise pessoal de corpo e de alma, acompanhada de crise na sua fraternidade e na Igreja que, despojado de si e de tudo, numa noite em que sentiu a proximidade da morte, Francisco de Assis, o padroeiro da ecologia, cantou:

“Louvado sejas, meu Senhor, com todas as tuas criaturas!”

¹⁰⁶ *Fontes clarianas*. Petrópolis: Vozes/FFB, 1993, p.52.

GRUPOS TEMÁTICOS – GTs

COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

GT – FILOSOFIA DA RELIGIÃO

EMENTAS

A ilusão que tem futuro - uma análise sobre o conceito de desamparo, em Freud, e sua relação com o fenômeno religioso, a partir da obra “O futuro de uma ilusão”

Por Márcio Eurípedes Gomide

Esta comunicação é um fragmento de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da PUC-MG. O objetivo do presente trabalho é realizar uma análise do conceito de desamparo, desenvolvido por Freud, em 1927, na obra “O futuro de uma ilusão”. Nessa, o ideal religioso é descrito por Freud como resultado do desamparo original do homem. Somente um Deus humanizado na cultura, pode reverter o caráter mais cruel da humanidade: a finitude. Em Freud, a dialética natureza-cultura impõe ao homem severos sofrimentos que o conduzem a caminhos onde a religião se estabelece como um eficaz dispositivo de coerção.

Entre o esclarecimento e a consolação: a Teodicéia Espírita e seus discursos

Marileuza Fernandes Correia LIMA

Maristela Oliveira ANDRADE

As relações entre Religião e Sofrimento são permeadas pelas Teodicéias. A Teodicéia Espírita perpassa as religiões espiritualistas em geral através da elaboração de discursos expressos na teoria e prática dos Atendimento Espirituais-AE. Tal procedimento se destina a promover a assistência à indivíduos em sofrimento. Este trabalho objetiva examinar a inteligibilidade do sofrimento humano buscando compreender as relações entre os indivíduos e as divindades. Para tanto foi realizada uma pesquisa em instituições que promovem AE. A reflexão sobre as falas obtidas, aliada à observação sistemática e à análise de textos doutrinários apontou o esclarecimento, a consolação e a abstração do sofrimento como mecanismos previstos para a superação de tais estados. Todavia a formulação de sentidos revelou-se a essência da Teodicéia.

Zaratustra x Zoroastro. A crítica religiosa nietzscheana como combate ao dualismo

Flávio Senra

A comunicação procurará caracterizar inicialmente os personagens Zaratustra e Zoroastro, revelando um jogo temático em que o dualismo aparece como alvo preferencial da crítica religiosa desenvolvida por F. Nietzsche. Geralmente intitulado simplesmente como cristianismo, o dualismo contra o qual Nietzsche reúne toda sua atenção está genealógicamente identificado em uma moral de negação do mundo, metafisicamente constituído na visão de mundo bipartido entre verdadeiro e aparente, religiosamente amparado na divisão céu/terra. O trabalho revelará alguns tópicos que favorecem a compreensão do espectro da abordagem nietzscheana sobre o assunto. Como pano de fundo, destaque-se que o aspecto transvalorador do elemento moral-metafísico-religioso, na perspectiva da filosofia nietzscheana, se revela favorável a uma espiritualidade autenticamente terrenal.

A significação ética de Deus para além do ser em Levinas

Fabiano Victor de Oliveira Campos

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a crítica levinasiana ao pensamento onto-teológico, que pensa Deus em conjunção com o Ser. Para tal, apresenta a separação que Levinas estabelece entre significação e desvelamento, de modo que aquela é correlacionada à ética enquanto este é concebido como correlativo à ontologia. O sentido, espaço próprio em que se desenha a questão de Deus, é desarraigado da esfera do Ser e vinculado à “intriga” ética da relação com o outro. A significação de Deus é ética, uma vez que Ele vem à ideia a partir da proximidade, isto é, da relação com o Rosto, extravasando as fronteiras do Ser e do desvelamento, e interpelando a subjetividade ao para-além-do-ser ou des-interessamento

O lugar da representação na episteme clássica, séculos XVII e XVIII

Helder de Souza Silva Pinto

Quando Michel Foucault apresenta no capítulo III da obra *As palavras e as coisas* a função da *representação* ele continua reconhecendo que as mudanças no modo de olhar e dizer as coisas acontece em todas as áreas do saber. Nesse trabalho seguimos sua apresentação da episteme na Renascença, que concebia os signos como algo depositado no mundo por Deus. Para nós cabia a tarefa de desvendar os segredos, de interpretar o que já estava ali escrito. O conhecimento era uma tarefa de debruçar-se sobre os signos e ali encontrar a fala original. A partir do século XVII, seguindo o pensamento de Descartes, não foi mais possível que o conhecimento seguisse essa reduplicação. “O mundo ocidental se debateu para saber se a vida era apenas movimento ou se a natureza era bastante ordenada para provar Deus”.

Dioniso contra o Deus cristão

Israel da Cunha Mattozo

O filósofo alemão Nietzsche é um dos mais severos críticos da cultura ocidental e do Deus cristão. Ao mesmo tempo que Nietzsche critica essa cultura, definindo-a como niilista, pois construiu valores transcendentais e decadentes, afirma-se a tresvaloração de todos os valores. O modelo religioso dessa nova tábua de valores tem no Deus Dionísio e na cultura trágica importantes referências. Pretendemos, portanto, apresentar nesta comunicação a interpretação e o significado de Nietzsche sobre o Deus Dioniso, problematizando a aparente contradição apresentada pelo filósofo.

O messianismo em Franz Kafka

Mauro Rocha Baptista

Kafka é um homem moderno, inserido no drama da disputa entre a verdade da religião e os posicionamentos da ciência, imerso neste universo ele questiona ambos em nome de um messianismo *sui generis*. Se, por um lado, a religião precisa pronunciar e aplicar a lei advinda de Deus, e neste sentido sua função é a de transmitir a sua tradição, por outro a ciência precisa se embasar em pressupostos fundamentais, leis genéricas, que lhe garantam o seu desenvolvimento, logo, torna-se uma disciplina igualmente reprodutora de sua tradição. Kafka apresenta, em sua realidade absurda, a necessidade do Messias que reformará a lei, uma vinda que entra em conflito com a atividade de transmitir uma tradição que já se reconhece errônea. Sua obra trata dos últimos tempos que precedem o Messias, preconiza um novo tempo que deverá se instaurar no absolutamente último dia para romper com todas as leis.

A teologia filosófica em Kant

Paulo César Nodari

A questão de Deus constitui-se num dos temas mais antigos da filosofia. Deus, ao longo da história do pensamento ocidental, foi objeto de contínuo esclarecimento reflexivo dos filósofos. Kant pertence, por um lado, à tradição na medida em que o problema de Deus não lhe é indiferente e não é banido do seu pensamento, mas, por outro lado, ele realiza uma revolução na maneira de pensar Deus, que se fundamenta basicamente em três aspectos: a) ele destrói a representação tradicional de Deus, ou seja, ele rejeita as tentativas da teologia especulativa de conhecer Deus objetivamente, em particular de provar sua existência; b) ele admite que Deus é o fim supremo de todo pensamento, mas nega ser um *objeto* que se possa admitir ou contestar, colocando no lugar do Deus transcendente da tradição, o ideal transcendental; c) ele desenvolve no fundamento da ética o novo paradigma da teologia filosófica, sendo, agora, não mais a razão teórica, mas a razão prática o lugar legítimo para pensar a questão de Deus, propondo, assim, nos escritos sobre a religião uma interpretação das proposições de base da Revelação à luz da sua crença moral em Deus. Assim sendo, por fim, à luz dessa perspectiva kantiana, buscar-se-á tirar algumas consequências para a discussão atual da Filosofia da Religião.

Ascetismo e Religião: a polêmica interpretação nietzscheana da moral cristã

Roberto Lúcio Diniz Júnior

A obra nietzscheana “Genealogia da Moral” tem como subtítulo “Uma Polêmica”. Com ele, Nietzsche destaca o traço mais marcante do livro: o aspecto combativo, de confrontação, presente já na origem etimológica do termo (do grego *polemikê*: combate, disputa, peleja). Em suas três dissertações, o filósofo alemão nos lança o desafio de investigar não somente a origem histórica de nossas supremas referências de valor, mas também a fazer uma nova avaliação do valor desses valores. O objetivo de nossa comunicação é revisitar a supracitada obra, em especial sua primeira dissertação, na tentativa de compreender porque Nietzsche considera o cristianismo uma religião forjada sob o signo do ascetismo, como um *antimovimento* ao modo nobre de criação de valores.

GT – FILOSOFIA DA RELIGIÃO

COMUNICAÇÕES

A ilusão que tem futuro - uma análise sobre o conceito de desamparo, em Freud, e sua relação com o fenômeno religioso, a partir da obra “O futuro de uma ilusão”.

Por Márcio Eurípedes Gomide

Em “O futuro de uma ilusão”, obra publicada por Freud em 1927, a religião é analisada como um evento psíquico-cultural. Mas o que significa nessa obra afirmar que o homem é estruturalmente desamparado e quais as consequências no âmbito religioso?

Logo no primeiro capítulo, Freud (1996, p.15) não faz distinção entre a noção de civilização e cultura e afirma que ela é expressão do que diferencia a vida humana da vida animal. Seguindo sua lógica de idéias (1996, p.16) propõe que o homem adquiriu ao longo do tempo capacidade para controlar a força da natureza com o objetivo de extrair dela riquezas. E afirma que

Todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal. É digno de nota que, por pouco que os homens sejam capazes de existir isoladamente, sintam, não obstante, como um pesado fardo os sacrifícios que a civilização deles espera, a fim de tornar possível a vida comunitária. (1996, p.16).

Mas por que Freud afirma que o homem é inimigo da cultura, sendo ela uma criação sua?

Não é nossa proposta de trabalho fazer uma análise sobre a cultura. Isso Freud o faz em outra obra.¹ Entretanto, torna-se necessário uma breve análise do fenômeno

¹ O mal-estar da civilização, obra publicada em 1931.

“cultura” para podermos responder à pergunta: o que é o desamparo proposto por Freud em “o futuro de uma ilusão?”.

Segundo Freud (1996, p.16) o controle que o homem exerce sobre a natureza é parcial. A psicanálise reconhece que o homem realizou importantes avanços ao longo dos séculos. No entanto, não seria pertinente afirmar que a cultura exerça amplo controle sobre a natureza. Tal tentativa é entendida como um ideal.

O artigo “O futuro de uma ilusão” demonstra o quão é complexa a relação entre, natureza, cultura e religião. Mas o que interessa a Freud é justamente a constituição do sujeito nesse processo. Segundo Freud (1996, p. 16), a cultura impôs fortes sacrifícios aos indivíduos. Ele apresenta três marcas da condição primitiva do homem e que hoje estão condicionadas à coerção cultural²: o incesto, o canibalismo e o assassinato. Desses, segundo Freud, somente o canibalismo foi controlado pela cultura. Quanto aos outros, sempre tomamos conhecimento de suas realizações. A mídia continuamente noticia diversas formas de eventos antissociais: abuso sexual seguido de assassinato, e casos de pedofilia. Como se explicam tantas transgressões culturais? Para Freud (1996, p. 17), o homem possui tendências destrutivas e anticulturais advindas de seu passado primitivo e não se verá livre dessa condição. A partir daí, Freud propõe outra questão: será possível diluir a dívida do homem com a cultura através da renúncia pulsional? Pois afinal de contas, no início do artigo conclui que a função da cultura é desenvolver instrumentos de coerção, mediante as pulsões, ou seja, mediante aquilo que é primitivo e não cessa no homem.

Ao avançar no entendimento da relação do homem com a natureza, no segundo capítulo, Freud toma outra direção em sua pesquisa. Sendo assim, afirma que

deslizamos, sem nos darmos conta, do campo econômico para o da psicologia. A princípio, ficamos tentados a procurar as vantagens da civilização na riqueza disponível e nos regulamentos para sua distribuição. Entretanto, com o reconhecimento de que toda civilização repousa numa compulsão a trabalhar e numa renúncia pulsional, provocando, portanto, inevitavelmente, a oposição dos atingidos por essas exigências, tornou-se claro que a civilização não pode consistir, principal e unicamente na própria riqueza, nos meios de adquiri-la e nas disposições para sua distribuição, de uma vez que essas coisas são ameaçadas pela rebeldia e pela mania destrutiva dos participantes da civilização. (FREUD, 1996, p. 20).

² O canibalismo, o assassinato e o incesto foram amplamente discutidos por Freud em “Totem e Tabu”, publicado em 1913.

A partir dessa conclusão, Freud entende que para além das questões da riqueza e suas distribuição existe algo mais emergente: defender a cultura.

Para Freud (1996, p.20), a cultura é rica em dispositivos para defendê-la. As medidas têm como objetivo principal reconciliar o homem e compensá-lo pelos sacrifícios determinados pela cultura.

Toda forma de ideal cultural manifesta-se com o objetivo de promover a unidade da cultura. Essa exorciza os riscos de extermínio da sociedade. Para Freud (1996, p.22), os ideais culturais manifestam-se como necessidade de satisfação dentro das comunidades humanas.

As pessoas sempre estarão prontamente inclinadas a incluir entre os predicados psíquicos de uma cultura os seus ideais, ou seja, suas estimativas a respeito de que realizações são mais elevadas e em relação às quais se devem fazer esforços por atingir. Parece, a princípio, que esses ideais determinam as realizações da unidade cultural; contudo, o curso real dos acontecimentos parece indicar que os ideais se baseiam nas primeiras realizações que foram tornadas possíveis por uma combinação entre os dotes internos da cultura e as circunstâncias externas, e que essas primeiras realizações são então erigidas pelo ideal como algo a ser levado avante (FREUD, 1996, p.22).

O ponto central da obra freudiana é a constituição psíquica do sujeito. A psicanálise apresenta os ideais como imperativo psíquico-cultural. Entretanto, Freud afirma (1996, p.23), que “os ideais culturais tornam-se fonte de discórdia e inimizades entre unidades culturais diferentes, tal como se pode constatar claramente no caso das nações.³”

É dentro dessa perspectiva que Freud entende os ideais culturais como satisfação narcísica. Mas não é nosso objetivo aprofundar nesse aspecto. Caso contrário estaríamos distanciando-nos de nosso objetivo. O que nos cabe afirmar é que a satisfação narcísica proporcionada pelo ideal cultural manifesta-se, segundo Freud (1996, p. 23), na arte, na filosofia e na religião.

³ É importante lembrar que o artigo “o futuro de uma ilusão” foi publicado no período entre as duas maiores guerras promovidas no século XX.

Avançando em nossa análise, observa-se que no início do terceiro capítulo, Freud faz uma pergunta de suma importância para a sua pesquisa: “em que consistem as idéias religiosas?” Para responder essa questão, ele retoma o tema das relações entre cultura e fenômeno religioso.

Segundo Freud (1996, p. 24), a cultura possui um forte caráter ficcional. Isso quer dizer que o mundo externo é uma invenção do homem. Essa característica é justificada frente às ameaças que ele sofre da natureza. O método utilizado pela cultura para sobrevivência é coibir seus membros das ações que, na sua condição primitiva, o homem praticava deliberadamente.

É no terceiro capítulo que Freud utilizou pela primeira vez no artigo o termo “desamparo”,

É com essas forças que a natureza se ergue contra nós, majestosa, cruel e inexorável; uma vez mais nos traz à mente nossa fraqueza e desamparo, de que pensávamos ter fugido através do trabalho de civilização. (FREUD, 1996, p. 25).

O que Freud nomeia nesse artigo como desamparo está apropriadamente articulado à epistemologia psicanalítica. Ou seja, o desamparo é um fenômeno psíquico-cultural. Dito de outra forma, é inerente à condição humana deparar-se com restrições, impedimentos, decepções e frustrações, o que conduz o homem a ficcionar dispositivos eficazes na relação entre os mundos internos e os externos.

Pois,

Muito já se conseguiu com o primeiro passo: a humanização da natureza. De forças e destinos impessoais ninguém pode aproximar-se; permanecem eternamente distantes. Contudo, se nos elementos se enfiarem paixões da mesma forma que em nossas próprias almas, se a própria morte não for algo espontâneo, mas o ato violento de uma Vontade maligna, se tudo na natureza forem Seres à nossa volta, do mesmo tipo que conhecemos em nossa própria sociedade, então poderemos respirar livremente, sentir-nos em

casa no sobrenatural e lidar com nossa insensata ansiedade através de meios psíquicos. Talvez ainda nos achemos indefesos, mas não mais desamparadamente paralizados (...) Talvez, na verdade, sequer nos achemos indefesos. Contra esses violentos super-homens externos podemos aplicar os mesmos métodos que empregamos em nossa própria sociedade. Podemos conjurá-los, apaziguá-los, suborná-los e influenciando-os assim, despojá-los de parte de seu poder. (FREUD, 1996, p.26).

De acordo com a psicanálise, humanizar a natureza significa tornar toleráveis eventos que em condições imediatas não podem ser modificados e que tornam-se ameaça constante ao homem e a cultura. A vida somente pode ser desfrutável na medida que não possui uma base de finitude. E essa é a grande missão do fenômeno religioso: suportar aquilo que falta. É uma tarefa árdua tolerar o princípio da realidade. Mas como o homem, na cultura, pode suportar o imperativo da morte? É preciso subornar, corromper e reinventar. Despojar a natureza de sua força é enfraquecê-la em sua única atribuição: o aniquilamento do homem. Dessa forma, a morte não será mais morte, mas, vida eterna.

No ideal religioso, a morte não sinaliza para a extinção, ou como afirma Freud (1996, p. 27), “não constitui um retorno ao inanimado, mas o começo de um novo tipo de existência que se acha no caminho da evolução para algo mais elevado.” E assim, o ideal religioso se firma como produtor de sentido, ou como o discurso que oferece um sentido dado, acabado. Ofertado com um objetivo específico, destruir seu maior inimigo: o determinismo da natureza.

Para Freud (1996, p.40), a atitude religiosa, em seu fundamento, funciona como um “remédio” frente à sensação de insignificância ou impotência do homem diante dos determinismos culturais. Nisso consiste a “ilusão” no sentido freudiano da palavra. Ilusão porque o homem sempre se deparará com aquilo que falta, tenha ele a arte, a filosofia ou a religião.

Mas Freud (1996, p.41) afirma que a função da psicanálise frente ao ideal religioso é adotar uma posição de suspeita, principalmente porque a doutrina religiosa é um veículo cultural a serviço do homem frente a sua condição de desamparo.

Segundo Freud (1996, p. 45), outros antes dele já apresentaram idéias semelhantes sobre o ideal religioso⁴. No entanto, o que diferencia a obra freudiana são os aspectos metapsicológicos. Freud (1996, p. 45) afirma que a religião não cumpriu sua missão, seu ideal de agente pacificador da cultura.

Vemos que um número, estarrecedoramente grande de pessoas se mostram insatisfeitas e infelizes com a civilização, sentindo-a como um jugo do qual gostariam de se libertar; e que essas pessoas fazem tudo que se acha em seu poder para alterar a civilização, ou então vão tão longe em sua hostilidade contra ela, que nada têm a ver com a civilização ou com uma restrição do instinto (...) os sacerdotes só puderam manter as massas submissas à religião pela efetivação de concessões tão grandes quanto essas à natureza instintual do homem. Assim, concluíram: só Deus é forte e bom; o homem é fraco e pecador. Em todas as épocas, a imoralidade encontrou na religião um apoio não menor que a moralidade. (FREUD, 1996, p. 46).

Para a psicanálise, as realizações da religião com respeito à felicidade do homem fundam-se em um controle moral perante as exigências pulsionais. Para Freud (1996, p.49), as proibições manifestas na cultura, acerca de assassinato, por exemplo, embora sejam apresentadas como um mandamento de Deus, visam unicamente barrar o homem naquilo que ele faz de prejudicial ao sistema cultural. Existe na proibição, um ideal de renúncia a atos anticulturais. Dito de outra forma, a religião é instrumento de coerção, controle cultural e estabelecimento de leis. Para Freud (1996, p. 49), o mais importante é, observar que a proibição advinda de Deus é na verdade, obra do próprio homem quando cria a cultura.

⁴ Dentre esses autores destacamos Feuerbach com sua obra “a essência do cristianismo”. Para esse filósofo o cristianismo traz como essência a projeção de Deus no homem. O Deus cristão, para Feuerbach é manifestação da subjetividade humana.

A partir do sexto capítulo, Freud aprofundará em sua análise sobre o entendimento de “ilusão” religiosa. Para tal, afirma que,

a impressão terrificante de desamparo na infância despertou a necessidade de proteção – através do amor -, a qual foi proporcionada pelo pai; o reconhecimento de que esse desamparo perdura através da vida tornou necessário aferrar-se à existência de um pai, desta vez, porém, um pai mais poderoso. Assim o governo benevolente de uma Providência divina mitiga nosso temor dos perigos da vida; o estabelecimento de uma ordem moral mundial assegura a realização das exigências de justiça, que com tanta frequência permaneceram irrealizadas na civilização humana; e o prolongamento da existência terrena numa vida futura fornece a estrutura local e temporal em que essas realizações de desejo se efetuarão.

Assim, Freud destaca a relação entre o sistema religioso e o conceito de “ilusão”. Segundo Freud (1996, p. 39), “uma ilusão não é a mesma coisa que um erro; tão pouco é necessariamente um erro. Para esclarecer tal afirmativa, Freud propõe que ao afirmar que os insetos originam-se do esterco, Aristóteles comete um erro. No entanto, Freud (1996, p. 39), afirma que “foi uma ilusão de Colombo acreditar que descobriu um novo caminho marítimo para as índias. O que é característico das ilusões é o fato de derivarem de desejos humanos. Para Freud o que propicia que determinada crença seja tomada como ilusão é que ela seja motivada por desejos humanos. No entanto, é importante que se observe que essa análise é tomada por bases psíquicas. Em Freud, afirmar que determinada crença seja ilusão não é o mesmo que propor que seja um erro, ou seja, marcada por uma categoria de falsidade. Ao contrário, ilusão e desejo são conteúdos psicológicos. Nesse sentido, Freud (1996, p. 41) afirma que “avaliar o valor da verdade das doutrinas religiosas não se acha no escopo da presente investigação.” Não é da pertinência da psicanálise avaliar o sistema religioso dentro de parâmetro de juízo de valor. Sendo assim, notemos que Freud (1996, p. 34), tem como diretriz para sua obra a significação das idéias religiosas a partir dos conteúdos psicológicos,

Não disse nada que outros homens, melhores do que eu, já não tenham dito antes de mim, de modo muito mais completo, energético e impressionante. Seus nomes são bem conhecidos e não vou citá-los porque não quero dar a impressão de estar procurando colocar-me entre eles. Tudo o que fiz – e isso constitui a única coisa nova em minha exposição – foi acrescentar uma base psicológica às críticas de meus grandes predecessores. (FREUD, 1996, p. 44)

O que Freud propõe não é novo, com exceção da inclusão do método psicanalítico nas idéias já existentes. Embora não cite nenhum desses seus predecessores, o que se pode afirmar é que esses intelectuais foram críticos dos sistemas religiosos.

Prosseguindo sua análise sobre a crítica religiosa, Freud (1996, p. 47), demonstra que quando se observa a civilização Européia, conclui-se que a religião não tem mais a mesma influência sobre ela, do que costumava ter. Freud conclui que essa mudança deve-se a forte influência da ciência sobre a sociedade contemporânea.

O sistema religioso, para Freud, é ilusão à medida que somente através de uma atribuição divina é que se pode tornar a convivência com o mundo e com os homens algo possível. É o que ocorria com os aborígenes australianos, como foi demonstrado por Freud em “Totem e Tabu”.

Se a única razão pela qual não se deve matar nosso próximo é porque Deus proibiu e nos punirá severamente por isso nesta vida ou na vida futura, então, quando descobrir que não existe Deus e que não precisamos temer Seu castigo, certamente mataremos o nosso próximo sem hesitação e só podemos ser impedidos de fazê-lo pela força terrena. (FREUD, 1996, p. 48)

Fixa-se e projeta-se em Deus o que é dá ordem das relações humanas. Delega-se a um Outro o que é responsabilidade puramente do homem. No entanto, o que Freud destaca é que a contemporaneidade possui outros recursos mais eficazes para defender a cultura. O ponto fraco da religião, segundo ele, é que os sistemas religiosos, não mais atendem os anseios das pessoas quando o assunto é a felicidade individual.

Neste ponto de nosso trabalho, justificaremos a nossa investigação quanto à questão do desamparo no artigo freudiano no qual fazemos alusão. Notemos que ao longo da obra, Freud realiza um trabalho de analogia entre os sistemas religiosos e o período de infância. Nesse sentido, demonstra que (1996, p. 50), a criança não passará para outros estágios de sua vida sem se adentrar, no que nomeia como a neurose obsessiva infantil. Analogamente, ele observa que a humanidade passou por estágios de ignorância intelectual até atingir uma inteligibilidade. Assim, para Freud (1996, p. 52), a religião seria neurose obsessiva universal, como a neurose obsessiva das crianças. Tanto a religião, como individuo, trazem consigo restrições impostas pela sua condição

edípica. É nessa perspectiva que a ilusão se estrutura como condição humana. A verdade religiosa é apontada por Freud como verdade deformada. O desamparo é inerente ao homem, acredite em Deus ou não. Sempre estará lá, presente. É uma marca, uma condição. As pesquisas psicanalíticas versam sobre os processos de substituições objetais que os indivíduos realizam durante toda a vida. Portanto a noção de desamparo está articulada com vários conceitos freudianos. Dentre esses conceitos destacamos o complexo de Édipo, recalque, pulsão e narcisismo. Esses devem ser aprofundados para um estudo mais apurado do desamparo em sentido freudiano. No entanto, o que podemos afirmar, no estágio em que encontra nossa pesquisa é que para Freud desamparo é uma atribuição psíquica-cultural.

Ao final de nosso trabalho Julgamos pertinente destacar que, para vários psicanalistas, dentre esses destacamos Jacques Lacan⁵, o mais importante em uma pesquisa acerca da religião não são suas “virtudes” ou “defeitos”, mas sua função na cultura. Freud, Por sua vez, nos provoca a lançarmos sobre a religião o olhar da suspeita exegética, e nos previne quanto a qualquer forma de pré-conceito.

Assim, não é possível pensar o desenvolvimento da humanidade ao longo da história sem considerar a religião e a cultura. Como já estamos destacando ao longo de nosso artigo, a religião é um fenômeno tipicamente psíquico-cultural. Não se pode compreender o psiquismo humano desconsiderando a cultura no qual o sujeito está inserido. É o que ensina Freud em “O mal estar da civilização”.

Nenhum aspecto, porém parece caracterizar melhor a civilização do que sua estima e seu incentivo em relação às mais elevadas atividades mentais do homem – suas realizações intelectuais, científicas e artísticas – e o papel fundamental que atribui às idéias na vida humana. Entre essas idéias, em primeiro lugar se encontram os sistemas religiosos (FREUD, 2006, p. 100)

Concluimos nosso artigo afirmando que muito ainda tem que ser pesquisado sobre a noção de desamparo em Freud. Mas, acreditamos que podemos avançar nesse sentido e nos propomos a realizá-lo.

O que fizemos com a proposta do presente trabalho foi articular algumas poucas idéias do artigo freudiano. Se por um lado a psicanálise adota uma postura de suspeita em

⁵ Destacamos aqui um trecho da importante obra de Lacan “o triunfo da religião”. – precedido de discurso aos católicos. Jorge Zahar editor, 2005.

“O senhor está convencido de que a religião triunfará? Sim. Não triunfará apenas sobre a psicanálise, triunfará sobre muitas outras coisas também. É inclusive impossível imaginar quão poderosa é a religião”. (LACAN, 2005, p. 65)

relação à religião, por outro, reconhece a importância que ela desempenha no psiquismo e na cultura.

Bibliografia:

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Ed. Standard brasileira das obras psicológicas completas. 1996.

FREUD, Sigmund; **O mal estar da Civilização**. . Rio de Janeiro Ed. Standard brasileira das obras psicológicas completas. 1996.

LACAN, Jacques. **O triunfo da Religião** – precedido de discurso aos católicos. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar; 2005.

Marileuza Fernandes Correia LIMA^{*}
Maristela Oliveira ANDRADE^{**}

1. Introdução

A existência do sofrimento do justo é uma das mais veementes questões que desafia as religiões. Tradições religiosas que se perdem nas noites do tempo buscam explicações ou justificações para tais situações, elaborando desde as mais simples até as mais sofisticadas tentativas de elucidacões.

O sentido do sofrimento humano pode ser alvo de reflexão nas diferentes áreas do conhecimento, todavia é mais observável um “discurso contra o sofrimento do que sobre o sofrimento”. (Vergely, 2000, p. 9). O sofrimento humano apresenta múltiplas possibilidades de ser externado abrangendo de maneira geral aspectos físicos, emocionais, morais e psíquicos.

Os sofrimentos físicos aludem à desorganização dos processos celulares e fisiológicos. Os emocionais se relacionam a modelagem sensorial; os morais vinculam-se aos valores e os psíquicos têm por base a desestruturação espiritual. Ressalte-se que em qualquer de suas formas o sofrimento emerge como uma problemática que tem origem, fins ou insere-se nos domínios da alma.

Interrogar-se de forma sistematizada sobre o sofrimento humano é adentrar um espaço inter e transdisciplinar, pleno de questionamentos, no mais das vezes apóricos, mas que todavia impulsiona reflexões profundas sobre a condição humana. Neville, (2005, p. 37) afirma que “A religião aborda as questões mais básicas do sentido da vida ou de sua falta de sentido, do embasamento individual e do destino, da realização pessoal ou derradeira frustração, dor e sofrimentos últimos”.

Pensar o sofrimento constitui-se uma tarefa árdua que implica na construção ou identificação de estratégias para minorá-lo, estando neste espaço um dos nichos das

¹⁰⁷ Esse trabalho é parte da Dissertação de Mestrado, de uma das autoras. Religião e Sofrimento: teodicéias espiritualistas em ação. PPG-CR. UFPB.

^{*} Doutoranda em Ciências Sociais – UFCG. Mestra em Ciências das Religiões – UFPB. Mestra em Ciência da Informação – UFPB. Especialista em Ciências das Religiões- UFPB.

^{**} Doutora em Antropossociologia – Univ. Paris III/ IHEAL Prof.^a do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões – PPG-CR. UFPB.

religiões, tal qual afirma Weber (1991, p. 318) “A cura de almas, a assistência religiosa aos indivíduos, é em sua forma racional – sistemática também um produto da religião profética revelada”. As religiões estabelecem variados mecanismos para proporcionar essa assistência compatibilizando-a com a doutrina de onde emerge uma Teodicéia, devidamente apropriada pelos agentes religiosos e que se expressa através de Atendimentos Espirituais.

A identificação do núcleo central desta investigação deu-se após um processo de observação na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, da procura de apoio espiritual por parte de indivíduos em situação de intenso sofrimento, tendo chamado a atenção as explicações, justificativas e mecanismos de superação ofertados pelas religiões cujas bases se estruturavam nas relações com o mundo espiritual através da atividade mediúnica.

A concepção deste trabalho foi permeada por uma preocupação com a condição humana e suas representações no universo religioso, cujas doutrinas expressam a organicidade das idéias que potencializam o conjunto das crenças de uma dada religião e conforme Weber (1997, p. 183) “não há, absolutamente, nenhuma religião “coerente” funcionando como uma força vital que não é compelida, em algum ponto, a exigir o *credo non quod, sed quia absurdum* - o “sacrifício do intelecto”.

Há evidências de que tentar compreender a inteligibilidade do sofrimento humano a partir dos Atendimentos Espirituais no âmbito da Doutrina Espírita pode gerar chaves de compreensão de como determinados grupos de agentes religiosos lidam com o paradoxo, a luz da racionalidade, da existência do sofrimento em um mundo regido por uma divindade entre cujos atributos está a bondade.

A perspectiva metodológica utilizada implicou em uma pesquisa bibliográfica e documental exploratória, um procedimento sistemático de observação de Atendimentos Espirituais e entrevista com agentes religiosos representativos de modelos que coexistem no contexto da Doutrina Espírita.

A Observação Participante revelou-se um mecanismo interessante para adentrar neste mundo permeado por emoções, sentimentos, valores, fé, crenças e situações delicadas na vida dos indivíduos, haja vista as múltiplas possibilidades de aproximações e percepções do fenômeno. A definição corrente de Observação Participante (Minayo, 1996, p. 135) remete à Schwartz, que a compreende como,

Um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no cenário cultural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pelo contexto.

A vivência do Atendimento Espiritual através dessa modalidade de observação permitiu uma compreensão mais apurada dos sentidos do fenômeno, assim como também contextualizar informações de ordem mais geral sobre as formas pelas quais a Teodicéia se manifesta.

O Atendimento Espiritual se configura como modelos de assistência que são desenvolvidos considerando a tradição e a doutrina, desta forma estabeleceu-se a necessidade de buscar subsídios junto a agentes religiosos espíritas representativos dessa atividade. A partir da assertiva de (Minayo, 1996, p. 102), que “uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões” optou-se por entrevistar uma agente religiosa representativo do Atendimento Espiritual dentro da Doutrina Espírita. Tal representatividade relaciona-se ao estudo doutrinário, ação prática no cotidiano dos Atendimentos Espirituais e reconhecimento dos pares. Ressalte-se ainda que os atendimentos ocorrem em espaços religiosos que apresentam uma espécie de autonomia, que lhes permite acomodações de procedimentos de acordo com a situação, apesar da existência de órgãos agregadores, tais como federações e associações, que parecem não ter poder de imposições de caráter doutrinário.

Espera-se portanto apreender os processos de expressividade das teodicéias estabelecidos nos discursos de agentes religiosos que atuam em atendimentos Espirituais em função da inteligibilidade do sofrimento humano.

2. A Teodicéia

A Teodicéia se constitui em uma explicação da existência do mal se baseando em legitimações religiosas independente do grau de complexidade das justificações. O vocábulo Teodicéia é derivado do título da obra de Gottfried Wilhelm Leibniz, Ensaio de Teodicéia sobre a bondade de Deus, a liberdade do homem e a origem do mal, publicado em 1710, o qual justifica “a existência de Deus a partir da discussão do

problema da existência do mal e da sua relação com a bondade de Deus”. (Japiassu, H. ; Marcondes, D., 1996, p. 259). O termo tem suas raízes na língua grega, onde *theós* tem o sentido de deus e *dikaiós*, equivale a “justo”, oriundo de “*diké*, ou seja “*justiça*”. Nesta obra Leibniz faz elaboradas reflexões para explicar a perfeição da divindade e a existência da imperfeição do mundo, buscando uma tentativa de convivência pacífica com essa contradição, quando vista pelos elementos da Lógica Clássica.

A Teodicéia nesta investigação será estudada como um conjunto de formulações doutrinárias, essenciais para a formação de uma cosmovisão, destinadas a fortalecer as crenças, determinar valores e oferecer sentidos para o sofrimento humano. Trata-se portanto de um conceito complexo, com espaço em diferentes áreas do conhecimento humano e que tenta uma aproximação de caráter religioso para algumas das grandes questões existenciais que caracterizam *a Prima Filosofia*.

Reflexões sobre a Teodicéia vêm sendo construídas em várias perspectivas. Na Filosofia, Estrada (2004) analisa a crise da fé e o sofrimento do “justo”, buscando gerar alternativas atualizadas de compreensão do fenômeno; Paul Ricoeur dedica substanciais análises para essa questão em obras como, *A Simbólica do Mal*; *Finitude e Culpabilidade*; *Religião e Fé*, dentre outras. Gesché (2003, p.156) desenvolve uma tensa argumentação, aliando a perspectiva filosófica e teológica, para delinear um perfil da Teodicéia na atualidade, trazendo relevante contribuição ao constatar que “precisa-se de teodicéia, entretanto uma vez que a antiga não funciona mais, embora tenha tido a sua eficácia sob outros céus, devemos encarar novas vias de acesso”. Weber (1982, p. 312) aponta para essa questão asseverando que “Freqüentemente, a geração seguinte reinterpreta essas anunciações e promessas de modo fundamental, ajustando as revelações às necessidades da comunidade religiosa. Quando isso ocorre, então é comum que as doutrinas religiosas se ajustem às necessidades religiosas”.

Essa possibilidade de *aggiornamento* da Teodicéia parece ser fecunda enquanto mecanismo de ajustamento doutrinário ao Espírito do Tempo, caracterizando novas demandas por serviços religiosos.

Neville (2005, p. 350) em seu denso estudo sobre a condição humana na perspectiva das religiões comparadas observa como são intrínsecas as relações entre a religião e o sofrimento e o papel organizador da Teodicéia, afirmando que:

todas as religiões que estudamos supõem que a condição humana inclui uma aflição (...) e a religião lida com esta aflição. A aflição da condição humana é manifestada de diversas maneiras, em desarmonias e desorientação, em sofrimento físico e emocional e num comportamento destrutivo e imoral. As religiões diferem entre si pelo que elas assumem ser a raiz da aflição e no que dizem que se deve fazer a respeito. (grifo nosso)

Franco,(s.d, p.2) em O Problema do mal: abordagens sobre a Teodicéia e o Catolicismo, afirma que,

Nos estudos da religião a teodicéia é um dos temas que melhor expressam o cerne teórico das diferentes tradições religiosas. As explicações religiosas sobre as justiças e injustiças no mundo, a origem e o porquê do mal e do sofrimento auxiliam estudiosos da religião na análise do fenômeno religioso e de sua relevância sócio-histórica. O estudo das diferentes teodicéias ajuda na compreensão de como os membros das tradições religiosas lidam cotidianamente com o problema do sofrimento; criam ou recriam uma prática comportamental diferenciada de acordo com a coerência (ou não) das explicações religiosas de sua crença.

O estudo das Teodicéias está presente na Filosofia como um tema fundante para entender a condição humana, a natureza das relações entre os indivíduos e destes com as divindades. Em sua busca pela compreensão dos fenômenos religiosos Nietzsche, na obra O Nascimento da Tragédia, apud Neiman (2003, p. 235) explora a questão da Teodicéia, na Grécia Clássica, constatando que “Assim os deuses justificam a vida dos homens: eles próprios a vivem - a única Teodicéia satisfatória!”. Para esse filósofo uma Teodicéia só teria sentido se os homens e os deuses experienciassem as mesmas aflições e nas mesmas condições. O distanciamento dos seres humanos em relação aos seus deuses sempre serviu de mote para as suas reflexões. A questão do Mal, do Sofrimento e da Teodicéia ocupou parte substancial das preocupações de Nietzsche, que criticando o Cristianismo afirmava, segundo Neiman (2003, p. 235) que,

“O problema do Mal era um sofrimento inútil. Uma dor que faz sentido não é difícil de suportar. Encontrar sentido nela envolvia encontrar-lhe tanto uma boa causa quanto boas conseqüências. Assim inventamos o pecado e a redenção. O pecado dava origem à dor, e a redenção dava-lhe um *télos*. (...) Assumimos a culpa pelo sofrimento para dar significado à vida”.

A apreensão do papel da Teodicéia na Religião emerge na Sociologia através de Max Weber, especialmente em *A Psicologia Social das Religiões Mundiais* (1982) e em *Rejeições Religiosas do Mundo e suas Direções* (1991), onde constrói uma tipologia para a compreensão dessas cosmovisões religiosas. Pierre Bourdieu (2007) e Peter Berger (2003) retomam a temática apontando outras perspectivas a partir de releituras de Weber.

A Teodiceia Espírita pode ser inserida no contexto das Teodicéias do complexo Karma - Samsara que pressupõe a reencarnação e a auto-responsabilidade do indivíduo perante a sua vida, conceitos esses oriundos do pensamento religioso indiano. Analisando os padrões de racionalidade das Teodicéias, tal qual ordenado por Weber (1982 e 1991), Berger (2003, p. 77) afirma que:

Na engenhosa combinação dos conceitos do *Karm-Samsara* (a inexorável lei de causa e efeito que governa todas as ações, humanas ou não, no universo) e *samsara* (a roda dos renascimentos), toda anomia concebível é integrada numa interpretação inteiramente racional e de ilimitada abrangência do universo. Nada fica, por assim dizer, de fora. Toda ação humana tem suas conseqüências necessárias e toda situação humana é a conseqüência necessária de ações humanas passadas. (...) Segue-se que o indivíduo não tem a quem culpar pelos seus infortúnios senão a si próprio – e, reciprocamente, pode atribuir a sua boa sorte unicamente aos seus próprios méritos.

3. O Atendimento Espiritual

Os Atendimentos Espirituais se caracterizam como práticas nas quais os agentes religiosos assistem aos profíctes de uma dada religião. As religiões apresentam diferentes formas de praticar tais atendimentos, mas de maneira geral essa prática se enquadra em um contexto de sofrimento, angústia ou vicissitudes da vida em qualquer de suas modalidades.

Essas práticas são usuais nas religiões mediúnicas caracterizando-se pelo uso do transe em suas atividades com a finalidade de relacionar-se com o mundo espiritual. As relações entre os indivíduos e as divindades fazem parte da essência das religiões como elemento facilitador da transcendência. Por este mecanismo o profíctes se sente em comunhão com algo que lhe é superior portanto apto a lhe assistir.

O Espiritismo é considerado uma religião mediúnica pois as suas bases se estabelecem a partir de uma revelação originária de espíritos considerados superiores, o que é denominado de a Terceira Revelação e suas principais práticas relacionam-se à comunicações com os espíritos, sendo esse um dos seus pressupostos básicos. A doutrina, originária desse mecanismo, constitui-se de um Pentateuco composto por uma Codificação formada pelas obras: **O Livro dos Espíritos** – 1857. Obra de caráter filosófico que estabelece as bases filosóficas da Doutrina Espírita. O seu desdobramento irá gerar as demais Obras Básicas; **O Livro dos Médiuns** – 1861. Parte Experimental e Científica no qual se encontra as bases para as comunicações com os espíritos; **O Evangelho Segundo o Espiritismo** – 1864. Compêndio Moral onde são expostos os principais elementos da Ética Cristã incorporados à Doutrina Espírita; **O Céu e o Inferno ou a Justiça Divina Segundo o Espiritismo** – 1865. Esta obra que expressa a Teodicéia Espírita é fundamentada em aspectos teológicos, doutrinários e um conjunto de exemplos como narrações oriundas do mundo espiritual para a compreensão do modelo proposto. **A Gênese: os milagres e as predições segundo o Espiritismo** – 1868. Obra que aborda as questões relacionadas às leis da natureza e a formação do universo dentre outras questões de ordem filosófica e científica.

O conjunto das obras é denominado Codificação porque o autor partiu do pressuposto que apenas estruturou os conteúdos das respostas que haviam sido ditadas pelos espíritos. A comunicação teria se dado através da mediunidade, fenômeno que permite esse intercâmbio entre os mundos físico e extra-físico, esse último habitat dessas entidades.

Para as religiões mediúnicas o Atendimento Espiritual, via de regra, se caracteriza como um diálogo com um ou mais espíritos. No contexto da Doutrina Espírita os diálogos são realizados com os espíritos dos mortos, isso é, entidades extra-físicas, que viveram entre os seres humanos e que portanto tem as mesmas vivências e experiências de um ser humano comum. O fato de estar no mundo espiritual não lhes dá nenhuma autoridade maior, fazendo jus apenas ao que conquistou em suas diversas vidas. Essa posição decorre da crença em reencarnações, sendo esse um dos pilares da doutrina.

Práticas de comunicação com o mundo espiritual fazem parte do campo religioso brasileiro desde as culturas indígenas nativas assim como também jogos

divinatórios que integram as antigas tradições culturais européias e africanas. Comunicar-se com o mundo espiritual, de acordo com o tempo e o espaço pode ser uma prática aceita, tolerada ou rejeitada sócio-culturalmente. O fato é que esse tipo de procedimento parece estar sempre presente no seio da humanidade e sua função é, quase sempre, apontar caminhos, oferecer soluções ou esclarecer situações singulares.

No campo religioso brasileiro a mediunidade tem ascendido a uma condição de significativa visibilidade pois várias denominações, especialmente as de caráter pentecostal, usam esse tipo de mecanismo e afirmando estar sob a inspiração do Espírito Santo ou de Jesus, realizam cultos e rituais mediúnicos diversos em reuniões públicas e também através da mídia. Nestes momentos são realizados Atendimentos Espirituais utilizando a mediunidade e o diálogo com entes sobrenaturais. Ali os problemas, aflições e sofrimentos de toda espécie são expostos e tratados a partir de um discurso de Teodicéias oriundas de Livros Sagrados.

Para a Doutrina Espírita a mediunidade é considerada um potencial inerente a todos os indivíduos, todavia há quem tenha mais ou menos e isso define o perfil do médium. Os médiuns, isto é, aquele que intermedia as relações entre os mundos espiritual e o material atende em forma de “consultas”, ou seja apresentam uma função terapêutica para problemas de sofrimentos físicos, morais, emocionais ou psíquicos. Praticamente todas as religiões mediúnicas mantêm essa prestação de serviços à população.

O Atendimento Espiritual caracteriza-se como uma sessão na qual há “incorporação de um espírito”, isto é, o acoplamento do espírito de um indivíduo fisicamente morto a um vivo, e aquele passa a falar e agir através do médium, atendendo as necessidades dos consulentes.

Os espíritos que vem se comunicar como “guias ou orientadores” quase sempre representam tipos nacionais respeitados pela sociedade como médicos, advogados, padres, professores e correlatos, portanto, competentes para promover orientações, de acordo no imaginário bacharelesco brasileiro. Ora no cenário nacional há outros tipos ideais oriundos de uma estrutura subliminar, subjacente à sociedade, que são representantes da formação social brasileira, parte integrante do inconsciente coletivo, e respeitados e queridos, por camadas específicas da população.

Tipos indígenas, escravos e crianças emergiram mais acentuadamente em reuniões espíritas, no início do século passado, causando um rebuliço doutrinário, que reordenou o espaço criando outras configurações religiosas que mantêm significativos

vínculos com a Doutrina Espírita, mas abre-se para uma sociedade mestiça, tendente ao mítico e ao mágico, menos europeizada, mais brasileira.

A proposta de tais Atendimentos Espirituais procura consciente ou inconscientemente ultrapassar o racionalismo iluminista preconizado pela Doutrina Espírita e busca um conhecimento intuitivo, a sabedoria das experiências de vida como exemplo para lidar com o sofrimento humano, e assim a figura do Preto-Velho, tipo ideal do escravo africano resignado diante das vicissitudes, simboliza a humildade diante da estrutura social, das situações aflitivas, a calma para intuir as soluções; os caboclos, tipos ideais dos indígenas refratários à colonização, representam a coragem, a força, a resistência e as crianças remetem à alegria da vida, à maternidade, à pureza, à inocência.

Até hoje as reuniões de base mediúnicas mantêm um padrão de atendimento no qual o diálogo gera um conjunto de conselhos a propósito da evolução ético-moral, da importância do sofrimento, da aprendizagem que o sofrimento, por contraste produz sobre a felicidade, a convivência com situações aflitivas, a resignação, a reação, enfim a experiência da dor e seus significados, para esta vida e para as próximas vidas, evidenciando os sentidos, tal como Berger (2003, p. 70) aponta: “não é a felicidade que a teodicéia proporciona antes de tudo, mas significado” e complementa” Algumas teodicéias não são portadoras de nenhuma promessa de ‘redenção’ – a não ser pela segurança redentora do próprio sentido.

O Atendimento Espiritual nesta modelagem tradicional se caracteriza como um encontro entre seres humanos vivos e entidades extra-físicas – espíritos, onde ocorre um diálogo envolvendo esses dois mundos, intermediado por um indivíduo denominado médium encarregado de hospedar mentalmente o espírito, e que para tanto precisa de ter dons especiais que permitam esse contato. Faz parte também do conjunto um terceiro elemento com a função de interprete que monitora a conversação, mas também há casos em que ficam apenas o médium e o consulente, ampliando a liberdade e a privacidade. Os encontros entre os consulentes e os seus espíritos são variáveis em termos de tempo e geralmente plenos de histórias tristes e sofridas. O encontro com os obsessores, isto é, entidades espirituais que perseguem suas vítimas ou agressores, costumam ser muito tensos e agônicos, no mais das vezes causando intensos sofrimentos para as pessoas envolvidas nas tramas de complexas articulações inter-vidas. Essas representações do sofrimento, transcendendo a vida material, são reveladores da premência de tais fatos portarem algum tipo de sentido. Não sendo percebidos nas dimensões do real

materializado esses fatos são transferidos para outra ordem de situação existencial que não permite questionamentos ou ponderações pois localiza-se em uma vida que já passou. Resta rearticular as relações rompidas e dar-lhes uma nova historicidade concatenando os mundos espiritual e material.

Observa-se neste tipo de Atendimento Espiritual tradicional uma tendência à consolação, onde a Teodicéia expressa justificações das ocorrências aflitivas mas a preocupação primeira é tentar minimizar o sofrimento recomendando ao indivíduo sofredor à prática da caridade material e a participação em atividades religiosas tais como assistir palestras, receber passes magnéticos e beber água fluidificada. O dialogo com os espíritos superiores é sempre perpassado pela benevolência e por uma compreensão da condição humana. Os diálogos com os espíritos perseguidores do consulente são sempre tenso e agônico, podendo ou não haver uma reconciliação. A origem do sofrimento é sempre resultante dos atos dos indivíduos que podem se reportar a ações praticadas nesta vida ou em vidas passadas.

Atualmente, a Doutrina Espírita passa por intenso processo de tentativa de distinção na área de Atendimento Espiritual, pois vem sugerindo que não mais deve haver contato direto entre o médium que incorpora o espírito e o indivíduo consulente. Tem-se então um renovado olhar sobre o sofrimento individual e coletivo, até porque se acredita que, em alguns casos, os possíveis contatos diretos com o mundo espiritual traziam até mais sofrimentos, além das possibilidades de fraudes ou enganos por comportar singularidades próprias de cada um desses mundos, que ao se encontrarem precisam estabelecer padrões de interação que atenda as suas respectivas peculiaridades.

A formalização do procedimento está implícita na nomenclatura que passa de Atendimento Espiritual para Atendimento Fraternal, com a construção da noção de médiuns escutadores, cujas ações se constituem de: escutar os problemas, encaminhar os sofrendores para o estudo e o trabalho caritativo, responder aos questionamentos de acordo com as necessidades, modificando a estrutura do problema em conjunto com o indivíduo (Franco, 2004), na perspectiva de gerar autonomia para a solução de problemas e preconizando outro tipo de relação com o mundo espiritual mais caracterizada por uma auto-educação que permite acessá-lo sem intermediários diretos, evidenciando-se uma reelaboração do Atendimento Espiritual.

Para a Doutrina Espírita é fundamental que a Teodicéia seja explicitada através das denominadas Leis da Vida, isto é, a Doutrina do Complexo Karma –Samsara, na qual o indivíduo, quase sempre, é o responsável por seus atos e portanto cabe a ele a

alteração da situação. Esse pensamento deriva da premissa que o ser humano é dotado de livre-arbítrio e o uso dessa liberdade é de sua inteira responsabilidade.

Para tanto as recomendações estão sempre no âmbito mental, psíquico e emocional através da prece, da higienização mental, isto é, a pureza de pensamento, da mudança comportamental, da leitura de obras espíritas e trabalho caritativo. Apenas o passe magnético e a o consumo da água fluidificada fogem do restritivo padrão mental, já que implicam em ações externas e sempre suas funções são explicitadas através de um discurso o mais próximo possível da ciência, para que não sejam considerados como práticas mágicas ou rituais.

Esse receituário racionalizante, que procura eliminar a dimensão mítica e sagrada do mundo parece ser um dos caminhos para a procura por outras religiões ou práticas, exemplificada na entrevista em que a informante e espírita, afirmou que às vezes é abordada por pessoas que vão em busca de Atendimento Espiritual, pela primeira vez, e perguntam: “mas é só isso”? “não tem mais nada?”.

Nota-se aí uma procura evidente pelo mágico, pelo fenômeno, pelo espetáculo, pelo sobrenatural que é encontrado no Atendimento Espiritual tradicional e em instituições religiosas híbridas, que comportam elementos da doutrina espírita e de outras doutrinas espiritualistas. Nestes casos é praxe a recomendação de banhos, chás, simpatias e, no mais das vezes, a busca por um culpado para a circunstância aflitiva, que pode ser um “trabalho de magia”, “uma perseguição espiritual” ou similar, o que ajuda a aliviar o indivíduo de algum sentimento de culpa, ou de auto-responsabilidade porventura existente.

A Teodicéia parece tender a se tornar mais leve e a ajuda espiritual mais efetiva, porque mais materializada. Essa cognição valoriza a ordem simbólica e sobrenatural como parâmetros para efetivar a eficácia da prática. São tecidas significações e valorações para as dimensões antropomórficas do Atendimento Espiritual em uma complexa articulação entre o mágico-religioso e o empírico-racional.

4. A Teodicéia em Ação

O trabalho de observação ocorreu de forma assistemática a partir de 2007 e de forma sistemática no período de setembro a novembro de 2008, culminando com a participação em um seminário sobre a temática em uma instituição espírita. A agente religiosa entrevistada é palestrante e conduz atividades em torno da nova modelagem do Atendimento Espiritual.

A entrevista com essa agente religiosa representativa da nova proposta de Atendimento Espiritual revelou um momento de transição dessas práticas, no qual as contradições, singularidades e complementaridades se apresentam em um campo religioso em crise identitária e pressionado por novas demandas. Os pressupostos de progressismo e liberdade individual têm trazido para a Doutrina Espírita a oportunidade de retraçar a sua identidade no território das religiões mediúnicas. Os movimentos espiritualistas se fragmentam em inúmeras modalidades e denominações e o pluralismo, a fluidez e porosidade das fronteiras permitem intenso trânsito religioso dando forma a uma multiplicidade de arranjos.

Os Atendimentos Espirituais são, não raro, porta de entrada de adeptos e se configuram como espaços abertos às novas demandas disponibilizando modelagens distintas para uma mesma teodicéia, que no entanto é apropriada pelos agentes religiosos em consonância com a singularidade das releituras doutrinárias.

Na entrevista ficou patente que as pessoas procuram o Atendimento por causa de suas dificuldades interiores e exteriores. Geralmente é o sofrimento que conduz à procura por esses serviços. Os casos mais comuns se referem a dificuldades de lidar com o cotidiano, seja nos aspectos financeiros, familiares, amorosos, ou de saúde física, mental, emocional ou psíquica. As questões financeiras e amorosas, são orientadas para serem tratadas como busca pessoal, cujo esforço é do próprio indivíduo, que ao se melhorar e agir dentro das Leis Divinas, preconizadas pela Codificação, certamente terá uma vida mais equilibrada. Essas questões quase sempre estão no contexto de uma crise geral do indivíduo e raramente aparecem sozinhas.

O equilíbrio parece ser uma palavra-chave para superar o sofrimento e caminho para a evolução ético-moral que é delineada doutrinariamente. Os casos mais emblemáticos na saúde referem-se às patologias em que as práticas médicas não oferecem respostas satisfatórias. Há situações em que o estado patológico é evidente e já foi diagnosticado, mas o indivíduo, a família ou amigos não se conformam e vão em busca de uma cura, quase sempre um desejo próximo ao milagre e diante da impossibilidade de uma promessa de cura surge o desejo intenso por uma explicação, uma justificativa para promover o sentido que caracteriza a função da Teodicéia (Berger, 2003).

A providência imediata é a recomendação de que o tratamento médico em suas diferentes modalidades não deve ser abandonado em nenhuma hipótese. Essa recomendação está no cerne dos tratamentos espirituais até porque a história do

espiritismo no Brasil é eivada de enfrentamentos com a área médica, que acusa as práticas espíritas de curandeirismo. Há um cuidado especial em apresentar o tratamento espiritual como coadjuvante ou complementar. Assim com também assegurar que a Doutrina Espírita não promete nada, tudo depende da pessoa, sua ação, sua reforma interior, seu trabalho no bem e assim por diante.

Os casos mais emblemáticos e constantes se encontram na área emocional e estão vinculados as dificuldades de convivência consigo e com o outro, representadas em situações de egoísmo, vinganças e similares, em que o indivíduo se sente promotor ou vítima.

A Teodicéia é apresentada para explicar a origem do sofrimento e é expressa da seguinte forma: *“Todos passam por sofrimentos independente de religiões. Faz parte da vida. Há duas ordens de sofrimento, as que se referem as vidas passadas e as que se referem a vida presente.”* Se procurar na vida presente e não achar as causas, certamente está em outras vidas passadas. A partir dessa assertiva já fica definido que o indivíduo já teve outras vidas e que elas se entrelaçam, e que a pessoa pode não saber objetivamente os atos que cometeu no passado, mas *“se observar sistematicamente os sofrimentos do presente eles representam as responsabilidades pelos atos do passado”*.

O sofrimento é definido então como ocorrências *“que contrariam as Leis Físicas e Universais. A agressão a essa leis traz o sofrimento”*.

Sobre a tipologia do sofrimento a entrevistada declarou que o sofrimento é sempre oriundo das imperfeições morais do indivíduo e que *“quando nascemos recebemos de graça um corpo e os excessos materiais, como comida ou bebida e os excessos emocionais, como raiva, ressentimento, desequilíbrios e o egoísmo geram os desequilíbrios”* e são esses desequilíbrios que promovem os sofrimentos.

Portanto o sofrimento parece ser sempre de ordem moral, já que oriundos das imperfeições, dos excessos, apenas as formas de se expressar é que são diferentes, podendo ser física, emocional, ou psíquica. Essa concepção oferece pistas para se entender porque a Teodicéia responsabiliza o indivíduo pelo seu sofrimento e oferta a oportunidade de mudança interior como mecanismo de superação das situações aflitivas.

A Lei da Causa e Efeito é sempre invocada pela Teodicéia para justificar a condição humana, assim *“todos recebemos as conseqüências dos nossos atos”*, donde depreende-se que *“Deus é justo, não castiga”*, apenas oferece a oportunidade do reequilíbrio através da aprendizagem. Se não houver aprendizado, *“o sofrimento além*

de maior, foi inútil.” No caso há que se entender, “*foi maior*”, no contexto da importância do sentido do sofrimento, ratificando que as Teodicéias são portadoras de sentidos, não necessariamente de redenção ou reparação, até porque “*compreender o sofrimento não é deixar de sofrer é aprender a sofrer*” e que “*quanto mais entender o sofrimento menos infeliz eu vou ser*”.

O discurso teodicéico insiste na questão da condição do sofrimento como mecanismo de evolução, mas bem ao Espírito do Tempo, afirma que essa é uma opção, e que há outras baseadas nas Leis Divinas e que o indivíduo tem o livre-arbítrio para decidir como quer evoluir, se salientado a educação, o auto-conhecimento e a caridade como formas de evolução intelecto-moral.

O Atendimento Espiritual nesta perspectiva é vislumbrado como um diálogo fraterno profundo, com características de escuta, destinado a conduzir o indivíduo sofredor a uma revisão dos seus conceitos e ações, sem invadir a sua privacidade, expor suas fragilidades ou levá-lo para a religião. Parte substancial dos que procuram esses atendimentos são das mais diferentes religiões e assim a teodicéia apresenta-se, dentro do universo conceitual cristão e a questão da reencarnação não aparece como empecilho ao diálogo.

O encaminhamento, de maneira geral, conduz o indivíduo para um curso de Educação dos Sentimentos ou para o atendimento especializado, onde passará por atividades de reequilíbrio para adentrar a Educação dos Sentimentos, em seguida estudar o Evangelho Segundo o Espiritismo e paralelamente ou subsequente o Estudo Sistematizado da Doutrina Espírita. Tal roteiro nem sempre é observado pelos atendidos, mas quando ocorre torna-se um caminho para tornar-se adepto.

A Educação dos Sentimentos é um Programa de auto-conhecimento, em média com oito sessões de estudos, destinado ao reequilíbrio do indivíduo, e que pode ser realizado mais de uma vez de acordo com a necessidade e deve contribuir para a autonomia da pessoa diante da tomada de decisões sobre a sua vida. O equilíbrio e o esclarecimento sobre as denominadas Leis da Vida são fundamentais para determinar o auxílio espiritual que permite uma relação direta entre o indivíduo e o mundo espiritual sem a necessidade de um médium, gerando uma espécie de autonomia.

O sentido de evolução está ligado à idéia de ascensão, subida e equilíbrio. Se algo realizado foi considerado errado refazer de acordo com as Leis Divinas, expressas na Codificação, contribuirá para a evolução, já a purificação é considerada mais

apropriada para grandes sofrimentos e do qual se volta *“muito melhor,” para consigo, com o próximo e com o meio-ambiente.*

O hedonismo do mundo contemporâneo, é visto como um vazio interior que não pode ser preenchido com valores exteriores. *“As faltas que existem no ser humano só podem ser preenchíveis com a reforma interior”*, voltando ao discurso do equilíbrio como medida de todas as coisas. Essa exemplificação traz com intensidade a resposta para o sofrimento moral oriundo do desejo de consumo, muito próxima de uma variante de rejeição do mundo, (Weber, 1997).

A origem do mal, da dor e do sofrimento está nas imperfeições morais do ser humano e a partir da noção de livre-arbítrio a Teodicéia parece deslocar Deus para bem longe da humanidade deixando todavia os Espíritos de Luz, ou Espíritos Superiores que ajudam os seres humanos no seu processo evolutivo. No Atendimento Espiritual, Jesus é colocado como modelo e guia da humanidade e portanto é sempre situado nas falas, sendo abordado como um ser espiritual em equilíbrio perfeito e não como padecendo em uma cruz, o que fortalece a noção de que o sofrimento é uma opção.

Essa nova tipologia de Atendimento Espiritual emerge como um processo de racionalização da esfera religiosa (Weber, 1997) no qual a fala que pertencia ao espírito é transposta para uma pessoa viva, em igualdade de condições em relação ao atendido e a sua conotação pedagógica e educativa são evidentes. As relações com o mágico, o mítico ou o sobrenatural se tornam frágeis e distantes, alterando substantivamente a dimensão mítico-espiritual do Atendimento Espiritual.

O fenômeno do sofrimento nesta perspectiva é estabelecido basicamente a partir de duas ordens, uma em termos de indivíduo e outra ligada a Lei. Assim o sofrimento é visto como um processo de fragilização do indivíduo e que serve de lição, fortalece e purifica, mas deve ser forte e urgentemente combatido. Esse movimento em direção ao não-sofrimento também se configura como uma atualização ou releitura doutrinária. Lima (2007, p. 55) faz a seguinte observação:

A Doutrina Espírita compreende o sofrimento em qualquer circunstância, como a consequência das ações dos indivíduos, partindo de um adágio decorrente de sua estruturação filosófica, que se expressa no senso comum, afirmando *“pode até haver injustiça, mas não há injustiçados”*. Essa afirmativa corrobora o que é considerado um similar ético-moral da Lei Física de Ação e Reação.

A partir dessa compreensão da realidade, o sofrimento passa a ter um papel relevante na Doutrina Espírita, pois que torna-se um instrumento de revisão de atitudes equivocadas do indivíduo. Em casos extremos,

não preconizados pela Doutrina Espírita há adeptos que consideram o sofrimento desejável. Contrariamente, a Doutrina Espírita pressupõe um modelo de “homem de bem”¹⁰⁸, que guiaria os passos do indivíduo rumo à perfeição moral, logo, isento de sofrimentos.

5. Conclusões

As Teodicéias expressas através de Atendimentos Espirituais em religiões de bases mediúnicas configuram-se como um multifacetado e fascinante objeto de pesquisa. As Teodicéias, em sua essência, configuram-se como construções teóricas complexas que justificam a existência do sofrimento no mundo, todavia a condição humana que convive com os estados de aflição engendra os mecanismos para o estabelecimento de uma coexistência do sofrimento com os sentidos da vida que as Teodicéias proporcionam.

A Teodicéia Espírita reunindo elementos da racionalidade moderna e antigos paradigmas da espiritualidade oriental, perpassa um substancial espectro de releituras da Doutrina Espírita. Ocorre que o campo religioso brasileiro configura-se como plural e permeante e traz consigo práticas de comunicação com o mundo espiritual das mais diversas formas.

Esta investigação trouxe a lume a concepção de que em estado de sofrimento a intervenção ou o diálogo com o mundo espiritual torna-se um lenitivo por comportar esclarecimentos ou consolações que adquirem sentidos a partir do próprio indivíduo sofredor que procura tais serviços. Em outra perspectiva ressoam os ecos do Oráculo de Delfos, ao exigir o auto-conhecimento, até como forma de transcendência.

O sofrimento é considerado sempre como transitório, até porque essa Teodicéia não se coaduna com noção de “penas eternas” já que é guiada pela perspectiva evolucionista. O esclarecimento e a consolação estabelecem dois pólos de elaboração de discursos que expressam a Teodicéia Espírita e suas múltiplas possibilidades de releituras. As demandas por Atendimento Espiritual movimentam o campo religioso mediúnico promovendo novo design para organizar espaços de distinção. Promover uma competência para que o indivíduo encontre sentidos para o seu sofrimento através do esclarecimento ou consolar os aflitos são faces de Janos, onde o novo e o velho se encontram na mesma essência.

¹⁰⁸ Vide O Livro dos Espíritos, Capítulo XII – Da Perfeição Moral. RJ:FEB.2005

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas** SP:Perspectiva, 2007
- BERGER, Peter L. **O Dossel Sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. 4 ed., São Paulo: Paulus, 2003.
- ESTRADA, J. A. **A Impossível Teodicéia**: a crise da fé em Deus e o Problema do Mal. SP:Paulinas, 2004.
- FRANCO, D. **Atendimento Fraterno**: Projeto Manoel Philomeno de Miranda. 7.ed. salvador, BA:Alvorada, 2004
- FRANCO, M. I. **O Problema do Mal**: abordagens sobre a Teodicéia e o Catolicismo. Disponível em <http://neacp.usp.googlepages.com/bibliografia>. Acesso: 10/08/2008.
- _____. **Teodicéia, Sociodicéia e Antropodicéia**: o problema do sofrimento em Weber, Bourdieu e Berger. Em <http://neacp.usp.googlepages.com/bibliografia>. Acesso: 10/08/2008.
- _____. **O Problema da Teodicéia em Max Weber**
Disponível em <http://neacp.usp.googlepages.com/bibliografia>. Acesso em: 10 de agosto de 2008.
- GESCHÉ, A. **O Mal** SP:Paulinas, 2003
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3 ed., RJ: Jorge Zahar, 1996.
- KARDEC, A. **O Livro dos Espíritos**: princípios da Doutrina Espírita. 86 ed., Rio de Janeiro: FEB, 2005.
- LIMA, M. F. C. **As Dores d'Alma**: o sofrimento no imaginário espírita. JP:Ed. Universitária. Col. Pluralismo. 2008.
- MINAYO, M.C. **O Desafio do Conhecimento**:pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed.SP:Hucitec, 1996
- NEIMAN, Susan. **O Mal no Pensamento Moderno**: uma história alternativa da Filosofia. Tradução Fernanda Abreu RJ:DIFEL, 2003.
- NEVILLE, Robert C. (org.) **A Condição Humana**: um tema para religiões comparadas SP:Paulus, 2005
- VERGELY, Bertrand. **O Sofrimento** SP:EDUSC, 2000
- WEBER, M. Rejeições religiosas do mundo e suas direções In: **Os Economistas** Max Weber: Textos Seleccionados Tradução de Maurício Tragtenberg, SP:Nova Cultural, 1997.
- _____. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da Sociologia Compreensiva V.1 Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa Brasília:UNB, 1991 Cap. V – Sociologia da Religião.
- _____. **Psicologia Social das Religiões Mundiais** In: **Ensaio de Sociologia** RJ: LTC. 1982

GT –RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: ENSINO RELIGIOSO

EMENTAS

Ensino religioso na educação infantil: a possibilidade de manter o sonho acordado

Viviane Lontra Teixeira

O trabalho pretende discutir a importância do Ensino Religioso para a formação e o desenvolvimento da criança no contexto da Educação Infantil. Percorre as diferentes visões atribuídas ao Ensino Religioso e à criança ao longo dos séculos discutindo o tema sob a perspectiva histórica e pedagógica, tendo como apoio teórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.475/97), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCN's - ER), recentes livros acadêmicos que englobam o Ensino Religioso como componente curricular e artigos publicados pelo FONAPER. A metodologia constou de uma revisão da bibliografia e observações das formas de recepção das ações pedagógicas observadas pela pesquisadora que atua como regente em duas instituições de ensino confessional do Estado do Rio de Janeiro.

Concluiu-se que o Ensino Religioso constitui um dos melhores veículos para transmitir às crianças um significado para a vida. Através do respeito à diversidade ampliam-se as referências das crianças e favorece a melhoria das relações na sociedade por meio do convívio respeitoso com as outras formas de expressão religiosa e compreensão da riqueza cultural. Espera-se que esta apresentação seja uma contribuição para a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil, alunos dos cursos de Ensino Religioso e pessoas que desejam trabalhar com o Ensino Religioso nas escolas.

A constituição dos saberes docentes: o docente de teologia

Rachel de Moraes Borges Perobelli

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

O professor de teologia, como outros bacharéis, tem seu *locus* de formação e profissionalização distinto dos demais professores oriundos das licenciaturas. Diante disto, este artigo dedica-se a estudar os dados coletados em uma pesquisa, feita com professores de teologia, sobre seus saberes docentes. Que saberes os professores de teologia das instituições de ensino superior de confissão luterana trazem de sua própria formação e experiência profissional e utilizam na docência da teologia? A relevância desta investigação reside na necessidade de entender a constituição da docência nos cursos de teologia, uma vez que seus professores não recebem formação docente específica. A formação do professor de teologia tem muitas variantes. Os cursos dão o aporte do conteúdo e da habilitação profissional, mas na docência são mobilizados saberes provenientes da formação pessoal e experiência profissional, fundamentados na sua leitura teológica.

Concepções de ensino religioso dos docentes do ensino fundamental do Estado do Paraná: riscos e rabiscos desenhando uma formação de professores

Edile M. Fracaro RODRIGUES

Sérgio Rogério Azevedo JUNQUEIRA

Dilmeire Sant'Anna Ramos VOSGERAU

O Ensino Religioso, como uma jovem área de conhecimento, tem se preocupado com uma formação específica levando em conta as necessidades dos professores. A partir de duzentos e dezoito desenhos e frases, foram investigadas as concepções de Ensino Religioso dos professores do Ensino Fundamental do Estado do Paraná. Os dados apontaram quatro concepções: Transmissão e desenvolvimento de valores, Respostas às questões existenciais, Estudo das tradições religiosas e Área de Conhecimento. A utilização do software Atlas.ti constitui um aspecto importante da investigação, pois demonstrou eficácia e versatilidade na associação de textos e imagens. Os riscos e rabiscos esboçam o desenho de uma mudança significativa para a história do ER no Paraná: a superação das aulas de religião catequéticas e a preocupação com conteúdos que tratem da diversidade de manifestações religiosas.

A concepção de Ensino Religioso na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Robson Stigar

Após a promulgação da atual LDB, a educação passou por inúmeras mudanças. Novos parâmetros surgiram e nortearam a educação. O mesmo processo também aconteceu com a disciplina de Ensino Religioso, que passou a ser orientada pela nova redação do artigo 33 da LDB sendo desenhada como área de conhecimento, passando a ser um novo foco de pesquisa, reflexão e também como componente curricular, tanto no aspecto religioso como pedagógico.

O Ensino Religioso apresenta-se hoje como uma questão para a educação brasileira, se não propriamente nova, renovada em suas determinações. Num momento em que as religiões crescentemente ocupam maiores e mais importantes espaços sociais e políticos, a ratificação legal ocorrida recentemente em diversos níveis da legislação do país, e, dentro dela, a regulamentação do financiamento público do ensino religioso representam mudança significativa nas relações entre as esferas pública e privada e também na concepção do Estado laico.

Como sabemos o Ensino Religioso passou por varias mudanças e conflitos ao longo da história do Brasil, decorrente a mudanças constitucionais e ideológicas do Estado. Entretanto o mod catequético foi o mais marcante, dado o grande tempo que vigorou nas escolas. Podemos dizer que o Ensino Religioso no Brasil, ao longo da nossa história vinha sendo caracterizado pelo ensino da religião.

Diversidade, cultura da escola e ensino religioso: um olhar reflexivo para as práticas pedagógicas

Elcio Cecchetti

Simone Riske-Koch

A diversidade se manifesta em todos os espaços sócio-culturais, dentre eles, o cotidiano escolar, lugar de encontro de diferentes sujeitos, todos portadores de símbolos, ritos, crenças, tempos e valores próprios. No entanto, na cultura da escola, a convivência com a diversidade freqüentemente desencadeia confrontos e conflitos, uma vez que, cotidianamente, os sujeitos tendem a compreender o Outro a partir de um padrão homogêneo internalizado historicamente, por meio da normalização e anulação da diversidade. Este trabalho enfoca a questão da diversidade religiosa na cultura da escola, buscando contribuir com reflexões acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas no Ensino Religioso que acolham, valorizem, respeitem e percebam a diversidade cultural-religiosa como uma “riqueza”, incentivando trocas e parcerias, exercitando o aprendizado na alteridade.

Religião e comunicação: Subsídios audiovisuais para a educação religiosa

Luis Carlos de Lima Pacheco

Esta apresentação tem como objetivo compartilhar reflexões preliminares e motivadoras para minha dissertação de mestrado em Ciências da Religião em torno do tema da comunicação na educação religiosa. A pesquisa parte da constatação de lacunas na comunicação religiosa que tem sua raiz numa inadequação à linguagem e cultura da mídia. A cultura da comunicação é concebida nesta reflexão como chance para a educação religiosa. A reflexão tem como referenciais epistemológicos a fenomenologia da religião na perspectiva da transdisciplinaridade e a teoria da modulação do pesquisador francês de Pierre Babin. O foco é a pesquisa da produção de subsídios em vídeo para o ensino religioso. O objetivo da pesquisa é desenvolver uma metodologia de abordagem adequada às exigências de transdisciplinaridade do fenômeno religioso.

A necessidade de novos olhares e o surgimento de novas propostas para compreender a contribuição do Ensino Religioso no desenvolvimento integral das pessoas

Joice Meire Rodrigues

O ensino religioso tem um lugar importante no desenvolvimento integral da pessoa, principalmente na formação da consciência crítica. As referências bibliográficas mostram que muitos são os autores que trabalham a proposta de se ter o Ensino Religioso como parte integrante do currículo escolar, e como fator do desenvolvimento pessoal dos alunos – o que vai muito além do tradicional modelo confessional. O presente artigo tem como objetivo demonstrar algumas das concepções sobre esta proposta de uma formação integrada, analisando alguns dos diversos autores que já mencionaram novas possibilidades para a reformulação do Ensino Religioso, e suas propostas, na tentativa de demonstrar a preocupação existente.

A educação escolar confessional evangélica e sua contribuição no cenário brasileiro

Léa Rocha Lima e Marcondes

O presente artigo tem por finalidade iniciar uma discussão sobre a relação do ensino nas igrejas evangélicas no Brasil e o seu envolvimento nas questões do Ensino Religioso escolar. Tece considerações sobre o atual panorama educacional nas igrejas evangélicas, apontando algumas áreas de dificuldades neste processo. Apresenta uma breve leitura histórica da inserção das igrejas evangélicas no país para compreender melhor a sua influência na educação tanto do ponto de vista da igreja quanto da escola. Para se obter uma visão mais clara das matrizes teológicas brasileira o texto apresenta os fatos que levaram ao surgimento na Europa das chamadas igrejas históricas evangélicas, tais como presbiteriana, metodista, luterana e batista e a chegada de cada uma delas no Brasil. Discorre sobre os dois tipos de missões feitas no país, o protestantismo de missão e o protestantismo de conversão, seus objetivos, formas de atuação e o diálogo entre a igreja e sociedade no lugar em que estavam inseridos. Faz uma reflexão sobre a contribuição das igrejas evangélicas no desenvolvimento da educação brasileira ao longo do tempo.

Diálogo e religião

José Neivaldo de Souza

O Diálogo é uma questão colocada a todas as religiões. Vontade e inteligência são fontes do diálogo; são faculdades autônomas, mas interdependentes. A vontade se afunda violentamente nas coisas se não se coaduna com o objeto almejado pela inteligência; do mesmo jeito, a inteligência vive vagando se não há um querer objetivo. Assim, no sentido antropológico, o diálogo, na sua absoluta liberdade, se põe a mediar conflitos reais que exigem aceitação da

unidade e tolerância nas diferenças, seja “dentro” ou “fora” das religiões. No sentido teológico, o diálogo é animado pelo sagrado. Mircea Eliade observa que através dele a pessoa, “imagem e semelhança”, recria, “aqui e agora” a obra infinita do Criador. Em outras palavras, o teólogo islâmico Mohammad H. Fadlullah observa que essência da religião está em acreditar que “No princípio foi o diálogo”.

Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância

Marília De Franceschi Neto Domingos

A laicidade talvez seja um dos temas mais difíceis de se lidar no contexto social brasileiro, em especial no meio educacional. Erroneamente confundida com anticlericalismo, a laicidade é que permite a convivência pacífica entre as religiões e o respeito aos indivíduos que optam por não professar nenhuma religião. O princípio da laicidade é, então, intrinsecamente ligado ao princípio da tolerância. A globalização e as modernas migrações tem levado pessoas de culturas, hábitos e religiões diferentes a conviverem em sociedades cada vez mais complexas e onde os conflitos religioso afloram com frequência, promovendo cenas de violência e disputas. A escola é o espaço onde esses universos culturais se encontram, onde os conflitos podem se acirrar ou serem desarmados. Discutir a laicidade e a tolerância religiosa na escola é então uma necessidade

Professor de ensino religioso da educação infantil e ensino fundamental

Silvana Fortaleza dos Santos

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

O presente trabalho apresenta os resultados de um estudo sobre a formação inicial e continuada do professor de Ensino Religioso da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa realizada utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário respondido por 141 professores deste segmento de ensino que ministram aulas de Ensino Religioso. Participaram da pesquisa, ao todo, vinte e três escolas confessionais católicas vinculadas à Associação de Educação Católica – AEC do município de Curitiba. A análise dos dados revelou que o professor pesquisado necessita de maior investimento em cursos de formação continuada, tendo em vista a deficiência em sua formação inicial.

Ciências da Religião e Ensino Religioso: um novo espaço e lugar para graduação no Brasil

Sérgio Rogério Junqueira de Azevedo

Lilian Blanck de Oliveira

Este trabalho identifica e apresenta o lócus, que circunscreve a formação de docentes para a disciplina de Ensino Religioso, ampliada e absorvida pela área de Educação Religiosa, nos termos da Resolução 02/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a exigir a devida formação acadêmica dos profissionais para o campo de sua atuação, a exemplo das demais áreas de conhecimento. A partir do registro de situações, estudos, pesquisas e intervenções com o objeto em discussão, busca analisar e discutir possibilidades na direção de propostas qualitativas, em relação às necessidades e ações em desenvolvimento. O estudo sinaliza e provoca para a efetiva construção de um *lugar*: a graduação para o componente curricular de Ensino Religioso, no *espaço* da formação de docentes no Brasil, a partir dos reclames e ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional n. 9394/96.

A escola e o ensino religioso: problemas e desafios hodiernos

Everaldo Cescon

A religião está mudando e, com ela, o quadro estrutural do ensino religioso na escola. É preciso repensar o problema da transmissão do patrimônio religioso. A instrução religiosa busca novos perfis: que instrução religiosa será menos discriminadora e mais construtiva para todos? Que aspecto de uma religião dar a conhecer, de que perspectiva interpretá-la e em que ótica pedagógica? Estudar a religião como história, como ética, como costume social, como fé? Convém identificar os fatores da transição e registrar as repercussões já produzidas na concepção e na práxis do ensino religioso dos últimos anos. Desta base empírica poderá partir uma reflexão sobre os cenários de renovação da escola: de um lado, a escola precisa redefinir-se e reavaliar-se como instituição-tipo da transmissão cultural e, de outro, é obrigada a satisfazer as expectativas impostas pelas emergências sociais, culturais, profissionais.

Gênero e a formação dos professores em ensino religioso

Claudia Kluck

Sérgio Junqueira

De acordo com dados do MEC, os índices de baixa e baixíssima escolarização, de maneira acentuada no norte e nordeste do Brasil, apresentam uma parcela significativa de pessoas com orientações sexuais diferentes do convencional, a heterossexualidade. Sem formação e condições de profissionalização estes cidadãos brasileiros desembocam em sub-empregos, muitas vezes tendo somente a prostituição como fonte de renda. Então houve o questionamento se a raiz judaico-cristã da sociedade brasileira, poderia ter sido usada para justificar afirmações a-homoeróticas e atitudes excludentes, especialmente através das aulas de Ensino Religioso, e quanto esta disciplina pode contribuir/avançar rumo a aceitação daqueles que são “diferentes”.

Espiritualidade: conteúdo e estratégia didática para uma aprendizagem significativa no ensino religioso

Célia Smarjassi

Esse artigo aspira a refletir e contribuir para a implementação de um modelo de Ensino Religioso adequado ao caráter laico do Estado, à pluralidade religiosa e à diversidade cultural que são características singulares do povo brasileiro. Para tanto, elegemos a categoria espiritualidade como conteúdo e estratégia didática. Desse modo, convocamos alguns autores segundo a necessidade da argumentação para fundamentar teoricamente nossa proposta: nos princípios da Teoria da Complexidade de Edgar Morin encontramos o fundamento epistemológico, em Alfonso López Quintás a filosofia da educação que confere ao conhecimento o status de verdadeiro encontro. Objetivando extrapolar o nível teórico da discussão, apresentamos uma sugestão de transposição didática para o ER a partir dos princípios ausubelianos de aprendizagem significativa.

Cem anos de Ensino Religioso em Minas Gerais (1891-2003)

Amauri Carlos Ferreira

Anisia de Paulo Figueiredo

Minas Gerais desempenhou importante papel em todo o processo legislativo do século XX, interferindo e contribuindo significativamente nos debates empreendidos na elaboração de documentos de apoio jurídico e filosófico, durante as fases em que se fez necessária maior compreensão da natureza do Ensino Religioso e sua regulamentação. Procuramos reunir, organizar, classificar, digitar, formatar, rever, analisar e comentar algumas publicações que retratam o movimento do Ensino Religioso em Minas Gerais, do início do século XX ao início do século XXI, ou seja, de 1891 a 2003. O objetivo dessa comunicação é apresentar parcialmente a pesquisa desenvolvida no ano de 2008 sobre a legislação do Ensino Religioso em Minas Gerais. Por continuar a ser alvo de grande polêmica, a discussão sobre o Ensino religioso volta à tona, ao ser assinado, em 11 de novembro de 2008, um acordo entre o Estado do Vaticano e o Brasil, no qual o artigo nº 11 garante a referida disciplina, com uma redação que altera significativamente a legislação atual e prática pedagógica desta decorrente, na maioria dos Estados da Federação.

O AT-9 e a ação pedagógica: o micro-universo mítico de professores de ensino religioso em João Pessoa-PB

Wallace Ferreira SOUZA

Maria do Socorro SOUSA

Marileuza Fernandes Correia de LIMA

A emergência de pesquisas que tem como foco o fenômeno religioso nas últimas décadas possibilitou um crescimento das Ciências das Religiões. Neste contexto esse trabalho objetiva analisar o micro-universo mítico dos professores de ensino religioso do município de João Pessoa-PB, identificando mitos diretores e correlacionando-os com as práticas pedagógicas destes docentes. A metodologia utilizada constou de pesquisa bibliográfica e de campo com a aplicação de questionário e do Teste AT-9 com base nas teorias do Imaginário desenvolvidas por Gilbert Durand. Os resultados apontam relações entre os mitos diretores constelados entorno das Imagens Diurnas e Noturnas e as ações pedagógicas desenvolvidas por estes professores no cotidiano.

Imaginário religioso: desafios e perspectivas para o Ensino Religioso

Vera Lúcia Oliveira Neiss

Amauri Carlos Ferreira

Pretende-se desenvolver o referido trabalho a partir de dois marcos teóricos, sendo um sobre a teoria do imaginário e outro sobre o simbolismo infantil, enfatizando a importância do Ensino Religioso no Ensino Fundamental I, com o intuito de compreender como se dá a formação do imaginário religioso das crianças de 10 anos e verificar se a família, a escola e as instituições religiosas contribuem para a formação desse imaginário religioso infantil.

GT –RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: ENSINO RELIGIOSO

TEXTOS

A constituição dos saberes docentes: o docente de teologia

Rachel de Moraes Borges Perobelli¹⁰⁹
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira¹¹⁰

Introdução

A formação de professores traz consigo a reflexão e debate sobre a constituição dos seus saberes essenciais. O ensino superior ainda agrega a este tema, a formação do professor bacharel que atua nos vários cursos de formação profissional, os bacharelados.

Neste contexto, realizei uma pesquisa de mestrado com professores de teologia, para identificar que saberes docentes eles julgam essenciais e quais são aqueles que são mobilizados no ensino. A coleta de dados foi realizada no ano de 2007, com 11 professores dos cursos de teologia de três faculdades: Escola Superior de Teologia – EST (São Leopoldo/RS), Faculdade Luterana de Teologia – FLT (São Bento do Sul/SC) e Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba – FATEV (Curitiba/PR). Pela natureza do objeto de estudo e os objetivos que se pretendia alcançar, optei por uma pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica por meio do estudo de caso. Para a coleta de dados usei entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos como o projeto pedagógico e outras fontes históricas sobre o surgimento de cada instituição. Para agilizar e otimizar a análise, usei como recurso tecnológico o programa de análise de conteúdo, Atlas-Ti. Este programa possibilitou fazer uma análise não linear, propiciando várias maneiras de olhar os dados.

Comparado a outros bacharelados, o reconhecimento dos cursos de teologia, pelo MEC, é bastante recente. Esta nova realidade inseriu estas instituições nas mesmas discussões inerentes ao meio educacional como a formação de seus professores e demais temas relacionados com o ensino superior e suas demandas.

¹⁰⁹ Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, coordenadora pedagógica da Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba – FATEV.

¹¹⁰ Doutor em Educação, orientador do mestrado da primeira autora, professor do Programa de Pós-graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

Ainda que os professores de teologia não recebam habilitação formal na graduação para a docência, eles têm que exercê-la. Dia-a-dia precisam lidar com as questões que envolvem o ensino e superar as dificuldades e os desafios que isso lhes impõe. Esta situação é comum aos demais cursos onde seus professores são bacharéis e cuja formação pedagógica decorre da pós-graduação unida às experiências construídas no exercício da profissão. Comumente chegam na sala de aula como bons profissionais, mas com pouca ou nenhuma experiência docente. Por isso, torna-se importante identificar que saberes são mobilizados pelos professores na docência em teologia e de onde provêm. Minha suspeita inicial era de que esses saberes que fundamentam sua prática, seriam construídos ou adquiridos na sua formação inicial e prática profissional, tendo relação com sua leitura teológica do mundo e do homem.

Este artigo pretende mostrar o percurso da pesquisa, no que se refere à coleta e análise dos dados, para que se possa contribuir com o debate sobre a formação docente e os saberes que lhe são inerentes.

A Formação docente

Discutir a formação do professor do ensino superior, no Brasil, data de 20 anos para cá. Segundo Masetto (2003, p. 18), pessoas relacionadas ao ensino superior, especialmente os professores, iniciaram uma autocrítica sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados. Em função disso, foi necessário perguntar também pelos saberes docentes e esse debate se integrou ao da formação.

Fernandes (2003, p. 95s) afirma que o tema da formação do professor universitário é complexo e pouco discutido no interior das universidades e que o próprio critério de ingresso revela que não há preocupação com a formação pedagógica desse professor. Segundo ela, a exigência legal para a docência se restringe à formação no nível de graduação e pós-graduação na área específica de atuação profissional e que o encaminhamento para o magistério tem sido circunstancial.

Embora a discussão sobre o magistério superior seja de certa forma recente, o tema da formação de professores, do professor de carreira, não é novo. Ele coincide com a preocupação tanto do estado como da sociedade acadêmica e da sociedade como um todo. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 72), a institucionalização da formação de professores coincide com o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação no século XIX e especialmente no século XX. Claro que no decorrer da história e de acordo com cada momento político, social e econômico este tema assume matizes distintas. O olhar sobre a formação do professor de teologia precisa estar focado no quadro geral da formação docente, mesmo que este professor não percorra os caminhos de profissionalização como os que decidem ir pelo percurso do magistério. Mas os dilemas são equivalentes. A teologia é uma ciência humana e conseqüentemente tanto influencia como sofre influência das demais ciências que se ocupam das questões e do desenvolvimento das pessoas. Nesse sentido, é importante citar alguns aspectos sobre a formação discutida nos meios acadêmicos e escolares.

No que tange o aspecto legal sobre a formação de professores a nova LDB 9.394/96 no Artigo 61 (SOUZA; SILVA, 2002, p. 97) diz que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Os artigos seguintes, 62 a 64, tratam dos aspectos que definem a formação dos profissionais da educação em seu diversos níveis. No Artigo 66, a lei define que a formação para o magistério superior se dará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A palavra *prioritariamente* demonstra uma certa flexibilidade em relação à titulação, inclusive no *Parágrafo Único*, se dá a possibilidade de suprir a exigência de titulação com a realização do notório saber reconhecido por uma universidade com doutorado na área afim.

Segundo Gatti (1997, p. 13s), nesse novo texto se evidencia a preocupação com a superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente para a educação básica. Também, segundo ela, privilegia a prática de ensino como eixo de formação, o que daria condições para tal. Quanto à carreira, Gatti diz que a lei propõe no seu Artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos professores enquanto profissionais com estatutos e planos de carreira definidos. Segundo a autora, o texto prevê condições para um exercício profissional digno; como isso se concretiza é outra coisa.

Para Lucíola Santos (2002, p. 90) os estudos no campo da formação docente têm sofrido uma mudança de enfoque. Ela afirma, a partir de trabalhos de outros autores, que até a década de 1960 estes estudos estavam voltados para a relação entre os processos de ensino e os produtos de aprendizagem, buscando assim as melhores maneiras de ensinar e de preparar os professores para utilizar essas melhores formas de ensino. A partir de 1970, os estudos pedagógicos chamados de críticos realçaram o papel político da atividade docente em mostrar as relações entre Estado e ideologia, classes sociais e a educação. Segundo a autora, os trabalhos baseados nessa orientação buscavam identificar o controle sobre a atividade docente presente nos projetos da chamada tecnologia educacional e a desqualificação do trabalho do professor como consequência deles.

Lucíola Santos (2002, p. 91) entende que uma visão mais determinística sobre a educação cedeu lugar às interpretações que colocam a ação dos sujeitos nas interações sociais como elemento de compreensão dos fenômenos sociais. Para ela, essa mudança de orientação no campo da educação está relacionada com as mudanças políticas, sociais e culturais que as sociedades têm sofrido nas últimas décadas. Isso trouxe outras indagações às ciências sociais, reconfigurando velhas tradições e trazendo novas abordagens para a pesquisa. Neste sentido, atualmente a escola passou a ser vista como organização complexa onde os problemas são redesenhados por suas rotinas, rituais e tradições. Isso faz com que, no campo da formação, se busque conhecer como o professor é formado na e pelas instituições escolares, seja na formação inicial ou na prática profissional. Essa orientação também tenta compreender como a trajetória de vida se cruza com a trajetória profissional, modelando seu comportamento e perspectiva profissional, sua visão e concepções sobre a educação e ainda o processo de ensino, a organização do trabalho

na escola e as políticas que de alguma maneira interferem em sua prática pedagógica. Desta forma, segundo a autora, este é um cenário onde os estudos sobre a subjetividade, identidade, carreira, formação e saberes docentes se multiplicam.

Therrien (2002, p 105) delimita o que para ele é central na formação docente, quatro categorias principais sobre o professor: seu trabalho, seu saber, sua cultura e sua racionalidade. O autor (2002, p. 107s) caracteriza o trabalho docente como uma prática de um trabalhador interativo, situada na confluência entre mundo sistêmico e vivido em contexto de complexidade. Em relação ao saber docente, o autor atribui aos saberes da experiência um espaço privilegiado no trabalho docente por serem construídos no cotidiano da profissão. Conclui, portanto, que o professor deve ser abordado na sua tripla relação com o saber, ou seja, o sujeito que domina saberes, os transforma em saberes e ao mesmo tempo mantém sua dimensão ética.

Por cultura docente, Therrien (2002, p. 110) entende que é a pluralidade de saberes ou repertório de conhecimentos, disponíveis e mobilizados pelo docente na condução de sua ação pedagógica em sala de aula, o que chama de cultura em ação. E com base neles é que o professor produz constantemente novas articulações de saberes que fundamentam suas decisões de ação entre os discentes na sua práxis pedagógica. Uma concepção de saber fundada na práxis, segundo ele, destaca a essência reflexiva do sujeito da ação e da racionalidade prática que o conduz. Assim, o trabalho ou a prática docente implicam numa decisão de ação.

A partir de suas pesquisas, Therrien (2002, p. 111) aponta que o professor revela uma razão argumentativa nas suas respostas, quando perguntado sobre o porquê de suas decisões de ação e que justificam seu agir mostrando que elas estão apoiadas em saberes plurais.

Assim, baseado na articulação destas quatro categorias, Therrien (2002, p.112s) identifica alguns elementos que constituem a identidade profissional docente. Afirma que o trabalho docente pode ser abordado como uma prática de saberes, que refletem uma determinada cultura ou identidade profissional, resultado de uma racionalidade prática. Isso coloca a formação, mediada pelo exercício da reflexão crítica, onde o professor é formado para ser um permanente pesquisador de sua prática.

A relação dos professores e dos saberes específicos da docência é uma reflexão que remete à própria história do desenvolvimento da sua profissionalização. Nóvoa contribui para essa reflexão em seus textos. Traçou brevemente uma trajetória a partir do que aconteceu em Portugal desde a segunda metade do século XVIII quando ocorre a transição da docência como vocação para profissão (1995a, p.15ss). Afirma que desde meados dos anos 80 começa a delinear-se um novo tipo de saber identitário da profissão docente, que parte de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores (NÓVOA, 1995a, p.28).

Delimita, depois, três pólos da formação de professores: o metodológico, que privilegia as técnicas e os instrumentos de ação; o disciplinar, centrado no conhecimento específico de uma área do saber; o científico, que tem como referência as ciências da educação de forma autônoma ou dentro de outras ciências sociais e humanas. Segundo ele, estes pólos tendem a reproduzir dicotomias várias, nas quais inclusive a epistemologia das ciências da educação tem estado encerrada, como conhecimento fundamental/conhecimento aplicado, ciência/técnica, saberes/métodos, e outros (NÓVOA, 1995a, p.28). Em outro texto, Nóvoa (1995, p. 27) diz que a pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental onde os esforços de

racionalização do ensino focam na imposição de novos saberes, considerados científicos, e não na valorização dos saberes que os professores têm.

Segundo o autor (1995, p. 25), a formação não se constrói por meio do acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas e sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante dar um estatuto ao saber da experiência. Para ele, não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Uma formação construída na inter-relação entre o saber e o conhecimento, estando ambos situados na identidade pessoal.

Essa construção ocorre na e a partir da identidade pessoal mas não pode ser isolada. Para Nóvoa (1995, p. 26), o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Assim, o desenvolvimento de uma nova cultura profissional passa pela produção de saberes e de valores que vão dar corpo a um exercício autônomo da profissão docente. É por isso, segundo o autor, que práticas de formação contínua em função de professores individuais podem ajudar na aquisição de conhecimentos e técnicas, mas reforçam o isolamento e uma imagem de um professor como um transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ao passo que as práticas de formação que consideram as dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para a autonomia na produção de saberes e seus valores (NÓVOA, 1995, p. 26s).

O saberes Docentes

O saber docente do professor de teologia, foco desta pesquisa, se desenvolve num contexto específico, mas isso não o retira da discussão mais ampla sobre o saber docente que acontece nos meios acadêmicos e educacionais. É importante ressaltar que quando me refiro a saber docente, não me restrinjo a saber pedagógico. Este está inserido no conjunto maior dos saberes do professor, inerentes ou não à prática docente. Para Tardif (2006, p. 41), os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação do professor precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. Assim, define saber como sendo um

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (TARDIF, 2006, p.54).

Tardif (2006, p. 36) diz que esse saber plural é formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sendo que os saberes da formação profissional são os que compõem o conjunto de saberes transmitidos pelas

instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares são aqueles que provêm dos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos e que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2006, p. 38). Já os saberes curriculares são os saberes sociais definidos e apresentados pela instituição escolar como cultura erudita e se apresentam como programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Por último, os saberes experienciais são os que brotam da experiência e por ela são validados, sendo incorporados sob forma de *habitus* e de habilidades (saber-ser e saber-fazer). Por isso o autor afirma que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2006, p. 39).

Diante da variedade de definições e classificações dos saberes docentes, que Tardif (2006, p. 62) chama de pluralismo epistemológico, entendo que o modelo tipológico que ele apresenta para identificar e classificar os saberes dos professores é o que melhor se aplicaria a esta pesquisa. Mesmo que a pesquisa de Tardif seja voltada à formação de professores, como já mencionei anteriormente, que focaliza os futuros docentes dos ensinos fundamental e médio, é aplicável também para a situação dos bacharéis que se deparam com a carreira docente mesmo sem ter feito essa formação específica. Essa tipologia é ampla e relaciona o saber com seu lugar de origem, sua fonte de aquisição e nos modos de integração no trabalho docente, como no Quadro 1.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 1 – Os saberes dos professores
Fonte: Elaborado por Tardif (2006).

É certo que há variações. O professor universitário não lida com livros didáticos, por exemplo, e nem todos passam por uma formação específica para o magistério. A formação pedagógica, ou para o magistério, ocorre por uma decisão pessoal de buscar um curso na área. Fora isso, o que os professores têm é o contato com as disciplinas presentes nos programas de pós-graduação, que o auxiliam, ou pelo menos deveriam auxiliar, em relação à inserção ao exercício da docência. Mas como é abrangente, essa tipologia apresentada por Tardif ajuda a delimitar e entender os saberes que os professores utilizam. Inclusive, eu a usarei como indicadores para esta pesquisa, como se verá mais adiante.

Tardif (2006, p. 64s) diz que os saberes que servem de base para o ensino são caracterizados pelo que denomina de sincretismo. O autor entende que o professor não tem uma única concepção de sua prática, mas várias. Segundo ele (2006, p. 65), se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, ela não é teórica nem conceitual e sim pragmática e biográfica. Em segundo lugar, Tardif explica que a relação entre saberes e trabalho docente é sincrética porque não pode ser pensada segundo o modelo da racionalidade técnica, onde os saberes antecedem a prática. Em terceiro lugar, o autor (2006, p.66) entende que o ensino exige do trabalhador a capacidade de usar um vasto leque de saberes, vários tipos de juízos práticos que orientam sua atividade profissional.

Contudo, as afirmações acima podem nos levar a entender que os saberes que embasam o ensino são desprovidos de teoria. A relação teoria e prática traz aspectos variados sobre quando, onde e como ela se dá. Para Romanowski, Wachowicz e Martins (2005, p. 12), o debate sobre os saberes docentes tem assumido múltiplas perspectivas, tais como o saber docente durante seu processo de escolarização, o saber docente resultante do processo vivenciado durante a formação inicial e continuada, o saber adquirido na prática profissional, os saberes oriundos das pesquisas que examinam a prática pedagógica e os que são forjados na luta de classe. Para as autoras, o trabalho do professor e sua prática profissional se configura como prática educativa intencional exercida nas instituições de ensino ou organizações sociais. Por isso, os saberes docentes que são gerados e desenvolvidos na prática se configuram sócio, histórica e politicamente, caracterizando a profissão do professor como uma prática social contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa e organizada para além do desempenho técnico.

Para Tardif (2006, p. 67), o limite dessa tipologia é que ela negligencia as dimensões temporais do saber profissional, a forma como são inseridas na história de vida do professor e construídas ao longo de sua carreira. Para ele, esse fator é importante para entender a genealogia dos saberes docentes, uma vez que as experiências formadoras acontecem antes mesmo que se tenha condições cognitivas para nomear e indicar o que se retém delas. Por isso, segundo ele, os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são marcados por referenciais de ordem temporal. Assim, afirma (2006, p. 68) que o saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção.

A coleta e análise dos dados

A decisão pelo Estudo de Caso¹¹¹ se deu em função da especificidade da formação teológica, como já foi mencionado anteriormente. A pesquisa envolveu participantes das três faculdades de Teologia da IECLB, a saber, a EST, a FLT e a FATEV. Em duas delas, foram selecionados quatro professores, um de cada área do saber teológico (Bíblica, Histórico-sistemática, Prática e Pastoral/Missiológica). Em outra foram selecionados três professores em função da subdivisão das áreas em Bíblica, Histórico-sistemática e Prática. Isso promoveu uma maior

¹¹¹ Na denominação de Stake, este é um estudo de caso coletivo, pois envolve mais de uma unidade e vários professores, mas que têm em comum a denominação eclesial com um perfil profissiográfico comum, ainda que com habilitações distintas. Para maiores detalhes sobre esse tipo de estudo de caso consultar André (2005a, p. 20).

representatividade. A participação foi voluntária, para não configurar nenhum tipo de imposição e para que o entrevistado, uma vez que decidiu contribuir, se sentisse à vontade para responder as perguntas.

Além dos professores entrevistei alguns egressos para ter uma visão pelo outro lado do processo formativo e também porque, em sua maioria, os egressos se envolvem com a docência, seja em espaço formal ou informal. A seleção dos egressos obedeceu ao critério da participação como professor em algum destes espaços.

Restringi a coleta de dados à entrevista semi-estruturada e à análise documental por meio dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Nestes documentos estão descritos o perfil profissiográfico do egresso e a filosofia do curso, dentre outros aspectos que ajudaram a fazer uma interpretação mais ampla dos processos educacionais das instituições. Mas, de todos os dados, os que forneceram mais conteúdos significativos foram as entrevistas com os professores, e por isso aí estão concentrados os esforços de análise.

Ao todo participaram onze (11) professores. Não havia planejado inserir professores aposentados na pesquisa. Mas no decorrer do processo tive a oportunidade de encontrar dois (2) deles, que contribuíram com dados de experiência e concepção de ensino. Com eles foi realizada entrevista aberta orientada segundo fatos de suas vidas.

Quanto aos egressos, a previsão era de seis (6) participantes, mas o fator distância limitou a realização das entrevistas. Assim, aproveitando a presença ocasional de alguns em Curitiba, houve apenas quatro (4) participações.

Como os professores foram os principais sujeitos da pesquisa, me concentrei mais nos dados que vieram do contato com eles, cujo perfil está expresso no Quadro 2 a seguir:

Perfil dos Professores							
	Formação			Tempo de Magistério			
	Especialista	Mestre	Doutor	Não menciona	0 a 5 anos	6 a 15 anos	Mais de 20 anos
Professor ¹¹²	1	5	7	2	3	3	5

Quadro 2 – Perfil dos professores

Fonte: Baseado nos dados fornecidos pelas entrevistas.

A coleta de dados foi feita durante o ano de 2007. A entrevista foi elaborada e testada com voluntários para perceber se as perguntas estavam claras. Como é semi-estruturada, mesmo durante sua realização pude redirecionar o diálogo ou explicar algo

¹¹² É importante lembrar que dois dos professores já são aposentados, porém contribuíram com a pesquisa e sua colaboração foi muito enriquecedora.

que o entrevistado não tivesse compreendido. As três primeiras perguntas se referiam à formação escolar, inicial e ingresso na docência. Essas questões foram elaboradas com o intuito de estimular e identificar informações sobre a trajetória de vida dos professores. A idéia de buscar informações em relatos dessa natureza surgiu na leitura de Tardif (2006) em função da origem dos saberes.

A quarta questão se referia ao que os professores identificam como saberes existentes ou necessários à docência na teologia. Em alguns casos o entrevistado pediu esclarecimento sobre o que seriam os saberes e se eram os pedagógicos. Em outro caso o professor iniciou a entrevista informando que não entendia de pedagogia e que tinha dúvida se suas respostas seriam úteis. Em outra situação o professor se recusou a responder justificando que não se julgava apto para a entrevista, uma vez que tinha apenas dois anos de docência. Ainda que eu argumentasse que isso não o desqualificava a participar, não aceitou. Sugeri outro professor que se dispôs prontamente.

As entrevistas foram gravadas em mp3 e depois a transcritas na íntegra. Ainda que houvesse sugestão de me entregar as repostas por escrito, não aceitei porque a fala é mais fluente e dá mais elementos do que daria um texto escrito, onde o pensamento pode ser sistematizado antecipadamente.

Na transcrição é necessário reproduzir toda a fala do entrevistado, especialmente se na análise vão ser relevantes aspectos como a entonação da voz, risadas, ou qualquer outra expressão. É possível fazer uma limpeza no sentido de facilitar o processo de transcrição, mas sem prejuízo do conteúdo. Tirar repetições ou expressões como é..., ah..., ou outras que não interferem no conteúdo do texto. No caso de alguma expressão ou risada que me chamasse a atenção, ia registrando entre parênteses. Assim, fiquei com texto mais fluente e com seu conteúdo preservado. Há arquivo digital de todas as entrevistas e com isso é possível ouvir, caso seja necessário retomar alguma fala.

O uso de tecnologia auxilia mas pode trazer problemas. Em uma das entrevistas a bateria acabou e não percebi, assim mais de 15 minutos de fala não foram gravados; portanto, tive que repetir. Na segunda tentativa o entrevistado retomou os pontos anteriores mas já apresentou o pensamento mais sistematizado do que da primeira vez, até porque já sabia da pergunta. Mas eu tinha anotado minhas impressões e os tópicos da conversa e com isso pude pedir que relatasse aspectos que não mencionou na segunda vez e que julguei relevante retomar. Em outra entrevista o equipamento não funcionou e também perdi os dados. Esta não tive como refazer, por isso os dados se

limitaram às minhas anotações. Neste sentido, é prudente usar mais de um aparelho e fazer anotações durante ou imediatamente após a entrevista.

O texto da transcrição variou de 4 a 15 páginas e esse volume de dados me surpreendeu, dificultando o tratamento. Com isso o AtlasTi contribuiu muito porque, ao organizar os documentos para inserir no programa, o tratamento ganhou esse suporte de organização, o que deu muito mais mobilidade depois para a análise. O AtlasTi é um *software* de análise de conteúdo usado em pesquisas qualitativas que precisam lidar com grande número de documentos ou com documentos extensos, como era o caso dos documentos desta pesquisa.

Uma vez tratados, os documentos foram associados ao AtlasTi e passei então a inserir os códigos, que são os indicadores da análise. Segundo Bardin (1994, p. 103), a codificação é uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o que lista acerca das características do texto e que podem servir de índices. É o processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que vão permitir uma descrição exata das características relevantes do conteúdo. Os primeiros indicadores foram extraídos do referencial teórico, baseado na tipologia de Tardiff (2006, p. 63). Os demais foram surgindo à medida que transcorria a análise.

Para serem associados, os documentos foram convertidos como arquivo de texto (txt). Isso facilita o trabalho de codificação porque se o documento é associado como *Word*, não é possível fazer qualquer inserção nele de novo. Já como txt, isso é possível. Como as entrevistas incluíam uma pergunta com dados biográficos, muitos nomes de pessoas, cidades e instituições apareciam no decorrer do documento. Isso geraria uma infinidade de códigos identificadores. Usando esse formato txt, fui codificando apenas os trechos que seriam utilizados e se por algum motivo algum fosse esquecido ou precisasse ser incluído depois, ainda poderia ser codificado.

A organização e análise dos dados foi gradativa. Em um primeiro momento usei os códigos que saíram do referencial teórico, ou seja, os saberes docentes identificados por Tardif (2006) a partir de sua origem de aquisição: Saberes pessoais, Saberes da formação escolar anterior, Saberes da formação profissional, Saberes dos programas e livros didáticos e Saberes da experiência profissional.

Depois disso fui criando códigos livremente, conforme surgiam na fala dos professores, por exemplo, quando o Professor 01 identificou como saber necessário ao

professor o amor ao aluno. Alguns desses códigos coincidiam com os oriundos do referencial teórico; outros, não. Observei que alguns desses códigos podiam ser agrupados e criei famílias, que é uma das possibilidades do AtlasTi, como por exemplo os indicadores levantados pelos sujeitos como fatores que ajudam na docência. Para facilitar a visualização inseri esses dados no Quadro 3, que traz os códigos e as famílias.

Após a codificação, foi possível criar teias ou *networks*, como se identifica no AtlasTi, cruzando dados para uma análise não linear dos resultados. Essa é uma das possibilidades do programa, que permite associar vários documentos, inclusive do mesmo sujeito, e fazer relação entre eles. As teias podem ser configuradas de várias maneiras. É possível importar códigos variados e montar o perfil do sujeito, por exemplo. Também podem ser feitas por categorias ou famílias (ex: Formação: especialização, mestrado, doutorado), traçando uma relação entre cada aspecto da família.

Famílias	Códigos
Saberes (referencial teórico)	Saberes pessoais
	Saberes da formação escolar
	Saberes da formação Profissional
	Saberes dos programas e livros didáticos
	Saberes da experiência
Saberes (provenientes dos entrevistados)	Sensibilidade com o processo dos alunos
	Saber contextual
	Saber específico da teologia
	Saber interdisciplinar
	Saber pedagógico
Ajuda na docência	Experiência profissional
	Formação pedagógica
	Modelos de formação
	Trajetória de vida
	Visão ampliada e/ou interdisciplinar
	Visão do aluno como participante do processo de ensino-aprendizagem
Formação	Formação escolar
	Formação inicial
	Lato Sensu e ou Extensão

	Mestrado
	Doutorado
Concepção de Pesquisa	Pesquisa articulada à realidade
	Pesquisa articulada ensino/extensão
	Pesquisa como algo fundamental
	Pesquisa como atualização
	Pesquisa como disciplina pessoal
	Pesquisa como produção de novas fontes teóricas

Quadro 3 – Famílias e seus códigos

Fonte: Código oriundos do referencial teórico e das entrevistas.

A partir daí é possível observar aspectos que vinculem um código ao outro, podendo levar a generalizações. Com as teias prontas, pude visualizar o perfil de cada sujeito da pesquisa e todos os códigos que foram associados e a partir daí fazer as comparações e aprofundar a análise.

Utilizar o AtlasTi foi de grande utilidade. Ele fornece muitas possibilidades de manipulação e organização dos dados, o que manualmente seria muito trabalhoso e em alguns casos, impossível. Neste sentido ele dá plasticidade à pesquisa e agilidade no processo de análise. Claro que ele é apenas um programa. Não exige o pesquisador do exercício contínuo de voltar aos dados, refazer caminhos, buscar outras alternativas, enfim, de tomar decisões que são inerentes ao processo investigativo.

Os saberes docentes identificados na pesquisa

O objetivo geral definido no Projeto era identificar os saberes dos professores, construídos na sua formação, que são mobilizados no ensino da teologia e na formação dos futuros professores de teologia. O propósito é contribuir com a reflexão sobre os aspectos pedagógicos do ensino da teologia.

Os saberes foram codificados pelos indicadores provenientes do referencial teórico e pela ocorrência nas entrevistas, como demonstra o Quadro 2. Ao todo, onze (11) professores apontaram como saber necessário à docência na teologia os saberes pessoais. Ainda apareceram nas falas os saberes oriundos da formação profissional (8) e os saberes da experiência profissional (5). É preciso ressaltar que os saberes pessoais se sobressaem aos saberes da formação profissional e aos da experiência. Os demais

saberes, que constam na tipologia de Tardif (2006), os saberes da formação escolar anterior e os saberes provenientes dos programas e livros didáticos não foram mencionados **Erro! Fonte de referência não encontrada.**

Mas, embora o saber da formação escolar anterior não tenha sido citado como um saber necessário, a formação escolar que coincide com a trajetória de vida, sugere influência na escolha da profissão, como expressa a fala do Professor 02:

Depois, nós mudamos para Cidade 01 e eu fiz a Instituição 01, que era um ginásio clássico, de perfil alemão. Quarenta horas de aulas semanais e pelo menos vinte horas de tarefa. Aí, no primeiro ano, eu passei por uma terrível crise de adaptação porque eram mundos completamente diferentes [...] Porque na Instituição 01 era assim, na quinta série alemão, na sexta série latim, na sétima série inglês e na oitava série grego. Depois essas cinco línguas, com português, continuaram até... um bocadinho das aulas eram aulas de línguas. De lá eu fui para a faculdade.

A trajetória deste professor o conduziu a escolher teologia e a se especializar nas línguas originais dos textos sagrados, necessárias à tradução e interpretação da Bíblia, em função dessa formação anterior e da aptidão na aprendizagem e manuseio do grego e hebraico.

Já sobre os saberes que fui definindo no decorrer da codificação, nove (9) professores apontaram o saber específico da teologia como pressuposto básico da docência. Quatro (4) apontaram também o saber contextual, três (3) indicaram o saber pedagógico, dois (2) apontaram o saber interdisciplinar e dois (2), a sensibilidade com o processo dos alunos como algo indispensável. Tanto que uma das falas é expressiva quanto a essa preocupação. O professor 12 afirma que “ele precisa também ter uma certa sensibilidade para as perguntas dos alunos, para a capacidade de assimilação, de aprendizagem dos alunos, tem que ajudar a ir, tem que adequar ao nível”.

Quanto aos saberes que são mobilizados na docência, as respostas foram bem diversificadas. Quatro (4) professores responderam que é a trajetória de vida que os ajuda na docência. Dois (2) responderam que são os modelos de formação e três (3), que é a visão do aluno como participante do processo de aprendizagem. Dois (2) apontaram a formação pedagógica, dois (2) apontaram a experiência profissional e um (1) a interdisciplinaridade, ilustrados no Gráfico 3. No caso das falas sobre a trajetória de vida aparecem afirmações como a herança familiar em gostar de ler, por exemplo. Aparece também a influência familiar na opção pela docência, como na fala do Professor 10 que diz: “A minha mãe era professora, meu tio é professor de uma

universidade hoje. Então a gente sempre viveu com isso”. Outra fala sinaliza a própria vivência.

Isso demonstra que tanto a decisão pela docência como algumas atitudes dentro da sala de aula são fruto de um processo de vida, experiências colhidas na trajetória percorrida até chegar a ser professor.

A “visão do aluno como participante do processo de aprendizagem” está vinculado ao saber “sensibilidade com os processos dos alunos”. É percebido tanto como necessidade, quanto como uma característica importante na atuação docente. Este indicador também tem relação com os modelos de formação, como aparece na fala do Professor 03: “Acho que um outro aspecto, assim, pedagogicamente falando, a Faculdade B me ajudou um pouco a quebrar esse modelo do mestre (deu ênfase à palavra)... e alunos com cabeça vazia”.

A experiência profissional implica no fato do pastorado ser um aporte para o ensino. É importante lembrar que, em relação aos teólogos, essa experiência é no ministério pastoral e não em sala de aula, como seria no caso dos professores de carreira. No último caso, é a própria docência fonte de saber para a docência, ou seja, o saber da prática. No caso dos teólogos, é o exercício ministerial essa fonte de saber. É o lidar com pessoas, estruturar o trabalho da igreja, ensinar a doutrina e todos os aspectos que fazem parte deste ofício. Isto se expressa claramente na fala do Professor 09: “Para mim é uma grande ajuda em meu exercício da docência os 12 anos de ministério em comunidades que exerci antes de assumir a docência”.

Em relação à formação pedagógica, as duas falas que aparecem são de professores com formação em pedagogia. Note que na lista dos saberes aparecem três (3) professores. Isto se explica porque o professor que listou o saber pedagógico como essencial a docência não o colocou como algo que o ajude na docência. Este professor o define como importante e como lacuna na sua própria formação.

Quanto aos “modelos de formação”, ambos professores afirmaram que seus professores e a forma como davam aulas se tornaram referencial para a prática. Veja como isso se ilustra na fala do Professor 04:

Então na minha formação em teologia, essa questão, por exemplo, de não ter apenas aquelas aulas expositivas, mas trabalho em grupo e os seminários, hoje ajudam a gente a pensar como é importante isso no decorrer do ensino. Creio que isso é importante na minha formação e que ajuda hoje na tarefa.

Ainda falta mencionar a “interdisciplinaridade e/ou visão ampliada de mundo”. Apenas um professor expressou que isso o ajuda na docência. Outro professor fala sobre isso ao listar os saberes docentes, o que foi codificado como “saberes pessoais”. Ao mencionar o aspecto da interdisciplinaridade, o professor o situa tanto na trajetória de vida quanto como marca que leva para sala de aula, como expressa sua fala: “Eu creio que isto para mim [...] foi uma colheita valiosa para minha formação pessoal. E penso que também na própria formação acadêmica hoje, essa visão mais ampliada, esse aspecto mais abrangente, isso é muito bom” (Professor 01).

As experiências se constroem como respostas às situações que vão sendo processadas pelos professores diante do imediato, das questões objetivas e das características pessoais. E isso não é linear. Por isso não se pode afirmar que determinadas concepções são oriundas da formação, ou o contrário, que a opção por determinado curso seja proveniente de uma concepção já existente. Todos estes aspectos são componentes da identidade pessoal, inserida num determinado contexto histórico e social, que desencadeia e é desencadeada pela própria experiência profissional.

Após analisar cada aspecto das entrevistas segundo os indicadores, decidi reunir os códigos para ver se poderia integrá-los nos saberes definidos por Tardif. Isso me daria uma boa síntese. Por isso criei uma teia no Atlas-Ti colocando em três colunas os códigos: saberes definidos pelos professores, saberes definidos pelo autor e os saberes que ajudam na docência. Feito isso, busquei relações entre eles, como demonstra a Figura 1.

Para relacionar um código a outro usei como critério as citações retiradas das entrevistas, buscando encontrar sua relação com os saberes definidos no referencial teórico. Desta forma o “saber pedagógico”, o “saber interdisciplinar” e os “saberes específicos da teologia”, estão contidos nos saberes da formação profissional. O “saber contextual” pertence aos “saberes da experiência profissional” e, como consequência, também da “formação profissional”. A “sensibilidade com o processo dos alunos” tem vínculo também com o “saber da experiência profissional”. Em relação aos “saberes mobilizados na docência”, a “trajetória de vida” e a “visão ampliada e/ou interdisciplinar” decorrem dos “saberes pessoais”. Os saberes “visão do aluno como participante do processo de ensino-aprendizagem” e “modelos de formação” se relacionam com a “experiência profissional”, considerando que são próprios da leitura teológica, adquirida de forma sistematizada no curso de Teologia. A “formação

pedagógica” foi vinculada à “formação profissional” porque alguns professores fizeram também pedagogia, além da teologia.

Assim, o conjunto de saberes indicados pelos professores abrange os “saberes pessoais”, os “saberes da formação profissional”, no caso a teologia, e os “saberes da experiência profissional”.

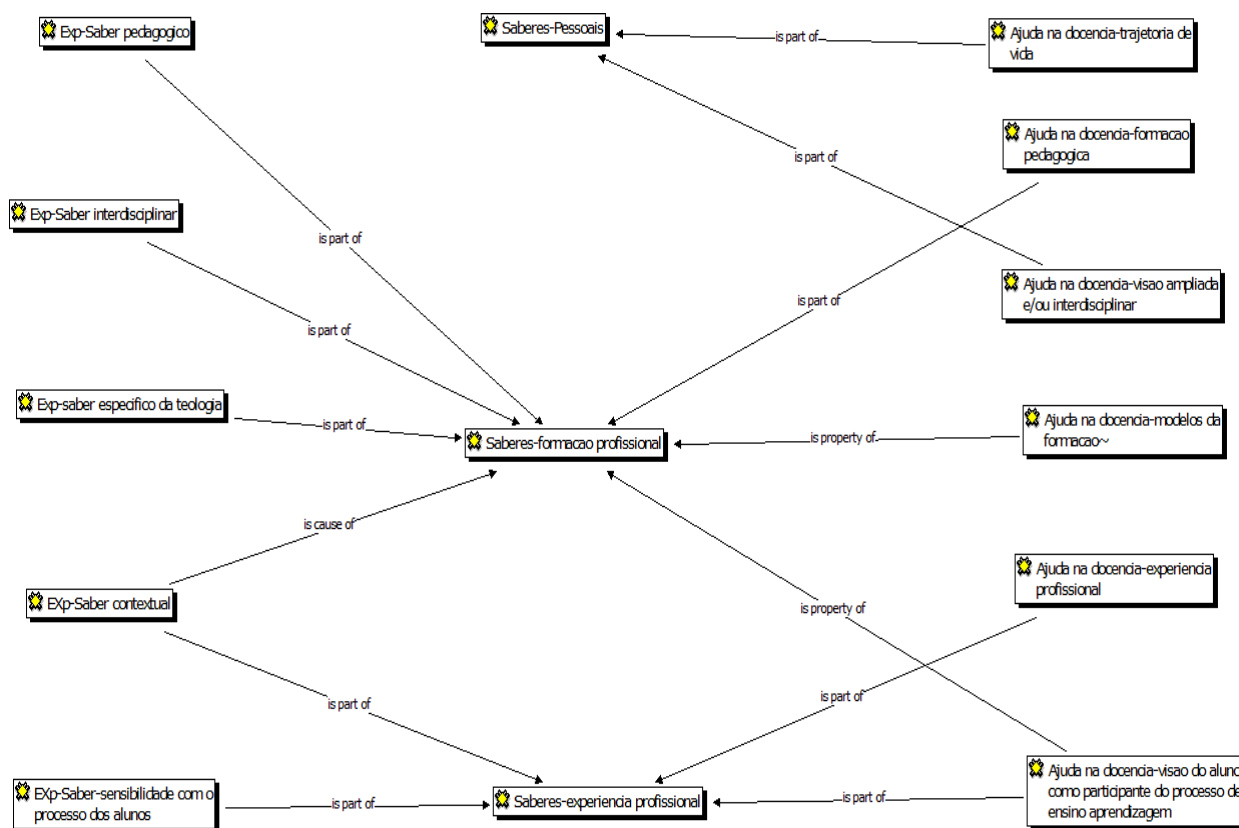


Figura 1 - Saberes e suas relações

Fonte: Produção nossa

Mas observe que em relação aos saberes essenciais, a maioria dos códigos (3 dos 5 listados) se vincula à formação profissional. Já os saberes que ajudam na docência, ou que são mobilizados no ensino, se vinculam aos saberes pessoais e aos saberes da experiência profissional. Ou seja, o que se refere ao que o professor deve conhecer, dominar, provém da formação teológica. São os conhecimentos adquiridos e sistematizados a partir dessa formação. Ao lidar com o ensino, contam mais os saberes pessoais, as experiências de vida, sejam elas familiares, escolares, a própria vivência da fé, dentre outras. E também os saberes provenientes do exercício da profissão pastoral, ministerial. Não entendo esses pólos como dicotômicos ou fragmentados, onde por um

lado está o saber e do outro o fazer docente. Eles estão relacionados e são mobilizados de maneiras e tempos distintos. A forma como cada professor faz essas relações em sala de aula e em que nível, demandaria outra pesquisa. Mas seria importante verificar como o professor faz a transposição didática entre o conhecimento específico da área e seu ensino.

Considerações finais

A pesquisa tinha como pergunta, que saberes os professores de teologia das instituições de ensino superior de confissão luterana trazem de sua própria formação e experiência profissional e utilizam na docência da teologia? Quais os saberes que são mobilizados na formação dos professores de teologia?

Os professores apontaram para os saberes pessoais, da formação (teologia) e da experiência profissional (pastorado). Ao apontar que saberes são mobilizados na docência eles indicaram a trajetória de vida, os modelos de formação e a visão do aluno como participante do processo de aprendizagem, com maior peso.

Assim, os saberes que são mobilizados na formação dos professores se relacionam com este conjunto formado pelas experiências de vida e a trajetória percorrida por eles, aliadas à formação e ao saber experiencial. Quando o professor inclui a preocupação com a pessoa do aluno e conseqüentemente a forma como ele aprende caracteriza uma opção metodológica de ensino, fundada no amálgama trajetória-formação-experiência.

O professor de teologia precisa fazer o mesmo exercício dos demais docentes de outras áreas do saber, de integrar a construção do conhecimento científico ao ensino. Essa integração não é só metodológica no sentido de saber ensinar, ela é também epistemológica. A teologia precisa lidar com o senso comum e estabelecer esse diálogo entre ele e o conhecimento científico, na forma dos conhecimentos curriculares, devolvendo-o ao cotidiano. Ao lidar com questões de fé e vivência comunitária, essa tensão é permanente porque não pode pressupor um modelo hermético de racionalidade.

A pesquisa, para o professor de teologia é um suporte para a docência no sentido de atualização do conteúdo e pessoal. Ela não está voltada às práticas de ensino e suas metodologias, mas à atualização e reelaboração do conteúdo curricular.

Os professores, ainda que não vinculem o seu saber ensinar a uma ou outra teoria da educação, fazem uma opção teórico-metodológica pelo fato de terem claro o que querem ensinar. O conteúdo não se desvincula do cuidado com a pessoa do aluno. Esta opção não é oriunda de estudos na área da pedagogia, mas tem várias fontes,

algumas conscientes outras não. A formação em teologia dá ao professor referencial teórico-prático para o exercício da profissão, que não é a docente, é pastoral. Por se tratar desta área de conhecimento, os cursos não podem menosprezar as experiências anteriores dos estudantes nas questões de fé e de sua formação como pessoa. A subjetividade do aluno deve ser considerada aqui, talvez mais do que em outras áreas. É essa formação pessoal que vai fazer com que o estudante de teologia direcione sua formação profissional, incluindo concentrar-se mais em uma área do que outra, como a bíblica, prática, sistemática ou missiológica. O ingresso na docência, em sua maioria, decorre da pós-graduação onde os conhecimentos da formação inicial são aprofundados. Os fatores que motivam ao ingresso são variados. Incluem a história familiar, política de renovação de quadro, direcionada pela denominação, vocação, dentre outros. Dos entrevistados, todos entraram na docência após ter trabalhado na profissão.

O principal limite encontrado durante a pesquisa foi o breve contato com as instituições e os professores, onde só a entrevista não quebra a distância entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Algumas falas foram muito mais um discurso de defesa do curso e da instituição do que sobre o objeto da pesquisa. Isso é inconsciente e muito natural, com um projeto de pesquisa cuja adesão é circunstancial. Com um único contato não é possível construir uma relação de confiança. A pesquisa foi bem acolhida em todas as instituições, e todas as informações foram cedidas sem restrições. Mas para um estudo mais profundo deveria existir uma outra forma de adesão e a disposição de participar de um projeto de longo prazo, como na pesquisa-ação.

A docência no ensino superior tem sido estudada, mas se preocupa muito mais com a formação pedagógica ou de como ensinar do que na formação dos sujeitos, tanto professor como aluno. O processo de formação do bacharel e de seu ingresso na docência é distinto do processo de formação do professor de carreira (cursos de formação, pedagogia e licenciaturas), mas ambos têm sido tratados até agora como se fossem iguais. Há similaridades, é certo, mas o *locus* de formação é outro. As pesquisas precisam se concentrar nisso e verificar até onde os caminhos são similares e onde não são.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

- GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Porto: Porto, 1999.
- MASETTO, Marcos. (Org). **Docência na universidade**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. **Profissão professor**. (org). 2 ed. Porto: Porto, 1995a.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Saberes Docentes e os determinantes da prática social**. Revista Diálogo. VI 5, nº 16. Curitiba: Champagnat, 2005.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. **Formação de professores e saberes docentes**. In: SHIGUNOV NETO; Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002, p. 89-102.
- SOUZA, Paulo N.P; SILVA, Eurides B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TERRIEN, Jacques. **O saber do trabalho docente e a formação do professor**. In: SHIGUNOV NETO; Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002, p. 89-102.

A concepção de Ensino Religioso na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Robson Stigar

Após a promulgação da atual LDB, a educação passou por inúmeras mudanças. Novos parâmetros surgiram e nortearam a educação. O mesmo processo também aconteceu com a disciplina de Ensino Religioso, que passou a ser orientada pela nova redação do artigo 33 da LDB sendo desenhada como área de conhecimento, passando a ser um novo foco de pesquisa, reflexão e também como componente curricular, tanto no aspecto religioso como pedagógico.

O Ensino Religioso apresenta-se hoje como uma questão para a educação brasileira, se não propriamente nova, renovada em suas determinações. Num momento em que as religiões crescentemente ocupam maiores e mais importantes espaços sociais e políticos, a ratificação legal ocorrida recentemente em diversos níveis da legislação do país, e, dentro dela, a regulamentação do financiamento público do ensino religioso representam mudança significativa nas relações entre as esferas pública e privada e também na concepção do Estado laico.

Como sabemos o Ensino Religioso passou por varias mudanças e conflitos ao longo da história do Brasil, decorrente a mudanças constitucionais e ideológicas do Estado. Entretanto o modelo catequético foi o mais marcante, dado o grande tempo que vigorou nas escolas. Podemos dizer que o Ensino Religioso no Brasil, ao longo da nossa história vinha sendo caracterizado pelo ensino da religião.

O Ensino Religioso que nasceu nos acordos “político-religioso” procura assumir uma identidade escolar, entre os instrumentos encontra-se esta revista, que periodicamente aborda os mais diferentes aspectos no conteúdo, na dinâmica e na história de um componente curricular. (JUNQUEIRA, 2008, p.03).

A questão do conteúdo da disciplina de Ensino Religioso nunca foi motivo de grandes conflitos, enquanto o Estado reconhecia uma religião oficial. Porém com a separação do Estado e Igreja, com o advento da republica, a questão do conteúdo do Ensino Religioso passou a ser alvo de vários debates, reflexões e conflitos entre as diversas matrizes religiosas estabelecidas no Brasil, onde cada qual religião buscava por espaço na escola publica, local de encontrar novos fieis.

A questão do conteúdo sobre a disciplina de Ensino Religioso tem várias interpretações. Para Junqueira (2002), a questão é puramente pedagógica, e não religiosa, para outros, é eminentemente política; para outros ainda, é religiosa, no sentido da interferência que causa no campo religioso.

Segundo Siqueira (2003) durante a Assembleia Constituinte de 1988, o Ensino Religioso buscou o seu espaço, desencadeado um amplo processo de reflexão e de redefinição do seu papel na escola. Diversos setores interessados estiveram presentes nesse debate e fomentaram um lobby a favor da presença Ensino Religioso na Carta Magna e posteriormente na LDB.

entre correntes que se criaram em torno da regulamentação do Ensino Religioso – como disciplina integrante do currículo escolar – são realimentadas, a cada assembleia constituinte e fase posterior à promulgação da Carta Magna. Prolonga-se durante todo o período de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, em que o dispositivo sobre a referida disciplina entra em curso de tal regulamentação. (FIGUEIREDO, 1999, p.28).

A grande quantidade de pessoas mobilizadas na década de 90 do século XX, gerou a instalação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) tendo como objetivo ser uma organização civil de diferentes denominações religiosas para tratar sobre as questões pertinentes ao Ensino Religioso.

Fundado em 26/09/1995 em Florianópolis o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER¹¹³, foi um dos principais protagonistas do Ensino Religioso face a atual LDB.

Baseados em alguns referenciais que caracterizam um componente curricular (dominar linguagens, compreender os fenômenos, enfrentar situações, construir argumentações e elaborar propostas), os integrantes do FONAPER têm procurado construir uma nova concepção de ensino religioso – a qual, segundo Junqueira (2002, p. 28), deve privilegiar “informações no campo sociológico-fenomenológico, tradições e

¹¹³ O FONAPER declara-se compromissado com “as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando” e com valores que seriam supraconfessionais, como a dignidade e a ética. Vem se dedicando a promover encontros e campanhas, a elaborar documentos e publicações, a definir parâmetros curriculares e formas de capacitação para o Ensino Religioso. O FONAPER é “uma sociedade civil de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins lucrativos, sem prazo determinado de duração, que congrega, conforme este Estatuto, pessoas jurídicas e pessoas físicas identificadas com o Ensino Religioso Escolar e se constitui em um organismo que trata questões pertinentes ao Ensino Religioso – ER, sem discriminação de qualquer natureza.” (FONAPER, 1996, Estatuto, Cap I, Art I).

cultura, teologias, textos sagrados orais e escritos, *ethos*, ritos, onde o professor seja um educador e não um agente religioso”.

O FONAPER organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) que propõe uma leitura do Ensino Religiosa a partir do modelo fenomenológico, ou seja, propõe que o estudo do Ensino Religioso seja o fenômeno religioso, se trata de um novo paradigma para a disciplina de Ensino Religioso, onde entendemos esse Ensino Religioso como área de conhecimento, cujo objeto de estudo é o fenômeno religioso. Dessa forma o Ensino Religioso em sua essência antecede a qualquer opção religiosa.

Dentro desta perspectiva surge o artigo 33 na LDB que procurou estabelecer alguns parâmetros para tal componente curricular, porém tal artigo é composto de varias ambigüidades, fato que acaba por repercutir nas instituições de ensino e conseqüentemente no educador e no educando. Com esta ultima LDB o Ensino Religioso ficou totalmente desorganizado, dado a confusão estabelecida pois tal lei é branda, ambígua e conflituosa.

Ao analisar a história do Ensino Religioso no Brasil, percebemos este componente curricular sempre envolvido em calorosas discussões a cerca da sua natureza e presença no espaço escolar. Assim Figueiredo (1999) procurou pesquisou em seu trabalho as principais discussões sobre a legalização do Ensino Religioso, como nasceram os conflitos, como foram as negociações junto aos diversos setores da sociedade. Sobre tal situação a autora argumenta:

Resta saber o que realmente sustenta tais interesses; quem são os interessados; que mecanismos de controle utilizam para chegarem ao legislativo em que se dão tais negociações; a quem realmente interessaria a questão; para que fins; a que resultados conseguem chegar; há concretização do que é proposto na teoria, ou fica a ilusão de uma aparente realidade a eu muitos consideram como conquista. (FIGUEIREDO, 1999, p. 93).

Mas é preciso lembrar que todas essas dimensões estão relacionadas. Historicamente, o Ensino Religioso sempre se apresentou de forma predominante como elemento de doutrinação. No entanto, as recentes reformas da educação nacional têm exigido uma reformulação dessa concepção. No conjunto de diálogos que vêm sendo estabelecidos sobre o papel da educação e da escola como instituição formal, ganha espaço a discussão acerca da formulação do projeto político-pedagógico da escola.

A lei em questão é referente à implantação do Ensino Religioso em escolas públicas, lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em especial seu parágrafo 33, modificado pela lei nº 9475, de 22 de julho de 1997.

Esse lobby se fez desde o período da Assembléia Nacional Constituinte, quando entidades como a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC), o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) de Santa Catarina, o Instituto de Pastoral de Campo Grande, Mato Grosso (IRPAMAT) e o Setor de Educação da CNBB, principalmente o Grupo de Reflexão Nacional sobre Ensino Religioso da CNBB (GRERE), assumiram as negociações, legitimadas por coordenadores estaduais de ensino religioso dos estados onde ele já era regulamentado.

Este lobby conseguiu garantir a presença do ensino religioso na Constituição de 1988, em seu artigo 210, parágrafo 1º, que diz: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". Tal lobby também se fez presente na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Este lobby também se fez presente e mais intenso durante o período de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, só promulgada em 1996, a que ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro. É durante esse período que se constitui o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), uma organização voluntária, de âmbito nacional, composta por membros de diversas culturas e tradições religiosas interessadas em discutir a questão do Ensino Religioso. (DICKIE, 2003, p. 3).

Um ponto crucial defendido por estas instituições não foi incorporado na LDB: que fosse explicitada a responsabilidade financeira do Estado no pagamento dos professores de ensino religioso. Por isto, o lobby continuou para que o artigo 33 dessa lei (onde cabia o tratamento dessas questões) fosse modificado.

O sentido da lei está em garantir que a escola de Ensino Fundamental oportunize aos alunos o acesso ao conhecimento religioso. Não é seu interesse fazer com que a escola garanta aos educandos o acesso às formas institucionalizadas de religião – isto é competência das próprias igrejas e crenças religiosas. À escola compete garantir o acesso ao conhecimento religioso, a seus componentes epistemológicos, sociológicos e históricos. Pode naturalmente, servir-se do fenômeno religioso e de sua diversidade, sem, contudo, erigir uma ou outra forma de religiosidade em objeto de aprendizagem escolar. Na aula de Ensino Religioso nossas crianças têm que ter acesso ao conhecimento religioso, não aos preceitos de uma ou de outra religião. (ZIMMERMANN, 1998, p. 11).

Assim em 22 de julho de 1997 foi sancionado o substitutivo do artigo 33, com o número 9475, substitutivo de autoria do padre Roque Zimmerman e que define o ensino

religioso como disciplina normal do currículo das escolas públicas, sendo do Estado a responsabilidade pela contratação de professores.

Entretanto mantém o Ensino Religioso como matrícula facultativa; deixa aos estados da federação a definição dos critérios para contratação dos professores; determina que o Ensino Religioso não pode ser proselitista e que as Secretarias de Educação devem ouvir entidade civis, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos seus respectivos conteúdos.

Um breve histórico da aprovação dessa lei e de sua modificação são importantes para que se perceba, já na sua promulgação da referida lei, o desempenho de um forte lobby das igrejas cristãs, em especial da liderança da Igreja Católica Apostólica Romana.

Referencias Bibliográficas:

ALVES, Luís Alberto Sousa; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org.). *Educação Religiosa: Construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba:

CARON, Lurdes (org.) e Equipe do GREER. *O Ensino Religioso na nova LDB*. Histórico, exigências, documentário. Petrópolis: Vozes, 1997, 85 pp.

CNBB. *O ensino religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987. (Estudos da CNBB, 49).

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1994, 126 pp.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, 159 pp.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo, SP: Paulinas, 2007, 143 pp.

SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente*. Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo, SP: Paulinas, 2006, 148 pp.

VIESSER, Lizete C. *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*. Vozes, 1994, 69 pp.

A Necessidade de Novos Olhares e o Surgimento de Novas Propostas para Compreender a Contribuição do Ensino Religioso no Desenvolvimento Integral das Pessoas

Joice Meire Rodrigues¹¹⁴

É interessante destacarmos que desde a lei 4.024, de 1961, quando a situação do Ensino Religioso foi introduzida na LDB, homologando o Ensino Religioso confessional - o modelo mais antigo, é que surgiram constrangimentos no âmbito escolar, devido à diversidade religiosa presente. No entanto, tal problemática só viria ser novamente discutida no momento da reforma trazida pela lei 5.692/71, onde pela primeira vez se propunha que o Ensino Religioso fosse contemplado por ser compreendido como um elemento que colaboraria na ‘formação moral’ das gerações. E, parcialmente retomada no início da redemocratização e fim da Ditadura Militar com a aprovação da Constituição em 5 de outubro de 1988, justamente por trazer maiores preocupações com os direitos sociais, e o instituir no Artigo 210 como modelo de Ensino Religioso construído no Brasil:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;
§1º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.¹¹⁵

No entanto, apesar das expectativas dos educadores que acreditavam que tal proposta pudesse contribuir para a construção do caráter democrático da sociedade, à medida que suas diferenças e pluralidades culturais pudessem ser legitimadas em espaços escolares, de fato ficaram frustrados, pois na elaboração da LDB 9.394/96, a lei confirmava que este ensino seria “sem ônus para o Estado”, ou seja, ficaria a cargo de professores voluntários ou seria financiado ou assumido por instituições religiosas – o que veio reforçar ainda mais a confessionalidade do ensino.

De acordo com Junqueira, a partir daí, o Ensino Religioso foi considerado confessional quando ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno ou responsável. E nesse caso, “[...] professores e orientadores foram preparados e credenciados pelas respectivas Igrejas ou entidades religiosas, enquanto o ensino

¹¹⁴ Docente (UNEC) e estudante da pós-graduação (PUCSP)

¹¹⁵ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Ensino Religioso: Aspectos legal e curricular Ensino Religioso: Aspectos legal e curricular.** p. 34

interconfessional seria ministrado por professores indicados por mais de uma entidade religiosa, após entrarem em acordo entre si. Esses profissionais seriam os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento do respectivo programa.”¹¹⁶

Sabemos que a partir desta problemática é que surgiram diversos estudos sobre a identidade do Ensino Religioso, na tentativa de reforçar os princípios da liberdade religiosa e os direitos do cidadão que freqüentava a escola pública. O que implica no dizer que “[...] nenhum cidadão deve ser discriminado por motivo de crença e todos devem ter assegurada uma educação integral, incluindo o desenvolvimento de todas as dimensões do seu ser, inclusive a dimensão religiosa, independente das concepções e crenças religiosas pessoais”.¹¹⁷

Muitos são os autores que trabalham a proposta de se ter o Ensino Religioso como parte integrante do currículo escolar, e como fator do desenvolvimento pessoal dos alunos – o que vai muito além do tradicional modelo confessional. Isto porque pensar na inclusão de uma disciplina num currículo é pensar em quais seriam as contribuições que este conteúdo pode trazer para o desenvolvimento de uma criança, é questionar qual a real importância e aplicabilidade daquele conteúdo.

Pretendemos através deste texto abordar algumas concepções sobre esta proposta de uma formação integrada, analisando alguns dos diversos autores que já mencionaram novas possibilidades para a reformulação do Ensino Religioso, e suas propostas, na tentativa de demonstrar a preocupação existente.

A Disciplina de Ensino Religioso nas Escolas

As escolas foram constituídas como templos do saber, lugares de conservação e divulgação de conhecimentos, no entanto, muitas das vezes se tornam omissas ao seu papel de facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

O fato é que a escola é um ambiente de socialização do saber, propício para interação e troca de experiências, o que de certa forma vem reforçar ainda mais a idéia de um ambiente ideal para favorecer discussões multiculturais, promovendo um espaço neutro para o encontro com o pluralismo e as diversidades.

No currículo da escola básica deve haver espaços para os estudos e a discussão de diferentes religiões, propiciando aos alunos o conhecimento da história e da doutrina das diferentes religiões, tradições e movimentos religiosos. Nesses espaços, os alunos poderão compreender melhor não apenas os

¹¹⁶ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Ensino Religioso: Aspectos legal e curricular Ensino Religioso: Aspectos legal e curricular**. p. 38.

¹¹⁷ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Ensino Religioso: Aspectos legal e curricular Ensino Religioso: Aspectos legal e curricular**. p. 38-39.

significados dos ensinamentos, dos princípios, dos valores, dos rituais de sua própria religião, como também da religião de seus colegas, vizinhos e mesmo de outros povos que viviam em regiões bem mais distantes. Dessa forma, torna-se possível combater a intolerância religiosa e criar um clima de respeito às diferenças religiosas.”¹¹⁸

Quando tratamos da questão da presença da disciplina Ensino Religioso nas escolas, encontramos uma série de considerações sobre a importância das instituições escolares no processo de formação integral do indivíduo.

De acordo com Lins, pesquisas que analisaram escolas religiosas e não-religiosas destacaram que “a experiência religiosa se faz necessária, tanto do ponto de vista espiritual como do cognitivo, afetivo, social e moral, para que uma criança se desenvolva”.¹¹⁹

Isto porque o compromisso da escola com o desenvolvimento pleno da pessoa engloba diferentes aspectos, desde os especificamente individuais a todos os relacionamentos sociais. Além da excelência de ensino, do ponto de vista científico-técnico, da informação atualizada e das pesquisas das diferentes áreas de conteúdo do saber, há que se proporcionar ao indivíduo em formação o ensino religioso, como um dos pontos fundamentais de sua escolarização.

O processo de ensino-aprendizagem pode e deve decodificar valores e tradições, dentro do ambiente escolar a partir de um discurso regado por fundamentos teóricos e regras metodológicas, devido ao fato do Ensino Religioso complementar parte do processo complexo de ensinar, e se destacar “[...] não por ser mais uma disciplina, mas sim pelo fato de compor e dar significado ao conjunto dos demais conhecimentos, tanto como fonte de informação sobre o ser humano, a sociedade e a história, quanto como fonte de valor para a vida dos educandos”.¹²⁰

Santos nos dá um exemplo quando menciona como as propostas curriculares podem ser trabalhadas através de temas transversais, isto é, temas que devem atravessar todas as disciplinas e ser objeto de preocupação e de interesse de todos os docentes. Segundo ela, “[...] o Ensino Religioso seria um local privilegiado no currículo para o trabalho com os valores éticos e morais. É claro que isso não isenta os demais professores de ajudar na construção desses valores.”¹²¹

¹¹⁸ SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. O Ensino Religioso no currículo escolar. **Diálogo - Revista de Ensino Religioso**. Maio de 2001. n° 22. ano VI. p. 9.

¹¹⁹ LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **Ensino Religioso no desenvolvimento integral da pessoa**. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/mjudith.pdf>

¹²⁰ PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: Construção de uma proposta**. p. 42.

¹²¹ SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. O Ensino Religioso no currículo escolar. **Diálogo - Revista de Ensino Religioso**. Maio de 2001. n° 22. ano VI. p. 11.

Portanto, a escola oferece um espaço de estudo, reflexão e debate aos educandos. Estes, independentes de seus credos poderão sentir-se aceitos, respeitados, dialogar em igualdade de condições e compartilhar com os colegas novos conhecimentos, vivências e descobertas, compreendendo, e contextualizando as experiências do fenômeno religioso.

Novos olhares sobre as propostas para o Ensino Religioso no Brasil

Como vimos anteriormente, cabe a escola proporcionar sistematicamente ao educando vivências, informações e reflexões, ajudando o aluno a formular questionamentos religiosos e encontrar respostas devidamente corretas para tais questionamentos.

João Décio Passos, no texto *Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas*, tece considerações sobre os desafios encontrados pelo Ensino Religioso. O autor discute a identidade pedagógica do Ensino Religioso, descarta os modelos catequéticos e teológicos e defende a relevância das Ciências da Religião e da singularidade de aproximação dos estudos científicos sobre a religião. Ele situa no ensino religioso a raiz da problemática epistemológica e reconhece o valor teórico, social e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão.¹²²

Esta questão se torna ainda mais problemática no sentido de que os sistemas de ensino, que seriam os responsáveis políticos e legais, não contribuem para mudanças e continuam a oferecer o Ensino Religioso como um componente curricular sem a menor importância, pois em sua maioria, não possuem consistência teórica, ou são mantidos por instituições religiosas, deixando de prevalecer a laicidade.

[...] a raiz da questão remete para o âmbito da própria comunidade científica, que bastante tardiamente produziu uma base teórica e metodológica capaz de tratar a religião cientificamente, assim como para a própria base do Estado moderno; esse, em nome de sua laicidade, não tem sido capaz de ver a religião desvinculada dos nichos eclesiais de onde procedem e, o pior, dos interesses expansionistas das Igrejas.¹²³

Um dos fatores que continua contribuir para a manutenção desta situação é a crescente diversidade religiosa no Brasil. De acordo com Teixeira, a afirmação de um pluralismo religioso insuperável, há certamente, que lançar novas bases para a reflexão do ensino da religião na escola pública, pois “[...] não há como manter posicionamentos

¹²² PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: Meditações epistemológicas e finalidades pedagógicas**. In: SENA, Luzia (org). *Ensino Religioso e formação docente*. p. 21-44.

¹²³ PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: Meditações epistemológicas e finalidades pedagógicas**. In: SENA, Luzia (org). *Ensino Religioso e formação docente*. p. 26.

que defendam em âmbito público um ensino confessional, embora no Brasil ainda persistam em casos específicos de modelos de Ensino Religioso nessa direção.”¹²⁴

O que deixa ainda mais perceptível o desafio de discutir a identidade pedagógica do Ensino Religioso e, conseqüentemente a formação de seus docentes, na tentativa de analisar e compreender essa disciplina no conjunto de teorias da educação.

Quanto à formação de docentes

A maioria dos educadores e educadoras se revelam preocupados com a formação do professor de Ensino Religioso e a forma como a disciplina tem sido conduzida, deixando de contribuir para a formação do aluno na sua vida profissional e pessoal, tal como é a proposta de uma formação interdisciplinar.

Com o artigo 33 da Nova LDB, Lei nº 9.475/97 criou-se a necessidade de formação de um profissional com perfil específico, que dominasse não só as metodologias de trabalho, mas também a episteme dessa área de conhecimento, capaz de responder às exigências de uma sociedade pluralista, inter-racial e multiconfessional.

Esta iniciativa, ao contrário do que se possa imaginar contribuiu para a retomada e um considerável aumento das discussões sobre a necessidade de um profissional qualificado para o ensino religioso nas escolas. Pois é fundamental mencionarmos que, recentemente, somente a partir do século XIX, que a religião, passou gradativamente a assumir a posição de objeto de estudo, e então garantir a credibilidade do estudo científico da religião no âmbito da academia, sua legitimidade nos currículos das escolas, sua necessidade pedagógica para a formação do cidadão.

Passos aponta razões de o Ensino Religioso ter como base as Ciências da Religião¹²⁵, e diz que a cientificidade dos estudos de religião legitima-se nas mesmas fontes e metodologias e nos mesmos processos históricos das demais ciências humanas, constituídas a partir do século XIX e que se instituíram como áreas/cursos/profissões oferecidos nas universidades.

De acordo com Passos a formação de docente para o Ensino Religioso requer uma articulação, no interior dos currículos, de questões referentes ao ato pedagógico e à religião.

A conscientização do docente quanto à importância dessa finalidade deverá ir além das disposições que fundamentam os cursos com seus objetivos, currículos e práticas didáticas, e

¹²⁴ TEIXEIRA, Faustino. **Ciências da Religião e Ensino Religioso**. In: SENA, Luzia (org). Ensino Religioso e formação docente. p. 71.

¹²⁵ PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: Construção de uma proposta**. p. 120.

afirmar-se com um pressuposto indispensável que possa garantir a própria qualidade teórica e pedagógica do curso, enquanto transmissão de uma área de conhecimento e não com formador de posturas religiosas. Nesse sentido haverá sempre uma filosofia da religião subjacente às concepções e práticas curriculares de Ciências da Religião que responda sobre o sentido da religião e de seu ensino.¹²⁶

Outro autor que também vem contribuir para esta discussão, é Glaucio José Couri Machado, que através de um artigo menciona a importância do professor formador reconhecer a diferença existente entre o Ensino Religioso e a catequese. Segundo ele, o Ensino Religioso é presente na grade curricular das escolas, inclusive nas públicas e está sujeito às normas das escolas e do tipo de pedagogia que é ministrada; enquanto que a catequese que não passa pelos trâmites legais da escola e está intimamente ligada à sua instituição religiosa de origem.

Para Machado, a compreensão global do Ensino Religioso é pertinente por três motivos principais:

a) está presente em escolas públicas e particulares; b) trabalha com dados que estão na dimensão da vida religiosa do indivíduo atuando na rede simbólica que contacta constantemente com sua realidade cultural em amplo aspecto - sejam as questões materiais, espirituais ou afetivas - sendo, portanto, uma disciplina que interfere diretamente na constituição do indivíduo; c) está na questão educacional em si, onde o Ensino Religioso compactua e atua no processo educacional mais amplo, junto com as outras disciplinas que compõe a grade curricular, tendo, portanto, responsabilidade pela qualidade desta educação.¹²⁷

É preciso considerar que é fundamental e indispensável que o profissional dessa disciplina tenha uma formação específica que o habilite nessa área de conhecimento.

De acordo Oliveira et al, os cursos de Ciências da Religião tem uma grande contribuição a dar no sentido de “[...] formar profissionais para essa área do conhecimento, uma vez que analisam e pesquisam o campo religioso dentro de sua complexidade a partir de um olhar e abordagens de cunho inter e transdisciplinar”¹²⁸. Enquanto os profissionais da área da Teologia tem algumas limitações:

Por mais científicos que sejam os estudos, pesquisas e sistematizações teológicas, eles serão confessionais e/ou elaborados a partir de um olhar e abordagem confessional; nesse caso,

¹²⁶ PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: Construção de uma proposta**. p. 123.

¹²⁷ MACHADO, Glaucio José Couri. **Ensino Religioso e Catequese**. Disponível em: http://74.125.45.104/search?q=cache:QAfzXETXwMMJ:www.ucs.br/ucs/posgraduacao/latosensu/caxias/dosul/educacao_permanente/ensino_religioso+ensino+religioso+espiritualidade&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=8&gl=br

¹²⁸ OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GILZ, Claudino; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; PEROBELLI, Rachel de Moraes Borges. **Curso de Formação de Professores**. In: SENA, Luzia (org). **Ensino Religioso e formação docente**. p. 91.

não atendem na sua totalidade às perspectivas e conteúdos que a legislação nacional requer para a docência nessa disciplina do currículo escolar brasileiro.¹²⁹

Visto estas opiniões, o que de fato não podemos negar é que a o Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão. Enquanto o educador religioso, como peça-chave neste processo, deve compreender que sua função é dupla, pois ao mesmo tempo que contribui para a formação moral e religiosa auxilia na formação educativa dos futuros cidadãos.

Considerações finais

Pode-se concluir que o ensino religioso tem um lugar importante no desenvolvimento integral da pessoa, principalmente na formação da consciência crítica, e que quanto às discussões para a preparação de professores de Ensino Religioso muito ainda se tem discutido desde a criação da Nova Lei.

Não podemos negar que houve avanços e que as escolas passaram a serem vistas como espaços para discussão e reflexão num ambiente de convivência respeitosa e igualitária, no entanto, é importante lembrar que discussões como estas ainda são necessárias pelo simples fato de despertar nas instituições de ensino a necessidade de um cuidadoso acompanhamento e controle de como esta disciplina vem sendo conduzida, qual a formação profissional do professor, e quais conteúdos estão sendo ministrados, na tentativa de verificar se realmente a proposta de formação moral e crítica e de um ensino interdisciplinar e significativo para todos está sendo desenvolvida, ou se o ensino religioso continua a atender apenas uma parcela dos alunos, e deixa de trabalhar a religiosidade básica, comum a qualquer temática e estrutura religiosa.

É importante, pois, entendermos que as discussões e novas propostas sobre o Ensino Religioso nas escolas só vem contribuir para que a sociedade se torne mais democrática e a pluralidade religiosa brasileira seja entendida como um elemento facilitador para o entendimento dos valores e culturas existentes, nos tornando mais críticos e reflexivos por nos possibilitar novas perspectivas de análise dos fatores sociais, históricos, culturais e políticos.

¹²⁹ OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GILZ, Claudino; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; PEROBELLI, Rachel de Moraes Borges. **Curso de Formação de Professores**. In: SENA, Luzia (org). Ensino Religioso e formação docente. p. 92.

Referências Bibliográficas

- JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; CORRÊA, Rosa L. T.; HOLANDA, Ângela M. R. **Ensino Religioso: Aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **Ensino Religioso no desenvolvimento integral da pessoa**. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/mjudith.pdf>
- MACHADO, Glaucio José Couri. **Ensino Religioso e Catequese**. Disponível em: <http://74.125.45.104/search?q=cache:QAfzXETXwMMJ:www.ucs.br/ucs/posgraduacao/latosensu/caxiasdosul/educacao permanente/ensino religioso+ensino+religioso+espiritualidade&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=8&gl=br>
- OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GILZ, Claudino; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; PEROBELLI, Rachel de Moraes Borges. **Curso de Formação de Professores**. In: SENA, Luzia (org). **Ensino Religioso e formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: Construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: Meditações epistemológicas e finalidades pedagógicas**. In: SENA, Luzia (org). **Ensino Religioso e formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. O Ensino Religioso no currículo escolar. **Diálogo - Revista de Ensino Religioso**. Maio de 2001. n° 22. ano VI.
- TEIXEIRA, Faustino. **Ciências da Religião e Ensino Religioso**. In: SENA, Luzia (org). **Ensino Religioso e formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.

A educação escolar confessional evangélica e sua contribuição no cenário brasileiro

Léa Rocha Lima e Marcondes¹³⁰

O Brasil nas últimas décadas deixou de ser visto como um país católico. O crescente movimento do pluralismo religioso contempla as crenças e tradições religiosas das diversas culturas aqui existentes e concretiza o surgimento de várias igrejas cristãs, muitas delas vindas de outros países e outras surgidas aqui no Brasil. Uma parcela da população brasileira desapontada com a igreja institucional, parece abandonar o catolicismo e aderir com simpatia às igrejas cristãs evangélicas das mais variadas denominações. Cabe salientar, que no Brasil o termo *evangélico* é genérico para todos os cristãos que não são católicos, não importando a sua denominação. Para se compreender os posicionamentos atuais da igreja evangélica diante da educação, tanto dentro dela mesma, quanto nas escolas, é necessário discorrer brevemente sobre o ensino no meio evangélico, origens e visão de educação. Num segundo momento, buscar as origens históricas de algumas denominações e sua inserção no contexto brasileiro para entender a tecitura *igreja evangélica/ensino escolar/visão de educação* construída no Brasil desde o seu descobrimento em 1500.

O ensino nas igrejas evangélicas: percurso histórico e momento atual

O caminho histórico do Ensino Religioso nas escolas confessionais evangélicas no Brasil se cruza o tempo todo com o ensino doutrinário das igrejas evangélicas. Não se pode negar a forte influência de um sobre outro. A grande maioria das igrejas evangélicas trabalha com o ensino bíblico e doutrinário nas EBDs (Escola Bíblica Dominical), sendo este um espaço privilegiado. Hoje o ensino bíblico e doutrinário tem sido também trabalhados em outros espaços além das EBDs: grupos nas casas e institutos.

Nas últimas duas décadas houve um crescimento de grupos de estudo nos lares durante a semana chamados de *células* ou *grupo familiar* ou *grupo de comunhão* (*koinonia*). Nestes encontros semanais as pessoas são sempre as mesmas por um determinado tempo (um ano ou mais) liderados por um facilitador. São grupos que não

¹³⁰ Psicóloga, Mestre em Educação, PUCPr. Email: leamarcondes@gmail.com. Vínculo de pesquisa: GPER - Programa de Pós-Graduação de Teologia/PUCPr; Eixo: Religião e Educação: Ensino Religioso.

passam de dez a quinze pessoas. Quando eles chegam num número maior que isto, o grupo se multiplica sendo indicado um novo facilitador e as pessoas se redistribuem em dois novos grupos. Dois fatores implicam nesta estratégia: um deles é o tamanho das residências atuais que não comportam número grande de pessoas e outro fator se refere a facilidade para compartilhar e conversar num grupo menor. Os relacionamentos se aprofundam mais rapidamente.

A finalidade dos estudos nos lares é incentivar maior aproximação na relação com Deus, aprofundar a troca de experiências da vida cristã e promover um maior relacionamentos entre as pessoas. Na maioria das igrejas é abordado o tema que foi exposto na pregação do domingo e discutido sobre sua prática na vida de cada um. Esta estratégia tem sido eficaz na multiplicação quantitativa e qualitativa da igreja.

Nos últimos 10 anos surgiu uma tendência em várias denominações evangélicas de trabalhar os estudos bíblicos, doutrina e temas específicos através de institutos criados pela própria igreja. Eles tem a intenção de preparar mais profundamente aqueles que trabalham nos diversos ministérios da igreja e também proporcionar aos seus membros a possibilidade de ampliar seu conhecimento e vivência bíblica.

O espaço dos grupos nos lares já está bem consolidado num grande numero de igrejas locais e denominações e os institutos estão começando a ganhar mais direcionamento. Mas ainda hoje é muito forte o conceito de EBDs em todas as denominações evangélicas devido o seu espaço privilegiado de ensino bíblico. O termo "Escola Dominical" foi primeiramente usado pelo jornalista episcopal Robert Raikes, na Inglaterra, a partir de 1780, quando começou a oferecer instrução rudimentar para crianças pobres de sua cidade Gloucester em seu único dia livre da semana: domingo, pela manhã e à tarde, pois a maioria mesmo tendo pouca idade já trabalhava durante a semana. Juntamente com o ensino religioso, Raikes ministrava-lhes várias matérias seculares: a língua materna - o inglês, leitura, escrita, aritmética, instrução moral e cívica, história, dando início à Escola Dominical, não exatamente no modelo que temos hoje, mas como escola de instrução popular gratuita, o que veio a ser a precursora do moderno sistema de ensino público. Mal sabia Raikes que estava lançando os fundamentos de uma obra espiritual que atravessaria os séculos e abarcaria o globo, chegando até nós, a ponto de ter hoje dezenas de milhões de alunos e professores, sendo a maior e mais poderosa agência de ensino da Palavra de Deus de que a Igreja dispõe. A Escola Dominical do nosso tempo não é a mesma do britânico inicial, mas do tipo de escola que surgiu na América do Norte muito tempo depois oferecendo um conteúdo

curricular bíblico não mais objetivando prioritariamente a aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos e sim o conhecimento bíblico, a edificação espiritual, o discipulado, a integração e a evangelização. (www.escoladominical.com.br)

A prática da Escola Dominical foi trazida pela primeira vez ao Brasil por missionários americanos. A Escola Dominical com 30 alunos, dos quais alguns eram brasileiros, ensinados na sua própria língua. As reuniões de Escola Dominical antes de 1855, no Rio de Janeiro eram de caráter interno entre os membros da comunidade americana e no idioma inglês. Os missionários escoceses Robert e Sara Kalley são considerados os fundadores da Escola Dominical no Brasil. (www.escoladominical.com.br)

A grande maioria dos materiais didáticos específicos para Escolas Dominicais evangélicas veio do exterior. Durante as aulas, as crianças são divididas em grupos de acordo com a faixa etária ou grupo de interesse: crianças (0 a 12 anos), adolescentes (12 a 15 anos), jovens (15 a 25 anos), casais, senhoras, senhores, crescimento, evangelismo, etc. As crianças são distribuídas em classes por faixa etária (0-2, 2-4, 4-6, 6-9, 9-12) mais para facilitar o trabalho do que propriamente por questões pedagógicas ou de aprendizagem. O trabalho com as crianças não é feito apenas durante as aulas.

Do ponto de vista de Marcondes (2005), as igrejas evangélicas, de um modo geral, têm uma visão semelhante sobre o que é educação. Quando se fala em educação na igreja, ela se refere principalmente à Escola Dominical e mais especificamente às classes das crianças e adolescentes (de aproximadamente 2 anos até cerca de 15 anos). Quanto às outras atividades que acontecem na igreja: classe de jovens e adultos, grupos de casais, encontros e até o próprio culto não são vistos como fazendo parte do processo educacional da instituição, mas sim como atividades da igreja. Segundo Marcondes (2005), não há compreensão real do que seja educação no sentido mais amplo do termo e muito menos que ela acontece em qualquer faixa etária e em outras atividades fora da Escola Dominical infantil e juvenil. Nos últimos anos, educadores cristãos tem apontado a necessidade da igreja repensar a sua prática educacional, tanto nas questões pedagógicas quanto de materiais didáticos mais apropriados e contextualizados.

A relação das igrejas evangélicas com a escola brasileira

A história do processo da escolarização brasileira conta com forte influência dos evangélicos, suas igrejas e denominações desde o início do século XIX. A imigração trouxe ao país muitas famílias, missionários e pastores que fundaram escolas nas regiões onde viviam. Independente do fato de virem ao Brasil para construir suas vidas ou como

missionários, a criação do espaço escolar para atender suas necessidades cresceu juntamente com o crescimento da educação brasileira. Em muitas regiões do país as escolas evangélicas se tornaram uma referência para a sociedade em que estavam inseridas. Iniciaram pequenas, com ciclo básico e se tornaram universidades, como por exemplo a Mackenzie em São Paulo.

Algumas escolas evangélicas brasileiras tem hoje mais de 100 anos de atuação onde estão inseridas. Inicialmente vinculadas à sua igreja fundadora, com o crescimento tornaram-se autônomas, mas não se desvincularam de sua confessionalidade. A igreja foi gradativamente se afastando de seu papel de mantenedora e direção. As escolas evangélicas mantinham a disciplina de Religião, ou Educação Religiosa, como era chamada, com forte ênfase no ensino de sua confessionalidade. Nos últimos 50 anos o papel maior da igreja com a escola foi enviar pessoas, para lecionar a disciplina do Ensino Religioso. Normalmente estes professores eram pastores ou missionários especialistas no trabalho infantil que trabalharam por muitos anos tanto nas escolas confessionais quanto nas escolas do governo. Muitas escolas mantinham um momento devocional uma vez por semana. Com o advento das LDBs e do PCNER na década de 90, também aconteceram mudanças no Ensino Religioso das escolas confessionais. As exigências de professores qualificados na área afastaram das salas de aula muitos pastores e professores “missionários” que não preenchiam as necessidades apontadas pela lei. Deu-se início a uma corrida dos professores cristãos - pedagogos, filósofos e pastores - ao processo de qualificação em graduações e pós graduações para poderem atuar na disciplina de Ensino Religioso atual. Mas ainda é pequena esta busca em relação a demanda escolar.

Na última década do século passado também houve um crescimento significativo, em todo o território nacional, do número de escolas cristãs que atuam com Educação por Princípios, que tem por definição:

Conforme apresentada por Rosalie J. Slater (The Principle Approach - F.A.C.E. - Foundation for American Christian Education, EUA), que definiu e estruturou essa abordagem, Educação por Princípios é "um método cristão histórico de raciocínio bíblico, que faz das verdades da Palavra de Deus a base de cada assunto no currículo escolar". Entendemos educação em seu sentido amplo como o processo de transmitir à próxima geração conhecimento e valores que a capacitem a uma participação construtiva na sociedade. Educar uma criança é trabalhar em um projeto de vida, o que compete primordialmente aos pais, como responsáveis diretos pelos resultados. (<http://aecep.com.br>)

A AECEP (Associação de Escolas Cristãs por Princípios) tem promovido congressos, capacitações, literatura, formação de educadores, supervisão e orientações

para a formação de uma escola por princípios. A AECEP tem escolas e educadores associados em todo o território nacional. No material pedagógico, literatura e orientações oferecidos pela associação percebe-se que a base deste ensino não está vinculada a uma denominação, mas sim vinculada a princípios bíblicos cristãos podendo ser utilizada por escolas evangélicas de qualquer denominação. Hoje existem várias outras associações de escolas confessionais que oferecem formação, apoio e preparo para as escolas filiadas.

Construção da matriz teológica brasileira

Para ampliar a compreensão do cenário da relação escola/igreja, é necessário levantar questões históricas acerca da formação da igreja chamada hoje de evangélica, seus fundamentos e caminhos até chegar ao Brasil. É importante também conhecer as formas de sua inserção no contexto brasileiro. Assim pode-se fazer uma leitura mais ampla da igreja atual e suas necessidades.

Rupturas e nascimentos

O protestantismo surgiu na Europa, no Séc. XVI fruto do descontentamento de Martin Luther (Martinho Lutero) com a hierarquia da Igreja Católica e rapidamente se estabeleceu em todos os continentes. Ao escrever noventa e cinco teses que criticavam as “virtudes das indulgências” vendidas para favorecer a reconstrução do templo de São Pedro em Roma, dá-se início a discussões sobre o papel da igreja e formas de atuação social que levam ao rompimento com a igreja matriz. Lutero viu este tráfico de indulgências como um abuso que poderia confundir as pessoas e levá-las a confiar apenas nas indulgências, deixando de lado a confissão e o arrependimento verdadeiros.

As teses de Lutero, contra a igreja católica, difundiram-se rapidamente pela Alemanha. Roma descontente com a posição de Lutero pede dele retratação, o qual se nega e longe de se submeter às imposições da igreja, organizou um movimento de protesto e reforma da igreja que culminou com seu rompimento definitivo com o catolicismo e o início da igreja mais tarde chamada de luterana. Suas doutrinas centrais constituem as grandes afirmações do protestantismo: autoridade soberana da Bíblia, justificação pela fé e sacerdócio universal dos crentes. Prega a doutrina dos dois reinos, Espiritual e Temporal, acentuando a autonomia do temporal.

No mesmo período do século XVI ocorrem simultaneamente em diferentes países europeus vários outros movimentos questionando a doutrina católica. O

presbiterianismo tem origem na reforma proposta por Lutero. Concomitantemente uma segunda manifestação acontecia no Cantão de Zurique, na Suíça, sob a direção de outro ex-sacerdote, Ulrico Zuínglio (1484-1531). Esse novo movimento ficou conhecido como a Segunda Reforma ou Reforma Suíça. Após a morte de Zuínglio em 1531, surge Calvino (1509-1564) na França que se destaca dos outros por sua inteligência, dotes literários, capacidade de organização e profundidade teológica. Através da sua obra magna, a Instituição da Religião Cristã ou Institutas, comentários bíblicos, tratados e outros escritos, Calvino traçou os contornos básicos do presbiterianismo, tanto em termos teológicos quanto organizacionais, à luz das Escrituras Sagradas. O conjunto de convicções presbiterianas, propostas por Calvino é denominado teologia calvinista ou teologia reformada. O nome “igreja presbiteriana” vem da maneira como a igreja é administrada, ou seja, através de “presbíteros” eleitos democraticamente pelas comunidades locais.

Nem todos os movimentos comungavam da mesma doutrina, assim em 1529, aconteceu em Marburgo, o primeiro colóquio teológico dos protestantes. Subsistem os desacordos e os protestantes não conseguiram criar um terreno de entendimento. Assim, desde o seu nascimento o protestantismo já vivencia a sua pluralidade. Existem amplos pontos comuns em seus fundamentos, mas basta apenas uma divergência para não se conseguir estabelecer uma Igreja Protestante única face à Igreja Católica Romana.

No século XVII, em 1608, um grupo de dissidentes ingleses, liderados pelo inglês John Smyth e Thomas Helwys, desapontados pelas decisões políticas tomadas pelos reis que controlavam a igreja estabelecida e de alguns pontos doutrinários da Igreja Anglicana, foram para a Holanda em busca de liberdade religiosa e organizaram a primeira igreja batista. A aproximação destes dois líderes com os menonitas e examinando a Bíblia creram na necessidade de batizar-se com consciência, em seguida batizaram os demais fundadores da igreja nascendo assim a primeira igreja batista organizada (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Batistas>). Pregavam o batismo por imersão na idade adulta e o liga a profissão pessoal da fé. Só por volta de 1642 os batistas adotaram oficialmente essa prática tornando-se comum depois a todos os batistas.

Em 1631, Roger Williams, por causa das opiniões separatistas e a dissensão com a Igreja Anglicana migrou para Boston, EUA, e também entrando em conflito com a igreja local foi exilado em 1635 e estabelece-se em Rhode Island onde funda em 1638 a primeira Igreja Batista nas Américas. Pela distância e sua situação as igrejas começaram a divergir nas práticas e doutrinas, foram se separando cada vez mais umas das outras e

ficando independentes. Embora tenham diferenças e diversidades, são ao mesmo tempo todos batistas, unidos pela prática do congregacionalismo como forma de governo da Igreja e pelo batismo de adultos sob profissão de fé como forma de entrada na Igreja.

Mais tarde, no século XVIII em 1730, na Inglaterra, John e Carlos Wesley, William Morgan e Bob Kirkham, que originalmente pertenciam a Igreja Anglicana Episcopal, iniciam grupos de estudos que um tempo depois passariam a ser chamados de metodistas. Wesley pretendia promover a “religião do coração”, insistia na necessidade de cada indivíduo passar pela experiência da conversão e de mostrar o seu “novo nascimento” através de uma progressiva santificação. Receberam o nome de Metodistas por levarem seus conhecimentos, aos órfãos, aos presos, cuidarem dos pobres e idosos com muita disciplina e método. Era um movimento essencialmente educativo que propunha a reforma da Igreja e da Nação pelo ensino. Inicia-se pela construção de capelas que serão escolas e escolas que serão capelas. Wesley acreditava na aprendizagem como um processo de educação permanente e contínuo com o objetivo imediato de “reformular o caráter e a vida dos homens” e também que a doutrina cristã não era compatível com o analfabetismo. Ele dava prioridade à educação, à formação de seus pregadores e à instrução do povo metodista. Todas as atividades, as pregações, os sacramentos, os cânticos, as reuniões dos grupos, conferências e obras escritas tinham fins educativos e pedagógicos.

Nos séculos XVII e XVIII, as missões protestantes expandiram-se. Essa expansão é favorecida pelos efeitos da revolução industrial nascente, pelos inícios do segundo período de colonização e pelo movimento de ressurgimento religioso que se difunde em várias Igrejas Protestantes. Criam-se sociedades e conselhos missionários: a Missão Batista (1792), a sociedade das Missões de Londres (1795), a Sociedade Neerlandesa das Missões (1795), o Conselho Americano das Missões (1810), a Sociedade das Missões de Basileia (1815), a Sociedade das Missões Evangélicas de Paris (1822), (Deluneau, 1997). Este fato foi decisivo para a chegada dos protestantes ao Brasil.

No Brasil ocorreu dois tipos de missões protestantes: o protestantismo de imigração e o protestantismo de conversão. Entender esses dois tipos de missões é de suma importância para a compreensão da influência dos protestantes no processo de escolarização de nosso país (Marcondes, 2004).

Protestantismo de Imigração

O protestantismo de imigração surge com famílias e grupos vindos da Europa, Estados Unidos e Inglaterra com o intuito de reconstruir suas vidas e fixar residência no novo país. Os primeiros protestantes calvinistas que chegaram ao Brasil na Baía da Guanabara no final de 1555 foi um grupo de franceses liderados por Nicolas Durand de Villegagnon. Um ano e meio mais tarde Calvino envia, a pedido de Villegagnon, um grupo de colonos e pastores reformados e em 10 de março de 1557 realizam o primeiro culto protestante no país e talvez no Novo Mundo. Mas os grupos entraram em discórdia teológica fazendo com que eles se dispersassem. Só em meados do século XVII, por meio dos holandeses no Nordeste, o calvinismo retorna ao Brasil. Nesta época a igreja oficial da colônia era a Igreja Reformada da Holanda que fez grandes obras pastorais e missionárias naquela região. Davam assistência aos colonos europeus, trabalhavam com pregação e com ensino. Quando os holandeses foram expulsos do Nordeste, as igrejas nativas extinguiram-se e por um século e meio desapareceram os vestígios do calvinismo no Brasil.

No início do século XIX começam a chegar evangélicos novamente no Brasil com grupos metodistas norte-americanos e ingleses instalando-se no interior de São Paulo a partir de 1810. Instalavam “capelães”, e procuravam formar comunidades religiosas com intuito de também, preservar seus costumes, tradições e sua língua fundavam escolas para atender estas famílias. A alfabetização de seus filhos era de fundamental importância, pois eles deveriam aprender a ler a Bíblia para manter sua fé. Então sua alfabetização era feita através da tradição religiosa.

Os primeiros grupos europeus luteranos chegaram em 1824 nos estados de Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Os imigrantes estrangeiros, principalmente alemães, traziam consigo o protestantismo luterano como doutrina, arraigado em seus hábitos e costumes e em sua vida cotidiana. O luteranismo, o ramo original da Reforma protestante iniciada por Lutero, só então chegava ao Brasil.

Os primeiros imigrantes alemães, vindos no período entre 1824 e 1864, eram assistidos religiosamente por leigos no papel de pastores. Em 1886, as igrejas da Alemanha passaram a enviar pastores para os diferentes pontos da colonização, os quais fundaram a Igreja Evangélica Alemã do Brasil.

A preocupação desses imigrantes era a preservação da cultura e da fé. Por isso, foram criadas escolas, não oficiais, para atenderem a necessidade de preservação de

seus costumes e de sua doutrina. As crianças eram alfabetizadas e ensinadas através da leitura da Bíblia, em sua língua original, para manter os costumes e tradições. Neste período, os imigrantes não tinham permissão para freqüentarem as escolas do Império. Deste modo os imigrantes ficavam no seu próprio “gueto” o que dificultava a sua inserção com o povo brasileiro da região onde moravam. As escolas normalmente funcionavam nas dependências da igreja e aos domingos as famílias se encontravam para realizar seus cultos.

Protestantismo de Conversão ou Missionário

O protestantismo missionário tinha como objetivo primordial a evangelização dos brasileiros. Chegaram ao Brasil em meados do Séc. XIX, missionários norte-americanos trazendo consigo diversas denominações do protestantismo histórico: os presbiterianos em 1827 com a fundação da primeira comunidade protestante no Rio de Janeiro, os metodistas em 1837 no interior de São Paulo, os batistas em 1860, e também os episcopais/anglicanos em 1889.

A dinâmica do protestantismo de conversão é a preocupação de “evangelizar” os seguidores e as lideranças do país. Então, quanto maior o número de brasileiros seguidores de sua doutrina, maior é sua expressividade no país.

Por razões econômicas e diplomáticas o Império, que adotou a religião católica como religião oficial, se viu obrigado a facilitar a entrada de outras igrejas cristãs vindas dos países desenvolvidos. A consequência quase imediata da chegada dessas denominações religiosas foi a formação de congregações e igrejas protestantes com forte inclinação proselitista.

Foram os missionários protestantes de conversão, que influenciaram, diretamente na escolarização brasileira, devido seus interesses estarem voltados a propagação religiosa de suas denominações e dos interesses econômicos dos liberais norte-americanos que financiavam essas missões. Praticamente todas as denominações evangélicas tem o foco na educação seja dentro da igreja através das Escolas Bíblicas Dominicais (EBDs) ou pela criação de núcleos escolares com o intuito de propagação do evangelho através da escola.

Neste contexto as escolas eram construídas para esta finalidade, estando vinculadas à sua confessionalidade, mas não necessariamente nas dependências da igreja. O foco maior não era manter tradições étnicas, mas sim educar os alunos no cristianismo e influenciar suas famílias. Com o passar do tempo, as escolas foram

assumindo e organizando seu papel educacional com mais clareza influenciados pelas leis educacionais vigentes. O papel da igreja, desta forma, ficou mais voltado para o ensino doutrinário.

O movimento das denominações no Brasil

A colonização evangélica no Brasil tem suas raízes na matriz teológica americana, calvinista, e também tem fortes influências da matriz teológica alemã, luterana. Os missionários norte-americanos que vieram no século XIX têm suas raízes no protestantismo britânico de teologia calvinista. Em 1824 chegam os primeiros luteranos no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em 1827 chegam os presbiterianos no Rio de Janeiro, em 1837 chegam os metodistas no estado de São Paulo, em 1860 os batistas também no estado de São Paulo.

Luteranos

Surge no Brasil, em 1824, com a chegada das primeiras famílias de imigrantes alemães no Sul do país (RS e SC), que se instalam em cidades do interior formando novas pequenas vilas. Os imigrantes alemães, preocupados em manter sua cultura, a língua e as tradições religiosas e na busca de que as futuras gerações não perdessem a etnia, fundam as primeiras escolas confessionais luteranas na região. A construção e instalação da escola era a primeira tarefa da formação da comunidade. A escola tinha o objetivo de alfabetizar seus filhos, ensinar o alemão e educá-los de acordo com fé luterana.

Nas escolas falava-se só o alemão, o ensino baseava-se na metodologia de sua terra natal. Todos os materiais utilizados para ensinar eram importados da Alemanha. Os conteúdos trabalhados eram a leitura, escrita, cálculos, desenho, canto, educação física e era dado grande ênfase ao ensino religioso.

Na cidade de Campo Bom - RS, no ano de 1828, foi construído o primeiro prédio que servia tanto para escola como para lugar de oração onde aconteciam os cultos. O prédio abrigava também a residência do pastor responsável pela comunidade. O pastor trabalhava como professor na escola, reforçando a ligação entre comunidade/escola, pastor/ professor.

No intuito de manter as tradições, criaram redes e associações de ensino com a finalidade de organizar e manter as escolas, os professores e suas demais concepções culturais, pois não recebiam nenhum incentivo do governo.

O início do Estado Novo e os debates em torno da educação trouxeram instabilidade ao contexto escolar luterano. Com a nacionalização do ensino das escolas particulares, a língua oficial do país era obrigatória nos bancos escolares, a língua estrangeira foi proibida no espaço escolar. Os materiais didáticos eram escritos em português e o conteúdo voltado ao contexto brasileiro. Os professores não podiam mais ser estrangeiros e as escolas precisavam regulamentar seus registros de acordo com as leis do país.

Ocorreu a introdução das disciplinas de Português, História do Brasil e Instrução Cívica lecionados por brasileiros. As publicações em língua estrangeira só podiam entrar nas escolas com a permissão do Conselho de Imigração e Colonização e registrados no Ministério da Justiça. Apesar de todas as proibições o Sínodo conseguiu preservar o Ensino Religioso na língua alemã. Estas mudanças oficializaram as escolas luteranas no cenário brasileiro, como instituições de ensino particular. Modifica-se o papel e as responsabilidades destas escolas, frente ao contexto educacional brasileiro. Também neste período, as escolas foram obrigadas a mudar seus nomes alemães para nomes brasileiros, alterar seu corpo docente, seus currículos, sua organização interna e várias outras adaptações tiveram que ser efetuadas para que essas escolas pudessem funcionar. Muitas delas foram obrigadas a fechar, pois não conseguiram cumprir às exigências impostas pelo governo.

Presbiterianos

Após a chegada da família real em 1808 o protestantismo se estabelece definitivamente no Brasil. Muitos imigrantes franceses, suíços e alemães, pertencentes à igreja reformada, se estabeleceram no Brasil. Em 1827, por iniciativa do cônsul da Prússia, foi fundada no Rio de Janeiro a Comunidade Protestante Alemã-Francesa, que congregava luteranos e calvinistas.

O pioneirismo e o desprendimento trazem o Rev. Ashbel Green Simonton (1833-1867), nascido em West Hanover, na Pensilvânia, para o Brasil. Dois meses após a sua ordenação, embarcou para o Brasil, chegando ao Rio de Janeiro em 12 de agosto de 1859, aos 26 anos de idade. Faz seu primeiro culto em português no ano de 1860 e em 1862 funda a Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro, funda também o primeiro periódico evangélico - Imprensa Evangélica, em 1864, em 1865 cria o Presbitério do Rio de Janeiro e em 1867 organizou um seminário.

Metodistas

No Brasil, o metodismo chegou em 1837, trazido por missionários norte-americanos, a princípio com o intuito de evangelizar e cristianizar os brasileiros. Mas, no campo da educação, escolas Metodistas, surgiram na década de 1860, principalmente no Oeste paulista. A presença de missionários norte-americanos tornou possível a instalação de escolas para os filhos de imigrantes protestantes.

Entre 1861 e 1869, seis autorizações do Império foram outorgadas para os Metodistas, permitindo-os a instalarem instituições particulares de ensino, em São Paulo – Capital da província, na cidade de Campinas e na cidade de Piracicaba. A educação é parte integrante da Missão da Igreja Metodista. Através dela, a Igreja procurou democratizar a educação, defendendo a escolarização para todo o povo, baseado nos princípios liberais franceses, defendiam a liberdade, a solidariedade e a igualdade. Isto acontece em três níveis: educação cristã, educação teológica e educação secular. Para atingir o objetivo deste ministério, necessitavam de uma formação adequada e de qualidade envolvendo os educadores e educadoras. Significa então, que além da formação acadêmica, os professores necessitavam conhecer as raízes da proposta educacional metodista:

A educação secular, na perspectiva da Igreja Metodista, é o processo que visa oferecer à pessoa e à comunidade uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo e questionando os sistemas de dominações e morte, à luz do Reino de Deus. (Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista) (www.cogeime.org.br)

Batistas

Os primeiros batistas que chegaram ao Brasil vindos do sul dos Estados Unidos após a Guerra de Secessão, formaram igrejas sem objetivos missionários, mas com o intuito de reconstruir suas vidas com seu estilo próprio de religião. As primeiras igrejas batistas que vieram neste cenário histórico eram do perfil do “protestantismo de imigração”.

No contexto brasileiro as primeiras confissões batistas provem dos líderes da primeira Igreja Batista, John Smyth com um documento escrito em 1609 e Thomas Helwys que escreve outro documento em 1610. A confissão de New Hampshire vinda dos EUA foi adotada como declaração doutrinária pela Convenção Batista Brasileira, numa versão ampliada e reestruturada.

Chegaram também batistas missionários com o intuito de evangelização que fundaram escolas com este objetivo. Thomas Jefferson Bowen foi o primeiro missionário batista a ser enviado ao Brasil em 1860. Richard Ratcliff era discípulo de Bowen e foi o organizador da Primeira Igreja Batista no Brasil, à 10 de setembro de 1871, em Santa Bárbara, Estado de São Paulo. Antonio Teixeira de Albuquerque foi o primeiro brasileiro a tornar-se pastor batista. Seu batismo e sua consagração ao Ministério ocorreram no "Terceiro domingo de junho de 1880" com as duas primeiras igrejas batistas, em Santa Bárbara, São Paulo.

Segundo Reis Pereira (1985) os motivos pelos quais os pioneiros desejavam abrir escolas, e que devem ser mantidos pelos Colégios Batistas do Brasil, eram :

- 1- Queriam dar aos filhos de crentes oportunidades educacionais;
- 2- Procuravam romper preconceitos e atrair simpatias;
- 3- Queriam evangelizar. Este era o mais importante motivo.

No relatório apresentado a Convenção de 1956 pelo educador Alberto Mazoni Andrade, citando Pereira (1985), comenta:

Aquilo que pode chamar-se “educação batista” é, na verdade, a educação tal como os batistas a pretendem ministrar, tendo em vista o superior interesse da evangelização. Introduce-se assim o conceito de educação em geral, ao mesmo tempo, uma motivação – a evangelização – e um objetivo ou um sentido – o preparar o homem integralmente para a vida, na sua acepção mais ampla ... deveria: (1) mostrar, pela alta qualidade do ensino ministrado, que a firmeza e solidez das nossas convicções religiosas não ficam aquém da firmeza e da solidez do nosso ensino intelectual e (2) deveria fazer todo o ensino moral, a partir da Bíblia, criando, assim, na própria mentalidade do descrente, o sentimento de que a Bíblia é “uma lâmpada para os pés e uma luz para o caminho”. (PEREIRA, 1985)

Caminhos brasileiros

No século XX outra leva de missionários de diversas denominações chega ao Brasil vindas dos Estados Unidos. Segundo Caldas (2001) uma característica relevante do protestantismo norte-americano está em seu caráter divisional no que tange à articulação entre fé pessoal e ação social. Este pensamento ainda repercute fortemente em alguns grupos evangélicos do Brasil.

As duas principais correntes teológicas destes missionários são o fundamentalismo e o pentecostalismo. A teologia fundamentalista gera uma prática de alienação sócio-política que de certa forma caracteriza boa parte das igrejas evangélicas

brasileiras cabendo a elas apenas a pregação do Evangelho. Ainda hoje o povo evangélico do Brasil vive as influências deste pensamento dicotômico do Evangelho. O pentecostalismo brasileiro tem também raízes estrangeiras. Gunnar Vingren e Daniel Berg, suecos que moravam em Chicago, chegaram em Belém do Pará em novembro de 1910 e fundaram as hoje chamadas Assembléias de Deus (Marcondes, 2005).

A Assembléia de Deus e a Congregação Cristã do Brasil são do início do século XX e a Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Nova Vida, são das décadas de 50/60. As igrejas pentecostais mais recentes surgidas por cisão destas primeiras são chamadas de neo-pentecostais (Caldas, 2001).

No século XX, principalmente na sua segunda metade, alguns segmentos da igreja evangélica do país, começam a repensar e rever a missão da igreja brasileira e timidamente iniciam projetos sócio-políticos. Segundo Caldas (2001) a teologia não se atém apenas à questão espiritual. A crença de cada indivíduo influencia todas as esferas de sua vida, para melhor ou para pior. A teologia abrange todos os aspectos da vida, incluindo o dos relacionamentos humanos, que representam a esfera social.

Reflexões e preocupações

Olhando o processo de escolarização no Brasil do ponto de vista da construção histórica até os dias de hoje, percebe-se movimentos bem distintos. Na chegada dos evangélicos, as igrejas investiram no espaço escolar para atender seus filhos e evangelizar. Com o passar do tempo e as obrigações legais que as escolas necessitavam seguir, provocou o afastamento da influência da igreja sobre elas. A igreja foi se distanciando gradativamente da educação secular, sendo que muitas delas hoje não tem escolas ou vínculo com alguma escola e também não sabem o que acontece na educação escolar na área do Ensino Religioso. Este distanciamento da igreja conseqüentemente gerou um afastamento dos acontecimentos legais da caminhada que o Ensino Religioso tem feito nas últimas décadas.

De modo geral ignora-se a proposta do PCNER e as leis referentes ao Ensino Religioso especificamente. A igreja evangélica não tem participado de forma significativa nos debates acontecidos nos fóruns e assembléias com o intuito de contribuir na busca de soluções para os problemas na área do Ensino Religioso escolar. Ela tem sido omissa nos seus posicionamentos diante das leis e diretrizes para o Ensino Religioso. Tem se preocupado mais com o seu reduto eclesiástico do que com sua contribuição à sociedade nesta área. Percebe-se falas mais individuais de pastores e

educadores do que coletivas sobre este assunto. Do ponto de vista da autora, as igrejas evangélicas necessitam tomar consciência dos acontecimentos e encaminhamentos do Ensino Religioso, do PCNER e das leis referentes a esta área. Mesmo não se envolvendo diretamente com o Ensino Religioso escolar, ela precisa saber o que acontece nesta área, pois recebe crianças, adolescentes e jovens que freqüentam escolas públicas ou particulares que tem esta disciplina em sua grade curricular.

A proposta atual do PCNER trabalha com uma leitura antropológico-sociológica das religiões e com o diálogo inter-religioso devido o pluralismo religioso e a diversidade cultural de nosso país. A Constituição brasileira garante “*o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer tipos ou formas de proselitismo*”. Às escolas públicas é vedado o proselitismo e às escolas particulares confessionais pode-se assumir sua confessionalidade. O que se percebe no cenário do Ensino Religioso é a falta de educadores cristãos preparados com o conhecimento básico sobre o fenômeno religioso e o papel das tradições religiosas no contexto sociocultural brasileiro. Nesta década tem sido criado em faculdades teológicas evangélicas cursos específicos de pós graduação para suprir esta necessidade.

Outra dificuldade observada pela pesquisadora se refere a capacidade da criança, do adolescente e do jovem em compreender a leitura antropológico-sociológica das religiões sem fazer confusão na sua questão religiosa particular. Uma vez que uma grande parte das famílias não assume a educação religiosa de seus filhos devidamente, deixam esta responsabilidade para as igrejas ou escolas confessionais com o intuito de que seus filhos aprendam os princípios propostos por ela, seus valores e assim possam definir a sua escolha religiosa.

Com este cenário da família e do Ensino Religioso, cabe à igreja investir mais no preparo doutrinário famílias com orientações específicas para estas trabalharem vida cristã de seus filhos e também investir mais consistentemente na vida das crianças, adolescentes e jovens para dar base sólida à sua fé. Mas para que isto aconteça, é necessário que a igreja tome conhecimento do que eles aprendem nas escolas. A igreja só poderá fazer orientações específicas a partir do seu conhecimento acerca destas questões escolares. As convicções de fé e doutrina das crianças, adolescentes e jovens uma vez estabelecidas e definidas, a sua exposição à diversidade religiosa e a leitura antropológico-sociológica do Ensino Religioso será enriquecedora para sua espiritualidade pois poderá compreender o fenômeno religioso a partir de sua matriz de fé. As famílias poderão acompanhar com mais clareza e dialogar com seus filhos questões de

posicionamentos de sua fé, diferenças, compreender melhor os seus rituais e tradição gerando um fortalecimento de sua fé.

A igreja, juntamente com outras instituições educacionais, tais como família, escola e sociedade, tem o papel fundamental de auxiliar o homem no seu desenvolvimento integral preparando-o para ser capaz de falar e agir baseado em razão e argumentação legítimas, de forma a poder corresponder as demandas sociais, culturais, econômicas e éticas do seu meio social. A autora acredita que é necessário um investimento maior na conscientização da igreja na área da educação para que ela possa contribuir de forma significativa nas questões escolares, não só na área do Ensino Religioso, mas também na formação integral dos alunos ensinando valores e princípios de vida e cidadania. E que a escola também possa contribuir na educação que acontece nas igrejas com visão de educação mais ampliada, orientações pedagógicas e metodológicas que favoreçam e fortaleçam o ensino bíblico oferecido por elas. Desta forma igreja e escola teriam condições de promover contribuições enriquecedoras e mais consistentes uma à outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC, **Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional – Lei 9.394/96**. São Paulo, Saraiva, 1996.

_____. **Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional – Lei 9.475/97 Da Nova Redação ao Artigo 33 da Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional**, Brasília, D.O.U., 1997.

CALDAS, Carlos. **O último missionário – os missionários estrangeiros estão deixando o Brasil. Qual a perspectiva para a nova liderança evangélica?** São Paulo: Mundo Cristão, 2001.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Regional Sul III. **Referencial para o Ensino Religioso Escolar**. Ed. Vozes, 1996.

DELUMEAU, Jean. **As Grandes Religiões do Mundo**. Trad. Pedro Tamen. Lisboa / Portugal: Editora Presença, 1999. p. 182-197/ 705-735.

FIGUEIREDO, A. **Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectiva**. Petrópolis, Vozes, 1996.

HEWITT, Martin, D. **Raízes da Tradição Batista**. IEPG, Série Ensaio e Monografias, São Leopoldo, RS, 1993.

MARCONDES, Lea Rocha Lima e; SEEHABER, Liliana C. **A identidade do ensino religioso, do rito cristão na história da educação brasileira**. Revista Educação em Movimento, Curitiba, v. 3, n. 9, p.17-28, set./dez. 2004.

MARCONDES, Lea Rocha Lima e, **A formação de professores em educação cristã: uma leitura a partir da experiência com a Abordagem Relacional**, 2005, 145 f, Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, do Paraná, Curitiba, 2005.

MARCONDES, Lea Rocha Lima e, TORQUATO, Rosane Andrade, **Educação religiosa cristã em espaços eclesiais evangélicos: leitura, desafios e perspectivas**, IV Seminário de Religião e Sociedade, Curitiba, 2007.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil**. Trad. Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora/São Bernardo do Campo, EDITEO Editora, 1994.

NISKIER, A O. **Educação Brasileira: 500 anos de história. 1500 – 2000**. São Paulo, SP: Melhoramentos 1989.

PCNER – **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo, SP: Ed. Ave Maria 3ª edição, 1997.

PEREIRA, J. Reis. **História dos Batistas no Brasil – 1882-1982**, Juerp, 1985.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1997.

STRECK, Gisela I.W. **Ensino Religiosos com Adolescentes em escolas confessionais luteranas da IECLB**. 2000. 336 p. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia – IECLB – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação – IEPG, São Leopoldo, RS, set.2000.

SITES PESQUISADOS:

www.aecep.com.br

www.aneb.org.br

www.cogeime.org.br

www.educaçãoluterano.com.br

www.escoladominical.com.br

www.ipb.org.br

www.metodista.com.br

www.wikipedia.org

www.pt.wikipedia.org/wiki/Anabaptistas

www.pt.wikipedia.org/wiki/Batistas

PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Silvana Fortaleza dos Santos¹³¹

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira¹³²

INTRODUÇÃO

A presença do Ensino Religioso no espaço escolar foi responsável pela escolha do objeto deste estudo, que é o professor de Ensino Religioso na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas confessionais católicas. Saber quem é o professor que atua nessa área na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua formação inicial e, possivelmente, contínua, bem como as dificuldades encontradas no exercício de sua profissão, poderá contribuir para um melhor entendimento da formação desse profissional e também revelar o que impede que o Ensino Religioso seja compreendido e encaminhado pedagogicamente como área de conhecimento.

Na educação, temas acerca da formação do professor tem sido palco de muitos debates nos aspectos políticos e pedagógicos. Essa preocupação é decorrente dos grandes desafios que são impostos à educação por conta dos avanços tecnológicos e científicos ocorridos na sociedade e que têm provocado mudanças no desenvolvimento intelectual, social e cultural afetando diretamente os envolvidos no processo educativo (BEHRENS, 1996).

Nessa perspectiva, o momento requer do aluno o pleno desenvolvimento de seu ser, ou seja, uma formação acadêmica e, principalmente humana para a promoção dos direitos humanos pela prática da justiça e cumprimento do dever. E o professor, sobretudo de Ensino Religioso pode exercer um papel decisivo nesse processo, pois o como fazer está ligado a sua formação como educador e àquilo em que acredita.

¹³¹ Professora no curso de Pedagogia FANEESP/INESUL. Mestra em Educação pela PUCPR, membro do Grupo de Pesquisa Educação e Religião. e-mail: silvanafortaleza@gmail.com

¹³² Professor do Programa de Mestrado em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma. e-mail: srjunq@gmail.com

Este estudo teve como objetivo responder à pergunta: Qual o perfil do professor de Ensino Religioso que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas confessionais católicas vinculadas à Associação de Educação Católica no município de Curitiba?

MATERIAIS E MÉTODOS

O meio utilizado para a coleta de dados consistiu na aplicação de questionários que foram respondidos por 141 professores de escolas confessionais católicas associadas à AEC no ano de 2006, situadas no município de Curitiba. Quanto à forma, o instrumento contém questões fechadas e questões abertas. Quanto ao conteúdo, há questões para o levantamento das características da atividade profissional e sócio-cultural dos professores.

RESULTADOS

Os resultados obtidos permitem constatar que os professores que estão atuando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem as seguintes características: 97,16% são do sexo feminino. De acordo com Tanuri (2000), a presença quase sempre majoritária da mulher no magistério, pelo menos nesta fase do ensino, é uma questão histórica. Interessante é notar que as primeiras escolas primárias para o sexo feminino, em todo o império, foram criadas com a Lei 15 de outubro de 1827. A mulher, então, passou a ter o direito de freqüentar o curso primário bem como de ser professora. O que motivou o ingresso da mulher na docência naquele período da história foi a estreita relação da mulher com a maternidade e as suas funções domésticas. Na atualidade, a presença significativa da mulher em sala de aula justifica-se por vários motivos, que precisariam ser analisados com mais profundidade para se saber o que realmente explica esse fato e suas implicações.

Dos professores pesquisados, 78% possuem idade entre 20 e 40 anos. Pode-se dizer que essa é outra característica que se observa na fase do ensino em questão: professores relativamente jovens. Na maioria das vezes, os professores recém-formados iniciam sua carreira docente pela Educação Infantil e/ou pelos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Somente mais tarde, com mais experiência no magistério, é que alguns desses professores fazem a opção de atuar no Ensino Médio ou no Ensino Superior. São praticantes da religião católica 90,07% dos professores. É provável que esse resultado

possa estar relacionado com a confissão das escolas em que os professores trabalham e sua identificação com a proposta religiosa da instituição. A pesquisa revelou que a renda familiar, para a maioria dos professores, está entre 5 e 10 salários mínimos. É sabido que, na maioria das vezes, os professores da rede particular recebem melhores salários se comparados com os professores da rede pública. Em algumas escolas particulares, os professores, com o passar dos anos de atividade docente, recebem um incentivo salarial como adicional por tempo de serviço ou de qualificação.

Na questão referente às preferências culturais ligadas à profissão, 36,17% dos professores informaram que tem o hábito de ler revistas especializadas em educação. A leitura dos dados revela que as revistas na área da educação são fontes de interesse do professor que busca uma leitura mais diversificada com temas pertinentes à educação.

Com relação às atividades empreendidas para o lazer, 44% dos professores apontaram que assistem a TV; 28% lêem livros; 27% fazem a leitura de revistas/jornais, Contudo, em dois questionários não houve resposta. Percebe-se que a televisão é um forte meio de comunicação presente no entretenimento desses professores. Quando se perguntou aos docentes se alguma das atividades era realizada com vistas ao Ensino Religioso, 63,12% dos professores responderam que sim e apontaram a leitura de revistas. Embora a maioria não tenha identificado quais revistas, sabe-se que, no mercado, há um número limitado do tipo de publicação direcionada para o Ensino Religioso, mas de fácil acesso.

O acesso a bens culturais está relacionado diretamente com o poder aquisitivo do professor, pois ele incide também nas suas relações pessoais e profissionais. Dos eventos culturais relacionados pelos professores, os três mais citados, de acordo com o índice de frequência, foram: 47% com atividades relacionadas à prática de religião; ao cinema, com 41 %; e 12% a exposições em centros culturais.

De acordo com o resultado da pesquisa, 68,09% dos professores pesquisados têm acesso à Internet e utilizam os recursos tecnológicos para a elaboração de planejamentos e provas e 32% utilizam o correio eletrônico. O uso de novas tecnologias de informação na escola já é uma realidade para muitos professores, pelo menos nas escolas em que se trabalhou esta pesquisa. Nessa pesquisa, procurou-se saber dos professores como são utilizados os recursos tecnológicos. Foram dadas três opções para assinalarem, a saber: a) como entretenimento; b) para elaborar os trabalhos acadêmicos; c) para elaborar trabalhos, provas e planejamentos. Assinalaram as três opções dadas 52 (cinquenta e dois) professores. Alguns professores assinalaram duas opções: para quatro

deles, os recursos tecnológicos eram utilizados como entretenimento e para a elaboração de trabalhos acadêmicos; dezessete professores utilizavam esse recurso para elaboração de trabalhos acadêmicos e para a elaboração de trabalhos, provas e planejamentos. Os recursos tecnológicos eram utilizados por dezesseis professores como entretenimento e para elaboração de trabalhos, provas e planejamento. Outros professores apenas assinalaram uma opção: cinco professores utilizavam os recursos tecnológicos para realização de trabalhos acadêmicos. Quarenta e três professores utilizavam esses recursos para elaborar trabalhos, provas e planejamentos. E apenas um professor que utilizava os recursos tecnológicos como entretenimento. A pesquisa revelou que um número significativo de professores utilizava os recursos tecnológicos para a elaboração de planejamentos. Saber fazer uso dessa tecnologia é um dos grandes desafios que o professor tem enfrentado na atualidade. À medida que se apropriam dos recursos para dinamizar o seu trabalho, os professores poderão contribuir para a melhoria da sua prática educativa.

Na questão referente a jornada de trabalho, 52% dos professores têm uma carga horária de 20h semanais. Estes dados permitem confirmar que a carga horária de trabalho no magistério é flexível para a mulher que tem constituído família, no sentido de poder conciliar atividade profissional com suas atividades pessoais e, ao mesmo tempo, contribuir no orçamento doméstico.

O item tempo de atuação do professor na escola em que foi feita a pesquisa demonstra a sua relevância quando 41,84% dos professores têm apenas até cinco anos na mesma escola. São profissionais atuando há pouco tempo na instituição, dos quais alguns ainda passam por um processo de adaptação profissional. Daí a importância da junção de esforços entre os professores, compartilhando experiências e dificuldades, em busca da superação.

Um dado relevante que apareceu na pesquisa foi o fato de todos os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais serem graduados. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) prevê que a formação dos professores da educação básica deve ser em nível superior até o ano de 2007, quando se encerra a chamada “década da educação”. Porém, vale destacar que o Curso Normal (nível médio) é aceito como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A exigência de uma formação superior para atuar na educação básica

representa uma tentativa na melhoria, mesmo que formal, da qualidade do ensino no Brasil. São graduados em Pedagogia 80,14% dos professores. Aqui, chama a atenção o fato de que, em sua formação inicial, não se contemplem os conhecimentos da respectiva área de estudo em que o futuro licenciado vai trabalhar (Metodologia do Ensino Religioso). Todavia, está de acordo com a Deliberação nº. 01/06-CEE/PR, que determina que o professor de Ensino Religioso deva ser licenciado em Pedagogia ou Normal Superior ou, ainda, que tenha feito o curso Magistério nível médio, que o habilita para atuar nessa fase do ensino.

Os professores que afirmaram lecionar todas as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História/Geografia, Ciências e Ensino Religioso) totalizaram 90,78%. Importa dizer que, para os alunos desta faixa-etária (cinco aos dez anos), o afeto tem um papel fundamental na construção da aprendizagem. É por essa razão que, na fase do ensino em que são trabalhados a auto-estima, a confiança, o respeito mútuo e a valorização do aluno, as escolas em geral mantêm um único professor para todas as áreas do conhecimento. Recentemente, experiências têm sido feitas em algumas escolas com os professores atuando por área, no 5º e 6º anos, na tentativa de aliviar a passagem da primeira fase dos anos iniciais para a próxima. Essa prática tem sido positiva, pois ajuda a diminuir o grau de ansiedade dos alunos em relação ao número de professores. Apenas 9,21% dos professores lecionam exclusivamente o Ensino Religioso, o que, para muitos, contribui para uma ação mais efetiva na área. Nesse caso, o cuidado a ser tomado é de que não se perca a articulação da disciplina de Ensino Religioso com as demais áreas do conhecimento.

Dando continuidade sobre a questão formação do professor, 95,04% dos docentes informaram ter feito curso de especialização, (dois fizeram mestrado). Curioso foi constatar que, do universo de 141 professores, apenas 4,96% disseram ter feito especialização na área de Ensino Religioso. Em Curitiba, até o momento da conclusão desta pesquisa, eram três as instituições que ofertavam curso de especialização *lato sensu* em Ensino Religioso. Esse curso é necessário para suprir uma lacuna existente na formação inicial dos docentes, como já foi dito, tornando-os capazes de pensar o fenômeno religioso como fato cultural e social. No entanto, os resultados confirmam que tem havido pouca procura por parte dos docentes.

Outro dado importante que foi observado diz respeito à participação dos professores em cursos de capacitação de menor carga horária. Dos professores pesquisados, 62% disseram nunca ter participado de nenhum curso na área de Ensino

Religioso. Dos 38% que disseram ter participado de algum curso de capacitação, muitos mencionaram os cursos promovidos pela Associação de Educação Católica com temas referentes à Campanha da Fraternidade. Infelizmente ainda não faz parte da cultura da maioria dos professores que estão atuando nesta fase de ensino a busca por aprimoramento e atualização. Há uma preocupação maior com questões relacionadas à alfabetização, ao raciocínio lógico-matemático, ao desenvolvimento psicomotor da criança, aos distúrbios de aprendizagem e outros.

Para o Ensino Religioso, o tempo ainda é de conquista, de envolvimento e de necessidade de discussão entre os dirigentes das escolas, professores e mesmo pelos pais para um novo encaminhamento da disciplina no espaço escolar.

Inúmeros são os empecilhos para a não participação do docente num programa de formação continuada: custo elevado dos cursos, substituição do professor em período de aula, desmotivação do professor, diagnóstico real das necessidades do professorado, divulgação deficiente dos eventos e outros. Todavia, o Ensino Religioso como componente curricular tem a sua especificidade e requer profissionais habilitados, para não incorrer em proselitismo e doutrinação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta análise indica a necessidade de um maior investimento das instituições de ensino para a capacitação de seus profissionais na área de Ensino Religioso, bem como maior comprometimento desses docentes com a sua formação. O Ensino Religioso na escola precisa ser visto com mais seriedade, exigindo competência dos profissionais.

Acredita-se que, para os próximos anos, possa ocorrer uma mudança positiva nesses dados, por ocasião da Deliberação nº. 01/06, que entrou em vigor em 09/02/2007 no estado do Paraná, conforme indicação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, por meio da Câmara de Legislação, que determina às escolas que têm o componente Ensino Religioso capacitarem anualmente o corpo docente que atua com essa disciplina, com uma carga horária de no mínimo de 32 horas/aula.

Se, como já foi dito, o professor de Ensino Religioso em sua formação inicial não tem o domínio dessa área do saber, torna-se mister o comprometimento com o seu aprimoramento profissional, por meio de uma formação continuada, buscando novos caminhos para a sua prática pedagógica.

A lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em seus artigos 61 e 67 asseguram, a formação continuada como um direito do profissional da educação

e um dever do Estado. Nessa perspectiva, claro está que a formação continuada é uma necessidade presente em qualquer estágio da vida deste profissional, para consolidar o aprimoramento da prática pedagógica. Rodrigues; Esteves (1993, p.44) entendem que a formação contínua é “aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial... privilegiando a idéia que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial”.

Em Curitiba, até o momento, existem as seguintes instituições que oferecem cursos de especialização em Ensino Religioso: PUCPR, Faculdade Bagozzi em parceria com associação de Educação Católica do Paraná-AEC e a Faculdade Teológica Batista. Dos professores pesquisados, apenas 4,96% são especialistas em Metodologia do Ensino Religioso. Durante o ano estas instituições ainda promovem seminários, congressos e palestras alusivos à formação docente em Ensino Religioso.

Ao pensar num curso de formação continuada especialmente para o professor de Ensino Religioso, Reali (1995, p. 17) considera importante que ele deva “estar articulado com o projeto da escola; valorizar a experiência profissional dos professores; valorizar as potencialidades da comunidade escolar, as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido e desenvolver formas de trabalho coletivo e a ação autônoma das escolas”.

Do contrário, como diz Pimenta; Ghendin (2000), os cursos de formação continuada não terão promovido uma mudança qualitativa na ação do professor, pela dificuldade que ele terá de transpor para a sua prática aquilo que aprendeu em um curso de formação. Portanto, é recomendável considerar que o professor e seus pares busquem o curso de formação continuada a partir das necessidades que emergiram do grupo, para que as mudanças almejadas ocorram de forma coletiva durante o processo de formação.

Nesse contexto, é importante que o professor generalista busque aprimorar a sua competência técnica. Mas, para que isso aconteça, alguns autores como Nóvoa (1995) Behrens (1996), Guimarães (2004), entre outros, defendem a idéia de que esta mudança na formação e na atuação docente é decorrente do fato de o professor sentir-se insatisfeito com os resultados de seu trabalho. Caso contrário, não será criada a necessidade da reflexão. É a partir da reflexão que o professor generalista, em Ensino Religioso, poderá colocar em xeque as suas certezas, admitindo que o seu conhecimento possui limitações, que podem contudo, ser superadas.

Quando se perguntou aos professores qual a importância do Ensino Religioso na série em que atuavam, 45% demonstraram perceber a sua importância pelo trabalho

com valores e princípios a serem desenvolvidos. Já 29% valorizam-no pela área do conhecimento. Todavia, 26% revelaram entendê-lo por confissão de fé. Nesse sentido, percebe-se que, para a maioria dos professores, o enfoque dado para o Ensino Religioso é a religiosidade, contrariando as orientações oficiais em que este deve estar centrado no fenômeno religioso, entendido como área de conhecimento.

Sobre as dificuldades existentes para trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso, 38% dos professores atribuíram à falta de formação específica na área como sendo a dificuldade maior. Essa dificuldade é real, mas, se o professor, de acordo com Resende (1995, p.90) “não se dispuser a reconstruir sua formação e autogerir o aprimoramento profissional, todo o processo estará comprometido”. Outros 15% dos professores reclamaram da falta de material de apoio mais atualizado e dinâmico. E 16% dos professores pesquisados sinalizaram uma falta de religiosidade na família dos alunos. Numa perspectiva em que o Ensino Religioso deva ser tratado como área do conhecimento, entende-se que a falta de religiosidade na família não seria um empecilho para o que se deve ensinar dentro de uma sala de aula. Para surpresa, 31% dos professores preferiram não responder a essa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa nos dá a certeza de que as questões indicadas como o quadro atual da formação inicial e continuada dos professores de Ensino Religioso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as dificuldades apresentadas com a disciplina possibilitam ampliar a compreensão dessa temática. Mais que isso, favorecem o repensar a formação e profissionalização dos professores de Ensino Religioso que atuam nessa fase do ensino nas escolas confessionais católicas.

O estudo possibilitou, ainda, a confirmação de que, efetivamente, as dificuldades apontadas pelos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em ministrar os conteúdos próprios da área de Ensino Religioso estão relacionadas basicamente à falta de formação do professor. Como já é sabido, no estado do Paraná ainda não existe um curso de graduação em Ensino Religioso; para essa fase do ensino, é o professor generalista que trabalha com a disciplina de Ensino Religioso. Em algumas escolas pesquisadas, há um professor específico para trabalhar com ela, porém a sua formação inicial é oriunda do curso de Pedagogia ou de Filosofia. Esses cursos de licenciatura não oferecem a base teórica para o trabalho com o Ensino Religioso em sala de aula, conforme já se disse.

No tocante ainda à formação do professor de Ensino Religioso, a legislação de ensino é clara na cobrança de um profissional competente. O grande desafio, neste momento em que o Ensino Religioso está em pauta, é voltar-se para a figura do professor que assume real importância neste processo e proporcionar uma adequada formação de docentes. A formação continuada para esse professor é de vital importância; por isso deve estar agregada ao projeto da escola, porque dela depende o encaminhamento deste componente curricular, respeitando a diversidade religiosa e cultural dos educandos, utilizando uma metodologia e conteúdos específicos, alicerçando o dia a dia do professor.

Todavia, a escola confessional católica não deve se eximir do seu papel de oferecer condições para que o seu corpo docente busque a competência técnica. É importante, também, que o professor tenha espaço na escola para discutir suas dificuldades e partilhar seus avanços com seus pares para a construção de uma prática docente refletida na ação. Acredita-se, desse modo, que o professor de Ensino Religioso conquistará seu papel como profissional no espaço escolar, tão relevante para a sociedade. A expectativa é que este estudo sobre o perfil do professor de Ensino Religioso contribua para a busca da competência e da qualidade no trabalho docente por ora exigido na docência do Ensino Religioso. Além disso, que os dados obtidos com esta pesquisa e a abordagem adotada neste estudo, sejam somados a outras pesquisas de professores interessados em aprofundar esta temática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394/96**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- PARANÁ. **Deliberação nº 01/06 de 10 de fevereiro de 2006**. Câmara de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Estado de Paraná.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2000.
- REALI, Aline Maria O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 36, 1995.
- RESENDE, Lúcia Maria. Paradigma - relação de poder - projeto pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In*: VEIGA, Ilma, **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.
- RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **Análise de necessidade na formação de professores**. Porto: Porto Editora 1993.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

Ciências da Religião e Ensino Religioso: um novo espaço e lugar para graduação no Brasil

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira¹³³

Lilian BlancK de Oliveira¹³⁴

Introdução

A partir da emissão Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) de n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, posterior alteração do artigo 33 pela Lei n. 9475 de 22 de julho de 1997, diferentes tendências foram acentuadas quanto à compreensão do Ensino Religioso no Brasil como disciplina do currículo escolar.

As diferentes interpretações em relação ao dispositivo legal suscitaram novos questionamentos e ponderações, que se somaram à antiga problemática da formação de profissionais da educação para o exercício docente desta disciplina. Isto é, a formação de educadores de Ensino Religioso e a garantia de seus direitos como profissionais integrados ao quadro do magistério público.

O artigo n. 33 da LDBEN em seu primeiro parágrafo indica que a orientação sobre habilitação e admissão dos professores para o Ensino Religioso é de competência dos sistemas de ensino, que poderão ser estaduais ou municipais.

[...] § 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores [...] (BRASIL, 1997, p.1).

Os educadores e educadoras, responsáveis pela formação de docentes para o Ensino Religioso na atualidade brasileira, atentos às exigências legais em um *espaço* tecido em diversidade cultural e marcado por histórias de invasões e resistências nas mais diferentes áreas, debruçaram-se em buscar formas de construir referenciais e práticas formadoras para atender o édito legal.

Identificar um marco sinalizador nacional para a formação de docentes na Educação Básica; perscrutar o processo em desenvolvimento, pesquisando e discutindo ênfases, deficiências, ausências e necessidades em relação aos desafios postos e sinalizar um lugar e/ou lugares para a formação docente em Ensino Religioso no conjunto das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores para todas as áreas do conhecimento foi a tarefa motriz para estes educadores no decorrer da última década. O presente texto busca na sua provisoriade e incompletude própria de quem se percebe caminhando em meio a múltiplas e constantes elaborações cotidianas, contribuir com o conjunto do

¹³³ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana (Roma/Itália)– Professor do Programa de Mestrado em Teologia da PUCPR Paraná – Brasil, Coordenador do Curso de Especialização (EaD) em Ensino Religioso pela FACINTER – Paraná – Brasil – srjung@uol.com.br

¹³⁴ Doutora em Teologia – área concentração: Educação e Religião (EST/RS); Professora no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e coordenadora do Curso de Especialização em Fundamentos e Metodologia de Ensino Religioso da FURB/SC – Brasil; lilianbo@uol.com.br

movimento nacional apresentando alguns registros em forma de dados e reflexões de alguns percursos de/em pesquisa dos autores em companhia de seus muitos pares.

1 Formação de docentes e legislação nacional: orientações básicas

De acordo com a legislação brasileira os cursos de Graduação podem oferecer diferentes possibilidades de carreiras como a acadêmica ou profissional, podendo estar ou não vinculados a conselhos específicos. Conferem diploma com o grau de Bacharel ou título específico (ex.: Bacharel em Física), Tecnólogo (ex.: Tecnólogo em Hotelaria) ou título específico referente à profissão (ex: Médico). O grau de Bacharel ou o título específico referente à profissão habilitam o portador a exercer uma profissão. O grau de licenciado habilita para o magistério na Educação Básica. É possível obter os diplomas de Bacharel e Licenciado cumprindo os currículos específicos de cada uma destas modalidades.

O artigo 62 da atual LDBEN legisla que, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

A formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, distribuídas em no mínimo três anos, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 (hum mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Res. CNE/CP n. 2/2002, artigo 1º). Os cursos de Licenciatura destinam-se à formação de professores para atuar na Educação Básica compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a Educação Infantil e as Séries ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental a formação ocorre nos Cursos Normais Superiores e Cursos de Pedagogia, quando oferecidos pelas Universidades e Centros Universitários. Para as séries ou anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio a formação se dá na forma de Cursos de Licenciatura nas áreas específicas do conhecimento, como por exemplo: Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Geografia, etc.

A Coordenação de Formação de Professores da SESU/MEC supervisiona o cumprimento da legislação específica aplicável aos cursos de formação de professores para a Educação Básica. Essa formação, de acordo com Artigo n. 62 da LDBEN far-se-á em cursos superiores de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se, como mínima, a formação em cursos normais de nível médio “para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental”. Esta coordenação oferece apoio técnico e pedagógico à implantação das diretrizes para a formação de professores da Educação Básica.

Para orientar este trabalho foram emitidas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação (Res. CNE/CP n 1/2002), nas quais constam:

a) Princípios das Diretrizes: assegurar às Instituições de Ensino Superior (IES) ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de

graduação; incentivar uma sólida formação geral, necessária ao futuro graduado vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; estimular práticas de estudo independentes visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do acadêmico; encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária; incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

b) Objetivos e Metas: conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver; organizar um modelo pedagógico que se adapte às demandas da sociedade, para que a graduação se constitua em uma etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente; propor uma carga horária mínima em horas, que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno; otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDBEN; contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades, que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteados os instrumentos de avaliação.

Os cursos de Especialização ou Pós Graduação *lato sensu* oferecidos por Instituições de Ensino Superior ou por instituições especialmente credenciadas, para atuarem nesse nível educacional independem de autorização direta do Conselho Nacional de Educação (CNE). Estes cursos são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior e ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento dos cursos da instituição.

As instituições que oferecem cursos de Pós Graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidas. Sendo o corpo docente constituído necessariamente por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido.

O curso de Especialização ou Pós Graduação *lato sensu* tem duração mínima de trezentos e sessenta (360) horas, nestas não computados o tempo de estudo individual ou em grupo e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Os cursos de Pós Graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996, sendo, que deverão incluir provas presenciais, monografia ou trabalho de conclusão de curso.

A instituição responsável pelo curso de Pós Graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos, que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, por pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência. Os certificados de conclusão

destes cursos devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar.

O artigo n. 67 da LDBEN n.9394/96 apresenta e encaminha como “promoção e valorização dos profissionais da educação [...] o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim”, como uma das metas a serem buscadas e efetivadas pelos profissionais nesta área de atuação.

Neste sentido, para exercer docência na disciplina de Ensino Religioso e integrar o quadro do magistério da educação são exigidas as mesmas orientações prescritas em lei para as demais áreas do conhecimento do currículo escolar brasileiro.

2. A formação de docentes em Ensino Religioso no Brasil: espaços e lugares

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNER) são requisitos essenciais ao profissional de Ensino Religioso: a constante busca do conhecimento das manifestações religiosas; clareza quanto à sua convicção de fé; sensibilidade à pluralidade e consciência da complexidade sociocultural da questão religiosa. A disponibilidade para o diálogo; a capacidade de articulá-lo a partir de questões suscitadas no processo de aprendizagem do educando; a arte de escutar; facilitar o diálogo; ser o interlocutor entre Escola e Comunidade; mediar os conflitos; considerar a família e comunidade religiosa como o espaço privilegiado para a vivência religiosa e opção da fé e colocar seu conhecimento e experiência pessoal a serviço da liberdade do educando se apresentam como referenciais para a prática pedagógica deste profissional (FONAPER, 1997).

Para responder a estas exigências é fundamental que o profissional de Ensino Religioso tenha uma formação específica, que o habilite e qualifique para atuar nesta área do conhecimento. Neste sentido, verifica-se na atualidade que os Cursos de Ciências da Religião/ões - Licenciatura em Ensino Religioso desenvolvidos em diferentes pontos do país contribuem de forma expressiva e pontual no sentido de habilitar profissionais com condições epistemológicas e pedagógicas, para interagir com os educandos na perspectiva de estudar, pesquisar e refletir as diferentes manifestações do fenômeno religioso presente na sociedade e contexto escolar.

Estes cursos de graduação resultaram dos muitos esforços envidados nos últimos trinta anos por diferentes grupos comprometidos com esta área do conhecimento em nível nacional. A formação de docentes em Ensino Religioso até a década de 90 era orientada quase que na sua totalidade pelas denominações religiosas cristãs e, em alguns casos, ela ocorria em parceria com os sistemas de ensino. Isto se dava em decorrência da linha confessional e/ou interconfessional que era adotada por esta disciplina, em consonância com a legislação vigente. O interesse e a participação das diversas denominações religiosas cristãs na formação desses educadores foi um movimento marcante na história da educação brasileira (JUNQUEIRA, 2002).

Para atender à necessidade da contínua formação de docentes de Ensino Religioso, desenvolviam-se cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese,

Educação Cristã e outros similares. É necessário mencionar que essa modalidade de formação, apesar do empenho e qualidade, não graduava os educadores em conformidade com os profissionais da educação de outras disciplinas, gerando impasses e dificuldades na vida funcional destes (OLIVEIRA, 2007).

Os educadores das outras disciplinas tinham suas graduações reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, dando-lhes direito ao ingresso por concurso público e, em consequência, seguir plano de carreira funcional. Por imperativo da legislação, eram-lhes negados os acessos funcionais na área do magistério, sendo apenas permitida a contratação de seus serviços em caráter temporário.

Historicamente, o movimento de formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil constituiu-se em luta com muitas vertentes e diferentes interpretações. A qualificação dos profissionais para essa disciplina se defrontava com intrincadas relações de poder nem sempre expressas e assumidas. No período de 1972 a 1995 muitas foram as tentativas de viabilizar a habilitação de educadores, através da criação de curso de licenciatura curta ou plena para esta área do conhecimento em diferentes Estados da federação. Apesar dos esforços, nenhuma das iniciativas logrou êxito, sendo um dos motivos apontados o fato de os pressupostos teológicos dos referidos cursos se aterem apenas à linha cristã (CARON, 1997).

O processo de reflexão desencadeado na década de oitenta de acordo com Figueiredo (1995), amadureceu paulatinamente nos trâmites e encaminhamentos exigidos pela presente legislação de ensino objetivando a construção de diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes em Ensino Religioso. Estas requeriam contemplar os pressupostos de uma educação voltada e comprometida com a diversidade cultural religiosa presente na sociedade e escolas brasileiras.

O Ensino Religioso - ampliado e absorvido pela Educação Religiosa, enquanto área de conhecimento, nos termos da Resolução 02/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, exige a formação acadêmica dos profissionais para o campo de sua atuação, assim como acontece com todo e qualquer profissional no exercício da função nas demais áreas de conhecimento.

Buscando caminhar na perspectiva de formação em docência, ou seja, investindo na formação continuada do profissional de Ensino Religioso, enquanto a formação inicial paulatinamente vai se constituindo no Estado brasileiro, em algumas regiões do país têm surgido grupos de estudos sobre o assunto; atuando com muito empenho e alto nível de competência pedagógica em assessorias aos sistemas de ensino, como provocadores da reflexão regida por uma outra ordem fundamentada em princípios inspirados na Constituição Brasileira e Leis Menores conseqüentes.

Estes grupos comprometidos com a efetivação de uma outra concepção e prática pedagógica de Ensino Religioso, ou seja, a da confessional e/ou interconfessional

desenvolvida até a promulgação da LDBEN n. 9394/96, visam assessorar e acompanhar os educadores na sua formação para a atuação cotidiana nesta disciplina curricular. Estudar, pesquisar e refletir sobre as diferentes manifestações do fenômeno religioso na diversidade cultural da sociedade, a partir do contexto escolar disponibilizando o conjunto dos conhecimentos culturais-religiosos elaborados historicamente pela humanidade aos educandos se constitui em tarefa para o docente na disciplina de Ensino Religioso na atualidade.

Os sistemas de ensino que contam com assessorias voltadas para uma nova concepção de Ensino Religioso concorrem para uma coerente configuração da área de conhecimento integrada ao conjunto curricular buscando a sua efetivação segundo as demais áreas do conhecimento. Desta forma, a disciplina de Ensino Religioso tende gradativamente a firmar-se como componente curricular do sistema escolar, libertando-se dos aparatos, que se lhe impuseram ao longo dos anos e lhe deixaram profundas marcas, levando-o a ser tratado muitas vezes de forma discriminada; um corpo estranho e diferenciado entre os demais componentes curriculares (FONAPER, 2004).

Assim, a disciplina de Ensino Religioso, ampliada e absorvida Educação Religiosa como área de conhecimento, aos poucos vai tomando o seu *espaço* no currículo do Ensino Fundamental e construindo o seu *lugar* buscando desempenhar a sua função no ambiente escolar de forma epistemológica e pedagogicamente adequada às urgências e necessidades dos novos tempos.

Há de se buscar um maior aprofundamento dos elementos integrantes de sua natureza e o conseqüente tratamento metodológico a ser-lhe dispensado nessa nova condição e perspectiva. Isto só será possível, se levando em conta à formação de profissionais capacitados a compreender a natureza da área de conhecimento, a adquirir as habilidades e competências para o desempenho de sua tarefa pedagógica como profissionais da educação, com a justa garantia de seus direitos, como acontece com os demais profissionais da educação, que atuam nas demais áreas curriculares (FONAPER, 2004).

O Ensino Religioso ampliado como área de conhecimento requer a contribuição e por sua vez, também participa de todas as áreas do currículo escolar. No entanto, a disciplina de Ensino Religioso não está diretamente vinculada à Religião, a uma Religião, à Religiões ou às Ciências da Religião/ões, ainda que as mesmas contribuam com conteúdos e referenciais para e na construção de seus conteúdos e metodologia e, de forma mais efetiva na formação de seu profissional. Este buscará subsídios em todas as áreas, subáreas e especialidades portadoras de conteúdos que convergem ao objeto e objetivos do Ensino Religioso, principalmente em se tratando da adoção de uma metodologia pautada no eixo articulador da disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

3 Processos de formação docente em Ensino Religioso no Brasil: alguns recortes em registro

A partir de pesquisas realizadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (acesso 20 de janeiro de 2009), os seguintes cursos de licenciatura para formação de professores de Ensino Religioso na área de Ciências da Religião/ões são possíveis de ser identificados:

a) Região Sul do Brasil - Estado de Santa Catarina

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE: Ciência da Religião; Universidade Regional de Blumenau – FURB: Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso; Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ: Ciências da Religião.

b) Região Sudeste - Estado de Minas Gerais
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMG: Pedagogia – Ênfase em Ensino Religioso; Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES: Ciências da Religião.

c) Região Nordeste
Estado do Rio Grande do Norte - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte– UERN/Natal: Ciências da Religião;
Estado da Paraíba - Universidade Federal da Paraíba – UFPB/João Pessoa: Ciências das Religiões;
Maranhão - Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Caxias e São Luiz na modalidade de EaD: Ciências da Religião.

d) Região Norte – Pará
Universidade Estadual do Pará/Belém: Ciências da Religião.
No total identificam-se no site consultado três (03) instituições comunitárias regionais, quatro (04) instituições estaduais, uma (01) federal e uma (01) particular, sendo uma experiência desenvolvida na modalidade de educação à distância.

O referido site também registra na área de Ciências da Religião quatro Instituições de Ensino Superior que oferecem bacharelados:

a) Região Sudeste
Minas Gerais – Centro Universitário de Caratinga – UNEC, nos Campi de Caratinga, Ipaba e Teófilo Otoni: Ciências da Religião; em São Paulo: Faculdades Integradas Claretianas – FIC: Ciências da Religião; Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR/Batatais: Ciências da Religião na modalidade EAD;

b) Região Norte: Pará - Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES/Santarém: Ciências da Religião.

Além destes cursos existem registros e/ou divulgação de instituições que ofertam ou ofertaram graduação na área de Ciências da Religião como bacharelado e licenciatura.

a) Região Nordeste - registro de um convênio entre o Seminário Teológico de Fortaleza (STF) e a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Em consonância com a autorização expressa no Parecer nº 619/2003, do CEC de 13.05.2003, manteve o convênio entre UVA com o STF para oferta do referido curso, datado de 19 de janeiro de 1998. Após o processo seletivo realizado pela UVA/STF para o Curso de Ciências da Religião e posterior matrícula para o primeiro período do curso, 50 alunos solicitaram aproveitamento de várias disciplinas, que compõem sua integralização curricular apresentando históricos escolares e outros documentos de várias instituições religiosas. Referente ao período de 2002/2003 do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião do Seminário Teológico de Fortaleza consta um Relatório de Visita ao STF, por solicitação da UVA ao CEC, para averiguação do Curso de Ciências Religiosas – Licenciatura Plena.

b) Na Região Sul – está identificado um curso de licenciatura em funcionamento ainda não explicitado na relação do INEP (janeiro de 2009) que é o Centro Universitário Municipal de São José (SC) com o Curso Ciências da Religião, como licenciatura.

Acrescente-se ao resultado das pesquisas dois bacharelados a constar, o primeiro, na Região Nordeste - Instituto Superior ou Escola Superior no Maranhão em São Luis. O segundo na Região Norte em Belém no Pará – Seminário Batista Teológico Equatorial.

Este é o cenário em construção da formação de educadores para a área de Ensino Religioso. São 09 instituições reconhecidas no INEP e mais uma em processo de reconhecimento no Estado de Santa Catarina, fazendo-se memória que a criação e

emissão dos primeiros cursos de licenciatura ocorreram em 1997 no Estado de Santa Catarina. É mister registrar, que são apenas 12 anos de percurso na formação de docentes no Brasil nesta recém criada área do conhecimento pela Resolução CEB/MEC 02/98.

A partir do material de divulgação dos cursos disponíveis identificam-se as seguintes intencionalidades descritas na forma de objetivos nos cursos em atuação:

a) Universidade Estadual do Rio Grande do Norte: Oferecer ao profissional de educação uma sólida fundamentação filosófica, teológica e pedagógica, com ênfase nos estudos do fenômeno religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na história da humanidade, capacitando-o para a ação pedagógica que leve em conta os conteúdos e a metodologia adequados à construção do conhecimento significativo, para proporcionar a vivência dos valores éticos, morais e espirituais, na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

b) Universidade Estadual do Maranhão: Possibilitar ao profissional de Ensino Religioso o referencial teórico-metodológico, que oportunize a leitura e a integração crítica e consciente do fenômeno religioso pluralista atual; assim como habilitar o profissional de Ensino Religioso para o pleno exercício pedagógico, mediante a busca da construção do conhecimento, a partir de categorias, conceitos, práticas e informações sobre o fenômeno religioso e suas conseqüências sócio-culturais no universo pluralista da educação.

c) Universidade Federal da Paraíba: capacitar o profissional em Ciências das Religiões para exercer a docência na disciplina atualmente denominada ensino religioso na rede pública e privada, tratando o fenômeno religioso como característica cultural dos povos e patrimônio da humanidade, passível de ser estudado e pesquisado.

d) Universidade Estadual do Pará: Formar o profissional de Ciências da Religião para o exercício da docência, assessoria e pesquisa concebendo a realidade do fenômeno religioso a partir de suas múltiplas relações sócio-econômicas, políticas e culturais.

e) Universidade Católica de Minas Gerais destina-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental bem como para funções pedagógicas em organizações escolares e não-escolares, em áreas de serviço e apoio escolar ou em outras áreas nas quais sejam exigidos conhecimentos específicos.

e) Universidade Regional de Blumenau: Possibilitar ao estudante do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso um referencial teórico-metodológico, que propicie ao profissional desta área uma leitura, estudo e interação crítica com o fenômeno religioso presente na diversidade cultural da atualidade, contribuindo na construção de uma sociedade justa e fraterna, que tenha o ser humano como sujeito e autor de sua história.

f) Universidade da Região de Joinville: Proporcionar a formação do profissional para atuar no Ensino Religioso, valorizando o pluralismo religioso e a diversidade cultural presente na sociedade, facilitando a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacente, o processo histórico da humanidade.

g) Universidade Comunitária Regional de Chapecó: Habilitar profissionais com competências para compreenderem a estrutura, a conjuntura, a diversidade dos fenômenos religiosos e para dominarem os instrumentos teórico/metodológicos do exercício da docência no campo do Ensino Religioso.

Diante dos objetivos dos cursos acima mencionados registra-se também o perfil, que cada Curso deseja para os seus egressos, o que auxilia na compreensão da configuração e orientação da formação proposta. Neste sentido o investigado de forma

breve assim se apresenta:

a) Universidade Estadual do Rio Grande - Profissional de Ensino Religioso, que considere a escola como lugar de saber (conhecimento), lugar de saber fazer (competência e habilidade) e lugar de ser (ética), que sistematize as experiências que permeiam a diversidade de cultura e tradição religiosa para proporcionar o conhecimento dos elementos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas do contexto do educando.

b) Universidade Federal da Paraíba: O licenciado em Ciências das Religiões terá como área de atuação a docência em todos os níveis, sobretudo na disciplina “Ensino Religioso”, no ensino básico conforme determinação da LDB, podendo atuar também como pesquisador ou consultor junto a órgãos de pesquisa públicos e privados, organizações governamentais e não governamentais e entidades confessionais.

c) Universidade Estadual do Maranhão: Profissionais com capacidade para atuar em funções de docência no Ensino Religioso da Educação Básica, bem como na coordenação de trabalhos pedagógicos nessa área, em diferentes contextos educativos, tanto formais quanto não formais.

d) Universidade Estadual do Pará: Atuar como docente de ensino religioso em entidades públicas e privadas que ofereçam o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série /ciclo III e IV) e Médio, como consultor ou assessor no desenvolvimento de projetos e cursos de formação na área das Ciências da Religião, junto a entidades públicas e privadas, consultor ou assessor em instituições de ensino que ofereçam a Educação Infantil e/ou as séries /ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

e) Universidade de Minas Gerais: Atuar como docente de Ensino Religioso na Educação Básica. Conforme a legislação vigente poderá avançar seus estudos em cursos de pós-graduação em Ciências da Religião ou áreas afins e atuar na Educação Superior.

f) Centro Universitário de Caratinga: Profissional competente nos aspectos técnico, humano e político, versátil, engajado nas suas responsabilidades sociais e sempre contemporâneo.

g) Universidade Comunitária Regional de Chapecó: Ter conhecimentos teóricos que deverão estar associados à prática da realidade profissional e social, durante a graduação, preparando-o para os desafios da vida pessoal, profissional e social. Condições para atuar como docente em Ensino Religioso, no Ensino Fundamental da Educação Básica, das redes estaduais, municipais e privadas.

h) Universidade da Região de Joinville: Profissionais que poderão atuar em instituições de ensino, como professores de Ensino Religioso e como assessores para o diálogo em diversas instituições, organizações e empresas.

i) Universidade Regional de Blumenau: Profissional com sólida formação no campo das ciências humanas voltada à reflexão e ação no campo pedagógico; visão e ação crítica, criativa, contextualizada com vistas à totalidade na perspectiva interdisciplinar; percepção, estudo e releitura do fenômeno religioso no contexto da diversidade cultural religiosa social e escolar.

Para viabilizar estes cursos as cargas horárias previstas são: UERN – 2.730 h/a; UEMA - 3.015 h/a; UEPA – 3300 h/a; UNEC – 3.160 h/a; PUCMG – 3.250 h/a; UNIMONT – 3.384 h/a; FURB – 2.916 h/a; UNOCHAPECO – 2.835 h/a; UNIVILLE – 3.384 h/a.

Referente às disciplinas existentes nos diferentes Cursos em oferta, via site se teve acesso a organização curricular nas seguintes instituições : UERN – UEMA – UEPA – PUCMG – UNIMONT – UNEC – UNOCHAPECÓ – FURB – UNIVILLE.

Nos currículos analisados de forma geral podem ser identificadas quatro categorias na sua organização disciplinar: área pedagógica, das ciências da religião, de

metodologia científica e do Ensino Religioso.

De forma coletiva, com algumas variantes identificam-se na categoria de Ensino Religioso as disciplinas: Metodologia do Ensino Religioso; Estágio(s) Supervisionado(s) em Ensino Religioso; Paradigmas no Ensino Religioso, Psicopedagogia aplicada ao Ensino Religioso; Ensino Religioso: família e escola; Ensino Religioso nas organizações escolares e não escolares; História e Filosofia do Ensino Religioso; Ética no Ensino Religioso; Epistemologia do Ensino Religioso; Ethos no Ensino Religioso.

Na área que corresponde mais diretamente às Ciências da Religião/ões transitam as seguintes disciplinas: Sociologia das Religiões; Filosofia das Religiões; História das Religiões; Psicologia das Religiões; Antropologia das Religiões; Teologias; Cultura Religiosa; Narrativas Religiosas; Textos Sagrados, Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso; Movimentos Sociais e Fenômeno Religioso; Arte e Sagrado; Cinema e Religião; Literatura e Religião: Espaço e Religião: História e Cultura Afro-brasileiras; Epistemologia do Fenômeno Religioso; Cosmovisões e Ritos.

As disciplinas que fundamentam e assessoram o campo pedagógico assim se apresentam: Fundamentos da Filosofia; Antropologia; Psicologia; Sociologia; História da Educação; Psicologia da Educação; Estrutura e funcionamento da Educação; Educação especial; Informática; Filosofia da educação; Avaliação; Cultura Brasileira; Produção Textual; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem; Didática; Teorias da Educação; Metodologias do Ensino; Estágio Curricular, Políticas Públicas e Gestão; Educação e Cidadania.

Os dados em análise refletem o compromisso, seriedade e profundidade dos cursos em desenvolvimento, assim como identificam intencionalidades, referenciais e buscas, que se interrelacionam no conjunto de suas propostas e encaminhamentos

Considerações finais

Muitos são os desafios, embates e necessidades de ordem epistemológica e pedagógica, que se apresentam em função de limites postos como a complexidade, exclusão e contradições no processo de formação de docentes no Brasil; a pouca caminhada histórica na formação de docentes para esta área do conhecimento; o número restrito de estudos e pesquisas a subsidiá-las, entre outros. De forma paralela, ações e propostas em construção oportunizam diferentes perspectivas e desenhos na tessitura em desenvolvimento apontam para compromissos com a criação de outros *espaços* e *lugares* para a disciplina e a formação de profissionais de Ensino Religioso (OLIVEIRA et al., 2007).

A mudança de paradigma na concepção do Ensino Religioso, a premente urgência de habilitação de profissionais da educação para esta área do conhecimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, os encaminhamentos da Proposta de Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de Ensino Religioso Nacionais junto CNE/MEC (FONAPER, 1999; 2009), a criação e oferta de cursos de graduação, especialização e extensão em diferentes locais do território brasileiro, a realização de fóruns, seminários,

debates e outros similares envolvendo as denominações religiosas, comunidade acadêmica e sistemas de ensino são alguns dos pontos que subsidiam e conduzem as reflexões sobre a formação de docentes em ensino religioso na atualidade brasileira

Paulatinamente percebe-se a construção de um *lugar* para a graduação de profissionais para o componente curricular de Ensino Religioso no *espaço* compreendido para a formação de docentes no Brasil em consonância com os reclames e ditames da atual LDBEN.

O “risco” como compreende Lúcio Costa é desenho não só quando quer compreender ou significar, mas ‘fazer’, construir. Este traço é tudo, tem carga, é desenho com uma determinada intenção - é o design. O que importa é esta carga que o risco contém, seja ele trêmulo ou firme. Desta forma econtra-se a formação de professores em delineamento exigindo traços que, embora inseridos numa transitoriedade histórica própria, reflitam e projetem com ética e responsabilidade a intencionalidade deste trabalho que, apesar da sua fragilidade e tenra idade integra e configura a tessitura da formação de docentes para o ensino religioso no século XXI.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Distrito Federal: Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 9.475/97**. Distrito Federal: Brasília, 1997.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**. Distrito Federal: Brasília, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**. Distrito Federal: Brasília, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/MEC n. 2**. Distrito Federal: Brasília, 1998.
- CARON, Lurdes. **Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo: Sinodal-IEPG, 1997.
- COSTA, Lúcio. Registro de uma vivência. In: COSTA, Maria Elisa. **Com a palavra, Lúcio Costa: roteiro e seleção de textos** Maria Elisa Costa. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso no Brasil hoje**. Jornal Contexto Pastoral. Rio de Janeiro, 1996.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: Perspectivas Pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso**. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1996.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Diretrizes de Capacitação Docente para o Ensino Religioso**. Brasília, 1998.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Formação de Professores de Ensino Religioso**. Dossier. São Paulo, 2004.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião/ões - Licenciatura em Ensino Religioso**. Brasília, 2009. (mimeo)
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Lílían Blanck, *et al.* **Ensino religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

A escola e a instrução religiosa: problemas e desafios hodiernos

Prof. Dr. Everaldo Cescon¹³⁵

Introdução

Quem trabalha com a disciplina de Ensino Religioso nas escolas sabe que já não se encontra certas condições que, até há pouco tempo, tornavam possível uma instrução religiosa. Hoje, por exemplo, já não se pode pressupor que os alunos tenham uma experiência pessoal e social de fé. Outro fator a considerar é a crescente taxa de crescimento da oferta religiosa, a multirreligiosidade da sociedade e a conseqüente necessidade de saber conhecer e dialogar com as modernas formas de crer,¹³⁶ com o indiferentismo religioso ou com a não-fé de muitos cidadãos. Por outro lado, as políticas públicas direcionam cada vez mais a escola à satisfação de objetivos funcionais ou operacionais, a um modelo competitivo de homem e de sociedade que não se coaduna com os valores éticos veiculados pelas religiões em geral.

Portanto, o contexto estrutural do Ensino Religioso na escola mudou e continua mudando. A práxis didática tenta se adequar, mas o desafio é imenso. Não dá mais para retocar pontualmente o sistema de Ensino Religioso antigo e estruturado para uma sociedade decididamente diferente da atual. É preciso repensar do começo o problema da educação religiosa, da transmissão do patrimônio religioso, tratado confessionalmente na maioria das vezes e, na escola pública, relegado a segundo plano, às vezes delegado àquele professor do qual é preciso completar a carga horária.

Assim, é importante identificar quais os fatores da transição e registrar as repercussões já produzidas na concepção e na práxis do Ensino Religioso dos últimos anos. É desta base empírica que se deve começar uma reflexão crítica sobre os cenários que se abrem a um futuro desejável e possível.

1 O ensino da religião na escola

De acordo com Boaventura de Souza Santos,¹³⁷ pode-se dizer que a escola vive uma crise institucional resultante da contradição entre a reivindicação da autonomia na

¹³⁵ Professor de Filosofia – Universidade de Caxias do Sul

¹³⁶ Cf. ORO, A. P. Modernas formas de crer. *REB. Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, v. 225, p. 39-56, 1997.

¹³⁷ SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

definição dos seus valores e objetivos e a pressão crescente para submetê-la a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial. Assim, busca, de todas as formas, renovar-se, redefinir-se e repropor-se como a instituição modelo da transmissão cultural. Por outro lado, ela é obrigada a satisfazer às expectativas impostas pelas emergências sociais, culturais e profissionais, ou seja, a escola sofre, hoje, uma pressão de fora para dentro. Isto nos obriga a redefinir os objetivos da educação escolar e a reorganizar estruturalmente os programas de estudo. Em última instância, nos obriga a fundar uma nova paideia para o homem e a sociedade de amanhã.

De fato, a nível mundial manifesta-se uma crescente preocupação com certas questões sobre a educação: que lugar reservar, nas nossas sociedades, aos jovens e à escola?; como superar, num mundo cada vez mais globalizado, o medo do desemprego, a angústia da exclusão, as ameaças de perda de identidade?; como difundir as ideias e as práticas de paz e de não-violência, de liberdade e de justiça social? A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI¹³⁸ ressaltou um dos quatro pilares sobre os quais se deve fundar toda a educação futura: aprender conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. No entanto, não se pode desconsiderar os outros três pilares:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

- Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e aos adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de

¹³⁸ DELORS, J. *et alii* (ed.). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentty-first century. Paris: Unesco, 1996. Disponível em: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf Acessado em: 08 Jun. 2009.

responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar, na educação, nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Contudo, ainda cabe a pergunta: como aprender a conviver globalmente? Os especialistas insistem na busca de compreensão recíproca, criando, a partir da base comum, um espírito que, consciente da crescente interdependência de todos, poderá induzir os homens a realizarem projetos comuns e a enfrentarem os conflitos de modo inteligente e pacífico. Uma das principais tarefas da educação, segundo o Relatório da Comissão Internacional¹³⁹ é ensinar a diversidade da raça humana e, ao mesmo tempo, demonstrar as semelhanças e a interdependência global entre todos os seres humanos. Contudo, para entender aos outros, é evidente que, primeiramente, será preciso que cada um entenda a si mesmo. Assim, a escola deve ajudar aos jovens a entenderem quem são e, só depois, eles estarão em condições de se porem no lugar dos outros e a entenderem as suas reações. Desenvolver esta empatia na escola produz frutos, em termos de comportamento social, por toda a vida. Por exemplo, ensinando aos jovens a adotarem o ponto de vista dos outros grupos se pode evitar aquela falta de compreensão que leva à rivalidade, ao ódio e à violência.

No seu “livro branco” de 1995 sobre a formação e a instrução, a Comissão europeia¹⁴⁰ convidou a escola e a universidade a retomarem o seu papel primordial e indelegável de elaboração crítica do conhecimento diante, também, do desafio da multiplicação das agências de informação e dos lugares de produção e difusão informal dos conhecimentos. É evidente que a prioridade cognoscitiva não deve ser separada do objetivo essencial da escolarização que é o desenvolvimento da pessoa e a consequente inserção na sociedade por meio da partilha de valores comuns e da transmissão de uma herança cultural.

Dentro deste contexto a instrução religiosa precisa passar por um processo de renovação. A disciplina Ensino Religioso precisa cumprir uma função mais decididamente cognoscitiva, seja para identificar a relevância cultural e ética que uma determinada tradição religiosa – em geral a confissão cristã, dominante no Brasil – exerceu e exerce na história da Nação, seja para explorar mais amplamente o gênero

¹³⁹ Cf. *Ibidem*, 1996.

¹⁴⁰ UNIÃO EUROPEIA. Comissão europeia. *Teaching and learning: toward the learning society*. COM (95) 590, Nov. 1995. Disponível em: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf Acessado em 15 Mar. 2009.

“fenômeno religioso” globalmente entendido.¹⁴¹ Por outro lado, deve-se reconhecer claramente a sua função ético-cívica, isto é, a própria educação aos valores da convivência civil e dos direitos humanos pode, ou melhor deve, ser coadjuvada pelo conhecimento das religiões com maior número de adeptos. Didaticamente, a disciplina Ensino Religioso pode e deve estar associada a disciplinas epistemologicamente afins, de modo a funcionar como complemento, senão como chave de leitura, ao estudo da História, da Arte, da Filosofia.

2 Religião: um cenário em mudança

Se o Ensino Religioso mudou é porque também a religião mudou e está mudando. Está mudando não só a visibilidade da religião, enquanto fenômeno social, mas também o seu papel público em todo o Ocidente.

Os analistas das mudanças sociais são unânimes ao afirmarem o crescimento da visibilidade pública da dimensão religiosa. O fator religioso, relegado na modernidade ao âmbito pessoal e privado, reemergeu com força na pós-modernidade como uma presença transversal no âmbito público. É capaz de influenciar até mesmo as opções políticas de governos e organismos internacionais diante de problemas planetários como o problema da paz e dos direitos humanos, do desenvolvimento sustentável e da ecologia, da saúde e da educação. Onde há trinta anos se falava de secularização, de decomposição e desaparecimento do religioso, de irrelevância social da religião, de morte de Deus, hoje se fala de dessecularização, de desprivatização, de revalorização do sagrado, de “supermercado das espiritualidades”, etc. Dentro e fora das grandes religiões históricas, emergem fenômenos tais como o proselitismo, o fundamentalismo, o fanatismo e o sectarismo: todas formas de pertença ou de militância que interessam não só a psicólogos e sociólogos da religião, mas que preocupam também agentes sociais, administradores políticos, educadores e professores.

Nesta retomada da religião no espaço público globalizado como o nosso, entretanto, há um aspecto paradoxal. De um lado, as sociedades humanas estão construindo estruturas globalizadas, supra-territoriais, onde mercado e comunicação, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico podem, de alguma forma, convergir num único sistema planetário, mas, de outro lado, em tal “aldeia global” não se prevê a

¹⁴¹ É o caso da *multifaith religious education* no sistema inglês (o mais conhecido é o modelo de ensino comparativo das religiões praticado nas escolas de Bradford), mas modelos análogos de ensino objetivo sobre as religiões estão funcionando também nas escolas da Holanda, da Suécia e em algumas regiões da Suíça.

harmonização dos imensos patrimônios simbólicos que os diversos povos construíram, defenderam e transmitiram durante séculos por meio das suas próprias tradições culturais e religiosas. Trata-se de patrimônios simbólicos ou sistemas de significado milenares que só no nosso tempo, justamente em função da globalização, entraram em contato permanente entre si, manifestando grandes dilemas. Devemos, então, nos perguntarmos se podemos manter a ignorância e a desconfiança recíprocas entre igrejas e religiões diferentes, cada uma com a sua pretensão universalista, ou se seria mais adequado construir espaços e instrumentos para o conhecimento recíproco e o diálogo? Ainda é legítima e necessária, como o foi por séculos, a missão dos cristãos voltada aos “infiéis”, na tentativa de convertê-los ao próprio credo? Se, contrariamente, por razões hoje teologicamente plausíveis, não fosse mais necessária uma *missio ad gentes* explícita, como conciliar a fé na unicidade da própria via de salvação com a multiplicidade das religiões históricas?¹⁴² São questões que alimentam um intenso debate, seja no âmbito da teologia do pluralismo religioso (R. Panikkar, J. Dupuis, C. Geffré, etc.),¹⁴³ seja no âmbito do diálogo entre religiões monoteístas (A. Th. Khoury, A. Riccardi, P. Stefani, etc.).¹⁴⁴ Enquanto isso, outros, em termos mais pragmáticos, trabalham por um projeto de ética mundial que possa ter o consenso das grandes religiões (H. Küng, K.-J. Kuschel).¹⁴⁵

Por outro lado, deve-se admitir que o cristianismo não é o cimento social da identidade nacional. Isto significa que a identidade nacional não se alimenta mais das raízes tradicionais, faltando-lhe as referências simbólicas estáveis fornecidas anteriormente pela cumplicidade da política e da cultura com o religioso e o ético. Ousamos afirmar que a identidade nacional brasileira é sincrética.

¹⁴² cf. PAJER, F. *Scuola e istruzione religiosa nell'Europa multireligiosa: problemi e sfide*. Disponível em: www.alef-fvg.it/immigrazione/temi/scuola/2005/pajer.pdf Acessado em: 26Maio2009.

¹⁴³ Ver por exemplo DUPUIS, J. *Rumo uma teologia cristã do pluralismo religioso*. São Paulo: Paulinas, 1999; GEFFRÉ, C. *Verso una nuova teologia delle religioni*. In: GIBELLINI, R. (ed.). *Prospettive teologiche per il XXI secolo*. Brescia: Queriniana, 2003; PANIKKAR, R. *Cristofani*, Bologna: EDB, 1994.

¹⁴⁴ Ver por exemplo CAMDESSUS, M.; ECO, U.; RICCARDI, A. *Islam e Occidente: riflessioni per la convivenza*. Roma; Bari: Laterza, 2002; KHOURY, A. Th.(ed.). *Dizionario comparato delle religioni monoteistiche: Ebraismo, cristianesimo, Islam*. Casale Monferrato: Piemme, 1998; STEFANI, P. *La radice biblica: la Bibbia e i suoi influssi sulla cultura occidentale*. Milano: Bruno Mondadori, 2003.

¹⁴⁵ Ver por exemplo KÜNG, H. *Projeto de ética mundial*. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2001; ID. *Para que um ethos mundial?* São Paulo: Loyola, 2005; KÜNG, H.; SCHMIDT, Helmut. *Uma ética mundial e responsabilidades globais*. São Paulo: Loyola, 2001.; KUSCHEL, K.-J. *La controversia su Abramo: ciò che divide – e ciò che unisce ebrei, cristiani e mussulmani*. Brescia: Queriniana, 1996.

As raízes culturais e éticas desapareceram da memória coletiva do Ocidente. É por isso que o teólogo Duquoc¹⁴⁶ fala da “amnésia cultural do Ocidente” e Hervieu-Léger¹⁴⁷ de uma “cultura pós-cristã em crise de memória religiosa”. A amnésia de que fala Duquoc não é negligência do dado cultural histórico-fenomenológico, mas é uma remoção, um ocultamento, propriamente um esquecimento. Desta forma, o cristianismo ocidental corre o sério risco de se tornar insignificante, isto é, de sair da cena cultural, depois de, na modernidade, ter saído da cena política.

3 Em busca de uma nova proposta de Ensino Religioso

A situação da sociedade em geral, e também o seu aspecto religioso, se reflete na escola evidenciando todos os seus problemas. Diante da constatação de que as turmas são religiosamente mistas, de que há alunos sem uma experiência religiosa real, porque provêm de famílias agnósticas ou indiferentes, que proposta de Ensino Religioso a escola pode oferecer? Ou se sacrifica a instrução religiosa dos alunos, em nome de uma liberdade de opção, e se corre o risco de perder parte do patrimônio simbólico-religioso, ou se procura construir, juntos, um estilo de instrução religiosa não discriminadora, respeitosa e construtiva.

Se, por outro lado, olharmos ao problema do ponto de vista do objeto, ou seja, da religião, num clima de pluralismo religioso difuso e crescente, devemos nos perguntar que religião merece ser ensinada. Aquela religião e confissão religiosa tradicionalmente “de maioria” no país ou também as confissões e as religiões menos representadas, mas que fazem parte do patrimônio religioso da humanidade? Optar por todas é tão abstrato e inaplicável que deixa de ser natural, racional. Quem sabe então, optar pelas mais importantes. Entretanto, se este critério tivesse sido aplicado há dois mil anos, em Roma, quando escreviam Tácito e Suetônio, teria de ter passado por cima de um minúsculo grupo de homens vinculados “a um certo Cristo” e nunca teria descoberto o Cristianismo. Se um critério é válido, deve ser aplicável em qualquer circunstância. Talvez fazer uma síntese do melhor de cada religião? Neste caso desconsidera-se que o melhor para alguém pode não ser o melhor para outro. Encontraríamos-nos diante da clássica presunção de uma sociedade na qual o povo deveria estar submetido à vontade de um grupo de iluminados.

¹⁴⁶ DUQUOC, Christian. Fé cristã e amnésia cultural. *Concilium*, n. 279, p. 131-137, 1999.

¹⁴⁷ HERVIEU-LÉGER, D. *Catholicisme, la fin d'un monde*. Paris: Bayard, 2004.

Como se vê, as condições para se criar um currículo de Ensino Religioso são bastante complexas. É preciso considerar que toda opção implica consequências pedagógicas.

Uma sociedade pluralista é democrática sob o aspecto religioso quando, com a liberdade de crença, garante a todos os cidadãos, desde o Ensino Fundamental, também o direito de conhecer. O dado religioso não deve ser ignorado como se fosse quase irrelevante para o amadurecimento da pessoa e do cidadão, nem remetido unicamente às competências pastorais das instituições religiosas como se estas tivessem o monopólio exclusivo do universo religioso. Entretanto, o que se vê é uma grande discrepância entre os dispositivos jurídicos que garantem as liberdades pessoais e institucionais de religião (partindo da *Constituição Federal*) e a escassez dos instrumentos postos à disposição pela sociedade civil, isto é, substancialmente pela escola e pela universidade, para satisfazer o direito de um conhecimento leigo e científico do fato religioso.

Se, na modernidade, o saber religioso se baseava unicamente no paradigma da racionalidade teológica, hoje se reparte numa constelação de ciências empíricas e hermenêuticas da religião – da sociologia da religião à psicologia da religião, da história da religião à antropologia da religião, etc. – que repercutem na comunidade científica, mas que pouco atingem a cultura popular e a escolar.

Como recordava há alguns anos Metz,¹⁴⁸ o espírito ocidental gerou dois tipos de racionalidade ao longo da modernidade: uma racionalidade científico-tecnológica e instrumental, inspirada por uma vontade de poder sobre uma natureza ainda por dominar, que parecia ter desferido um golpe mortal nas capacidades da memória simbólico-religiosa do homem ocidental; e uma racionalidade do universalismo dos direitos humanos, que busca a liberdade subjetiva e a dignidade de todos os seres humanos.

A primeira racionalidade é eurocêntrica. Dela nasceram os colonialismos, as utopias sociais do século XIX como o cientificismo e o laicismo burguês e marxista e até os atuais imperialismos econômicos e a globalização informática. A racionalidade universalista pôde gerar o olhar crítico e o costume ético da laicidade, em cujo centro estão valores como o estado de direito, a liberdade de consciência, a solidariedade social, o reconhecimento do outro como semelhante a mim, ou seja, da alteridade.

¹⁴⁸ METZ, J. B. Lo spirito europeo: crisi e compiti. *Concilium*, 2, p. 138-147, 1992.

No contexto europeu, após as guerras religiosas do século XVI, favorecida pelo pensamento iluminista, nasceu uma cultura da tolerância, entendida como reconhecimento mútuo. Trata-se de um universalismo mínimo, chamado comumente de procedimental. É um universalismo de homens de ciência, de políticos e empreendedores que exaltam como modelo de convivência uma espécie de ética da indiferença ou do igualitarismo, onde cada um, para ser considerado igual a todos, acaba não sendo mais ninguém. É previsível, se não fatal, que, diante do renascimento da intolerância e do sectarismo, este modelo não tenha força para impedir os conflitos e garantir as condições éticas de um pacto social. Mas os valores dos outros não podem ser postos unicamente num círculo de recíproca indiferença. Gandhi, por exemplo, querendo projetar o futuro da Índia independente e moderna, não pensou nem num estado confessional, nem num estado do universalismo procedimental. O seu projeto evitava estes esquematismos simplificadores, para valorizar, pelo contrário, a pluralidade das culturas e dos credos a fim de fazer crescer a sociedade civil. Em vez de uma ética iluminista da tolerância ou da indiferença “à ocidental”, Gandhi¹⁴⁹ promoveu a solidariedade entre diferentes, na base da qual devia estar a educação a uma nova forma de crer, uma espécie de “crer no relativo”, enquanto este tipo de “fé” pressupõe que ninguém possui toda a verdade, mas que a verdade, contrariamente, precede e possui a todos. Isto não apesar das diferenças dos indivíduos, mas justamente graças às suas diferenças.

No Brasil, historicamente todas as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, têm dificuldades e conflitos em ministrar as aulas de Ensino Religioso. A legislação vigente é a *Lei Nº 9.475/97* que dá nova redação ao artigo 33 da *Lei Nº 9.394/96*, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. A nova redação do artigo 33 declara que o Ensino Religioso é de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. Assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Veda quaisquer formas de proselitismo. Reitera, ainda, que os estabelecimentos de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e a admissão dos professores.

¹⁴⁹ GANDHI, Mohandas Karamchand. *Autobiografia* : minha vida e minhas experiências com a verdade. São Paulo: Palas Athena, 1999.

O objetivo é proporcionar ao educando o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, as culturas e as tradições religiosas a partir das experiências religiosas percebidas no contexto sócio-cultural da sociedade.

A escola deve se empenhar a oferecer a todos os alunos um adequado conhecimento do “fato religioso”, que constitui uma dimensão fundamental e permanente da experiência humana. Tal conhecimento, a partir do patrimônio de experiências e linguagens simbólicas próprias do mundo de vida dos alunos e das tradições nele presentes, requer, portanto, abordagens múltiplas a outros universos de sentido. De qualquer forma, parecem haver, atualmente, quatro possibilidades de oferta do Ensino Religioso:

a) Confessional é oferecido de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável e é ministrado por professores preparados e credenciados pelas respectivas entidades religiosas;

b) Interconfessional é resultante de um acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizam pela elaboração dos respectivos programas. Desenvolvido, em geral, por grupos de confissões cristãs, considera o que é comum às diferentes Igrejas ou confissões e respeita a especificidade de cada uma das demais tradições religiosas;

c) Supraconfessional é ministrado nas escolas públicas. Não admite qualquer tipo de proselitismo religioso, preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual dos alunos e de suas famílias de professar um credo religioso ou mesmo de não professar nenhum, devendo assegurar o respeito a Deus, à diversidade cultural e religiosa. Fundamenta-se essencialmente em princípios de cidadania, ética, tolerância e em valores humanos universais presentes em todas as culturas e tradições religiosas existentes;

d) Disciplina Curricular é uma proposta de Ensino Religioso pensado como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões. Tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Independente do posicionamento ou da opção religiosa, os educandos devem ser convidados a cultivarem as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e a pautarem-se pelos princípios do respeito às liberdades individuais; da tolerância para com os que manifestam crenças diferentes; e da convivência pacífica entre as diversas manifestações religiosas que compõem a pluralidade étnica e cultural da nação brasileira.

Trata-se, portanto, de um curso que saiba considerar a fenomenologia dos fatos religiosos nos seus aspectos antropológicos, sociológicos, históricos, psicológicos. Saiba considerar, também os aspectos específicos das religiões na sua efetiva riqueza de valores, com especial atenção aos Textos fundantes. Por fim, deve-se considerar a necessária atenção pedagógica e didática em relação às várias idades dos alunos e em sinergia com as outras disciplinas escolares.

4 Considerações finais

Observa-se que a incultura religiosa está generalizada de modo preocupante entre os jovens; que as instituições religiosas estão em crise de transmissão ético-simbólica-valorativa; que, apesar disto, a escola tem o dever de dar a conhecer criticamente o fato religioso, sem para isto destinar-lhe o monopólio da busca do sentido; que o estudo do fato religioso não pode prescindir das “histórias religiosas” sedimentadas na memória coletiva de cada povo e grupo; que a existência institucional de uma disciplina específica de cultura religiosa não exonera da igualmente importante dimensão religiosa interna aos vários saberes escolares; que as religiões têm indubitavelmente valores e capitais de sabedoria universais que se harmonizam com a cultura dos direitos humanos...¹⁵⁰

Tudo isto evidencia que o estudo escolar da religião, ao pôr-se a serviço dos valores da cidadania, pode assumir uma grande importância ético-cívica. Para tal, será preciso adotar uma metodologia que vise integrar a cultura religiosa aos direitos humanos e integrar a dimensão religiosa ao ensino em geral.

Referências

- DELORS, J. *et alii* (ed.). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentty-first century. Paris: Unesco, 1996. Disponível em: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf Acessado em: 08 Jun. 2009.
- DUQUOC, Christian. Fé cristã e amnésia cultural. *Concilium*, n. 279, p. 131-137, 1999.
- EUFORNEWS. *Documento finale del colloquio in EuForNews*, 2, p. 11-12, 2004. Disponível em: www.commissioner.coe.int. Acessado em: 15 Mar. 2009.
- GANDHI, Mohandas Karamchand. *Autobiografia* : minha vida e minhas experiências com a verdade. São Paulo : Palas Athena, 1999.
- HERVIEU-LÉGER, D. *Catholicisme, la fin d'un monde*. Paris: Bayard, 2004.

¹⁵⁰ Cf. Documento finale del colloquio in *EuForNews* 2004/2, pp.11-12; Disponível em: www.commissioner.coe.int. Acessado em: 15 Mar. 2009.

METZ, J. B. Lo spirito europeo: crisi e compiti. *Concilium*, 2, p. 138-147, 1992.

ORO, A. P. Modernas formas de crer. *REB. Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, v. 225, p. 39-56, 1997.

PAJER, F. *Scuola e istruzione religiosa nell'Europa multirreligiosa: problemi e sfide*. Disponível em: www.alef-fvg.it/immigrazione/temi/scuola/2005/pajer.pdf Acessado em: 26Maio2009.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNIÃO EUROPEIA. Comissão europeia. *Teaching and learning: toward the learning society*. COM (95) 590, Nov. 1995. Disponível em: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf Acessado em 15 Mar. 2009.

Espiritualidade: conteúdo e estratégia didática para uma aprendizagem significativa no ensino religioso

Célia Smarjassi.¹⁵¹

1-Apresentação

Desde a idade paleolítica, o homo religiosus está em pé, com os braços levantados [...] Nas montanhas da Valcamonica, vemos esse homem, representado por centenas de exemplares, alçar o olhar, os braços e as mãos. Perscrutando o céu, busca no alto uma 'realidade absoluta', 'um ser supremo', invisível mas real, simbolizado pela luz do sol. Essa procura está por toda parte, no tempo e no espaço, atravessa a humanidade.¹⁵²

O artigo 19 da Constituição Federal brasileira qualifica o Estado como laico. Entretanto, prevê no capítulo da Educação, por meio da LDB (Lei nº 9.394/1996), a obrigatoriedade do Ensino Religioso no currículo do Ensino Fundamental, contudo ficando facultativa a presença do aluno (art 210§ 1º); delega aos sistemas estadual e municipal de ensino competência absoluta para dispor sobre os conteúdos e a forma de executar a disciplina.¹⁵³

Posteriormente, para tentar dirimir alguns equívocos que redundavam em contradições e lacunas o próprio Executivo assumiu, então, a responsabilidade de alterar o art.33 por meio de um projeto de lei, originando a lei nº 9.475/97. A partir de então, o art.33 passou a vigorar nos seguintes termos:

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

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

Parágrafo 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.¹⁵⁴

¹⁵¹ Doutoranda em Ciências da Religião PUC/SP, mestre em Psicologia da Educação PUC/SP, Diretora de Escola, Professora Universitária. celia_smarjassi@yahoo.com.br

¹⁵² B. MONDIN, Quem é Deus- elementos de Teologia filosófica, 1997,p.49

¹⁵³ Cf. a obra de Sérgio R.A. JUNQUEIRA (et alii) Ensino Religioso.Aspectos legal e curricular, 2007.

¹⁵⁴ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Lei nº 9.475/97, dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*

Em conformidade com a referida Lei, assistimos ao acelerado estágio de expansão e execução do ER nas escolas tornando imprescindível que, na ordem dos diálogos sobre ER, deverá figurar um cuidadoso exame de questões cruciais para sua efetiva implementação tais como :

- * executar um projeto de ER apropriado ao caráter laico do Estado;
- * ajustar o ER à diversidade de conteúdos curriculares, posturas políticas, crenças religiosas que assistem à escola;
- * quais conteúdos e métodos escolher.

Isto posto, naturalmente crescem as proposições que circundam o ER explicitando a relevância da decomposição de um tema dessa envergadura, conferindo-lhe um friso de legítima precaução, pois, como assinala Daniel:

Afinal, a educação desempenha uma função importante na maneira como as sociedades criam e transmitem crenças, valores, percepções e interpretações sobre muitos aspectos de nossas vidas, incluindo questões de conflito, paz e violência.

Não obstante, há muito por fazer para incrementar a tomada de consciência do papel da educação, quando esta transmite mensagens que debilitam ou fortalecem nossa capacidade de viver juntos.¹⁵⁵

Desse modo, a dimensão fundante para nossa reflexão não se restringe na discussão sobre a pertinência desse componente curricular, isto é, se deve ou não compor o currículo escolar em razão das inúmeras e polêmicas questões represadas nas lacunas dispostas na lei, mas refletir sobre bons princípios do porquê o ER pode fazer parte do universo escolar e representar um fértil terreno para se recuperar, refletir e desenvolver, de forma plural e universal, o fenômeno espiritualidade tão peculiar no Homo Sapiens.

Arrazoadas as questões, deixamos patente que esse artigo aspira a refletir sobre a implementação de um modelo de ER adequado ao caráter laico do Estado, à pluralidade religiosa, à diversidade cultural que são características singulares do povo brasileiro.

Coerente com nosso objetivo elegemos a espiritualidade como categoria de ensino a ser adotada como conteúdo e estratégia didática por representar a essência universal das religiões, sua mola propulsora.

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, 23 de julho de 1997, seção I

¹⁵⁵ John DANIEL. Posições/Controvérsias- Aprender a Viver Juntos: Desafio prioritário no alvorecer do século XXI, 2002,p.22

Vale ressaltar que nosso intento extrapola o nível teórico da discussão, visto que pretendemos avançar no sentido de se traçar uma metodologia de ensino que assegure princípios valorosos, como, por exemplo, pleitear uma educação para a paz que transite de forma harmônica no campo plural, ou seja, na perspectiva do ‘pluralismo religioso’¹⁵⁶, para o campo universal, a dimensão espiritual inerente ao ser humano rumo a um processo de humanização através do diálogo inter-religioso.

Por isso, é importante ressaltar que a inclusão do Ensino Religioso, numa sociedade caracterizada por uma rica diversidade cultural religiosa, parece-nos um trabalho bastante árduo para se atingir, sobretudo se atentarmos para o fato de que o princípio genuíno de democracia deverá perpassar continuamente esse trabalho com vistas a preservar a inclusão irrestrita de todos os segmentos num mundo onde algumas manifestações de religiosidade são minoria e, por isso, muitas vezes excluídas.

Nesse sentido, fica patente que a responsabilidade do sistema educacional na condução do ER recai sobre o dever de nutrir o crescimento sadio da espiritualidade dos alunos e não violentá-lo por meio de sectarismos, fundamentalismos, proselitismos etc.

Partindo desse pressuposto, a escola deverá cuidar para não desenvolver a vocação para instrumento de uma facção, nem de partidos no poder tendo em vista que, por princípio, ela é uma instituição que deve pertencer a todos. Portanto, a realização de um trabalho autêntico requer uma aceitação bem informada das diferenças religiosas, não a sua discriminação.

Reconhecemos que é imprescindível não ignorar a realidade e o perigo de se perder em meio a um discurso aparentemente ingênuo e utópico, visto que, “ [...] qualquer empreendimento destinado a reespiritualizar o currículo estará carregado de perigos,mas também de oportunidades”.¹⁵⁷ Por isso, urge que pensemos com responsabilidade em uma ação global, e qual é o nosso papel como educador, como um ser espiritual na efetivação dessa ação.

2- Educação e Espiritualidade: um encontro possível e necessário

2.1-Por que Espiritualidade?

“Houve no passado e há ainda hoje sociedades humanas que não têm ciência, nem arte, nem filosofia. Mas não existe nenhuma sociedade sem Religião”.¹⁵⁸

¹⁵⁶ Cf. a obra de Wagner SANCHES. Pluralismo Religioso: as religiões do mundo atual. .2005.

¹⁵⁷ Rafael YUS, Educação Integral. Uma educação holística para o século XXI, 2002,p.112

¹⁵⁸ H. BERGSON. Cartas, Conferências e Outros Escritos, 1984,p. 105

No centro dos debates sobre Educação, é premente situar a importância que a espiritualidade desfruta, sobretudo para o que se poderia designar Educação Integral. Até porque a espiritualidade, como dimensão educativa, reconhecida ou não, está implicitamente presente na escola chegando a ser um aspecto do currículo oculto.

Talvez esse seja um dos motivos que finalmente levou a Antropologia cultural conferir ao fenômeno religioso um caráter universal suplantando, em grande medida, uma tentativa malcosturada de decretar a morte de Deus que, por algum tempo, provocou uma febre de ateísmo e secularização a partir do século XX.

Estamos hoje às voltas com um despertar religioso em todo mundo. “ Este fato é condicionador e formulador de novas projeções sociais, políticas, econômicas e culturais”.¹⁵⁹

Sobre esse retorno efervescente do sentimento religioso, Bigheto e Incontri ressaltam que :

De todos os fenômenos humanos, o religioso é tão importante e fecundo está na base de todas as culturas e é um fenômeno que abarca a humanidade toda e resiste a tentativas intensas de doutrinação materialista. (veja-se o resultado de 70 anos de pregação materialista na extinta União Soviética.) Nas palavras de Bobbio: ‘O homem continua sendo ser religioso, apesar de todos os processos de demitização, de secularização e de todas as afirmações da morte de deus, características da idade moderna e, sobretudo, da idade contemporânea’ (Apud Mondin,1997:50).¹⁶⁰

Prosseguindo nossa reflexão sobre o conceito de espiritualidade, detectamos reciprocidade e entrelaçamentos entre Paul Tillich e Rafael Yus, enriquecendo o debate educativo.

Yus atribui grande valor à questão da espiritualidade para se alcançar os verdadeiros objetivos da educação holística a qual se traduz na educação integral do ser humano por englobar as dimensões física, mental, emocional e espiritual do homem. Para esse pensador, “ [...] a espiritualidade se refere à nossa verdadeira natureza, o eu que está profundamente conectado a uma realidade espiritual maior, que vai além de nós mesmos”.¹⁶¹ O autor prossegue postulando que:

[...] a ausência da dimensão espiritual é um fator crucial no comportamento autodestrutivo. O abuso de drogas e do álcool, a sexualidade vazia, o crime e a ruptura familiar, tudo é fonte de uma busca

¹⁵⁹ Philip JENKINS. A próxima cristandade, 2004,p.18.

¹⁶⁰ A.C.BIGUETO e Dora INCONTRI. O ensino inter-religioso, como fazer? Fonte: www.hotopos.com/mirandi15,25/01/2009

¹⁶¹ Rafael YUS. Educação Integral. Uma educação holística para o século XXI, 2002,p.110

errada de conexão, do mistério e do significado, e uma fuga devido ao pânico de não ter uma fonte autêntica de plenitude.¹⁶²

O teólogo e filósofo teuto-americano Paul Tillich¹⁶³, um dos mais expressivos pensadores do século XX, alega que subjacente às manifestações culturais se faz presente a espiritualidade humana, revelando o incondicionado propiciando manifestações especiais que se expõem enquanto cultura. Constrói uma rica correlação entre cultura e religião salientando que nas expressões culturais ressoam conteúdos espirituais da vida que exprimem o sentido último e mais profundo da existência, a espiritualidade humana. Daí porque é incisivo em afirmar que o homem é um ser naturalmente religioso.

Ao investigar sobre a situação do homem na sociedade moderna, constata que a perda da dimensão de profundidade, isto é, da dimensão religiosa, da espiritualidade causa danos profundos.

Essa verificação remete-nos a inferir que a ausência dessa propriedade humana responde, em grande parte, pela condição paradoxal de nossa evolução como espécie quando da fragmentação em todas as esferas da vida humana compartimentalizada e padronizada que levou a humanidade a desenvolver uma visão materialista, individualista, carente de espiritualidade, logo, contrariando um princípio vital para o ser humano.

Podemos inferir que a dimensão espiritual, como elemento constitutivo do ser humano, deve ser eleita como uma experiência do sagrado na profundidade e totalidade do ser humano, perpassando a história da humanidade, extrapolando, assim, os domínios do senso-comum que a limita apenas aos contornos da instituição religiosa. Portanto, entendemos que essa categoria não pode ser negligenciada ou omitida se advogarmos pelo desenvolvimento de uma educação integral de nossos alunos.

Ampliando um pouco mais a questão, encontramos no geneticista norte-americano Dean Hamer, autor do livro “O Gene de Deus”¹⁶⁴ um importante referencial que atesta a presença de um gene responsável por uma predisposição à crença que ele atribui de espiritualidade. O gene isolado pelo geneticista e sua equipe no Instituto Nacional de Câncer, nos EUA, é identificado pela sigla VMat2 de evidências ainda insuficientes, contudo fortes o suficiente para defender a teoria do gene divino.

¹⁶² Ibid., p. 263

¹⁶³ Paul TILLICH. Teologia Sistemática, 2005.

¹⁶⁴ Dean HAMER. O Gene de Deus, 2005

O pesquisador alerta para a importância de não se confundir espiritualidade com religião, pois a espiritualidade diz respeito aos sentimentos interiores das pessoas enquanto a religião refere-se a um conjunto organizado de regras e regulações. A espiritualidade é como as pessoas se sentem sobre deus ou qualquer que seja o criador, enquanto a religião é especificamente sobre quem é esse deus e como ele age.

Para consolidar de modo contundente a nossa tese acerca da categoria espiritualidade como valiosa dimensão educativa, abordaremos a seguir o que fala a Declaração Universal Sobre Diversidade Cultural elaborada pela Unesco em Conferência Geral em 02/11/2001.¹⁶⁵ Ela reafirma que:

A cultura deve ser considerada como o conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

No artigo 3, versando sobre a diversidade cultural como fator de desenvolvimento, esse órgão internacional assevera que:

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

Ainda, um dos objetivos a ser endossado para aplicação do Plano de Ação da referida Declaração destaca-se a necessidade de:

“Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes”.

Até aqui, buscamos fundamentar, teoricamente, que o ER, para ser profícuo, deverá se pautar em princípios que levem em consideração pluralidade religiosa como um fator cultural inegável, e dessa pluralidade é possível resgatar um elemento comum, a saber, a espiritualidade, princípio ativo de toda manifestação religiosa, logo, ponto de partida para se iniciar o diálogo inter-religioso sem atrelar a dogmas religiosos.

Nesse sentido, é oportuno acrescentar uma belíssima constatação de Panikkar sobre religião, cultura e linguagem:

Não há religião sem linguagem e a linguagem é já cultura. A religião dá à cultura seu conteúdo e a cultura dá à religião sua linguagem própria.

¹⁶⁵ Fonte: www.unesco.com.br. Acesso em 25/01/2009

Daí que a relação entre religião e cultura seja constitutiva para ambas e que, em conseqüência, devamos reconhecer:

*que não há religião sem cultura e nem cultura sem religião;

*que a experiência de Deus não é um monopólio de nenhum sistema religioso-com este e outro nome, de nenhuma igreja e, no fundo de nenhuma cultura;

*que necessitamos da mediação de uma linguagem e a linguagem é já um fenômeno cultural. Por conseqüência, todas as nossas concepções acerca de deus, assim como nossa memória, nossa interpretação e a recepção que fazemos da experiência estão mediatizadas por uma concepção, por uma crença, ou por uma religião. Não se pode separar, mas se devem distinguir.¹⁶⁶

2.2-Base Epistemológica

Em conformidade com nossos anseios educacionais, encontramos, nas Ciências da Religião, a base epistemológica adequada para sustentar e direcionar nossa proposta pedagógica de ER.

Essa abordagem possibilita a análise diacrônica e sincrônica do fenômeno religioso, a saber, o aprofundamento das questões de fundo da experiência e das expressões religiosas, a exposição panorâmica das tradições religiosas e as suas correlações socioculturais. Trata-se, portanto, de um enfoque multifacetado que busca luz na Fenomenologia, na História, na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia da Religião, contemplando, ao mesmo tempo, o olhar da Educação. Além de fornecer a perspectiva, a área de conhecimento das Ciências da Religião favorece as práticas do respeito, do diálogo e do ecumenismo entre as religiões. Contribui, desse modo, com uma educação de caráter transconfessional que poderá incidir na formação integral do ser humano.¹⁶⁷

Essa abordagem parece estar em conformidade com o ser humano que é simultaneamente múltiplo, logo, multifacetado. Desse modo, é essencial que a educação de modo geral, e em especial, o ER tome conhecimento da complexidade humana que resulta da condição humana na era planetária, infelizmente, caracterizada por desenvolver-se na e pela violência, destruição, exploração etc.

Morin¹⁶⁸ (2003,p.75) nos alerta para esse fato afirmando que “ aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças:é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento tornou-se vital.”

Daí porque torna-se imperativo a reforma do pensamento sobre o modelo de ER baseado numa educação para a compreensão humana como missão espiritual da educação. Essa missão busca a solidariedade intelectual espiritual e moral da humanidade.

¹⁶⁶ Raimon PANIKKAR. Ícones do Mistério, 2007,pp. 57-58

¹⁶⁷ Afonso M. L. SOARES. Apresentação in: Ensino Religioso. Construção de uma proposta, 2007,pp.8-9

¹⁶⁸ Edgar MORIN.2003, p.75.

Ao investigar sobre um modelo de ensino religioso adequado às necessidades contemporâneas

encontramos na obra de J. D. Passos¹⁶⁹ uma excelente contribuição. O autor apresenta três modelos de ER: o Catequético, o Teológico e o modelo das Ciências da Religião.

O modelo Catequético¹⁷⁰, carrega em seu bojo uma territorialidade confessional em sua base. Nesse modelo, a responsabilidade em ministrar os conteúdos está a cargo da Igreja, conferindo à religião o assunto de sua competência. Em uma visão sinótica esse modelo fica assim representado:

O Modelo Catequético

Cosmovisão.....	unireligiosa
Contexto político.....	aliança Igreja-Estado
Fonte.....	conteúdos doutrinários
Método.....	doutrinação
Afinidade.....	escola tradicional
Objetivo.....	expansão das Igrejas
Responsabilidade.....	confissões religiosas
Riscos.....	proselitismo e intolerância

O modelo Teológico¹⁷¹ traz em seu bojo um discurso ecumênico. Segundo o autor, a teologia não configura, necessariamente, conteúdos confessionais nas programações de ER, mas age, sobretudo, como um pressuposto que sustenta a convicção dos agentes e a própria motivação da ação; a missão de educar é afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano.

Em uma visão sinótica esse modelo fica assim representado:

Modelo Teológico

Cosmovisão.....	plurirreligiosa
Contexto político.....	sociedade secularizada
Fonte.....	antropologia, teologia do pluralismo
Método.....	indução
Afinidade.....	escola nova
Objetivo.....	formação religiosa dos cidadãos
Responsabilidade.....	confissões religiosas
Riscos.....	catequese disfarçada.

Em uma proposta completamente inovadora, o modelo das Ciências da Religião parece-nos mais adequado para concretizar nossa proposta, pois

[...] nesse modelo não se afirma o ensino da religião como uma atividade cientificamente neutra, mas com clara intencionalidade educativa, postula-se a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos. As religiões particulares são transcendidas, a procura de uma visão ampla capaz de abarcar as

¹⁶⁹ João D. PASSOS. Ensino religioso. Construção de uma proposta, 2007, pp.65-66.

¹⁷⁰ Ibid., p.59

¹⁷¹ Ibid., p.63

diversidades e, ao mesmo tempo, captar a singularidade que caracteriza o fenômeno enquanto tal.[...] ¹⁷²

Em síntese, o modelo das Ciências da Religião fica assim representado:

O Modelo das Ciências da Religião	
Cosmovisão.....	transreligiosa
Contexto político.....	sociedade secularizada
Fonte.....	Ciências da Religião
Método.....	indução
Afinidade.....	epistemologia atual
Objetivo.....	educação do cidadão
Responsabilidade.....	comunidade científica e do estado
Riscos.....	neutralidade científica

Assim, fica claro que, ao postularmos as Ciências da religião como base epistemológica para o ER, torna-se premente frisar que essa área científica se afina com a Epistemologia atual.

O epistemólogo e sociólogo francês Edgar Morin, considerado um dos mais importantes pensadores contemporâneos, elaborou a ‘ Teoria da Complexidade’. Através de um método interdisciplinar de análise da realidade, sua proposta pauta-se na reforma do pensamento e na ‘reconstrução dos saberes’¹⁷³ como caminho para compreender e administrar a complexidade, reestruturando-se a ‘ecologia das idéias’ sobre o universo na mente dos seres humanos: o cósmico, o humano, o histórico componente da mesma realidade, que pode ser estudada e observada a partir de diferentes ângulos, complementares e interdependentes.

Essa teoria acena-nos para a seguinte possibilidade:

O novo horizonte epistemológico, que requer e admite a pluralidade de saberes, abre a possibilidade e a necessidade do estudo da experiência religiosa, tendo em vista que ela entrou com força na aldeia global e constitui-se como um dos componentes sociologicamente mais relevantes [...] O ER nas escolas pode e deve tornar-se uma disciplina para a formação integral do aluno e da sua cidadania. ¹⁷⁴

Decorrente dessa Epistemologia, acreditamos que a prática do componente curricular ER deverá ancorar-se nos seguintes pressupostos:

*na aceitação da dimensão espiritual do ser humano e na conscientização do retorno ao sagrado, revelado, entre outras formas, por meio das novas e diversas manifestações de espiritualidade, inclusive , da inusitada espiritualidade laica;

¹⁷² Ibid.,65-66

¹⁷³ Cf. a obra: E. MORIN. A religação dos saberes: o desafio do século XXI, 2001.
----- Os sete saberes necessários à educação do futuro, 1999.

¹⁷⁴ Domenico COSTELLA e Ednilson T, de OLIVEIRA. Epistemologia do Ensino Religioso, 2007.pp. 46-47

*a prática do ER, para estar em sintonia com a epistemologia contemporânea delineada pelo pensamento da complexidade e da religação dos saberes deverá resguardar a alteridade no intuito de se erradicar a intolerância, o fanatismo, o fundamentalismo para defender o respeito ao outro como outro como via de se alcançar a unidade na diversidade;

*buscar na categoria espiritualidade, que permeia as interfaces do sagrado ,o genuíno conteúdo de ensino, haja vista que essa dimensão humana representa um ponto comum entre as diversas correntes religiosas. Nesse sentido, a espiritualidade poderá representar a ampliação de conhecimento do aluno, não a sua recusa e alienação;

* ao partir desse pressuposto, caberá ao professor trabalhar conteúdos sob ângulos tão dinâmicos e mutáveis quanto o é a própria realidade, ainda, quanto o é a própria espiritualidade;

*detectar na categoria espiritualidade uma fecunda estratégia didática, sim, uma técnica que estimule e favoreça a motivação do aluno para a reflexão sobre o espiritual.

Acreditamos nessa premissa por que a angústia existencial é um fato concreto que vem de longa data instigando o homem a buscar, na Transcendência, respostas para o sentido da vida. Logo, a espiritualidade parece-nos ser um elemento bastante representativo para o ser humano.

Sobre isso, Leonardo Boff¹⁷⁵, em seu artigo “*Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária*” faz uma incursão sobre a interpretação da espiritualidade humana descortinando uma realidade que sinaliza o aspecto reducionista e de senso-comum incorporado nesse conceito.

Ao pontuar sobre o tema o autor assevera que

Espiritualidade vem de espírito. Para entendermos o que seja espírito precisamos desenvolver uma concepção do ser humano que seja mais fecunda do que aquela convencional, transmitida pela cultura dominante. Esta afirma que o ser humano é composto de corpo e alma ou de matéria e espírito. [...] perdeu-se a unidade sagrada do ser humano vivo que é a convivência dinâmica de matéria e de espírito entrelaçados e inter-retro-conectados.

O autor rejeita qualquer tipo de fragmentação do ser humano, posto que, o ser humano constitui uma totalidade complexa, uma sinfonia de múltiplas dimensões. Segundo o autor, três dimensões são fundamentais do ser humano: a exterioridade humana expressa na corporeidade; a interioridade constituída pelo universo da psique. O

¹⁷⁵ Leonardo BOFF. *Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária*. fonte: www.cuidardoser.com.br/acessado em 27/02/2009

autor compreende que a interioridade é denominada também de mente humana, entendida como totalidade do ser humano voltada para dentro, captando todas as ressonâncias que o mundo da exterioridade provoca dentro dele.

A terceira dimensão apontada é a profundidade: o espírito. Essa dimensão capacita o homem a “ captar o que está além das aparências, daquilo que se vê, se escuta, se pensa e se ama. Apreende o outro lado das coisas, sua profundidade [...] Captar, desta forma, a profundidade do mundo, de si mesmo, e de cada coisa constitui o que se chamou de espírito. Espírito não é uma parte do ser humano. É aquele momento da consciência mediante o qual captamos o significado e o valor das coisas. [...] Espiritualidade se traduz em conteúdo de experiência. [...] A singularidade do ser humano consiste em experimentar a sua própria profundidade. Auscultando a si mesmo percebe que emergem de seu profundo apelos de compaixão, de amorização e de identificação com os outros e com o grande Outro, Deus. Dá-se conta de uma Presença que sempre o acompanha de um Centro ao redor do qual se organiza a vida interior e a partir do qual se elaboram os grandes sonhos e as significações últimas da vida.¹⁷⁶

Entendida como um modo de ser, uma atitude de base a ser vivida em cada momento e em todas as circunstâncias, esta espiritualidade não pode ser esquecida pois é necessária para uma vida harmônica e saudável. O autor completa dizendo que “ a espiritualidade exorciza o complexo mais difícil de ser integrado: o envelhecimento e a morte”¹⁷⁷.

2.3-Pressuposto Teórico Filosófico

Em consonância com uma proposta de ER pertinente ao caráter laico do Estado, à pluralidade religiosa e à diversidade cultural ficam ecoando em nossa mente, a questão do encontro de diferentes posturas religiosas, crenças e convicções de fé. Afigura-se aí, uma situação inusitada em que a sensibilidade e a criatividade devam perpassar esse processo para daí buscar o verdadeiro sentido da atividade.

Decorrente dessa necessidade, buscamos na filosofia da educação de Alfonso Lopes Quintás o norte estimulador para acreditar em tal possibilidade.

Gabriel Perissé, em seus estudos sobre A.L.Quintás nos traz importantes elucidações a respeito dessa filosofia. Nas palavras do intérprete

A filosofia da Educação de A.L.Q. não implica somente uma busca adequada entre sujeito e realidade em busca do conhecimento. Supõe e incentiva, com um otimismo epistemológico conquistado pela pesquisa (em compromisso com a abertura do espírito para a realidade), uma recepção ativa, um diálogo. Um diálogo vivo que haverá de desembocar no entusiasmo decorrente do conhecimento significativo, provocado pela descoberta de sentido, despertado pela riqueza interior que se experimenta no momento em que um conceito vem à luz, em que nasce uma convicção, em que surge uma compreensão nova da realidade.¹⁷⁸

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Gabriel PERISSÉ. Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica, 2004, pp. 24-25

A noção de encontro é fundamental para compreender o pensamento de Quintás. Daí a compatibilidade de nossa compreensão acerca do ER, pois entendemos que o conhecimento no ER deva ocorrer por meio do encontro do sujeito com o outro, com a natureza, com o diferente, com a arte, com a literatura, com a metáfora, com o transcendente e consigo mesmo.

Sobre o conceito de encontro, como elemento chave para compreender e vivenciar a proposta filosófica e pedagógica de Lopes Quintás, Perissé salienta que:

Na base do *encuentro*, vemos uma atitude relacional de fundo, uma atitude própria da nossa condição pessoal.[...] López Quintás define a pessoa como uma racionalidade dialógica, ou seja, há no ser humano uma abertura criadora, uma capacidade de interagir e de fundar uma abertura criadora, uma capacidade de interagir e de fundar relações, capacidade que se expressa sobretudo na linguagem.

A linguagem como expressão do diálogo, do amor que conhece, e que faz surgir campos de realidade, cria âmbitos, levando as pessoas envolvidas nesse diálogo- o professor e os alunos envolvidos nesse diálogo vivo – a tomar consciência do seu valor como seres inteligentes, criativos, livres, convocados à plena realização.¹⁷⁹

Assim, podemos gerir uma proposta de ER, em que a diversidade e o pluralismo religioso representam o âmbito, que na filosofia quintasiana significa “ [...] toda realidade dinâmica aberta, capaz de estabelecer diálogo com outras realidades, originando novas e irredutíveis realidades.”¹⁸⁰

Desse modo, o campo de encontro para a integração dinâmica entre as diferentes manifestações religiosas nos possibilitará um ensino religioso criativo em que todos possam comungar a experiência, conhecimento e sensibilidade de uns dos outros.

3-Pressupostos Teórico Metodológico para uma Transposição Didática

Postulamos até aqui que o ER que assuma a categoria espiritualidade como âncora na busca de elementos éticos comuns às diferentes formas de se viver a espiritualidade, ou seja, de se relacionar com o sagrado, pode representar uma fonte fértil de inspiração na execução desse componente curricular.

Todavia, é preciso inquirir: Isso basta? Como efetivar uma transposição didática que contribua para a ocorrência de uma aprendizagem significativa do aluno?

Frente a um tema gerador de tantas preocupações, buscamos nos princípios fornecidos pela Psicologia da Educação o respaldo científico para se pensar e rever a questão da organização e transmissão de conteúdos no ER. O contato com a literatura

¹⁷⁹ Ibid., p. 27

¹⁸⁰ Ibid., pp. 35-36

específica permitiu-nos encontrar a abordagem que destacasse a questão em pauta: os princípios teóricos do cognitivista David Ausubel servirão de subsídio para desenvolver a presente proposta de transposição didática para o ER.

Proposições Teóricas de D. Ausubel

“ O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”¹⁸¹

Apresentaremos, de forma concisa, apenas algumas das proposições teóricas ausubelianas acerca da aprendizagem significativa mais apropriada para explicar nosso parecer sobre a transmissão dos conteúdos de ER.

Tipos de Aprendizagem

Ausubel fala em diferentes tipos de aprendizagem; contudo focaremos apenas a aprendizagem significativa.

Para Ausubel, a aprendizagem significativa é caracterizada como um processo através do qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura cognitiva de um indivíduo. A ocorrência desse tipo de aprendizagem depende da nova informação ancorar-se em conceitos relevantes, pré-existentes na estrutura cognitiva de quem aprende. A possibilidade de um conteúdo adquirir sentido depende dele ser incorporado a um conjunto de conhecimento existente na estrutura mental do sujeito. O fator isolado mais importante é o que o aprendiz já sabe.

Podemos inferir, a partir dessa constatação, que o conhecimento prévio representa o ponto de partida para se perseguir uma aprendizagem significativa. Daí porque insistimos na categoria espiritualidade como ponto de partida e de desenvolvimento de todo percurso das aulas de ER.

Tipos Facilitadores de Aprendizagem Significativa

Ausubel apresenta três importantes tipos de materiais facilitadores da aprendizagem significativa.

Os *organizadores prévios* são materiais introdutórios caracterizados por serem claros e estáveis. Sua principal função é estabelecer uma ponte entre o que o aprendiz já conhece e o que ele precisa conhecer. Para tanto, “ visa focalizar a atenção do

¹⁸¹ David AUSUBEL, Psicologia Educacional, 1980,p.34

aprendiz em elementos ou atributos de materiais de estudos que poderiam passar inteiramente despercebidos”.¹⁸²

Segundo Ausubel, os organizadores prévios são de dois tipos: os *expositivos*, usados para introduzir materiais bem desconhecidos, fornecendo os subsunçores relevantes; os *comparativos*, usados tanto para integrar novas idéias com conceitos basicamente similares (preexistentes) quanto para aumentar a discriminação entre novas ideias e ideias existentes, essencialmente diferentes, mas confusamente similares.

Nesse ponto, parece oportuno deixar explícito o porquê de alegarmos que a espiritualidade pode ser contemplada como uma material facilitador da aprendizagem significativa no ER. Essa estratégia didática, de partir da experiência do aluno para introduzir novos conteúdos a respeito do tema, favorecerá o conhecimento de novas e diferentes formas de se viver a espiritualidade. Assim, através de um processo de exposição e comparação, seu conhecimento poderá aprofundar-se e tornar-se mais rico e interessante para o aluno.

A *Reconciliação Integrativa* consiste em explicar certas relações entre idéias, ressaltar suas similaridades e semelhanças, e reconciliar inconsistências reais ou aparentes.

Para atingir com maior certeza uma reconciliação integrativa, devemos organizar a instrução de modo a fazer um ‘sobe –desce’ nas hierarquias conceituais à medida que novas informações são apresentadas. Podemos começar satisfatoriamente com os conceitos mais gerais, mas é preciso ilustrar logo como os conceitos subordinados estão a eles relacionados, e então voltar através de exemplos, a novos significados para conceitos de ordem superior.¹⁸³

A *Diferenciação Progressiva* é um outro facilitador. Segundo Ausubel, a programação das matérias a serem ensinadas deve seguir uma hierarquia. As mais gerais e inclusivas são apresentadas no início e progressivamente, diferenciadas em termos de detalhes e especificidade.

Em nossa proposta, deixamos claro que o conceito de espiritualidade é o mais geral, e é a partir dele que passaremos a diferenciar as inúmeras formas (monoteísta, politeísta, ateísta) de viver a espiritualidade.

Para esclarecer melhor como isso é possível recorreremos às reflexões teóricas de diferentes autores sobre espiritualidade.

¹⁸² J.D.NOVAK. Uma Teoria da Educação, 1981, p. 63

¹⁸³ Ibid., pp.70-71.

L. Boff sublinha que a experiência espiritual não está necessariamente atrelada a doutrinas e crenças mas a uma questão de atitude. Acrescenta ainda, que a espiritualidade é um processo em constante desenvolvimento. Portanto,

para ter e alimentar espiritualidade a pessoa não precisa professar um credo ou aderir a uma instituição religiosa. A espiritualidade não é monopólio de ninguém, mas se encontra em cada pessoa e em todas as fases da vida. Essa profundidade em nós representa a condição humana espiritual, aquilo que designamos espiritualidade.¹⁸⁴

Em semelhante interpretação, Mariá Corbí postula que a verdade espiritual silenciosa não pode ser substituída por instituições religiosas ou desuses.

Em sua proposta para uma *espiritualidade laica*, esse autor explicita em sua entranha um anseio de reconciliação universal fazendo ecoar a seguinte exortação:

Nas novas sociedades globais a espiritualidade não pode passar por crenças que se proclamam exclusivas possuidoras da verdade e que por isso, excluem toda outra verdade. Cada tradição espiritual poderá utilizar suas expressões, formulações, signos e rituais com humildade, sem colocá-las acima das outras tradições. Cada uma das tradições pode ser plenamente verdade sem que deva considerar-se a si mesma como única e exclusiva. Com o mesmo empenho e amor com que segue a verdade haverá que evitar a agressão a outras tradições, não somente física, senão mental ou de coração. Terá que abolir a pretensão de desprestigiar as outras tradições e ficar longe das piores tentações : a de ignorar as outras tradições pois ignora-las é ofensa e desprezo.¹⁸⁵

Comte-Sponville¹⁸⁶, outro teórico ateu, delega à espiritualidade um atributo peculiar do ser humano. Não obstante, é incisivo em equacionar a tese que aponta a religião e a inreligião como um direito a ser assegurado pela sociedade igualitária. Decorre dessa singular equação o dever de “proteger ambas (inclusive uma contra a outra, se necessário) impedindo ambas de se imporem pela força”.

O que fica patente diante de tais prerrogativas, é que a espiritualidade é uma dimensão humana consagrada tanto por ateus quanto por monoteístas e politeístas e como tal, pode e deve proporcionar ao ser humano experiências de crescimento e harmonia com o cosmos.

3.1-A Transposição Didática.

Passaremos a delinear o esboço de uma proposta de transposição didática para o ER com o objetivo buscar uma identidade pedagógica para esse componente curricular .

¹⁸⁴ Leonardo BOFF. Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária.

¹⁸⁵ M. CORBÍ . Hacia una espiritualidad laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses. 2007, p.322

¹⁸⁶ A. COMTE-SPONVILLE. O espírito do ateísmo. Introdução a uma espiritualidade sem Deus. 2007,p.125.

A transposição didática no ER deverá privilegiar as ferramentas que permitam aos alunos expressar sua criatividade. É importante procurar adicionar elementos provocadores que suscitem a curiosidade, intriguem, interessem; é o aluno que constitui, pouco a pouco, seu conhecimento; ele deve se interessar pelo assunto.

Nossa proposta se realizará conforme os seguintes passos:

*apresentação de um organizador prévio através da elaboração de um caleidoscópio visando observar e a explorar a diversidade na unidade;

*leitura e discussão sobre o artigo da constituição versando sobre o ER;

*levantamento dos conceitos prévios (representações) dos alunos sobre espiritualidade;

Sobre esse passo, Nouailhat¹⁸⁷ vem contribuir afirmando a necessidade, neste momento, de inquirir sobre o que os alunos “têm na cabeça” sobre o assunto e o que acontece com eles quando o trabalhamos [o assunto]. Essa pesquisa permite o levantamento de dois tipos de elementos:

Os elementos supostamente assimilados anteriormente dentro do curso escolar, os “pré-requisitos” ou fundamentos - cuja necessidade para as novas aquisições está no âmbito dos conceitos que as tornarão inteligíveis.

Os elementos provenientes de outras esferas, as idéias já interiorizadas sobre o assunto, as “pré-aquisições” - sobre as quais se poderá ampliar o conhecimento ou retrabalhá-lo, caso ele esteja impregnado de preconceitos. É indispensável estabelecer o diagnóstico sem se esquecer o quanto idéias “falsas” funcionam como “verdadeiras”; a força com a qual elas podem se arraigar, sobretudo no campo religioso; elas correspondem, para aqueles que as têm em mente, ao seu “modo de ver”; essas representações são suas realidades, histórias e razões.

Um primeiro levantamento das representações pode ser feito de forma bastante simples, a partir de qualquer fato religioso: por exemplo, ao redor de palavras como “credo”, “ritual sagrado”, “procissão”, “reliquias”, “livro sagrado”, “guru”, “templo”, “calvário”, “ascese” etc.

*estimular a pesquisa exploratória, por meio de entrevista na comunidade sobre espiritualidade;

*apresentação de um texto (anexo nº 1), preferencialmente científico, sobre espiritualidade;

¹⁸⁷ Cf. obra René NOUAILHAT. Enseigner le fait religieux; um défi pour la laïcité. Nathan, 2004

*elaboração do conceito de espiritualidade a partir da contribuição dos alunos;

*retomar o texto sobre espiritualidade e identificar os conceitos imanentes do conceito geral e organizar com os alunos, o mapa conceitual, ressaltando a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa entre os conceitos mais gerais e inclusivos e os conceitos subordinados, menos inclusivo.

A hipótese até aqui defendida e que será ampliada a seguir é a de que a dimensão espiritual do ser humano não pode ser confiscada por um único segmento religioso. A relação do ser humano com o Absoluto ultrapassa fronteiras. Por exemplo, o texto (anexo nº 1) apresentado como organizador prévio, deixa claro que dentro do monoteísmo é possível encontrar diferentes experiências espirituais em que as pessoas mergulham na realidade divina e realiza seu encontro pessoal com o Sagrado, com o Transcendente, enfim, com Deus de diversos modos. Aprofundando um pouco mais, observamos que dentro do Cristianismo, do Judaísmo e do Islamismo, religiões monoteístas mais conhecidas, vamos encontrar incontáveis grupos dissidentes dessas raízes religiosas e, conseqüentemente, entender que cada uma delas tem sua forma peculiar de viver a experiência espiritual.

Voltemos ao exemplo dos três monoteísmos. René Nouailhat¹⁸⁸, no capítulo V “Uma Pedagogia em quatro tempos” nos mostra que o conhecimento de cada uma das religiões, suas

dimensões mitológicas (seus grandes mitos), históricas (principais momentos de sua construção), doutriniais (afirmações fundamentais); suas organizações e práticas (cultos, rituais, devoções); suas grandes obras (notadamente artísticas) dentro da história das civilizações; suas pluralidades, suas complexidades e evoluções (suas partes mortas, seus elementos vivos; suas recuperações e sincretismos); seus encontros atuais (violentos ou pacíficos), mediante o mero fato de abordar essas três religiões em suas influências recíprocas e dentro de seus contextos próprios (quer dizer, dentro do campo de outras influências e dentro de seus diferentes níveis de constituição) evita não somente uma aproximação demasiadamente exclusiva, mas também certas ingenuidades que alimentam as atitudes fundamentalistas ou sectárias.

* Apresentar um quadro conceitual explicitando parcialmente os desdobramentos do conceito espiritualidade, lembrando que em cada desdobramento se constrói uma maneira diversa de se viver essa experiência.

¹⁸⁸ Cf. a obra. René NOUAILHAT. *Enseigner l'ê fait religieux; um défi pour la laïcité*. Nathan, 2004.

É importante observar que do conceito mais geral e inclusivo *espiritualidade* decorrem os diferentes tipos de se vivenciar essa experiência, como por exemplo, no monoteísmo, no politeísmo no ateísmo e , assim sucessivamente.

*um outro momento será reservado para identificar, via pesquisa, outras possíveis maneiras de expressar ou viver a espiritualidade;

*identificar os pontos nucleares de cada forma de espiritualidade, detectar pontos convergentes e divergentes;

*levantamento estatístico das religiões representadas na cidade, na escola e na classe;

* apresentar o texto “A idade da águia” (anexo nº 2) e estimular os alunos a refletir sobre as possibilidades de se meditar sobre espiritualidade em diferentes prismas religiosos.

É premente esclarecer que o texto a ser utilizado como recurso didático evidencia o quanto a metáfora é linguagem dominante da espiritualidade, daí porque seu poder de alcance nos surpreende.

Cassirer¹⁸⁹ constata que a metáfora nos reconduz “à forma fundamental da conceituação verbal”. Desse modo, fica patente que esse tipo de recurso é importante para compor uma proposta de transposição didática da categoria espiritualidade no ER.

David Tracy vem corroborar essa premissa com a seguinte constatação:

O fato de todas as grandes religiões se fundarem em certas metáforas básicas tornou-se um lugar-comum nos estudos religiosos modernos. Numa religião específica as metáforas básicas formam um conglomerado ou rede em que certas metáforas recorrentes tanto organizam metáforas subsidiárias quanto difundem novas. Essas redes descrevem o enigma e a promessa da situação humana e prescrevem certos remédios para essa situação.¹⁹⁰

Assim, por meio do uso da metáfora, podemos “ [...] correlacionar certos significados e verdades em particular de nossa experiência humana e linguagem comum com os significados e verdades interpretadas de uma tradição religiosa específica”¹⁹¹.

* estimular os alunos a manifestarem sua experiência espiritual, se possível, destacar situações que marcaram de modo positivo e de modo negativo esse episódio;

*estimular a elaboração de uma “feira da religiosidade” com exposição de livros sagrados, objetos de uso litúrgico, curiosidades sobre as diferentes religiões, disposição

¹⁸⁹ E. CASSIRER. Linguagem e Mito, 2006, p.

¹⁹⁰ D. TRACY. Metáforas e Religião: O caso dos textos cristãos . 1992,p.95.

¹⁹¹ Ibid., p. 96.

geográfica e histórica das religiões, bibliografia e ou documentários de grandes ícones espirituais;

*redigir uma reflexão a partir do seguinte texto:

“Não haverá sobrevivência sem uma ética mundial. Não haverá paz no mundo sem paz entre as religiões. E sem paz entre as religiões não haverá diálogo entre as religiões”¹⁹²

*solicitar dos alunos uma devolutiva destacando os pontos positivos e negativos do projeto e, sugestões para melhorar as aulas de ER.

4-Considerações finais

A idéia dominante que permeou esse artigo repousa na premissa de adotar a categoria espiritualidade no ER com o propósito de desenvolver uma educação, cujo princípio é o de alimentar o crescimento potencial intelectual, emocional, social, artístico e espiritual do ser humano, abrindo portas que viabilizem aos alunos estabelecer pessoalmente o diálogo místico. Assim, buscamos enfatizar o conhecimento e a experiência por meio da conexão intrapessoal e transpessoal que a educação pode orientar para a experiência transcendental, de reverência à vida, atitude de respeito e de reverência ante a transcendência da gênese de nossa existência.

Deixamos nossa modesta sugestão de um projeto de ensino religioso com um modelo de transposição didática baseado na “Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel”.¹⁹³

Entretanto, guardadas as devidas proporções, três ordens de motivação nos conduzem a expor algumas considerações a título de prospecção:

Em primeiro lugar, colocar em relevo a necessidade de verificação experimental mediante uma pesquisa mais ampla desenvolvida em situações reais de sala de aula, a fim de se colher resultados mais precisos em relação à pertinência e alcance da proposta apresentada.

Em segundo lugar, é preciso considerar que o professor é um dos elementos mais importantes na mediação da tarefa educativa. Todavia, o aparente despreparo para se implantar o autêntico ER revela-se, por exemplo, mediante o fato de os professores que atuam nessa disciplina são, na maioria das vezes, improvisados revelando um grande desafio a ser superado por meio de uma adequada habilitação desses profissionais.

¹⁹² Hans KÜNG. Projeto de Ética Mundial, 2003, p. 7

¹⁹³ D.AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN. Psicologia Educacional, 1980.

Assim, acreditamos ser oportuno e imprescindível registrar alguns objetivos essenciais para a implantação de cursos de licenciatura em ER propostos pelo Fonaper:

Possibilitar ao profissional um referencial teórico-metodológico que propicie a leitura e a interpretação crítica e consciente do fenômeno religioso pluralista; habilita-lo ao pleno exercício pedagógico mediante a busca da construção do conhecimento com base em categorias, conceitos, práticas e informações sobre o fenômeno religioso e suas conseqüências socioculturais no universo pluralista da educação; qualificá-lo pelo acesso ao conhecimento e à compreensão do fenômeno religioso presente em todas as culturas, para o exercício pedagógico, científico e religioso; possibilitar-lhe o acesso aos direitos previstos nas legislações específicas do magistério.¹⁹⁴

Em terceiro lugar, advogamos em favor de se atribuir às Ciências da Religião a competência para conferir um vigor renovado à formação do professor de ER.

Desse modo, não fecharemos nossa reflexão, mas, deixamos em aberto um leque de questões a serem investigadas e aprofundadas com a responsabilidade e o rigor científico que o tema exige.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL,D.,NOVAK&HANESIAN. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1980.
- BERGSON, H. *Cartas, Conferências e Outros Escritos*. São Paulo: Abril Cultural, Coleção ‘ Os Pensadores’ , 1984.
- BIGHETO, Alessandro C. e INCONTRI, Dora. O ensino inter-religioso, como fazer? Fonte: www.hottopos.com. Acessado em 25/01/2009.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Lei nº 9.475/97, dá nova redação ao artigo 33 da*
da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, 23 de julho de 1997, seção I
- CASSIRER, E. *Linguagem e Mito*. Tradução: J.Guinsburg, M. Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CORBÍ, M. *Hacia una espiritualidad laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Barcelona: herder, 2007.
- COMTE-SPONVILLE,A. *O Espírito do Ateísmo: introdução a uma espiritualidade sem Deus*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DANIEL, John. *Posições/Controvérsias. Aprender a Viver Juntos: Desafio Prioritário no Alvorecer do Século XXI*. In: Aprender a Viver Juntos: educação para integração na diversidade. BRASLASVKY, Cecília (org) . tradução de José Ferreira. Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002.
- COSTELLA, Domenico e OLIVEIRA, Ednison T. Epistemologia do Ensino Religioso. In:*Religião & Cultura/ Departamento de Teologia e Ciências da Religião PUC-SP. vol VI. Nº 11. P. 43-56 , Jan/Ju 2007. São Paulo: Paulinas- Educ, 2007.*
- FONAPER (Fórum nacional Permanente do Ensino Religioso). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

¹⁹⁴ FONAPER (Fórum Permanente do Ensino Religioso) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, 1997.

- HAMER, Dean. *O Gene de Deus*. São Paulo: Editora Mercury, 2005.
- JUNQUEIRA, Sérgio R.A.(et alii) *Ensino Religioso.Aspectos Legal e Curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- KIVITZ, René. *Religião e outra espiritualidade*.Fonte: www.outraespiritualidade.blogspot.com/ acesso em 22/11/2008.
- KÜNG, Hans. *Projeto de Ética Mundial. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana..* 4º edição, São Paulo: Paulinas, 2003.
- Meditações do Pôr do Sol. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2003.
- MONDIN, B. *Quem é deus- Elementos de Teologia Filosófica*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.
- *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 1999.
- NOUAILHAT ,René.. *Enseigner le fait religieux; um défi pour la laïcité*. Nathan, 2004
- OLIVEIRA, LÍlian et alii. *Ensino religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez,2007.
- PANIKKAR, R. *Ícones do Mistério. A experiência de Deus*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PASSOS, J.D. *Ensino Religioso. Construção de uma Proposta*. São Paulo: Paulinas,2007.
- QUINTÁS, A.L. *Inteligência Criativa: descoberta pessoal de valores*. São Paulo: Paulinas,2007.
- SANCHES, Wagner, L. *Pluralismo Religioso: as religiões do mundo atual*. São Paulo: Paulinas, 2005.
- SOARES, Afonso M.L. (coord). Col. Temas do ensino religioso. Apresentação in: PASSOS, J.D. *Ensino religioso. Construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas,2007.
- TILLICH,Paul. *Teologia sistemática*. 5º ed. Tradução: Getúlio Bertelli e gerald Korndörfer. São Leopoldo: Sinodal,2005.
- TRACY, David. *Metáforas e Religião: O caso dos textos cristãos*. In: SACKS, Sheldon (org). *Da Metáfora*. Pp. 95-99. São Paulo: EDUC- Pontes, 1992.
- YUS, Rafael. *Educação Integral. Uma Educação Holística para o Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Textos didáticos nº 1

RELIGIÃO E OUTRA ESPIRITUALIDADE.

Qual a diferença entre espiritualidade e religião?

Espiritualidade é a experiência humana do sagrado, transcendente,divino. Religião é a maneira como o ser humano organiza e vivencia esta experiência. Espiritualidade é uma experiência humana universal. Religião é uma experiência humana condicionada a dogmas, ritos, códigos morais e grupos de pessoas que acreditam nas mesmas coisas e celebram sua espiritualidade da mesma maneira. As religiões mais conhecidas no mundo são Judaísmo, Cristianismo, Hinduísmo e Budismo. A espiritualidade é o que os seres têm em comum. Por exemplo, tanto Dalai Lama quanto o Papa Bento XVI têm uma espiritualidade, mas têm religiões diferentes. Um é budista e o outro é cristão. Em termos simples, assim como o ser humano tem corporeidade (relação com o corpo) e racionalidade (relação com a mente), também tem espiritualidade (relação com as realidades espirituais). Religião é a maneira como cada ser humano desenvolve e pratica sua espiritualidade.

Por que outra espiritualidade?

Dentro de cada religião existe um número variado de maneiras de vivenciar a espiritualidade. Por exemplo, no Cristianismo a espiritualidade pode ser vivida de uma forma Católica Romana e outra Protestante, e mesmo dentro do Protestantismo, existem ramificações como o protestantismo histórico, o pentecostalismo e o neo-pentecostalismo. No Brasil, os protestantes ficaram conhecidos como “evangélicos”. Isto é, “evangélico” é um ramo do protestantismo, que por sua vez é um ramo do Cristianismo, que por sua vez é uma das cinco grandes religiões. Ser “evangélico”, portanto, é uma forma de viver a espiritualidade cristã, e nesse caso podemos dizer que existe uma outra maneira de viver a espiritualidade cristã, diferente da maneira como os evangélicos a vivem.¹⁹⁵

O RENASCER DA ÁGUIA

“... de sorte que a tua mocidade se renova como a da águia” (Sl.103,5)

Mas os que esperam no Senhor renovarão as suas forças, subirão com asas como águia, correrão e não se cansarão; caminharão e não se fatigarão” (Is.40,31)

A sobrevivência é a primeira lei da natureza. Normalmente, uma pessoa daria tudo ou faria qualquer coisa para preservar a própria vida.

A águia é a ave que possui maior longevidade da espécie, chegando a viver setenta anos. Mas, para chegar a essa idade, aos quarenta anos, ela tem que tomar uma séria e difícil decisão. Nessa idade, ela está com as unhas compridas e flexíveis e não consegue mais agarrar as suas presas das quais se alimenta. O bico alongado e pontiagudo se curva, dificultando a caça. Apontando contra o peito estão as asas, envelhecidas e pesadas em função da grossura das penas e voar se torna difícil.

Então, a águia só tem duas alternativas: morrer ou enfrentar um dolorido processo de renovação que irá durar aproximadamente 150 dias. Esse processo consiste em voar para o alto de uma montanha e recolher-se em um ninho próximo a um paredão onde ela não necessita voar. Após encontrar esse lugar, a águia começa a bater com o bico contra a pedra até conseguir arrancá-lo. Após arrancá-lo, espera nascer um novo bico, com o qual vai depois arrancar suas unhas. Quando as novas unhas começam a nascer, ela passa a arrancar as velhas penas. Só então, após cinco meses, sai para o famoso vôo de renovação, para viver por mais 30 anos.

Em nossa vida, quando as condições não estão como gostaríamos que estivessem, muitas vezes temos de nos resguardar por algum tempo e começar um processo de renovação. Para que continuemos a voar um vôo de vitória, devemos nos desprender de lembranças, costumes e outras tradições que nos causaram dor. Somente livres do peso do passado, poderemos aproveitar o resultado valioso que uma renovação sempre traz.

Procuremos tirar lições dos infortúnios e permitamos que Deus faça as transformações necessárias. Renovemos, a cada dia, nossos objetivos, sonhos, nossas esperanças, nossa fé.

Sigamos o exemplo da águia. Tomemos hoje, a decisão de mudar a nossa vida. Definamos quais são nossos objetivos, sonhos e necessidades. Usemos as ferramentas que temos à mão. Aproveitemos as oportunidades.

A cada dia, consultemos com muito carinho o “Assim diz o Senhor”.

É esse crescer constante que nos traz a verdadeira paz. É essa renovação constante que agrada ao nosso amável Deus.¹⁹⁶

¹⁹⁵ René KIVITZ. Religião e Outra Espiritualidade. Fonte: www.outraespiritualidade.blogspot.com. Acessado em 22/11/2008

¹⁹⁶ Meditações do pôr-do-sol, 2003,p.33

IMAGINÁRIO RELIGIOSO: desafios e perspectivas para o Ensino Religioso

Vera Lúcia Oliveira Neiss¹⁹⁷

Amauri Carlos Ferreira¹⁹⁸

Introdução

O tema do Imaginário Religioso Infantil foi escolhido para essa comunicação devido ao interesse em aprofundar o tema de uma monografia concluída no ano de 2004¹⁹⁹. Na ocasião, o trabalho investigativo foi bastante surpreendente e constatou-se a necessidade de retomar alguns pontos para melhor trabalhá-los.

Pretende-se desenvolver o referido trabalho a partir de dois marcos teóricos, sendo um sobre a teoria do imaginário e outro sobre o simbolismo infantil, enfatizando a importância do Ensino Religioso no Ensino Fundamental I, com o intuito de compreender como se dá a formação do imaginário religioso das crianças de 10 anos e verificar se a família, a escola e as instituições religiosas contribuem para a formação desse imaginário religioso infantil.

Acredita-se que a relevância dessa comunicação consiste em auxiliar na educação no que diz respeito ao pensar práticas pedagógicas mais eficazes para a disciplina do Ensino Religioso no Ensino Fundamental I. Espera-se também, que esse trabalho sirva de apoio para os pais e que eles compreendam o papel importante que possuem na formação do imaginário religioso de seus filhos.

Imaginário e Ensino Religioso

Visitar o campo do imaginário é se enveredar por caminhos desconhecidos e por isso mesmo fascinantes. O fato das pessoas produzirem imagens mentais já é um sinal de que essas imagens são imprescindíveis para a individuação. O mundo das imagens

¹⁹⁷ Mestranda em Ciências da Religião –PUC-Minas

¹⁹⁸ Mestre (PUC-SP) e doutor (UMESP) em Ciências da Religião, professor da PUC-Minas.

¹⁹⁹ **NEISS, Vera Lúcia Oliveira.** O imaginário religioso infantil: **O imaginário religioso de crianças de 10 anos, da 4ª série do ensino fundamental, da região Centro Sul de Belo Horizonte.**

Monografia apresentada ao Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA) como requisito para obtenção do título de pós-graduação em Ciências da Religião, 2004. Orientador: Dr. Amauri Carlos Ferreira

sofreu e continua sofrendo resistências ao longo da história, porque ainda teima-se em querer enquadrar tudo que pertence ao universo humano em dados científicos concretos.

Frequentemente pensa-se que o mundo construído pelas emoções é uma ilusão do homem comum, uma forma de feitiço peculiar à consciência que ainda não passou pela iluminação científica. No entanto, falar do imaginário é entrar num mundo complexo das imagens do sujeito que, segundo Ferreira “torna-se complexo, para a maior parte dos estudiosos, investigar o imaginário como objeto de pesquisa, devido à constituição de elementos-imagens que organizam um dever-ser para o sujeito”.²⁰⁰

Falar de imaginário religioso das crianças é ainda mais desafiador. É mergulhar nas terras do imaginário, com todas as suas interrogações, e visitar o mundo das crianças em momentos de profundas mudanças afetivas, morais, cognitivas e até mesmo linguísticas. Sant’Anna enfatiza que, “a infância constitui uma fase especial de evolução e formação, com as suas implicações específicas e suas complexidades, em nada comparável com o adulto”.²⁰¹

O ser humano vive em um conflito constante entre aquilo que pensa e o que deseja, seus anseios conscientes e inconscientes, inúmeros impulsos que afloram do fundo de sua subjetividade. Para tentar transpor as inúmeras contradições presentes na sociedade, faz-se necessário procurar novos caminhos e novos saberes para uma melhor compreensão do ser humano que, segundo inúmeros autores, trata-se do pensamento simbólico, que ajuda a compreender o fenômeno humano, englobando o mito, a religião, a arte, a linguagem.

O grande estudioso do imaginário Gilbert Durand afirma que as manifestações simbólicas trazem em si uma lógica e um sentido que precisam ser esclarecidos para se ter um conhecimento mais amplo sobre o homem e o seu universo.

É importante ressaltar que o imaginário ao longo da história apresenta-se em diversos períodos como aquele provocador de desconfiança e em outros momentos como aquele cheio de fascínio.

O fim do século XX apresenta um reequilíbrio da atualização e da potencialização dos pólos do imaginário e do real/racional. Segundo Durand, “o imaginário radica no além, na realidade do *mundus imaginalis* que é ‘epifania de um

²⁰⁰ FERREIRA, 2002, p. 24

²⁰¹ SANT’ANNA, 2001, p. 13

mistério’, faz ver o invisível através dos significantes, das parábolas, dos mitos, dos poemas”.²⁰²

Pelo fato do imaginário ter relações com a vida circundante ele é constituído e legitimado socialmente. Nesse sentido, mito e religião são reais, pois fazem parte do imaginário e possuem lógicas internas. No nosso dia a dia e, principalmente, em nossas vivências religiosas, estamos imersos num universo de imagens e de símbolos e de outras representações, que adquirem determinados significados que dão sentido à nossa existência, expressando e apontando para uma realidade invisível que nos transcende.

Os grupos sociais compartilham suas crenças, não colocando em dúvida suas afirmações. Na medida em que as relações entre homem e mundo são apreendidas como harmônicas, a consciência não se sente problematizada. Assim sendo, na medida em que o universo religioso traz sentido a um grupo, ele passa a integrar a sua vivência.

A consciência religiosa não reflete, como se fosse um espelho, aquilo que os sentidos nos comunicam. Ao contrário, fala de deuses e demônios, de santidade e pecado, de salvação e perdição, de dimensões invisíveis e estruturas misteriosas. E por mais que se investigue a realidade, objetivamente, não se encontra aí nenhum dado sensível que corresponda aos símbolos que constituem a linguagem religiosa. É a própria consciência religiosa que afirma que ninguém jamais viu Deus. Parece-se mais com um sonho. Em resumo, a consciência religiosa é uma expressão da imaginação.

É preciso reconhecer que a imaginação é a forma mais fundamental de operação da consciência humana. Os animais não têm imaginação. Por isto nunca produziram arte, profetas ou valores. Por isto também nunca puderam produzir religião. Religião é imaginação e, inversamente, a imaginação tem sempre uma função religiosa, para o homem.

A experiência que o homem tem do seu mundo é primordialmente emocional. As coisas são assim porque o homem, ao se relacionar com o seu ambiente, se encontra sempre face a face com o imperativo da sobrevivência. E porque ele deseja viver, o ambiente nunca é percebido como algo neutro. O ambiente promete vida e morte, prazer e dor e, portanto, qualquer pessoa que se encontre realmente em meio à luta pela sobrevivência é forçada a perceber o mundo emocionalmente. E é esta experiência imediata, emotiva, e na maioria dos casos não verbalizada, que determina a nossa

²⁰² DURAND, 1996, p. 243-244

maneira de ser no mundo. Esta é a matriz emocional que estrutura o mundo em que vivemos.

O homem não vive num mundo de fatos brutos, mas num mundo de valores. Não se vive num mundo de objetos inertes. Para o homem cada coisa é um valor, algo que atrai e faz promessas, algo que repele e ameaça. O mundo humano, querendo ou não, se estrutura em torno dos sonhos. É necessário reconhecer que a imaginação é a origem da criatividade humana. Não se pode negar que a consciência humana seja movida pela imaginação. O problema surge quando se tenta interpretar a função da imaginação.

Não se pode pressupor que a imaginação se oponha ao conhecimento do real. Não se pode classificá-la nem como fonte de erros cognitivos e nem como raiz de neuroses. Portanto, deve-se aceitar que a imaginação é um dado primário da experiência humana. Como a imaginação é filha da emoção, podemos concluir que a experiência religiosa primordial é fundamentalmente emotiva.

A imaginação só se torna compreensível quando se percebe que ela se constrói a partir de uma suspeita de que é provável que os limites do possível sejam muito mais extensos que os limites do real.

A imaginação é a consciência de uma ausência, a saudade daquilo que ainda não é, a declaração de amor pelas coisas que ainda não nasceram.

A princípio, o assim chamado homem moderno considerou o mito apenas como uma forma pré-científica de explicar o mundo, e que juntamente com a religião deveria ser considerado como uma reminiscência de nossa infância. A inteligibilidade dos mitos só se revela em resposta às perguntas que lhes dirigimos. O que importa não é o que dizem, mas como dizem. Não são relatos de explicação, mas de expressão. Eles exprimem o como do homem em relação ao seu mundo, uma interpretação em que o sujeito e o objeto se fundem.

Eliade resgata o imaginário constitutivo na sua relação com o Absoluto, o *religiosus*. Ele afirma que, “o *homo religiosus* acredita sempre que existe uma realidade absoluta, o sagrado, que transcende este mundo, mas que aqui se manifesta, santificando-o e tornando-o real”.²⁰³

²⁰³ ELIADE, 1992, p. 163

Para ele, em todas as religiões, mesmo nas mais arcaicas, há uma organização de imagens simbólicas reunidas em mitos e ritos que revelam uma trans-história por detrás de todas as manifestações da religiosidade na história.

O mundo do imaginário que coloca em evidência o estudo das religiões constitui um mundo específico e cujos fundamentos localizam-se no próprio mundo profano.

No mito o homem e o mundo não podem ser separados, porque ambos se refletem e se interpenetram. E é neste universo de discurso que nascem as palavras que irão funcionar como “Deus”: palavras que exprimem e resolvem a problemática da relação homem-mundo, homem-tempo, homem-comunidade, homem-morte. Assim, o símbolo Deus nasce como expressão de uma relação.

O objeto da disciplina Ensino Religioso pode ser o “transcendente”. O homem finito, inconcluso, multifacetado, busca fora de si o desconhecido, o mistério: transcende. Como sistematização de uma das dimensões de relação do ser humano com essa realidade transcendental, o conhecimento religioso deve ficar ao lado de outros, colaborando para o aprofundamento da vida coletiva dos(as) educandos(as) e para a vivência da autêntica cidadania. Articulados, em diálogo, esses conhecimentos poderiam explicar o significado da existência humana. Integrariam, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento que são responsabilidade da escola: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e também o religioso.

Mas o que vai definir especificamente o conteúdo da disciplina do Ensino Religioso é a perspectiva na qual se encara a vida: toda a realidade da experiência vivida pelos educandos é estudada à luz da plena realização do ser humano, na comunhão transcendente de uns com os outros e com Deus.

Sendo assim, o percurso do Ensino Religioso é inesgotável por se tratar de uma formação humana. A cada dia as pessoas estão imersas em questionamentos e preocupações novas oriundas das variadas problemáticas do dia a dia.

O ser humano, de qualquer tempo, raça, ou cultura, traz, dentro de si, o desejo de transcender, de estar em contato com realidades espirituais. Este dado da existência humana faz parte da essência, da história da humanidade. A escola, por sua vez, espaço de elaboração da experiência humana, não pode deixar esta dimensão de lado.

Simbolismo infantil: Ensino Religioso no Ensino Fundamental I

A infância é por natureza uma fase marcada pela transitoriedade, pelo caminho em direção ao estado adulto. Tal caminho implica um incessante transpor limites, justamente aqueles que, a cada fase, separam a criança das capacidades adultas.

Como o ser humano é um ser social, a educação é condição *sine qua non* desse crescimento: ela deve ajudar a criança a identificar os limites, motivá-la e instrumentalizá-la para superá-los.

Lidamos todos os dias com uma realidade diferente. Por mais variadas que sejam as tendências e linhas pedagógicas presentes no espaço escolar concreto em que trabalhamos, há uma consistência da escola, feita de tradição e de renovação, de rotina e de aventura, a que não se pode escapar.

O Ensino Religioso deve assegurar, na sala de aula, o estudo do fenômeno religioso e a educação da religiosidade, indispensável a que o educando cumpra o seu papel de sujeito do seu próprio desenvolvimento. Pela natureza dessa educação, ela estaria presente em toda a vida e em todos os setores do conhecimento.

É preciso que o Ensino Religioso se articule com todas as áreas para o desenvolvimento da autonomia e na formação de sujeitos éticos tendo como mediação a Ética que estimula e favorece essa articulação. Ferreira afirma que, “o educador dessa área necessita compreender o espaço da sala de aula, como lugar de diferenças e conflitos, de alquimia das palavras e de magia das pessoas. [...] despertando no outro [...] a procura incessante pela justiça mediante um diálogo respeitoso face à presença do mistério”.²⁰⁴

A consciência representa o mundo de duas maneiras, sendo uma direta, cujo objeto tem-se a impressão de estar na mente, e a outra indireta, na qual o objeto ausente, pela impossibilidade de ser captado pela sensibilidade, é representado e apresentado à consciência através de uma imagem.²⁰⁵

Para Durand, o animal humano é funcionalmente cultivável devido ao seu “grande cérebro” e isto é o grande diferenciador entre uma criança e um animal, por exemplo. Vários trabalhos nessa área reforçam que o homo sapiens se distingue de outros animais pelo fato dele utilizar a sua capacidade reflexiva, que é uma atividade indireta e que, portanto, não se caracteriza nem pelo imediatismo e muito menos pela segurança.

Assim sendo, poderíamos dizer que a criança se apresenta com uma ‘imaginação restringida’, uma vez que o imaginário se encontra reprimido, estereotipado e refreado pela grande imaturidade psicofisiológica da criança humana, e o que permite a reflexão

²⁰⁴ FERREIRA, 2001, p.52

²⁰⁵ DURAND, 1988

simbolizante que é determinada pelas instituições de aprendizagem, as valorizações dos pais e até mesmo os jogos, são os processos elaborados lentamente da distanciação do mundo.

O suíço Jean Piaget trabalhou grande parte de sua vida na análise da evolução do pensamento infantil. Ele foi também o responsável por desenvolver uma teoria do conhecimento, que mostra a vida como uma criação ininterrupta de formas cada vez mais complexas, com uma progressiva adaptação ao meio exterior. Nos seus estudos, ele afirma que a inteligência é a capacidade que cada um possui de se acomodar ao meio e, assim sendo, o processo cognitivo teria início a partir do nascimento da criança, passando por estágios, que culminariam no nível adulto do raciocínio lógico.

Piaget considera seis estágios ou períodos de desenvolvimento responsáveis pelo surgimento das estruturas sucessivamente construídas. Importante ressaltar que essas construções sucessivas permanecem nos estágios anteriores como se fossem subestruturas, sobre as quais se constroem as novas características do estágio subsequente. Piaget verificou em seus estudos que as idades cronológicas em que os estágios de desenvolvimento acontecem variam de uma sociedade para outra. No entanto, a ordem em que os estágios aparecem é constante para todas as sociedades estudadas.

Para Piaget a inteligência surge bem anterior à linguagem, ou seja, antes do pensamento interior que utiliza os signos verbais. Ainda segundo ele, essa inteligência é prática, uma vez que está ligada à manipulação de objetos e se utiliza de percepções e movimentos ao invés de utilizar as palavras e conceitos. A linguagem aparece no mesmo nível de desenvolvimento que o jogo simbólico, a imitação diferenciada e sem dúvida a imagem mental enquanto imitação interiorizada. É num contexto de imitação que se adquire a linguagem e esse fator imitativo parece ser muito importante, porque se a aprendizagem da linguagem fosse determinada somente por condicionamentos, ela deveria acontecer muito mais cedo. Podemos considerar que a linguagem é fundamental na formação do pensamento e constitui uma das manifestações da função simbólica e seu desenvolvimento é dominado pela inteligência em seu funcionamento total.

Piaget ressalta que no período dos sete aos oito anos ocorre uma modificação quanto ao simbolismo lúdico, assim como a socialização geral cujos efeitos são notados tão frequentemente sobre o pensamento. Ainda segundo o autor, na fase de sete a oito anos e onze a doze anos acontece um declínio evidente do simbolismo, em prol dos jogos de regras e das construções simbólicas cada vez menos deformantes e mais

próximas do trabalho seguido e adaptado. Os desenhos, os trabalhos manuais, as representações teatrais, dentre outros, aparecem com mais frequência e com mais qualidade.

Na idade de dez anos, a criança se encontra no estágio que Piaget classifica como “pensamento operacional concreto ou estágio das operações lógico-concretas”. Neste período, as inúmeras noções que a criança constrói, tais como substância, peso, volume, série, dentre outras, se dão a partir da ação dos sujeitos sobre os objetos reais, uma vez que a inteligência é concreta. A imitação acontece dependendo da necessidade que a criança tem para a elaboração de seus trabalhos e, neste caso específico, a imitação submete-se à inteligência, resultando na chamada imitação refletida.

Nesta fase a criança possui uma lógica operacional que faz surgir uma construção da realidade que é cada vez mais ordenada, previsível e temporalmente linear. A criança é capaz de criar e usar esquemas de classificação e seriação.

Assim sendo, desenvolve-se uma capacidade que tem grande relevância para o desenvolvimento social e moral. Ao compor um universo físico mais estável e previsível a criança começa a levar em consideração diferenças de perspectiva entre ela e os outros.

É importante ressaltar que a lógica operacional desta fase permanece concreta, uma vez que a elaboração e o uso das operações nascem da ação sobre objetos e pessoas concretamente presentes, visíveis e em interação com elas. É como se dissesse que a mente operacional concreta reflete com as operações do pensamento lógico, mas ainda não reflete sobre essas operações. O pensamento operacional concreto está voltado para a realidade. No seu livro “O julgamento moral na criança”, Piaget faz diversos estudos de casos com as crianças nos diferentes estágios de desenvolvimento e, especificamente neste período operacional concreto, observou e concluiu que essas crianças desse período passam a ter um interesse social.

As crianças desse período veem as regras do jogo não mais como uma lei exterior, sagrada, impostas pelos adultos, mas como a consequência de uma livre decisão que deve ser respeitada, uma vez que é consentida. Seria a cooperação e a autonomia suplantando o egocentrismo e a coação do estágio anterior. A partir dos dez, onze anos, a criança toma consciência da regra, da razão de ser das leis. “A regra torna-se, para ela, condição necessária do entendimento”.²⁰⁶

²⁰⁶ PIAGET, 1977, p. 61

O intervencionismo positivo feito pelo adulto seria no sentido de ajudar a criança a perceber a necessidade de “pensar sobre o pensar”. Isto daria condições da criança dominar tanto o produto quando o mecanismo do pensamento, além das suas verbalizações. O contato das crianças com outras crianças leva, com a idade, ao que Piaget chama de “desaparecimento progressivo do conformismo”. Piaget afirma que, “o fato de que nossas crianças, crescendo, participam de um número cada vez maior de tradições locais. [...], que há outros costumes além daqueles com os quais está habituado, trava conhecimento com crianças de outras escolas, que o libertam de seu conformismo estreito”.²⁰⁷

Segundo Piaget, as regras sociais, quer sejam linguísticas, morais, religiosas, jurídicas, dentre outras, não são constituídas, transmitidas ou conservadas devido à hereditariedade biológica, mas sim por meio das pressões externas que os indivíduos exercem uns sobre os outros. “As regras não aparecem na consciência da criança como realidades inatas, mas como realidades transmitidas pelos mais velhos e às quais, desde a mais tenra idade, ela deve se conformar graças a uma adaptação *sui generis*”.²⁰⁸ Assim sendo, as crianças nesta fase estão conscientes dos interesses, necessidades e reivindicações das outras pessoas e precisam levá-los em consideração. Elas reconhecem que é preciso estar preparadas para a reciprocidade, uma vez que é necessário que os outros concordem ou cooperem para que elas consigam alcançar seus próprios objetivos.

Nesta idade de dez anos, a criança assume para si as histórias, crenças, dramas, mitos e observâncias que simbolizam pertença à sua comunidade e dão coerência à experiência. As crenças recebem uma interpretação literal, assim como as regras e atitudes morais. Os símbolos são compreendidos como unidimensionais e literais em seu sentido. O surgimento de operações concretas faz com que as crianças de dez anos tenham um controle e ordenamento da composição imaginativa do mundo. Elas encontram na história o principal meio de dar unidade e valor à experiência. As histórias que são contadas com riquezas de detalhes possuem personagens que são investidos de simbolismo e dramaticidade. Entretanto, as crianças nesta idade não conseguem tomar distância das histórias e dar a elas significados refletidos e conceituais. O sentido é comunicado pela narrativa e está preso nela.

²⁰⁷ PIAGET, 1977, p. 90

²⁰⁸ PIAGET, 1977, p. 162-163

A partir do momento que as crianças desse estágio começam a perceber as contradições implícitas nas estórias elas começam a refletir sobre os significados e o literalismo desmorona. Isso faz com que surja uma nova presunção cognitiva que levará a criança a ter uma desilusão em relação aos professores e aos ensinamentos anteriores.

As renovações pedagógicas podem ser de grande auxílio para essa empreitada educativa. Ao procurar adequar o ensino aos interesses dos alunos, buscam o impulso motivacional que ajuda a fazer projetos e crescer. Ao procurar uma aprendizagem significativa, respeitam a inteligência da criança e ajudam na paulatina construção do conhecimento, e isso a disciplina do Ensino Religioso tem condições de fazer muito bem.

As conclusões da monografia realizada em 2004

A escolha do tema e da região a ser pesquisada na monografia concluída em 2004, pela autora da presente comunicação, “O imaginário religioso infantil: O imaginário religioso de crianças de 10 anos, da 4ª série do ensino fundamental, da região Centro Sul de Belo Horizonte”, foi em decorrência de se querer conhecer um pouco mais o universo religioso de seus alunos, além de ser a sua região de trabalho.

A faixa etária pesquisada foi a de 10 anos, com alunos da 4ª série do ensino fundamental I de uma escola particular e confessional da Região Centro Sul de Belo Horizonte, lembrando que hoje, com a mudança do ensino fundamental para 9 anos, esses alunos correspondem ao 5º ano.

Em termos de amplitude, a pesquisa de campo seguiu o método de amostragem baseada nos métodos estatísticos para definição da amostra. Num total de seis turmas de 4ª série, 258 alunos divididos nos turnos da manhã e tarde, o questionário foi aplicado em duas turmas do turno da tarde. Responderam ao questionário 80 alunos, sendo 43 meninos e 37 meninas, que representavam mais de 31% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, da escola pesquisada.

Para o trabalho de coleta de informações na pesquisa de campo foi utilizado um questionário com 12 questões.

Na pesquisa de campo confirmou-se que os entrevistados não possuíam mais uma visão de que Deus é “o papai do céu”. Ao responderem que eles achavam que Deus morava em todo lugar, abriu-se a possibilidade de que eles acreditavam encontrar Deus nas pessoas e no meio em que viviam. Esta visão de Deus que eles possuíam foi passada de maneira mais incisiva na Igreja que eles frequentavam, uma vez que a pesquisa demonstrou que o local onde eles mais ouviam falar de Deus era na Igreja, com 60% do

universo entrevistado. Foi motivo de estranheza o fato de assinalarem que ouviam falar mais de Deus na casa dos avós do que na casa deles. Por outro lado, quando perguntados sobre quem mais influenciava sua formação religiosa, eles sinalizaram que era a mãe e em segundo lugar os avós. Os pais apareceram em terceiro lugar como influenciadores. Analisando os dados, faltou a pergunta sobre a influência religiosa, a pessoa do padre/pastor. Talvez as conclusões tivessem sido diferentes.

Referências bibliográficas

- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- DURAND, Gilbert. **Campos do Imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FERREIRA, Amauri Carlos. **Ensino Religioso nas Fronteiras da Ética**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FERREIRA, Amauri Carlos. **O imaginário religioso e modos de vida urbana: experiência da juventude católica em Belo Horizonte- MG, anos 80**. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2002.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1964.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- SANT'ANNA, Vera Lúcia Lins. **A influência do sobrenatural no imaginário infantil**. 2001. 287f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2001.

